

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La filosofía en las escuelas: ¿datos o instrumentos?*

Ricardo Vázquez Chagoyán**

En este trabajo intentaremos mostrar, a partir de los postulados de la psicología genética, la contradicción que existe entre los objetivos planteados en los programas de las materias filosóficas de la educación media superior y las concepciones epistemológica y psicopedagógica subyacentes en los propios programas y en la práctica docente que de ellos se deriva. El núcleo del problema radica en que, si bien los objetivos programáticos tienen como propósito allegar a los alumnos instrumentos teóricos que les permitan abordar el conocimiento de la realidad con cierto rigor, la forma en que se enseñan despoja a esos elementos de su carácter instrumental. En otras palabras, se pretende que los alumnos aprehendan los instrumentos como si fuesen datos, siendo que unos y otros son tipos de conocimiento de naturaleza muy diferente.

* Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Filosofía (versión resumida).

** Profesor de Metodología de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los datos y los instrumentos

Según la psicología genética,

...existen dos tipos de experiencia, tal vez unidos siempre de hecho, pero fácilmente disociables en el análisis: la experiencia que llamaremos física y la experiencia lógico-matemática.

La experiencia física responde a la concepción clásica de la experiencia; consiste en actuar sobre objetos para extraer un conocimiento por abstracción a partir de estos mismos objetos.

...la experiencia lógico-matemática consiste en operar sobre los objetos pero sacando conocimientos a partir de la acción y no a partir de los objetos mismos. En este caso, la acción empieza por conferir a los objetos caracteres que no poseían por sí mismos (manteniendo además sus anteriores propiedades) y la experiencia se refiere al ligamen entre los caracteres introducidos por la acción en el objeto (y no a las anteriores propiedades de éste).

Fundados en estas afirmaciones, se puede decir, legítimamente, que los *datos* y los instrumentos intelectuales son producto, respectivamente, de las experiencias físicas y lógico-matemáticas.

Los datos son elementos recibidos por el sujeto más bien por vía perceptiva, aunque, en la práctica, nunca desvinculados de ciertos marcos lógico-matemáticos. Éstos, por el contrario, no tienen nada de perceptibles, sino que son resultado de lo que es general en las acciones del sujeto y puede transponerse de una situación a otra. Son los marcos lógico-matemáticos los que hacen posible, no sólo las lecturas perceptivas, sino la asimilación de la realidad en general.

Es importante aclarar que los marcos lógico-matemáticos, en tanto que derivan de las acciones del sujeto y no de la percepción, son construcciones que requieren procesos más o menos largos para su elaboración, además de proceder por escalonamientos progresivos que no admiten saltos. Esto quiere decir que no es posible que un sujeto aprehenda un esquema asimilador (lógico-matemático) de golpe y en su forma acabada; cada sujeto tiene que reconstruirlo. Asimismo, no es posible para ningún sujeto aprehender un esquema a través de su mera forma verbal; la descripción verbal de un esquema de asimilación no da como resultado la adquisición del mismo por parte del sujeto. La recepción verbal de un esquema no permite al sujeto operar con él aplicándolo a los objetos reales; en este caso el instrumento se transmuta en simple dato y pierde su carácter instrumental.

A diferencia de una herramienta material, que puede ser adquirida ya hecha por cualquiera, una herramienta conceptual tiene que ser construida

por el propio sujeto que la ha de usar.

Esto no parece haber sido comprendido por los pedagogos, por lo menos en México. Menos aún por los profesores en general y por los de filosofía en particular. Para estos últimos, entre los cuales me incluyo, el problema tiene una especial importancia, por cuanto que algunas de las materias filosóficas que se imparten en el bachillerato (e incluso en el nivel superior) son esencialmente instrumentales; es más, si tomamos como punto de referencia los objetivos generales de los programas del área filosófica del bachillerato, se podrá observar que en todos los casos hay una intención instrumental. Veamos algún ejemplo:

Ética (Escuela Nacional Preparatoria, UNAM). (Al finalizar el curso, el alumno): *D. Será capaz de criticar los fundamentos* de las doctrinas éticas vigentes. *F. Aplicará los principios teóricos* y las normas morales a las diversas situaciones individuales, sociales, familiares, profesionales, económicas, políticas, etcétera.

Se podrían citar muchos otros ejemplos que evidencian la intención instrumental que tienen los programas del área filosófica del bachillerato, pero bástenos por ahora el arriba mencionado. Los objetivos, como se puede observar, abundan en expresiones que aluden a que el alumno: *analice, interprete, critique, aplique, evalúe, fundamente*, etcétera. No creo que haya mucho que discutir respecto de si estas expresiones representan o no una intencionalidad instrumental; a nuestro juicio es evidente que sí, de otra manera no tendrían por qué meterse en tantas complicaciones quienes elaboran los objetivos; sería sufi-



cientemente decir: *el alumno memorizará o repetirá verbalmente* tal información.

Ahora veamos cómo se da la contradicción entre esta pretensión instrumental señalada en los objetivos generales de los programas y la estructura de los mismos, junto con la práctica docente que se desprende de ellos. Como se verá, en los programas subyace una concepción del conocimiento verbalista o, en ciertos aspectos, empirista. Esto se puede apreciar en tres dimensiones: *a)* la cantidad de contenidos temáticos u objetivos específicos; *b)* el orden en que están dispuestos los contenidos; y *c)* las actividades propuestas para los alumnos (o la falta de ellas).

a) Cantidad de contenidos y objetivos específicos. En algunos casos, la mera cantidad de contenidos u objetivos específicos supone ya una concep-

ción verbalista. Un caso dramático lo representa el programa de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria, donde hay asentados 161 objetivos para un curso que probablemente no cuenta con más de 90 horas, lo que quiere decir que deberá cumplirse con casi dos objetivos por sesión; si se piensa que gran cantidad de ellos son tan *simples* como, por ejemplo: "Definir al hombre según diferentes posiciones filosóficas: inmanentista, trascendentalista, idealista, espiritualista y materialista"; si se piensa en ello, decíamos, se verá que resulta imposible que alguien comprenda en poco más de media hora tales definiciones; lo más que se podrá lograr en este caso será que los alumnos escriban las cinco que se piden y las memoricen. Aun si los profesores, ejerciendo su *libertad de cátedra*, reducen en la práctica a la mitad el número de objetivos, seguirían siendo excesivos, sobre todo con objetivos tan *específicos* como el mencionado. El reducido número de objetivos no implica un reducido número de temas. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en el programa de Filosofía I del Colegio de Bachilleres; éste cuenta con sólo 13 objetivos específicos, tan concretitos como el siguiente: "Ubicar la filosofía dentro de un contexto histórico-social, señalando los factores económicos y políticos que están en relación recíproca con el filosofar de cada época, para *entender* la filosofía como un quehacer, producto de un contexto social determinado, en el cual, a su vez incide". Tomando este objetivo en toda su dimensión, podría proponerse como uno de los objetivos generales para el egresado de la licenciatura en Filosofía, ya que es absurdo pretender que alguien puede *entender* la relación filosofía-contexto histórico-social sin

analizar discursos filosóficos concretos y sus contextos históricos concretos. De tal manera que, en la práctica, lo más que se podrá esperar del alumno con este objetivo es que tenga noticia de que existe alguna relación (quién sabe cuál) entre una cosa llamada filosofía (que quién sabe qué es) y otra llamada contexto histórico-social (que tampoco se sabe qué es), pero eso sí, lo memorizará muy bien.

b) Orden de los contenidos. Si bien es difícil afirmar que el ordenamiento temático de los programas es idéntico, porque estamos hablando de cuatro materias diferentes, por otra parte, sí se puede sostener que hay una tendencia a disponer los contenidos en un orden deductivo. Todos los programas plantean como tema inicial una o varias definiciones de la filosofía o de las disciplinas filosóficas correspondientes (lógica, ética, etcétera); inmediatamente después tratan de las partes y problemas relativos a esas disciplinas. Además, cada unidad comienza siempre con una definición del concepto del cual se va a ocupar, en seguida establece las partes de que se compone y luego trata cada una de éstas. Estamos tan acostumbrados a considerar la deducción como la mejor forma de exposición que nos parece muy natural que los programas sigan esa secuencia. Pero, ¿es ésta la forma más adecuada desde el punto de vista psicopedagógico, e inclusive epistemológico?

Estamos plenamente de acuerdo en que la deducción es el mejor procedimiento de exposición, pero es exactamente aquí donde radica el problema: los programas están ordenados deductivamente porque implícitamente se está pensando en que tendrán que ser *expuestos* por el profesor. Ésta es la *estrategia didáctica* que subyace en



los programas, lo que supone que los conocimientos van a ser transmitidos esencialmente en forma verbal.

Tomar una definición como punto de partida para un curso tiene sentido sólo si los educandos tienen los elementos suficientes para entenderla, a menos que el propósito sea que se la memorice mecánicamente. Una educación formativa exigiría la inversión de ese orden. El curso debería ser un proceso donde el alumno construyera las definiciones (o teorías), las que tendrían que ser el remate, el producto final del curso. Se olvida con demasiada frecuencia que las definiciones dadas por los diferentes autores o corrientes filosóficas son la culminación de largos años de trabajo, reflexión y discusión; entender esas definiciones implica, forzosamente, reconstruirlas. La educación puede facilitar-

le al alumno la reconstrucción, pero no suprimirla. Lo mismo sucede con las teorías científicas o con los sistemas filosóficos: para ser comprendidos tienen que ser reconstruidos; tienen que pasar de ser teorías o sistemas *en sí* a ser teorías o sistemas *para sí* a través de la reconstrucción por el sujeto del caso.

Todo parece indicar que se cree que los sistemas filosóficos son, como los automóviles y las licuadoras, *cosas* que se pueden adquirir y aprender a manejar sin necesidad de saber cuál fue el proceso que se siguió para su elaboración. ¿Pero es la filosofía exclusivamente el producto final de lo que hacen los filósofos? Las concepciones filosóficas, como las científicas, no son *cosas* ni meros datos; son *formas de relacionar* las cosas y los datos, y, en tanto que estructuras relacionales abstractas (no perceptibles), tienen que ser reconstruidas por cada sujeto para su posible utilización como instrumentos de conocimiento.

c) Los programas y las actividades didácticas. Muy pocos son los programas que proponen experiencias de aprendizaje para los alumnos, y cuando lo hacen es en forma bastante burda o vaga. De las grandes instituciones de educación media superior que operan en el D.F. y su zona metropolitana sólo el Colegio de Bachilleres tiene establecido en sus programas oficiales un *eje de actividades*, en donde se sugieren algunas estrategias didácticas para algunos contenidos.

El hecho de que en los programas no estén consideradas las experiencias didácticas implica, también, una concepción epistemológica y del aprendizaje en las cuales no interviene la actividad del sujeto (alumno), esto es, verbalista.

Pero incluso los programas que sí

proponen ciertas *estrategias didácticas* o *experiencias de aprendizaje* no van mucho más lejos que los otros; lo único que hacen es agregar al verbalismo una especie de empirismo más o menos primitivo. Se cree que se supera el verbalismo simplemente añadiendo a la exposición verbal del profesor algunas ilustraciones en carteles, rotafolios, gises de colores o letras fosforescentes.

Entre las actividades sugeridas en los pocos programas que sí toman en cuenta este factor hay algunas que parecerían superar el verbalismo y el empirismo. Comentaremos brevemente unas cuantas:

1) Exposiciones de los alumnos. Si expusieran temas accesibles a sus esquemas de asimilación pudiera funcionar, por el esfuerzo de comprensión que se requiere previo a la exposición. Pero la exposición supone haber comprendido, debe ser la culminación de un aprendizaje; si de entrada al alumno expone, ¿qué va a exponer?, ¿algo que ya sabe?; si es así, ¿dónde estuvo el aprendizaje? Si se expone algo que no se comprende, no será más que una exposición memorizada.

2) Discusiones entre los alumnos. La función principal de la discusión es la de coordinar (¿o corregir?) puntos de vista. Si ya tengo un punto de vista sobre la concepción del hombre en Kant o en Marx, lo puedo discutir; pero si no lo tengo, ¿qué discuto?

El problema aquí sería cómo tengo acceso a Kant o a Marx.

3) Investigación. Se dice frecuentemente que a investigar se aprende investigando, pero esto no deja de ser una perogrullada. El que nunca ha investigado siempre se enfrentará al problema de cómo comenzar, y es aquí donde la escuela debería jugar

un papel importante. Hasta ahora es muy poco lo que las escuelas han podido hacer al respecto, y creemos que, una vez más, la dificultad se encuentra en que se olvidan los procesos y se quiere transmitir los productos. Veamos un ejemplo: En el programa de Métodos de Investigación II del Colegio de Bachilleres se considera como actividad para la cuarta unidad la realización de un trabajo de investigación, para lo cual se sugiere, entre otras cosas, que se tome en cuenta el siguiente aspecto: "b. Delimitación del marco teórico. En tres cuartillas, por equipos anotar las conclusiones extraídas de los discursos analizados..."

Algunos de los problemas didácticos a que se enfrenta este tipo de propuestas se derivan de sus altas pretensiones. Puesto que se nos ha agotado el espacio, sólo lo comentaremos sintéticamente: el marco teórico es un esquema de asimilación de la realidad, una estructura ordenadora que, para su aprendizaje, tiene que ser construida o reconstruida necesariamente por el sujeto. El programa no sólo no considera tales reconstrucciones, sino que en ningún momento se describe siquiera lo que es un marco teórico, lo cual deja entrever que seguramente se piensa que basta con que el profesor mencione una definición de ese concepto para que los alumnos lo puedan aplicar.

Conclusión

Hasta ahora, los programas escolares se han ocupado de señalar los contenidos informativos que deben ser transmitidos a los educandos, porque se ha creído que la información por sí misma *forma* a las personas. Conse-

cuencia de ello es que todo ese movimiento gigantesco de cambios de planes de estudios y de programas, en donde incluso se habla de revisiones permanentes, no ha tenido ningún efecto sobre la formación de los alumnos, ni, por lo mismo, ha logrado elevar ni un milésimo el nivel académico. *La forma de transmisión* de la información tiene una incidencia mucho mayor en la formación de los educandos que la información misma, porque ésta sólo puede ser útil en la medida en que es incorporable a los esquemas de asimilación de los sujetos del caso. Tales esquemas no pueden ser transmitidos como datos, porque no son datos, son sistemas ordenadores de los datos.

Si nosotros, los profesores de filosofía, queremos contribuir a formar mentes abiertas al conocimiento, que cuenten con instrumentos conceptuales adecuados para la comprensión de su mundo, ha llegado la hora de ponernos a trabajar en el diseño de experiencias de aprendizaje que tomen en cuenta los procesos constructivos de los conceptos. Si lo que queremos es programar autómatas, entonces continuemos por el camino que hemos seguido hasta ahora.

