

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTENS, E. (1983). *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia: Universidad de Valencia.

Normativa legal

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (24/12/2002), 307, 45188-45220. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

1. LAS RELACIONES ENTRE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- De la necesidad de la didáctica como forma de mediación del saber filosófico
- Especificidad de la didáctica filosófica y del pensamiento del profesorado
- Maneras de entender la relación entre la filosofía y la didáctica

Alberto Revenga

IES La Llauna. Badalona (Barcelona)

¿Qué relación establece la filosofía con la didáctica? ¿De qué naturaleza es esta relación? Podemos afirmar que desde la modernidad es una cuestión tan polémica como trabada. Y si bien algunos no ven problema alguno, y otros lo consideran de naturaleza retórica, nuestro modo de ver el asunto difiere de ambos posicionamientos. Creemos en la conveniencia de seguir pensando en la filosofía desde el convencimiento de que ésta no es sólo tradición, ni la didáctica es únicamente un instrumento o técnica (*techné*) para la mediación, sino también una teoría centrada en la reflexión sobre los presupuestos de la praxis filosófica. Dichos presupuestos necesitan ser revisados cuando tal praxis se enmarca en un contexto educativo, en contacto, interacción y diálogo con otros saberes, abriéndose a una intencionalidad que integra solicitudes personales, sociales, institucionales, culturales; en definitiva, políticas. En el entorno del aula, la didáctica de la Filosofía abre un espacio de *reflexión filosófica* sobre la educación y la aportación de la filosofía que no debemos clausurar, sino enriquecer permanentemente con la experiencia que produce su propia práctica y con la que encontramos en la filosofía y su historia de enseñanza-aprendizaje.

La dificultad de una adecuada *autocomprensión* de la propia disciplina facilita que se descuide la revisión de su proyección práctica y el conjunto de relaciones que concurren en ella. No obstante, esa revisión es una exigencia intrínseca de la filosofía, como actividad crítica, racionalizadora de los presupuestos que sostienen tanto el modelo educativo en el que se inscribe como de los que sustentan la propia praxis docente. Desde este parecer, es conveniente que los profesores

de Filosofía nos preguntemos por el trasfondo de nuestras prácticas; es decir, qué teorías, pensamientos, creencias y convicciones las fundamentan, las animan, las justifican, las dotan de sentido. Clarificar el sentido de la enseñanza filosófica y construir su puesta en escena (didáctica) es una tarea filosófica que no debemos relegar ni postergar. No hay nada más alejado de lo filosófico que la práctica mecánica, que la recurrencia permanente, los automatismos y las inercias sólidamente instalados. Tales conductas objetualizan al docente, al tiempo que cosifican la actividad filosófica al ofrecerla constituida, cerrada a la posibilidad, alejada de su naturaleza creativa.

La pregunta por la relación entre filosofía y didáctica no debemos abstraerla del contexto educativo y la idea de educación. Lo que entendemos por educación y la función de la filosofía en el acto de educar en un momento histórico concreto resultan determinantes para pensar el sentido y la construcción de su praxis. Hay quien cree que no es necesario hacer consideraciones más allá de la propia disciplina, dado el carácter fragmentado del saber, y quien considera que la filosofía tiene un valor en sí misma al margen de los presupuestos que sostienen un proyecto o sistema educativo. También existe la opinión de que la institucionalización de la filosofía la desvirtúa, ya que la condiciona, limita y coacciona, al ponerla al servicio de intereses ajenos. Es decir, que la naturaleza libre de lo filosófico queda desdibujada y comprometida en las representaciones que su comprensión requiere en el ámbito escolar. Quizá por ello la reflexión didáctica no ha suscitado en nuestro país una preocupación proporcional a su importancia, ni ha gozado de dedicación y estudio en el ámbito universitario, ni ha generado debate suficiente entre el profesorado implicado. ¿Desinterés? ¿Suficiencia? A nuestro juicio, la respuesta está relacionada con la tradición formativa universitaria del profesorado y las fuertes inercias pedagógicas instaladas en ésta, juntamente con las sólidas convicciones que los prácticos sostenemos respecto al sentido de la filosofía como episteme y una tendencia a la reproducción de las representaciones universitarias en nuestro propio contexto. De todo ello se deriva un cierto desapego reflexivo y crítico, una carencia de tradición investigadora que no ha facilitado intercambio, diálogo, ni estímulo, aun sabiendo que existe desde Sócrates un estrecho vínculo entre la filosofía y la enseñanza, hasta el punto de que ha sido considerada como una auténtica *paideia*:

Nuestro sistema educativo posee grandes defectos, quién lo duda, pero quizás uno de los más relevantes desde el punto de vista didáctico es el de no fomentar la investigación en esos temas. (...) Si pasamos a los institutos de bachillerato, cuyo profesorado procede de las facultades universitarias, nos encontramos con una situación mucho más dramática. La casi totalidad de los que imparten clases no han recibido ni en su vida de estudiantes ni después las más mínimas nociones de pedagogía, ni de didáctica, ni de psicología del aprendizaje. Lo poco que algunos saben es fruto de algún que otro precipitado cursillo. (Balbuena, 1984)

Sin embargo, esta ausencia de tradición y distanciamiento no ha impedido la generación de un cierto interés, o quizá necesidad, por justificar las propias prácticas a partir de determinados posicionamientos históricos. El componente crítico que acompaña a la filosofía desde

su origen, y que los profesores de filosofía siempre destacamos como un signo de identidad y distintivo profesional, nos invita a aplicármolo a nuestro propio quehacer. De ahí la conveniencia de un cierto distanciamiento de ese cotidiano ejercicio docente para interrogarlo con el fin de revisar el grado de coherencia que mantiene respecto a los propósitos de partida, liberándolo, si es el caso, de los automatismos que se instalan fácilmente con la rutina. Tejedor nos alienta a ir más allá del interés por el contenido disciplinar, a fin de que nos abramos a una crítica de la propia razón didáctica en su temporalidad, capaz de cuestionar:

(...) de dónde proceden nuestras ideas pedagógicas, por qué continuamos respaldándolas, a qué intereses sirven, qué relaciones de poder implican, cómo influyen en relación con los alumnos, qué concepción de la enseñanza presuponen, cuáles son nuestros fines educativos, qué métodos estamos empleando y cómo se justifica su utilización, qué es lo que realmente interesa a nuestros alumnos y qué es lo que deberíamos enseñarles, qué valores estamos transmitiendo... (Tejedor, 2004)

El valor de esta reflexión, al mismo tiempo teórica y práctica, reside precisamente en la explicitación o afloramiento de los supuestos y fundamentos que sostienen el conjunto de las decisiones que tomamos en el curso de nuestras prácticas cotidianas en la enseñanza de la filosofía.

Constituye un problema filosófico reflexionar sobre la propia acción y los presupuestos de ésta, pensar el sentido de la dimensión institucionalizada de la Filosofía más allá de una idea de filosofía en sí misma, deliberar sobre las formas de mediación o praxis filosófica coherentes no sólo con la dimensión histórica de la filosofía (es decir, con la tradición), sino también con los objetivos institucionales que la posibilitan, con determinadas ideas y presupuestos básicos del aprendizaje que ofrecen las ciencias de la educación. Y, como tal, este problema resulta difícil de eludir por un doble motivo:

- Por coherencia con la naturaleza crítica del quehacer filosófico. Sería inaceptable que esa naturaleza cuestionadora para todo lo que la envuelve se mostrase incapaz de cuestionar la racionalidad de su propio hacer.
- Porque la dimensión educativa a la que pertenece la Filosofía es intrínsecamente problemática por su temporalidad y el componente ideológico o político que la acompaña. La escuela no es ideológicamente neutra, sino un ámbito en el que las tensiones y las diferencias políticas conforman su sustrato.

En su dimensión educativa, la Filosofía nos muestra una consideración de la didáctica que excede a su significado instrumental de ayuda a la comprensión. Más allá del componente metodológico, incorpora una dimensión teórica (de estudio) que integra los siguientes planteamientos críticos respecto al sentido de la educación (sus fines):

- Propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos).
- Contenidos pertinentes.
- Orientaciones o criterios metodológicos para organizar situaciones de aprendizaje o representaciones educativas.

- Funciones y relaciones de los sujetos.
- Formas de valorar la actividad y la idoneidad del conjunto de las acciones.

Estos componentes ayudan a la clarificación del valor de la filosofía en el marco curricular en virtud de su contribución a la educación de los jóvenes. La didáctica facilita el contacto de la filosofía con la realidad social y el despliegue, en la acción formativa, de su potencial transformador; de este modo desmiente con hechos el manido discurso que la tacha de inútil, que no es sino un prejuicio interesado de la mentalidad cientifista.

De la necesidad de la didáctica como forma de mediación del saber filosófico

Ahora bien, en tanto que mediadora, ¿la didáctica es constrictiva para la filosofía? ¿La desvirtúa, diluye o distrae? ¿El marco limitado de una disciplina y los intereses del sistema escolar constituyen el lugar apropiado para el ejercicio de la filosofía o del pensamiento libre? Algunos piensan que este contexto neutraliza la filosofía porque la somete a intereses ajenos, o la vulgariza al restringir su potencial creativo y totalizador. Pero, más allá del marco en el que se inscribe la filosofía y sus condicionantes en el ejercicio de ésta, hay unas cuestiones que están presentes, aunque no se dejan formular con facilidad:

- ¿La enseñanza de la Filosofía es de naturaleza filosófica?
- ¿Podemos considerarla una actividad filosófica o más bien una labor subsidiaria, servil?
- ¿Es el profesorado un simple ejecutor o ejerce la filosofía en el proceso de su enseñanza-aprendizaje?
- ¿Consideramos la clase como posibilidad de la recreación de la filosofía o simple muestrario de los productos filosóficos?

Estos interrogantes insisten en lo que consideramos un verdadero nudo en la comprensión de una didáctica específicamente filosófica. Existen distintos planteamientos que establecen una clara diferenciación entre el *pensamiento filosófico* y la *enseñanza de la Filosofía*, entendiendo esta última como una acción subsidiaria que puede ser postergada. ¿Qué argumentos presentan los defensores de relegar la didáctica en beneficio de la Filosofía? A continuación, expondremos algunos de los argumentos que sostienen quienes defienden la *consideración superflua de la didáctica* (Martens, 1983).

No se puede aprender a enseñar

Para ser *enseñante* se han de tener aptitudes naturales, un *talento natural pedagógico*, una habilidad innata, unas propiedades determinadas del carácter. Entre estas habilidades debemos destacar la habilidad comunicativa y la capacidad para estructurar los procesos de conocimiento y aprendizaje. Ante este argumento, cabe preguntarse si es demostrable esa imposibilidad para

el aprendizaje de tales habilidades; es decir, si existe realmente ese condicionamiento natural que cierra al futuro profesor la posibilidad de una progresión perfecta. Aunque la naturaleza nos limita, no nos impide definitivamente la posibilidad de crecimiento. Existen habilidades innatas mejorables, pero también capacidades y habilidades aprendidas.

Si la aptitud pedagógica ha de ser natural, también lo tiene que ser la aptitud filosófica

Ésta tampoco puede incorporarse mediante un proceso de aprendizaje. ¿Ser filósofo es una disposición natural del carácter? Así lo entiende Fichte:

Para ser filósofo –si el idealismo se acredita como la verdadera filosofía– se ha de nacer, ha de ser educado y educarse a sí mismo: pero no se puede ser filósofo mediante ningún arte humano.
(Fichte, 1975)

Fichte defiende un concepto de *filosofía elitista*, que excede su carácter mundano en el sentido kantiano en beneficio de su dimensión superior, académica o de escuela: «La esencia de la filosofía consiste en esto: reducir a la unidad absoluta lo múltiple». Es evidente que al filosofar le corresponde una capacidad práctica; sin embargo, sustraer, de nuevo, esa capacidad al aprendizaje vuelve a ser discutible si entendemos la filosofía como expresión de la naturaleza humana racional, que nos define por encima de todo (como bien nos enseñó Aristóteles) y que es para todos, según medida. Desde la posición elitista, ni se aprende el oficio de enseñar filosofía ni se puede extender su aprendizaje. La filosofía sería un *privilegio de pocos y para pocos*. Además, quedaría fuera del espacio público, que es precisamente el de todos.

Para enseñar es suficiente el dominio teórico de la materia

Esta tesis sostiene que el conocimiento teórico de un saber garantiza por sí mismo un mejor y mayor aprendizaje. ¿Existe una relación intrínseca entre el saber teórico y la capacidad práctica? ¿Garantiza por sí sola el aprendizaje del alumno? Hoy en día, este argumento ha sido suficiente desmontado por las actuales teorías del aprendizaje y las tendencias modernas de la pedagogía. Éstas sostienen, con buen criterio, que el buen profesor no es el que más sabe, sino el que logra un *aprendizaje más efectivo*. El dicho de «es un buen profesor porque sabe muchísimo» es un prejuicio hoy por hoy insostenible, aunque haya tenido cierto fundamento en el pasado y no haya sido suficientemente superado en el presente. Lo observamos, por ejemplo, en el ámbito universitario, donde la erudición sin más goza de una salud excelente. La erudición como moda y tendencia ha sido y continúa siendo un verdadero obstáculo para el ejercicio del pensamiento y su enseñanza.

Las exigencias didácticas pueden ser perjudiciales para la filosofía

Si tenemos en cuenta que en el aprendizaje de la Filosofía lo importante es la filosofía y no los intereses del alumnado, los requerimientos didácticos pueden condicionar de forma negativa a la filosofía.

Desde esa prioridad solamente serán necesarias dos condiciones:

- La competencia teórica del enseñante.
- El interés del alumnado.

Ambas harían prescindible la didáctica. Así también, podemos entender que las dos condiciones son necesarias, pero sería más discutible si son suficientes y por sí solas hacen superfluas las prácticas de la mediación como aprendizaje del filosofar del alumno o de la enseñanza del pensar como tarea del profesorado. En nuestra opinión, la importancia de este punto requeriría una reflexión que excede los límites de este capítulo. Este argumento, que reduce la didáctica a un conjunto de recetas simplificadoras del aprendizaje del alumnado para ahorrar el camino del esfuerzo es, o puede devenir, un auténtico peligro para la filosofía, puesto que la desmonta para facilitar su asimilación. Sin duda, este ejercicio de desmontaje puede acabar «descafeinando» la filosofía, lo que resulta un verdadero drama si entendemos la clase como el aprendizaje de esa verdad que encierran los textos filosóficos, que no debemos poner en peligro al rebajar el andamiaje conceptual en que nos han sido entregados. A propósito del carácter perjudicial de la didáctica convertida en técnica externa de venta o en retórica vacía, Martens sitúa en el centro de esta polémica la controversia entre el Sócrates platónico y los sofistas. También menciona la crítica radical realizada por Adorno (junto a Horkheimer), quien expresa el peligro que supone priorizar los intereses de las personas o una excesiva pedagogización de la filosofía. Así, en su *Terminología filosófica*, Adorno afirmará:

Un pensamiento que glorifique la comprensividad de todas las cosas para todo el mundo en el sentido de un principio consecuente de adaptación conduce a la subalternidad. (Martens, 1983)

No es admisible, pues, una mediación que reduzca el pensamiento a conceptos simples a riesgo de comprometer su sentido. Indudablemente, esta tesis puede ser compartida o rechazada dependiendo del grado de simplificación; sin embargo, el profesorado sabe que la filosofía no se puede entregar al alumnado de secundaria en su nivel de formalización original, sino que exige una labor de traducción suficiente para ser abordada comprensivamente por éste. Pero de ningún modo debemos confundir traducción con vulgarización, ni facilitación con simplificación.

Estos argumentos expresan diferentes maneras de desentenderse de la didáctica. Todos ellos nos la presentan como una realidad exterior, ajena a la propia filosofía, que no la ayuda en nada, ni ésta lo necesita si se dan esas condiciones connaturales a su ejercicio. También ponen de manifiesto que lo importante en la enseñanza de la Filosofía es la propia filosofía, que lo demás es pura figuración, aunque sea ésta la que justifique su presencia en el ámbito educativo: «Lo importante es que mis alumnos sepan todo Platón». ¿Qué significa ese saber? ¿Cómo repercute en el alumnado? ¿De qué manera le afecta?

Otra manera de entender la naturaleza de la filosofía nos puede ofrecer un acercamiento distinto al entorno escolar y un sentido diferenciado de su finalidad y tratamiento, puesto que

la filosofía no se reduce a unos pocos. Entendida como valor cultural, educativo y formativo, la filosofía reclama su intervención en el proceso educativo:

Desde la Antigüedad se ha visto a la filosofía como una forma eminente de la pedagogía. Lo cual no quiere decir que toda la enseñanza sea filosófica, como a veces se pretende, sino más bien que todo filosofar es esencialmente pedagógico. (Salazar, 1967)

Desde Platón hasta la modernidad, observamos una preocupación constante donde los propios filósofos se han preocupado de la mediación de sus teorías. En su vertiente creativa, Kant muestra preocupación por la comprensión de sus propias ideas, corrigiendo, como él dice, el texto original mediante una traducción en busca de esa significatividad lógica y psicológica que nos plantea hoy en día la *teoría constructivista del aprendizaje*:

Por lo que se refiere a esta segunda edición, no he querido, como es justo, dejar pasar la ocasión sin corregir en lo posible las dificultades u oscuridades de donde puede haber surgido más de una mala interpretación que hombres penetrantes, quizá no sin culpa mía, han encontrado al juzgar este libro. En las proposiciones más (...) nada he encontrado que cambiar (...) Pero en la exposición aún hay mucho que hacer y he intentado en esta edición correcciones que han de poner remedio. (Kant, 1976)

Por su parte, Hume, dirigiéndose a los lectores poco habituados al pensamiento abstracto y que no han entendido su obra *Tratado sobre la naturaleza humana*, sostiene que éstos:

(...) aprenderán más prestamente una cadena de razonamientos que sea más simple y concisa, en que las proposiciones principales solamente estén conectadas entre sí, ilustradas por algunos ejemplos sencillos y confirmadas por un número escogido de los argumentos de mayor fuerza. (Hume, 2003)

Esta disposición no es exclusiva de estos filósofos. Está presente en la historia de la filosofía, y expresa el esfuerzo y el deseo consciente de facilitar el conocimiento del pensamiento al mayor número de personas, en una clara actitud didáctica preocupada por los destinatarios que aceptarán o rechazarán esos pensamientos en virtud de su comprensión inicial. Sin embargo, frente a la didáctica como clarificación, también hemos de admitir la existencia de una orientación críptica, cerrada, de la filosofía, a la que al parecer sólo se accede mediante un proceso de previa iniciación. Este *modelo litúrgico religioso*, que arranca de Pitágoras y que llega en algunos momentos al paroxismo, también está presente en el discurso universitario y por ello condiciona la visión de una Filosofía de no pocos profesores, cuya exigencia frente al alumnado de bachillerato excede sus posibilidades, resumido en frases como: «Yo doy mucho nivel». Este posicionamiento olvida que la filosofía no busca la oscuridad ni la incompreensión, ni tampoco imponer ningún tipo de hegemonía intelectual, sino el aprendizaje de una mirada y un modo de pensarla con repercusiones prácticas. Esa mirada y su educación, esa construcción y clarificación del propio pensamiento, que sigue la lógica del pensar filosófico, y ese modo de hacer comprometido con los valores que están en la tradición filosófica requieren un aprendizaje o mediación didáctica tuteladas por el profesor.

Especificidad de la didáctica filosófica y del pensamiento del profesorado

Volvamos a la reiterada pregunta: ¿la filosofía es una forma de racionalidad propia o bien similar al resto de las disciplinas curriculares? ¿Podemos homologar su praxis al resto de las ciencias? De Kant a Habermas, se sostiene una racionalidad propia de la filosofía. Esta diferenciación ya está presente en el diálogo platónico del *Menón*, donde el filósofo manifiesta que las ciencias contienen un conocimiento de lo más demostrativo de las funciones y las estructuras de la realidad, y que este conocimiento es enseñable, es decir, admite a maestros y discípulos. El *Teeteto*, por su parte, nos sitúa ante la dificultad de clarificar la naturaleza diferente del saber filosófico. Más allá de la descalificación del valor del saber *de uno mismo* (relativismo del *homo mensura*), como explicita en su rechazo del saber como percepción y de ir más allá de su definición como opinión verdadera acompañada de una explicación, Platón reconoce la dificultad de fijar el significado del saber y la necesidad de seguir pensando:

Pues bien, Teeteto, si, después de esto, intentaras concebir y llegar a concebirlo, tus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedas estéril serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras. (Platón, 1988; 219c)

La misma dificultad nos plantea el *Menón* cuando Sócrates intenta demostrar si la virtud es enseñable mediante el establecimiento de una hipótesis de la que deduciremos una conclusión contrastable con los hechos. La conclusión de este diálogo es que ningún ateniense virtuoso ha sido capaz de enseñar la virtud a sus hijos (Platón, 1987, 86d-89e). Conviene, pues, establecer una diferenciación entre lo que es enseñable (se entiende de fuera adentro) y lo que requiere un planteamiento didáctico diferente. Platón así nos lo aconseja cuando, como en el *Teeteto*, prescinde de la *teoría de las formas* como saber constituido. Por lo tanto, si la filosofía no es un saber positivo, en el sentido de las ciencias, en principio tenemos que pensar en una mediación didáctica diferente.

Ahora bien, ¿cómo se perfila esta praxis diferenciada de la didáctica de la Filosofía? ¿Qué la define, legítima o determina? ¿Existe una praxis connatural a la naturaleza de lo filosófico? ¿Recibe, por el contrario, una determinación desde las exigencias del contexto en el que se realiza? Si partimos de una consideración diferenciada de la filosofía respecto a los demás saberes, no llegamos a definir una praxis docente referencial. Cesar Tejedor nos avisa de que:

(...) la didáctica de la filosofía plantea –de entrada– un problema único: no existe acuerdo acerca de lo que es la filosofía. (Tejedor, 1984)

Y esto es importante clarificarlo, porque del concepto de *filosofía* que defendamos no se derivará cualquier práctica, en virtud de la coherencia interna entre pensamiento y acción. Los *estilos docentes* se diferenciarán en función de dos motivos:

- La dificultad para establecer un consenso respecto a la definición de la *filosofía*.

Qué es filosofía constituye un problema metafilosófico que excluye la posibilidad de un consenso universal. (Tejedor, 2004)

Aunque no es una afirmación motivadora, podemos constatar esas diferencias en la autocomprensión de la filosofía: como sabiduría práctica o ciencia, filosofía académica o mundana, como actividad/filosofar o saber/producto, como actividad constructiva o reconstructora, interpretativa o transformadora, etc.

- El *pensamiento práctico* del profesorado. Incluso compartiendo la misma visión de la filosofía, hay todo un conjunto de pensamientos y experiencias que conforman lo que Shavelson y Stern (1989), en sus investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los profesores, llaman *pensamiento práctico* y que es determinante respecto a las decisiones que adopta el profesorado respecto a su praxis docente.

Aunque es posible, e incluso es popular, hablar sobre la conducta del profesor, es obvio que lo que hacen los profesores está dirigido en no poca medida por lo que piensan... En la medida que el comportamiento observado o pretendido es irreflexivo, no hace uso de los atributos más peculiares del profesor. Actuando así se torna mecánico, y bien podría hacerse con una máquina. (Shavelson y Stern, 1989)

De forma consciente y explícita, o en forma de prejuicio, este pensamiento regulador es irreflexivo. En filosofía encontraríamos un contrasentido en una práctica libre de reflexión sobre el objetivo que persigue y el fundamento que la sostiene. Otra cuestión diferente es la importancia que el profesor o la profesora otorgue a cada uno de los componentes de ese conglomerado de influjos: si establece una jerarquía de valor respecto a éstos, si todos ellos ocupan su pensamiento y se reflejan en las prácticas, o bien es restrictivo y solamente considera determinantes algunos de ellos. Sin duda es difícil precisarlo, porque este pensamiento práctico actúa como un todo a la hora de establecer juicios y valoraciones sobre la acción.

En consecuencia, las prácticas docentes en Filosofía son difícilmente reductibles a modelos estándares. Por ello intentaremos un acercamiento a esas prácticas desde la consideración de los influjos que más pesan en las decisiones y que han definido diferentes tipos de compromisos, orientadores o guías de los múltiples y variados modelos de la enseñanza de la filosofía.

Maneras de entender la relación entre la filosofía y la didáctica

Desde la institucionalización en la modernidad de la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria, se debate de forma insistente sobre dos posicionamientos o compromisos que constituyen el referente de la diversidad de modos de entender y organizar la enseñanza o el aprendizaje de esta materia en el aula. De ellos no se deducen modelos de intervención con una concreción rigurosa y pautada, pero sí formas de entender y representar la Filosofía en su dimensión escolar. A estos referentes ya clásicos añadiremos un tercero que no supone, a nues-

tro juicio, una síntesis de los dos anteriores, sino una manera diferenciada de entender tanto la filosofía como su didáctica y su relación intrínseca (cuadro 1). Las prácticas que se orientan a partir de estas dos posturas iniciales, o bien destacan la filosofía reduciendo la didáctica, o bien ponen el acento en la didáctica como aprendizaje del filosofar sobre la tradición filosófica. Esta cuestión ha cobrado tal importancia que de una manera u otra está presente en los siguientes capítulos de este libro, por lo que no entraremos en sus entresijos.

Nuestro punto de vista establece un marco conceptual, que intenta clarificar o racionalizar esas tendencias a partir de la estimación de cuatro consideraciones que, en nuestra opinión, otorgan legitimidad y fundamentación a una práctica educativa de la Filosofía:

- La tradición cultural y académica de la propia materia (su concepto, orientación, contenido, metodología, organización y dinámica de la clase, materiales, actividades, evaluación, etc.).
- Las teorías de las ciencias de la educación (principios psicopedagógicos).
- El sistema educativo del que forma parte (objetivos e intencionalidades educativas).
- Las demandas y solicitudes sociales del contexto de referencia inmediato, así como las necesidades, los intereses y las expectativas del alumnado.

Cuadro 1. Relaciones entre filosofía y didáctica

	REPRODUCTIVA MODELO EPISTÉMICO (ORIENTACIÓN SEMÁNTICA)	PROCEDIMENTAL MODELO FORMATIVO (ORIENTACIÓN SINTÁCTICA)	CONSTITUTIVA MODELO PRAGMÁTICO (ORIENTACIÓN PRAGMÁTICA)
Concepción de la materia	Saber sustantivo, tradición de pensamiento de los grandes pensadores.	Aprendizaje del pensamiento y sus reglas.	Aprendizaje social del pensamiento. Crítica y transformadora.
Contenido	Tradición filosófica. Preferentemente, historia de la filosofía.	Procesos de pensamiento.	Integrador (problemas, procedimientos, valores, actitudes).
Concepto de conocimiento	Acabado, separado de la experiencia del alumnado. Saber verdadero.	Procesal y problemático. Conocimiento ligado o cercano a la experiencia del alumnado.	Construcción histórica, sujeto a revisión, perfectible. Integrador y complejo.
Concepto de aprendizaje	Receptivo, pasivo, memorístico, motivación extrínseca.	Individual. Alumnado y profesorado activos. Simulación de modelos. Significativo.	Colectivo/individual. Compromiso social. Activo. Significativo y funcional.
Base psicopedagógica	Asociacionismo, conductismo. Verbalismo.	Constructivismo.	Constructivismo. Teorías contextuales o socioculturales.
Orientación metodológica	Magistral, deductiva, adoc-trinadora.	Inductiva-deductiva, intuitiva, crítica.	Dialógica, crítica, pragmática.

Evaluación	Cuantitativa, estándar, de-volución mimética.	Valuación continua, cuali-tativa.	Cualitativa. Rendimiento no estándar. Pocos exámenes. Continua.
Interacción	Jerárquica, asimétrica, uni-direccional, individual.	Dirigida, individual y de grupo.	Igualitaria, individual y grupal. Dentro y fuera.
Medios	Libro de texto. Textos clásicos seleccionados.	Libro de texto. Textos diversos. Audiovisuales.	Cuaderno de clase (por-tafolios) Textos diversos. Audiovisuales.

Relación reproductiva de la filosofía y la didáctica: modelo epistémico

La relación reproductiva entre la filosofía y la didáctica se constituye a partir de la consideración de la filosofía como *tradición de pensamiento*, cuyo valor intrínseco convierte su aprendizaje en condición previa y necesaria para el ejercicio del filosofar. La filosofía, como representación de un saber constituido y mediado por el profesor, convierte ese patrimonio cultural en el núcleo o la razón de ser de la clase de Filosofía. El filosofar, como actividad del pensar, queda postergado y condicionado a la posesión de ese patrimonio sin el cual ni la mejor cartografía garantizaría el viajar con fundamento. Esta *autocomprensión sustantivista*, teórica de la filosofía, centrada en la enseñanza de las teorías de los grandes pensadores y que nos ofrece un verdadero repertorio de problemas, criterios y soluciones que aprender es una autocomprensión ensimismada. El alumnado y el profesorado son *instrumentalizados* en beneficio de ese despliegue de pensamientos, en tanto que ambos permanecen al margen de la representación, siendo únicamente su posibilidad de ser. De modo que la didáctica reducida al *ejercicio de la repetición*, intimidada por la sombra de los grandes pensadores, es una *didáctica alienada*.

Podemos pensar que esta naturaleza alienada de la didáctica encuentra su arraigo en la consideración idealista de la filosofía. De Platón a Hegel, pasando por el cristianismo, se construye una idea de filosofía como reflejo y expresión de la verdad y que como tal ha de ser presentada y aprendida. En sus *Lecciones de filosofía*, Hegel sostiene lo siguiente:

La filosofía tiene que dejar de ser tendencia al saber para ser un efectivo y pleno saber, para ser ciencia. Es decir, no crítica sino sistema: el sistema absoluto de la totalidad de lo real, un sistema racional. (Hegel, 1977, p. 18)

En la carta enviada al consejero I. Niethammer, Hegel presenta no sólo los contenidos de los tres cursos de Filosofía en los institutos alemanes, sino también el método adecuado para desarrollarlos. Son tres las cuestiones que plantea: en primer lugar, apunta directamente contra la pedagogía lúdica de corte rousseauiano y sus animadores Richter y Fröbel, Herbart y Pestalozzi (Martínez Hernández, 2001):

La pretensión actual, especialmente de la pedagogía, es que no se debe instruir sobre el contenido de la filosofía, como si se pudiera aprender a filosofar sin contenido alguno. (Hegel, 1991, p. 139)

En segundo lugar, sostiene que la filosofía contiene los pensamientos racionales más elevados y que es necesario aprenderlos:

El razonar asistemáticamente tiene como consecuencia dejar la cabeza vacía de contenidos y pensamientos, la sensación de impotencia. (Hegel, 1991, p. 140)

En tercer lugar, afirma que la filosofía es un saber históricamente constituido y como tal ha de ser enseñado:

La filosofía debe ser enseñada y aprendida como cualquier otra ciencia (...). La representación propia y original de los jóvenes acerca de los temas esenciales es vacía (...) pura opinión (...). El aprendizaje la sustituye por la verdad. (Hegel, 1991, pp. 140-141)

Así pues, se filosofa realmente una vez que se aprende el contenido de la filosofía.

La defensa de esta *relación reproductiva* entre la filosofía y la didáctica viene determinada por dos argumentos que son, como mínimo, discutibles:

- No se puede enseñar a filosofar al margen del aprendizaje de la *tradición filosófica*.
- Dicha tradición es el contenido curricular del que no podemos prescindir, a riesgo de convertir la clase de Filosofía en una tertulia de café, que trate sobre todo y nada a la vez. Indudablemente, pocos profesores defienden una didáctica alienada, como el aprendizaje memorístico y pasivo de un saber disciplinar, pero no deja de llamar la atención la facilidad con que el profesorado tiende a esta práctica magistral. Esta tendencia proviene de la historia del propio aprendizaje. El profesorado de Filosofía se formó en una tradición universitaria academicista y, por lo tanto, en la creencia de que para enseñar únicamente era necesario el *dominio teórico de la materia y la referencia del discurso universitario*. Este referente ha definido nuestra propia identidad profesional, de manera que, al margen del discurso magistral en el que reproducimos ese contenido positivo, encontramos poca seguridad.

Sin embargo, este *fundamento idealista* ¿posibilita realmente una práctica filosófica auténtica? ¿La didáctica como espacio/tiempo del aprendizaje del pensamiento tiene sentido cuando los sujetos, profesorado/alumnado, quedan al margen de la acción, reducidos a meros transmisores/receptores de contenidos históricos que en ningún caso les comprometen? Difícilmente. Podríamos afirmar que los profesores venimos de esa tradición pedagógica y que, no obstante, pensamos. Ahora bien, ¿pensamos a pesar de todo o pensamos como resultado de ese aprendizaje de la tradición? ¿Podríamos pensar mejor mediante experiencias de aprendizaje diferentes? No olvidemos que nuestros alumnos y alumnas posiblemente no se dedicarán a la filosofía y que la clase de Filosofía puede ser una de las pocas oportunidades de que dispondrán para poder participar en una experiencia de pensamiento que deseamos que trascienda a la inercia cotidiana. La didáctica reproductiva ha generado un *desafecto social* a la filosofía cuyos efectos son fácilmente visibles.

Relación procedimental de la filosofía y la didáctica: modelo formativo

En consonancia con los procesos de innovación y cambio en el ámbito educativo generados al final de la década de 1970, fruto de las aportaciones de las nuevas teorías pedagógicas, la influencia de la psicología cognitiva y el pensamiento filosófico postilustrado, se produce un giro en la manera de entender la didáctica de la Filosofía, un verdadero cambio en la manera de concebir el sentido y los fines de la práctica. Se habla de una *clase activa*, centrada en el alumnado y en sus intereses, que *desplaza* de esa manera el *contenido conceptual frente al procedimental*. Esta nueva sensibilidad apuesta por una idea de la *didáctica* como «proceso», entendido como «ejercitación y aprendizaje del pensar». Lo importante ya no será el conocimiento de la tradición, las teorías de los grandes pensadores, ni siquiera el producto del ejercicio práctico del pensar en la comunidad de pensadores constituida en la clase. Lo fundamental es concederle la palabra al alumnado, elevarlo a la categoría de sujeto de la relación pedagógica y reconocerle su capacidad de pensar por sí mismo y la necesidad de su aprendizaje. Ahora los objetivos ya no serán la información, sino una actitud y una actividad reflexivas.

La autocomprensión de la filosofía que acompaña este giro formalista y antropológico es precisamente su consideración como actividad cuyo propósito es la ilustración del sujeto. *Atraverse a saber* significa salir de la ignorancia y, en consecuencia, de la dependencia del otro que piensa en mi lugar. La ilustración es libertad, autonomía, criterio, liberación. Estos propósitos de la modernidad los descubrimos precisamente cuando el pensamiento deconstructivo derriba la autoridad de los sistemas filosóficos. La razón es el tradicionalismo que ha caracterizado la enseñanza secundaria, y la filosofía en particular, en su consideración del modelo educativo como sistema de saberes en donde ella representaba, como nos dijo Mongín (1985), esa voluntad de sistematización.

En Kant podemos encontrar los fundamentos de este giro cognitivista y la insuficiencia de la enseñanza de las supuestas verdades como fin de la didáctica. Si sólo aprendemos a glosar o repetir los razonamientos de Platón u otros autores, habremos aprendido «historias». En la doctrina trascendental del método, Kant se pronuncia de manera clara frente al posicionamiento hegeliano de una didáctica transmisiva y servil, según la cual:

(...) la filosofía debe ser enseñada y aprendida en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia. (Hegel, 1991, p. 139)

No se pueden aprender de forma subjetivamente racional verdades filosóficas de la misma manera que se pueden aprender verdades científicas; por lo tanto, la didáctica debe centrarse en

(...) ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios generales. (Kant, 1973)

El núcleo formativo de la disciplina, su verdadero impulso pedagógico, consistirá en la *ejercitación práctica* y el aprendizaje en la formación de *hábitos de pensamiento*. Esta idea se asocia a la adquisición de herramientas metodológicas, al cultivo de habilidades cognitivas,

a la lógica, a la teoría de la argumentación en tanto que aprendizaje y dominio por parte del alumnado de técnicas, estrategias y formas de trabajo conceptual. Ésta debería ser la finalidad específica de la filosofía frente a los saberes positivos.

Esta orientación que establece una nueva relación de la filosofía con el lenguaje permite liberarla de su ubicación tradicional al final del bachillerato y de su contenido histórico, y abre un nuevo debate sobre su propósito dentro del currículo, su contenido, la organización de su práctica y su relación con el resto de las materias. Prácticamente, la totalidad del profesorado defiende la idea de filosofía que va unida a esta orientación; sin embargo, son pocas las experiencias consecuentes con sus principios. Voces discrepantes denuncian su *excesiva dependencia de la psicología*, su vacuidad sustantiva y pérdida de identidad. En esta línea, podemos destacar algunas experiencias tempranas o modelos prácticos suficientemente conocidos, como el *Método activo: una propuesta filosófica* de Orio de Miguel y Domínguez Reboiras (1985), y la sugerente propuesta de Izuzquiza (1982), *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. También cabe en esta orientación el potente programa «Filosofía para niños».¹

Relación constitutiva de la filosofía y la didáctica: modelo pragmático

¿Existe realmente escisión entre ambos posicionamientos didácticos? Más que escisión, deberíamos hablar de *contradicción*. Nos definimos en términos kantianos y actuamos en la línea hegeliana. ¿Qué hacer: una síntesis dialéctica o más bien una reelaboración crítica del problema? La síntesis dialéctica es, al parecer, la opción más aceptada: fin de trayecto. Pero ¿se cierra realmente la cuestión aplicando la lógica a la tradición? ¿Acaso no estaríamos convirtiendo esa tradición en un saber positivo? Por otro lado, ¿se puede enseñar/aprender filosofía al margen de la tradición? Creemos que esto no es posible, porque es precisamente en esa tradición donde encontramos la forma de tratar los problemas, los instrumentos conceptuales, los modelos de pensamiento, es decir, lo que define un comportamiento y una actitud filosóficos.

A partir de su estudio de la obra de Platón, Martens (1983) descubre una nueva relación entre filosofía y didáctica que ya no se pliega ni a los intereses objetivos (tradición) ni a los subjetivos (alumnado), sino que trata de *integrar* en un mismo proceso didáctico tensional los procesos, las personas, los contenidos, la actualidad y la historia, y las instituciones. Una relación que define como *constitutiva*, y cuyo fundamento reside en la autocomprensión de la filosofía como proceso de ilustración que busca la autonomía y la liberación de las dependencias (heteronomía). Su rasgo distintivo principal es el *método racionalista*, el ajuste de cuentas socrático. Dicho método se pregunta por los principios y los fundamentos de nuestro actuar, del existir y del conocer, y se sirve predominantemente de un lenguaje argumentativo conceptual. La didáctica constitutiva como proceso de enseñanza-aprendizaje del filosofar se fundamenta en tres razones principales:

1. Con un tratamiento específico en el capítulo 3 («El proyecto educativo «Filosofía para niños»») del volumen *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas* (Cifuentes y Gutiérrez, 2010).

- El carácter argumentativo/conceptual de la *filosofía*, que, frente al positivismo y el dogmatismo, no parte de visiones sólidamente asentadas, sino que trata de someter a examen crítico estas convicciones, visiones, conceptos, a fin de conseguir mejorar el conocimiento y sin darlo nunca por concluido. Este conocimiento mejorado no descansa en la persuasión, sino en el convencimiento mutuo, en el aprendizaje comprensivo.
- El carácter constitutivo de la *didáctica* no sólo afecta a los argumentos y la actividad que los genera. También influye en los sujetos que intervienen en el proceso de la argumentación, sus acciones, motivaciones, intereses, creencias. La experiencia del aula es un factor importante en la constitución de la subjetividad del alumnado y del profesorado. En esta línea, en su estudio sobre la educación en Foucault, Larrosa sostiene que:

(...) una de las inercias más fuertemente encastillada en el campo pedagógico es la ocultación de la pedagogía como una operación constitutiva, en rigor productiva de personas, y en la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras mediadoras. (...) Esas inercias, en definitiva, en las que el papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos queda sistemáticamente elidido. (Larrosa, 1995)

- El concepto histórico de la *verdad filosófica* es otro importante fundamento para la relación constitutiva. Kuhn establece una visión de la ciencia en la que destaca el carácter histórico de los objetos de conocimiento. No hay una ciencia definitiva, sino procesos concretos de resolución de problemas dados a una determinada comunidad científica. La *didáctica es filosófica* cuando denuncia cualquier imposición de un saber como definitivamente verdadero. La fisura de esa certeza es la misión histórica de la filosofía, cuyo olvido facilita la emergencia del dogmatismo.

Estas razones tienen repercusiones didácticas en relación con los contenidos, los fines y los métodos. La didáctica constitutiva establece un nuevo concepto de saber, una idea abierta de verdad que encuentra en la argumentación dialéctica, frente a la retórica, el camino adecuado de búsqueda y acercamiento, y que invita a la colaboración conjunta de todos sin exclusiones. Sócrates constituye el referente metodológico de referencia. Como señala Platón en el *Protágoras*, frente a la habilidad retórica, Sócrates apuesta por la *búsqueda dialógica de la verdad*. Su pretensión no era sustituir una inseguridad por una nueva seguridad, una creencia por una verdad, sino el esfuerzo en común por buscar una solución a cualquier problema por medio de la búsqueda conjunta de los argumentos más razonables, y disponiéndolos con sentido. A partir de Sócrates, el *diálogo* es el referente metodológico de una didáctica constitutiva. Una filosofía viva requiere una interlocución constante, que se aprende con la ejercitación del juicio, del razonamiento, de la deliberación, y no con la memorización de pautas de acción. Un largo aprendizaje que no podemos limitar a un curso de Filosofía, sino articularlo al aprendizaje y el desarrollo del lenguaje en la educación primaria y secundaria. La didáctica constitutiva ha de preparar y complementar el momento de la interlocución con diferentes tipos de actividades individuales y grupales, que faciliten el progresivo aprendizaje de los procedimientos concep-

tuales específicos de la filosofía. Ahora bien, una puesta en escena diferente de la filosofía exige un *replanteamiento de las funciones* de los sujetos implicados. A la actividad del alumnado, como condición necesaria de su aprendizaje, le corresponde un replanteamiento de la intervención del profesorado y de sus funciones:

Con excesiva frecuencia el profesor, para satisfacer las expectativas de su conciencia, cree ante todo en el deber de decir muchas cosas de las que a toda costa debe desembarazarse, en lugar de asegurarse de que el verdadero espíritu de la materia que imparte se instale de forma definitiva en el espíritu de sus alumnos. (Brenifier, 2005)

El silencio del profesor o profesora abre precisamente la posibilidad de la construcción del propio pensar del alumnado. Promover el saber, potenciar la curiosidad, crear estímulos hacia la tarea, enseñar a aprender, crear responsabilidad, escuchar y estimular la participación, crear atmósferas facilitadoras de la participación, la acción colaborativa y el aprendizaje compartido, orientar las tareas, desatascarlas, ofrecer estrategias didácticas, crear situaciones de aprendizaje, proponer actividades, ofrecer recursos, etc.² son acciones ligadas a una *metodología constitutiva* en tanto que favorecedoras del propio pensar del alumno. La naturaleza creativa de esta metodología activa y colaborativa pone de relieve que la justificación racional de los propios presupuestos es la seña de identidad que debe acompañarla.

Quizá las cuestiones más polémicas sean las relativas al contenido de esa actividad o actividades:

- ¿De qué hablar en clase de Filosofía?
- ¿Cómo define una didáctica constitutiva el contenido de sus actividades, descartado el aprendizaje de su legado y el propio entrenamiento procedimental?
- ¿Puede concretar ese contenido fuera de sí, de modo interdisciplinar, como reflexión epistemológica sobre saberes de otras disciplinas?

De forma parcial encontramos la filosofía ejerciendo de propedéutica de otros saberes en nuestro bachillerato. Sin embargo, esta implicación es problemática, dado que la revisión crítica de los métodos, los contenidos, los fundamentos y los fines de las ciencias pertenece y es reivindicada por ellas mismas. Martens sostiene que el contenido ya está indicado en la propia historia de la filosofía, entendida como historia de los problemas y su aprendizaje. Son los *problemas concretos de nuestra época* los que deben conformar el contenido de la clase. ¿Cualquier problema? ¿Hay criterios? Al profesorado le corresponde la tarea de promover y elaborar con el alumnado los temas más importantes. Es el profesor o la profesora

2. Respecto a las actividades de aprendizaje que simulan operaciones conceptuales básicas y complejas, véase Izuzquiza (1982, pp. 136-204), ya que esta obra ofrece una interesante selección de ejercicios y experimentos conceptuales que pueden servir de referencia. En AA.VV. (1999) se incluye una tipología sugerente de actividades de carácter general para preparar la clase de Filosofía.

el que determina la naturaleza filosófica de un problema, justifica su validez y decide su tratamiento. Para ello se apoya en la coherencia con la lógica de la materia y también en las aportaciones de las ciencias de la educación respecto a la funcionalidad, la significación, el interés de las propuestas, etc. para el alumnado. Pero el alumnado está presente, interviene, propone, delibera y decide dentro de la idoneidad de las diferentes propuestas.

Finalmente, la didáctica constitutiva tiene una finalidad práctica que también está en la tradición filosófica como la historia del aprendizaje. Las escuelas filosóficas antiguas no enseñaban un contenido, sino a procurar la *sofía*, entendida como ideal de vida. Poseer una actitud o espíritu filosófico consiste en el dominio de las estructuras lógicas de la razón, pero también en un modo de vida cristalizado en el tiempo, que combina autorreflexión, comportamiento analítico, ponderación valorativa, inconformismo ante los fenómenos, capacidad de diálogo, compromiso con los valores, conducta crítica y acción transformadora, coherencia, etc. Lamentablemente, el dominio del *idealismo* ha desplazado históricamente esta finalidad práctica. No obstante, desde la década de 1970, el interés formativo del alumnado le está ganando terreno a la orientación teórica. Los objetivos del actual sistema educativo demandan a la filosofía que trabaje la formación de un sujeto/alumno en valores y actitudes. Prueba de ello es la insistente presencia de la ciudadanía y la ética en el currículo.

La autodeterminación del sujeto como ideal filosófico comporta una madurez que requiere las siguientes *aptitudes*:

- Orden en el pensamiento (formación del juicio, razonamiento, deliberación).
- Competencia lingüística (capacidad de argumentación y deliberación, acción comunicativa y diálogo intersubjetivo).
- Respeto de los valores culturales propios y ajenos desde una actitud intercultural.
- Compromiso social y aceptación de los códigos normativos.
- Conciencia moral y defensa de los derechos humanos.

En esta línea, han ido apareciendo en las últimas décadas diferentes programas de *filosofía práctica*. Observamos, preferentemente, tres *orientaciones* que, aunque convergen en la consideración constitutiva de la didáctica como fondo, presentan variaciones formales, metodológicas y contextuales:

- La *orientación anglosajona*, donde destaca la emblemática figura de Lipman y su proyecto «Filosofía para niños» de pensamiento crítico para alumnos de educación primaria y secundaria. Hoy en día se aplica en más de cuarenta países e inspira movimientos metodológicamente más abiertos, como «Filosofía con niños». En España, el proyecto Lipman está muy extendido.
- La *orientación francesa* de «Nuevas prácticas filosóficas», surgidas en torno al movimiento de los *café filosóficos* a partir de la iniciativa de Marc Sautet, y también

los «Talleres de filosofía». Aplicadas a ámbitos extraescolares, estas iniciativas animan la creación de formas diferentes de hacer filosofía en el contexto escolar y aglutinan a un importante número de filósofos y educadores, entre los que destacan Tozzi, Brenifier, Chazerans, Pettier, Levine, Delsol, Onfray, etc.

- La *orientación alemana*, donde destaca la orientación dialógico-pragmática de la didáctica filosófica de Martens. Para este filósofo, la clase de Filosofía es un ejercicio del pensamiento abierto que toma la tradición filosófica como referencia y se arraiga en la sociedad actual con sus múltiples intereses y conflictos morales, sociales, políticos, así como retos. Un método que integra de forma tensional momentos racionales y afectivo-morales.

Más allá de estos enfoques que conforman líneas definidas de entender y practicar la filosofía, y que son ampliamente difundidas, hemos de considerar que existen otras prácticas individuales que, sin ligarse a ninguna de estas tendencias, trabajan de manera más ecléctica esa relación constitutiva de la didáctica filosófica. Seguramente, la nueva realidad nos está planteando nuevos problemas y situaciones pedagógicas que no debemos afrontar con criterios y respuestas que ya no se ajustan a las urgencias y las necesidades del momento que vivimos. De ahí la oportunidad y conveniencia de *ese seguir pensando socrático*.

ACTIVIDADES

1. Analiza el texto de Kant y reflexiona sobre las cuestiones que se presentan a continuación:

«Un conocimiento dado originariamente cualquiera que sea el origen es, por lo tanto, histórico en aquel que lo posee, puesto que él no sabe nada, sino que le fue dado de otra parte, que lo aprendió por la experiencia inmediata, o por la narración de alguno, o quizás por medio de la instrucción (de los conocimientos generales). (...) Aquel que ha aprendido especialmente un sistema filosófico, el sistema de Wolff, por ejemplo, tiene en su cerebro todos los principios, las definiciones y las demostraciones (...), no obstante no tiene más que un conocimiento histórico completo de la filosofía de Wolf y no sabe ni juzga más que a través de lo que le ha sido dado.» (Kant, 1976, p. 361)

- ¿Entiende Kant que la filosofía es la colección o el balance histórico de los distintos esfuerzos intelectuales?
- Si, por el contrario, estos esfuerzos históricos son parte de la filosofía, ¿qué sentido y función han de tener en la clase de Filosofía?
- ¿Qué consecuencias didácticas pueden derivarse del concepto kantiano de filosofía?

En un debate en grupo, pon en común tu opinión con el resto de los miembros y confrontala con los diferentes posicionamientos.

Para resolver la actividad, consulta a los textos siguientes:

- KANT, I. (1973). Metodología trascendental. En *Crítica de la razón pura*. Sección tercera, tomo II (p. 401). Buenos Aires: Losada. Traducción de J.R. Armengol.
- — (1976). *Prólogo a la segunda edición de 1787*. En *Crítica de la razón pura* (p. 22). México: Porrúa.

2. Analiza el texto y reflexiona sobre las cuestiones que se presentan a continuación:

«Los instrumentos conceptuales, las técnicas, las perspectivas, etc. del tratamiento crítico de la experiencia cotidiana han sido formados de modo coherente (aunque, evidentemente, criticable) a lo largo de la tradición filosófica. Intentar que el alumno forme parte, aunque sea de modo elemental, pero serio y riguroso, de esta tradición y de la comunidad que la sustenta equivale a afirmar que el alumno procesará su propia experiencia cotidiana asumiendo el trabajo de la comunidad filosófica, simulando su comportamiento, observando su propia experiencia y traduciendo los problemas técnicos que se plantea la comunidad filosófica.» (Izuzquiza, 1997, p. 82)

- ¿Estás de acuerdo con la tesis de Izuzquiza, que plantea la clase de Filosofía como un laboratorio conceptual, en donde un sujeto colectivo trabaja centrado en la creación de un discurso filosófico?
- ¿La didáctica ha de centrarse en la simulación de la actividad gnoseológica de los filósofos?
- ¿Estás de acuerdo con que la problematización de la realidad, la imitación del trabajo conceptual de los filósofos y la traducción de su pensamiento a la capacidad cognitiva del alumnado son los ejes centrales de una didáctica específica?

FUENTES Y RECURSOS

Libros y revistas

AA.VV. (1999a). *Enseñar filosofía hoy*. Madrid: Santillana.

Esta publicación recoge el pensamiento y las propuestas prácticas de los profesores José Cantillo, María Begoña Domené, Amparo Muñoz, Francisca Navarro, Saturnino Encinas y Ángel Salazar sobre aspectos básicos de la didáctica: el enfoque de la materia, los protagonistas (alumnado/profesorado), los recursos metodológicos, la evaluación, etc.

AA.VV. (1999b). La enseñanza de la filosofía hoy. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, VI, 20, abril-mayo-junio.

Monográfico sobre la situación de la filosofía en la educación secundaria y diferentes retos y enfoques. Colaboran: L.M. Cifuentes, A. Revenga, L. Pibernat, I. Izuzquiza, J. M. Gutiérrez, I. de Puig y M. Coll.

ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Diferentes reflexiones sobre la educación, escritas entre 1963 y 1970, en las que Adorno pone de relieve que no pocas veces la formación puede desembocar en barbarie y dominación. Destacamos: «La filosofía y los profesores», «Educación después de Auschwitz», «Educación para la superación de la barbarie» y «Educación para la emancipación».

ARNAIZ, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Filoeduc*. Consultado (18/05/2010) en: <www.filoeduc.org/childphilo/n5/GabrielArnaiz.pdf>.

Artículo que recoge los diferentes momentos y las propuestas más significativas del enfoque dialógico-práctico de la filosofía desde sus orígenes, con L. Nelson y M. Lipman y la filosofía para niños, hasta las nuevas prácticas francesas dentro y fuera del aula.

ARROYO, J. y BOLÍVAR, A. (1996). Orientaciones bibliográficas sobre la enseñanza de la Filosofía en secundaria. *Paideia*, 34, 109-132.

Interesante selección de libros, artículos, ensayos, reflexiones sobre la educación filosófica y las prácticas de la Filosofía en el aula.

BRENIFIER, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea. Colección Praxis.

Su prologuista y traductor, G. Arnáiz, afirma que esta obra condensa toda la filosofía que Brenifier ha decantado durante una década practicando la filosofía con grupos de niños, adolescentes y adultos. El texto incorpora una parte teórica sobre el diálogo como actividad central de la clase de Filosofía, donde plantea los fundamentos teóricos de sus propuestas, y una segunda parte práctica acerca de cómo animar un debate en clase (el arte de preguntarse mutuamente; aprendemos a leer un texto; preguntémosle a quien pregunta; cuéntenos una historia, y la corrección mutua). Es un libro innovador, lleno sugerencias y orientaciones.

BRENIFIER, O. y otros (2002). *L'Etat et la société*, Saint-Germain-du-Puy: Nathan/VUEF. [Traducción en español: *El Estado y la sociedad*, Laberinto (Aprendiendo a Filosofar, 6), 2006]. Es un texto de iniciación filosófica que forma parte de la colección El Aprendiz de Filósofo, con contenidos diferentes y una misma estructura: un diálogo mayéutico entre un joven (Víctor) y una filósofa (Eloísa). Este diálogo es un instrumento ideal para entrenarse en filosofía al mismo tiempo que el protagonista. En este caso, los interrogantes giran en torno a la sociedad y el Estado.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca. El tema central del libro es la investigación educativa. Recoge diferentes enfoques históricos, el planteamiento naturalista, el interpretativo, etc., y destaca la necesidad de una aproximación entre la teoría y la práctica. Su propuesta se fundamenta en una ciencia educativa crítica y una práctica educativa desarrollada desde la investigación de la acción.

GIMENO, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.

Esta obra constituye una alternativa educativa para una sociedad en crisis. La autora reconstruye los fundamentos de una teoría crítica de la educación. Para ello, realiza un análisis histórico de los presupuestos de la teoría crítica de la sociedad, para posteriormente relacionar la teoría crítica con la institución escolar y proponer un enfoque educativo crítico como alternativa a la situación actual, con el propósito de lograr formas de vida social más racionales (en el sentido ilustrado del término).

LIPMAN, M., SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.O. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Este libro recoge la propuesta teórica del proyecto «Filosofía para niños», que tiene un tratamiento específico en este texto.

MARTENS, E. (1993). *¿Qué significa felicidad?* Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.

Propuesta práctica del pensamiento de Martens. Recoge el enfoque o la programación de un curso de Filosofía desde una orientación constitutiva de la didáctica filosófica. Este texto se presenta como una oferta reflexiva y dialógica, con un planteamiento inicial y una selección de textos ordenados en diferentes apartados: distintas interpretaciones de la felicidad, felicidad individual y social, felicidad auténtica y supuesta, posibilidades de felicidad. Añade un conjunto de actividades y una información bibliográfica.

NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Este clásico de la metacognición es un buen instrumento para revisar el concepto de aprendizaje significativo y aporta interesantes propuestas para la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, técnicas para la comprensión y la producción del conocimiento, y estrategias para la planificación de la actividad y su evaluación.

OBIOLS, G. y RABOSSI, E. (coords.) (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Interesante colección de reflexiones de diferentes profesores y educadores respecto a la clase de Filosofía y su enseñanza. El eje central de todas ellas es el examen de las nuevas tendencias didácticas, indagando de forma cuidadosa en los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos que las sostienen.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. Frente al concepto de oficio, esta obra defiende el carácter profesional de la actividad docente. Destacan las competencias que deben acompañar a esa profesionalidad, que entiende como capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real. Para avanzar hacia esa profesionalidad, propone un modelo de enseñante que sea practicante reflexivo.

REVENGA, A. (1997). *Filosofía y didáctica: una relación intrínsecamente constitutiva*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

Este trabajo doctoral aborda, en primer lugar, una reflexión crítica sobre la relación entre filosofía y didáctica en su dimensión teórica y práctica. En segundo lugar, realiza un estudio de caso: la observación, el análisis y la valoración de la práctica de un profesor de educación secundaria en el programa «Lisa: investigación ética», que forma parte del proyecto de Lipman «Filosofía para niños».

REVENGA, A. (2005). Pensar la filosofía desde su mediación didáctica. *Diálogo Filosófico*, 61, 83-112.

Este artículo es un claro posicionamiento a favor de una práctica de la filosofía como tarea constitutiva de la subjetividad. Justifica los supuestos de una actividad analítica, dialógica y crítica, como elementos integrantes básicos de la clase de Filosofía.

RUSS, J. (2001). *Los métodos de la filosofía*. Madrid: Síntesis.

Obra pensada y dirigida al alumnado de bachillerato. Este texto ofrece pautas y orientaciones metodológicas para la elaboración de comentarios de texto, así como la realización de la disertación filosófica.

SARBACH, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Estudio de las relaciones discursivas que se establecen en la clase de Filosofía, concretamente en primero de bachillerato, siguiendo una metodología cualitativa. El autor recoge en un diario sus observaciones particulares, al mismo tiempo que realiza entrevistas a siete profesores y a un grupo de alumnos. La investigación concluye con una propuesta didáctica centrada en la investigación-acción.

TEJEDOR, C. (1984). *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid: SM.

Este texto combina la reflexión con la propuesta práctica. Comienza cuestionándose el sentido problemático de la filosofía para después plantearnos el significado de su enseñanza en los adolescentes, y así nos ofrece un recorrido por los diferentes momentos y componentes del currículo: la programación, la metodología, la evaluación, las actividades.

TOZZI, M. (1999). *Penser par soi-même: initiation à la philosophie*. Lyon: Evo. Chronique sociale.

El objetivo de esta obra es ofrecerse como una herramienta de trabajo para todos aquellos que deseen aprender a pensar por sí mismos. El contenido gira en torno al sentido y el valor de la existencia, los problemas que se presentan en la vida personal y profesional, los compromisos a los que se enfrentan los individuos y los colectivos, etc. Cada capítulo cursa sobre un tema, por ejemplo: ¿cuáles son mis opiniones? ¿De dónde vienen? De este modo, plantea un amplio conjunto de interrogantes, cuyo objetivo es el autoconocimiento y su correcta orientación.

Sitios web

Grup Embolic.

www.grupembolic.com/gruppub.htm

Grupo de profesores de la comunidad valenciana consolidado desde el año 1985 en torno a Anacleto Ferrer, Xavier García Raffi, Bernardo Lerma y Cándido Polo, Luis García Trapiello y Vicent Baggetto. En su página web encontramos una relación de los diferentes trabajos filosóficos que han desarrollado.

Otras fuentes y recursos

Tradicionalmente, los recursos de la clase de Filosofía se han centrado en el *manual* como fuente de información conceptual, y los textos que le acompañaban eran propuestos por el profesor como recurso a la comprensión y profundización. Sin embargo, la naturaleza del alumnado y los objetivos de la materia hoy en día son bien diferentes. Una clase de Filosofía no pensada para la repetición de teorías o conceptos, sino para la formación de una subjetividad soberana y autónoma, y que busca además la máxima comprensividad y acoplamiento a las dinámicas cognitivas de los sujetos, plantea la necesidad de una revisión de las fuentes, los recursos y las metodologías. Resulta insuficiente limitarla a un manual y unos textos si entendemos la filosofía no como finalidad en sí misma, sino como medio formativo privilegiado, abierto a la problematización de lo real, tal como hoy en día se nos presenta. Además, en la actualidad las exigencias curriculares que orientan las prácticas docentes acomodan los objetivos, los contenidos y los recursos de la filosofía a las competencias básicas como referente más determinante.

Teniendo en cuenta que este capítulo, por su naturaleza reflexiva y general, no se centra en ningún nivel de contenido conceptual ni temático concreto, no podemos ofrecer lugares y herramientas específicas para construir la clase de Filosofía. Sin embargo, es oportuno sugerir algunas orientaciones de carácter general en coherencia con la idea de una didáctica constructivista, centrada en el ejercicio y la formación del propio pensar. En este sentido proponemos varias fuentes, que diferenciamos por la naturaleza de su soporte, y que pueden servir al profesor como recurso para elaborar y organizar diferentes tipos de actividades

en función de los contenidos y los objetivos que se deseen alcanzar. Algunas de estas orientaciones son las siguientes:

- *Fuentes y recursos textuales*: manuales, textos breves (filosóficos, literarios, científicos...), aforismos, dilemas, novelas, pequeños ensayos, artículos y propuestas didácticas de los periódicos, etc. que podemos encontrar en la biblioteca del centro, en los departamentos o en otros sitios.
- *Fuentes y recursos audiovisuales*: películas, reportajes, materiales televisivos diversos e imágenes (pinturas, fotos, dibujos) que podemos buscar en la mediateca del centro u otros lugares con la colaboración del alumnado.
- *Fuentes y recursos digitales*: Internet se ha convertido hoy en día en la fuente documental por excelencia. Casi todo está en la red: contenidos conceptuales, biografías, análisis de obras y textos, conferencias y sugerencias de todo tipo, debates en foros, blogs, redes sociales, videos sobre corrientes, movimientos, temas, conceptos, etc. También encontramos múltiples y diversos recursos y propuestas de trabajo en las diversas páginas web que el profesorado de Filosofía van construyendo día a día. En la actualidad, Internet es la pantalla o fuente más potente y rica en recursos para las diferentes actividades que programe el profesor.
- *Fuentes y recursos socioculturales ligados al contexto*: la oferta cultural del entorno es un complemento imprescindible para trabajar los objetivos y las competencias de la materia. Las bibliotecas, las mediatecas, los museos y los centros culturales de instituciones y entidades privadas ofrecen en sus programaciones temporales importantes propuestas (cine, teatro, conferencias, exposiciones, talleres, conciertos y demás actividades), que pueden servirnos para trabajar de forma diferente nuestros propios contenidos curriculares. El entorno sociocultural es una fuente imprescindible de recursos y experiencias culturales que el profesor puede y debe utilizar. Compartir la educación con otros agentes culturales es también una fuente de motivación de enorme interés.
- *Fuentes y recursos personales e interpersonales*: la experiencia y el saber del profesor y las experiencias y saberes de los alumnos son fuentes de conocimiento susceptibles de integrarse en la vida cotidiana de la clase. Y no sólo la enriquecen y humanizan, sino que al mismo tiempo sirven para potenciar la creatividad, la responsabilidad y el compromiso del alumnado en su propio aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1999). *Enseñar filosofía hoy*. Madrid: Santillana.
- BALBUENA, L. (1984). Enseñanza e investigación. *Revista de Bachillerato*, 1, 140.
- BRENIFIER, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea (Colección Praxis).
- CIFUENTES, L.M. y GUTIÉRREZ, J.M. (coords.) (2010). *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona: Graó.
- FICHTE J.G. (1975). *Doctrina de la ciencia*. Madrid: Aguilar.
- HUME, D. (2003). *Abstract*. Prefacio. Col. Biblioteca de Iniciación Filosófica. Madrid: Aguilar.
- KANT, I. (1973). Metodología trascendental. En *Crítica de la razón pura* (p. 401). Sección tercera, tomo II. Traducción de J. R. Armengol. Buenos Aires: Losada.
- (1976). Prólogo a la segunda edición de 1787. En *Crítica de la razón pura* (p. 361). México: Porrúa.
- HEGEL, G.W.F. (1991). Acerca de la exposición de la filosofía en los gimnasios. En *Escritos pedagógicos* (pp. 139-141). Traducción de Arsenio Ginzó. México: FCE.
- (1977). *Lecciones de filosofía*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- IZUZQUIZA I. (1982). *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- (1997). La filosofía en la enseñanza media: observación, traducción, simulación. En L.M. Cifuentes y J.M. Gutiérrez (coords.), *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-HORSORI (pp. 77-82).
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación* (p. 267). Madrid: La Piqueta.
- MARTENS, E. (1983). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 25-33.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, J. (2001). ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar? *Paideia*, 58, 531-545.
- MONGIN, O. (1985). Consideraciones francesas sobre el papel de la filosofía en la enseñanza media. Ponencia en el Congreso de didáctica de la filosofía. *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 19-29.
- ORIO DE MIGUEL, B. y DOMÍNGUEZ REBOIRAS M.L. (1985). *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid: Breviarios de Educación/MEC.
- PLATÓN (1987). *Menón* (pp. 313-327). Madrid: Gredos.
- (1988). *Teeteto* (p. 316). Madrid: Gredos.
- SALAZAR, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universo.
- SHAVELSON R. y STERN P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 373-374). Madrid: Akal.
- TEJEDOR, C. (1984). *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid: SM.
- (2004). El profesor de filosofía. En J.M. Abad Bullí (coord.), *Didáctica de la Filosofía* (pp. 135-165). Madrid: MEC. Aulas de Verano.