

Comentario sobre el documento
*Filosofía en la
educación escolar chilena*

Mauricio Langón

Este comentario procura centrarse en los puntos que parecen relevantes para una mirada por un lado “exterior” (en el sentido de no ser chilena ni estar interiorizada de su Reforma educativa, así como de la forma en que se enseña realmente filosofía en ese país) y por otro lado “interior” (en el sentido de comprometida con procesos de transformación filosófica de la educación, pensada y practicada desde la enseñanza de la filosofía en Educación Secundaria en Uruguay). Estos dos aspectos condicionan mi mirada: le dan su fuerza y sus limitaciones.

Un documento educativo

Para una mirada del tipo de la que propongo, resalta, en el documento comentado, un discurso general sobre la educación que yo llamaría decididamente *educativo*.

En ese sentido, contrasta notoriamente con los documentos a que nos tienen acostumbrados las autoridades uruguayas de la educación, en los cuales se destacan elementos *no educativos*. Es decir, elementos no referidos a aquello que pasa o debería pasar *en* la educación y, al interior de ésta, *dentro* del sistema educativo (lo que podríamos llamar en sentido muy amplio los “contenidos” educativos), sino referidos

casi exclusivamente a lo que pasa *fuera* de la educación, en la relación entre quienes están y quienes no están en el sistema educativo formal, sin ocuparse prioritariamente de qué pasa con la educación de unos ni de otros (cuestiones relativas a cobertura, porcentajes de egresos e ingresos, repitencia, deserción, retención, etc.).

El documento que comento, en cambio, habla de qué debería ser la educación escolar, qué lugar le correspondería a la filosofía en su seno, etc. El documento tampoco elude los para qué ni los cómo.

Me parece, entonces, que el problema de fondo (¿cuál debería ser el lugar de la filosofía en la educación?) está bien planteado y que está bien delimitado el ámbito de diálogo (discusión, debate, consensos, disensos, etc.).

Un documento filosófico

El documento está concebido en el marco de un debate concreto que se viene desarrollando en el seno de la sociedad chilena, con sus plazos y ritmos, y con actores determinados. En ese marco, el documento tiene un carácter claramente de *defensa* (apologético) de las posiciones asumidas por el MINEDUC, procurando *fundamentar argumentativa-*

mente su posición, en *respuesta* a objeciones formuladas. Es un documento *filosófico* porque *argumentativo*.

Es un documento *filosófico* con fuerte contenido *democrático* porque –si bien reserva la toma de decisiones a la instancia ministerial, no excluye argumentos de autoridad y por momentos aparece como simplemente *justificando* medidas tomadas– procura *tomar en cuenta* las posiciones de varios colectivos y personas, y deja puertas (o al menos ventanas) abiertas para la modificación o ductilización de posiciones. Pero, especialmente porque, puesto que *argumenta*, deja abierta la posibilidad de la *contraargumentación* y el debate: no sólo en el plano ministerial de la toma de decisiones, sino también en otros planos, tales como la discusión pública racional mundial y el diálogo en los espacios educativos y filosóficos.

También es un documento *filosófico* porque sustenta *tesis* respecto a la *filosofía* y a la *educación* y a la estrecha relación entre ambas en sociedades que se quieren *democráticas*.

Y es un documento *filosófico* porque reconoce que “la filosofía juega un papel fundamental en la educación”, y porque en distintas partes del documento detalla o analiza ese papel.

Ya que, según el documento reza, “lo propio de la filosofía es exigir la fundamentación razonada de toda respuesta y el cuestionamiento de los supuestos en que se basan estas mismas”, es en esos planos *filosóficos* donde me gustaría *discutir*.

Sin embargo, este carácter *filosófico y democrático* tambalea, en tanto el Ministerio no parece dispuesto a cambiar en un asunto central: sigue sosteniendo que la *filosofía* (como disciplina, como unidad y totalidad) y el *filosofar* (como actividad humana intrínsecamente ligada a esa disciplina) no deben ser puestos a disposición de *todos* los estudiantes (niños, jóvenes y adultos, con distintos gustos, disposiciones y proyectos) sino solamente de *algunos*.

Las tesis filosófico-educativas centrales

El documento asume que la filosofía se hace cargo de preguntas existenciales, epistemológicas, éticas y sociales y aporta “herramientas lógicas y conceptuales” para abordarlas, por lo cual “no puede ser reducida a ninguna disciplina, ni tampoco puede ser sumada como una más.” Le atribuye importancia central en “el desarrollo de un pensamiento crítico, el despertar de la creatividad, el reconocimiento de la autonomía y la valo-

ración de la participación democrática”, y le asigna la función de ayudar a los estudiantes a “formarse por sí mismos una visión de las cosas y a actuar de acuerdo con ella”, por lo cual “es condición indispensable del comportamiento moral y de la participación en una sociedad democrática”. La caracteriza como “pensar reflexivo”, como “cultivo de una actitud crítica”, como “ejercicio de la duda”, afirmando que “la filosofía juega un papel insustituible en educación”, y concluyendo rotundamente: “sobre esa caracterización no hay discusión ni debate”.¹

Hasta aquí, en efecto, sería difícil discordar radicalmente con el planteo. Pero el documento agrega que “desde un punto de vista educativo se aprecian dos enfoques específicos del rol de la filosofía en el currículum escolar”:

Desde una primera perspectiva, la filosofía es *un cuerpo de conocimientos* constituido por obras e ideas filosóficas, que son un gran legado cultural-histórico. El objetivo de la enseñanza de la filosofía, desde esta perspectiva, es familiarizar a los jóvenes con este cuerpo de conocimientos, permanentemente vigente por su misma naturaleza. Sugiere esta perspectiva que para decidir si incluir o no a la filosofía en el currículum, se tendría que juzgar por un lado, el valor de saber, por ejemplo, quién era Sócrates y qué es la metafísica o la ética; y por el otro,

se tendría que sopesar también, cuánto se valora este cuerpo de conocimiento con relación a los otros conocimientos (de las ciencias, las artes, etcétera), considerando que el currículum es por definición una selección de materias y contenidos.

Según una segunda perspectiva, la filosofía se concibe más bien como un actuar o estar en el mundo de modo esencialmente indagatorio y explorador. Las preguntas ocupan un lugar privilegiado en este enfoque, y se presume que son susceptibles de variadas respuestas. En este sentido la filosofía sirve para promover en los alumnos una serie de *destrezas y habilidades* de índole cognitiva, por ejemplo, su capacidad analítica, crítica y reflexiva; además, ayuda al desarrollo de *actitudes y valores* particulares, muchas asociadas con la ética y la convivencia armónica, tales como la tolerancia frente a diferentes puntos de vistas, y la resolución de conflictos a través del diálogo constructivo y razonado. Sugiere esta perspectiva que para determinar el rol de la filosofía en el currículum, se tendría que determinar hasta qué punto estas destrezas y habilidades, actitudes y valores, son propias de esta asignatura o si son posibles de fomentar también desde otros sectores de aprendizaje o, en el mejor de los casos, por el currículum en su totalidad.

Dice a continuación que “estas definiciones del aporte de la filosofía no son excluyentes”, pero agrega que, “no obstante lo anterior, las

determinaciones curriculares que se tomen, siempre dependerán del enfoque de la filosofía que se privilegia, además del tiempo que se dispone para la asignatura”.²

La “situación de la enseñanza de la filosofía en el currículum” y las “razones” con que el Ministerio las fundamenta, no se basan en aquella “caracterización” general acordada y sobre la cual “no hay discusión ni debate”, sino en esta división de la filosofía en dos “definiciones”, “perspectivas” o “enfoques” relativos a la educación, que establece el documento.

El documento dice atender a la primera “perspectiva”, dando ciertas características a los espacios curriculares que reconoce como “*filosofía*” (notoriamente, cuando dice contemplar la “dimensión histórica”, estipulando un listado de 24 filósofos). Y dice privilegiar el segundo “enfoque” a través de toda la Formación General Común:

Las habilidades y destrezas, actitudes y valores centrales de una educación filosófica están actualmente presentes *dentro* de otras asignaturas y en *contenidos intra-asignatura* a lo largo de los diez años de currículum compartido por todos. En otras palabras, sin tener clases de Filosofía durante estos diez años los alumnos gozan de un currículum entero que se preocupa de muchas de las destrezas y habilidades centrales de

la asignatura Filosofía, definido arriba como el segundo enfoque o perspectiva. Desde este punto de vista es insostenible afirmar que el currículo de la Reforma es intencional o involuntariamente anti-filosófico. Al contrario, el segundo enfoque de la filosofía es un hilo conductor del conjunto de la Formación General Común.

En suma: el Informe sostiene la tesis general de que un curriculum *sin filosofía*, está en condiciones de aportar a los estudiantes todos los beneficios y aportes que reconoce como propios de la filosofía.

Una educación “filosófica” “sin tener clases de Filosofía”

Golpea fuertemente la atrevida afirmación: “sin tener clases de Filosofía durante estos diez años los alumnos gozan de un currículo entero que se preocupa de muchas de las destrezas y habilidades centrales de la asignatura Filosofía”. Seguramente, si argumentara similarmente para *Lengua Castellana* o *Matemáticas*, si se sustituyera en la cita anterior *Filosofía* por el nombre de cualesquiera otras asignaturas curriculares, se advertiría sin esfuerzo el *disparate*.

¿Es sensato sostener que el curriculum se preocupara de las “destrezas y habilidades

centrales” de cualquier disciplina dispersándolas en las actividades que se pueden hacer en otras asignaturas? Nótese que en clases de *Filosofía*, *Historia* y *Ciencias Sociales*, por ejemplo, podrían desarrollarse “destrezas” *lingüísticas* (habla, lectura, escritura, corrección ortográfica, etc.) y en *Ciencias Naturales* y *Arte* podrían desarrollarse “destrezas” *matemáticas* (cálculos, proporciones, proyecciones, modelos, etc.) A nadie en su sano juicio se le ocurriría que reducir a un mínimo esas asignaturas y hasta eliminarlas sería una forma de mejorar o profundizar una educación *lingüística* o *matemática*. Se admitirá fácilmente que las “destrezas” características de esas disciplinas sólo pueden *desarrollarse* en otras asignaturas como ayuda, complemento o aplicación de una labor *disciplinar* sostenida y sistemática en *Lengua* o *Matemáticas*.

La labor disciplinar específica no sólo aporta las *bases* sin las cuales sería *imposible* encontrar *sentido* al desarrollo de las destrezas y habilidades que les son propias, sino que además es imprescindible la *continuidad* de dicha labor disciplinar a través del tiempo para *interactuar* constantemente con las otras disciplinas de modo de lograr la profundización y el avance necesarios para que los alumnos puedan, por ejemplo,

pensar y expresarse por sí mismos en la lengua castellana, o *pensar y expresarse por sí mismos* matemáticamente. Un currículum que minimizara o excluyera disciplinas tales como *Lengua Castellana* o *Matemáticas*, so pretexto que sus destrezas y habilidades pueden considerarse a través “de otras asignaturas”, podría ser con justicia ser considerado, *antilingüístico* o *antimatemático*, pues negaría la identidad de aquellas *disciplinas* o su importancia en la formación de los jóvenes. Y también porque, de hecho, *haría imposible que los alumnos pudieran disponer realmente de los aportes educativos de esas disciplinas*.

Por supuesto, a nadie se le ha ocurrido que no haya enseñanza de Lengua Castellana o de Matemáticas, ni tampoco que excluirlas del currículum pudiera ser un modo de poner de relevancia su importancia para la educación. Pero se le ha ocurrido al documento que comento que podría prescindirse de la Filosofía, que no por eso el currículum sería *antifilosófico*, que la filosofía sería su “hilo conductor” y que con ello se lograría una *educación filosófica*. Cabe preguntarse por qué podría sostenerse para Filosofía algo insostenible respecto a otras disciplinas. Y la respuesta irá por la concepción disciplinar de la filosofía que se maneja y por cómo se piensa su relación con la educación (y, más

en general, con la sociedad y las problemáticas contemporáneas).

Crítica a la concepción de la filosofía y su relación con la educación

El documento considera expresamente a la filosofía como una “disciplina”, irreductible a las otras, que no puede “ser sumada como una más” y que “juega un papel central en la educación”. Dice también que no hay discusión ni debate sino acuerdo sobre eso. Pero, a partir de la extensa cita que transcribí en el número III, se desdice: la *filosofía* deja de ser vista como una *disciplina*, con su *unidad* específica, como una *actividad metódica* para encarar problemas, como una *actitud problematizadora*, como un *modo específico de indagar* que crea su propio *instrumental* metodológico y *produce* obras... que resultan a su vez problematizadas en una *historia* permanentemente renovada.

El documento niega esa *identidad disciplinar* al aislar arbitrariamente dos *productos* o *resultados* de la *actividad* filosófica: por un lado, un “cuerpo de conocimientos”, ya adquiridos, –que quizás podría llegar a admitir que sería interesante (o no) que conozcan parcialmente algunos estudiantes–; por otro lado, “una serie de destrezas y habilidades, actitudes y valores” que se reconoce como

valiosas que, si bien han surgido de la actividad del filosofar, sería posible fomentar con ganancia a través de otras asignaturas y “en el mejor de los casos, por el curriculum en su totalidad”, prescindiendo de la filosofía.

En otros términos: la filosofía es considerada como algo hecho por otros, como algo del pasado, como algo ya acabado, que puede ser interesante (o no) conocer, como las ruinas de alguna civilización desaparecida de la cual todavía se puede aprender algo, como un cuerpo muerto de cuyos restos todavía se puede sacar algún provecho. Pero de ninguna manera es considerada como una actividad vital que es fundamental que todos los estudiantes de nuestros países puedan realizar. Cuando habría que reconocer el derecho de todos a hacer filosofía.

De este modo, en lo educativo, el *discurso* que dice a los estudiantes que les está dando conocimientos y otorgándoles herramientas, *tiende a imposibilitarles hacer filosofía*, problematizar lo dado, pensar los problemas, encararlos utilizando o inventando instrumentos conceptuales adecuados, etc.

Me detendré en criticar los dos aspectos que el documento cree poder deslindar como “enfoques” o “perspectivas” en su relación con la educación:

a. La filosofía no es un “cuerpo de conocimientos”.

Normalmente se llama pensamiento *filosófico*, al que procura hacerlo *cuestionadora* y *racionalmente* a partir de *conceptos* desarrollados en la Grecia clásica, que se desarrollan en una rica y conflictiva *historia*. No constituye un “cuerpo de conocimientos” (como tampoco lo constituyen otros intentos por encarar los *problemas* a que se enfrenta la humanidad, desarrollados en otras culturas con las cuales es imprescindible entrar en diálogo en un *filosofar intercultural*). Las obras del pensamiento humano, más bien testimonian esfuerzos por *pensar los problemas* —a través de las culturas y la historia—.

No constituyen un conjunto coherente de objetos, de métodos, de soluciones, que pudieran ser defendidos y enseñados, para ser continuados en las formas de la repetición, la profundización o la ampliación. Kant decía que (al menos en filosofía, pero seguramente esto debería ser, en la actualidad, ampliado para todo saber) no se trata de enseñar pensamientos, sino de enseñar a pensar. Justamente, porque se trata de una compleja historia y porque se trata de un difícilísimo diálogo intercultural, no es una mera yuxtaposición o acumulación de informaciones sobre pensamientos da-

dos: es el trabajo vivo de generaciones de humanos que constituyen una tradición que sólo se enriquece cuestionándola y transformándola, recomenzándola *de vuelta* (nunca “de nuevo”) en cada nueva situación y desde cada perspectiva, en el encuentro y conflicto entre los más diversos modos de pensar, que exige pensar siempre “de vuelta”, en las formas de la deconstrucción, de la reconstrucción o de la invención.

La importancia *educativa filosófica* de tal *historia* (y de la confrontación de cada historia con otras tradiciones y culturas) no consiste en transmitir esas obras como si fueran conocimientos indiscutibles y adquiridos, ni tampoco en presentar a los filósofos como modelos de actitud a admirar o a seguir (como se hacía con santos, héroes y sabios), sino en enfrentar a los estudiantes con sus propios problemas y con los grandes desafíos a que se vieron y se ven sometidos los seres humanos, poniendo a su disposición –para la reflexión, el diálogo y el trabajo colectivo– esos modos de filosofar, esas obras, esos métodos y herramientas utilizados para luchar contra análogas dificultades, de modo de ayudarlos a que puedan pensar por sí mismos con esos modos, obras, métodos y herramientas, gracias a ellos, a pesar de ellos y aun contra ellos.

Por otra parte, sólo una concepción de este tipo puede dar sentido a la selección de cualquier colección de autores u obras a trabajar en educación secundaria, y justificar la libertad de cada profesor para hacer pensar sobre uno u otro problema, con uno u otro autor.

Ciertamente, esta perspectiva *histórica e intercultural* no “sugiere que para decidir si incluir o no a la filosofía en el currículum, se tendría que juzgar el valor de saber, por ejemplo, quién era Sócrates y qué es la metafísica o la ética”; ni tampoco sostiene que “se tendría que sopesar también, cuánto se valora este cuerpo de conocimiento con relación a los otros conocimientos (de las ciencias, las artes, etcétera) considerando que el currículum es por definición una selección de materias y contenidos”. Más bien sugiere criticar a fondo esa definición de currículum, así como la concepción de educación que la sustenta según la cual educar sería *transmitir* “cuerpos de conocimientos”, “herramientas” y “valores”.

En una sociedad democrática (es decir, en aquella que no cree poseer la verdad indiscutible en todos los campos, que la habilite a imponer una “selección de materias y contenidos” de acuerdo a esa creencia), la discusión curricular no debería caer en el absurdo de

discutir si se enseñará “quién era Sócrates”, o “cuánto es dos más dos”, o “quién pintó el *Guernika*”, y transformar así la importante cuestión curricular en una puja entre distintas valoraciones de cada “conocimiento” ya adquirido, por no decir entre los intereses contrapuestos de distintos especialistas.

Que se trata de *ayudar a sentir, valorar y pensar por sí mismos a través de distintos contenidos*, desplaza la cuestión fundamental de éstos hacia: ¿qué es enseñar a pensar y cómo lograrlo? Y es en este nivel del *para qué* y del *cómo* (más que en el de *qué*) que debiera instalarse la discusión no ya de con qué obras, autores o disciplinas se puede ayudar mejor a pensar sino de cómo se puede *a través* de cada obra, autor o disciplina, *ayudar a pensar por sí mismo, y no bloquear el pensamiento; generar más autonomía y emancipación y no más dependencia y opresión; dar más poder al pueblo, colectiva e individualmente y no covencerlo de su impotencia.*

b. La filosofía no es una caja de herramientas.

Matthew Lipman, sustenta su programa *filosofía para niños* en la convicción de que no es posible tener adultos capaces de participar activa, autónoma, crítica, creativa y solidariamente de la vida de su sociedad a partir de

niños que han aprendido fundamentalmente la sumisión, la obediencia, la pasividad, la heteronomía, la repetición y el egoísmo. La cuestión es formar desde niños a adultos capaces de poder enfrentar los desafíos de nuestra época. El instrumental creado y manejado por la filosofía le parece a Lipman de primera importancia en esta tarea. En esto coincide con el documento. Pero, a diferencia de éste, Lipman vio con claridad que ese instrumental no puede enseñarse separadamente del trabajo filosófico con los problemas filosóficos. Por la misma razón —dice— por la que no se puede enseñar la utilización del instrumental quirúrgico fuera de estudios de medicina. Por eso creó su programa.

Los “instrumentos” filosóficos no son una caja de herramientas ni un arsenal de armas de las que se pudiera echar mano para utilizarlas indiscriminadamente. Si siempre los “medios” están ligados a los “fines” y no es posible separarlos completamente, en el caso de la filosofía, con más razón. No porque esos “instrumentos” no tengan importancia en muchísimos aspectos de la vida o porque no tengan aplicaciones en muchísimos planos, sino, justamente, porque las tienen. Y para que puedan rendir toda su potencialidad en cada uno de esos aspectos, y para que pueda entenderse su sentido, y para que puedan ser

“transferidos” a nuevos planos y utilizados en creaciones imprevistas, es imprescindible presentarlos en su sentido originario y más profundo, es decir, en su sentido filosófico, trenzado en los problemas filosóficos, enraizado en las actitudes filosóficas...

Con más razón si se considera que, quizás, pueda tener razón Deleuze y la actividad propia del filosofar sea *crear conceptos*. Y trabajar con éstos filosóficamente es imprescindible porque los conceptos no son nunca instrumentos dóciles, y uno puede terminar instrumentalizado por el instrumento.

En conclusión: es imprescindible, al menos en filosofía, no escindir entre procesos y resultados, entre contenidos y métodos, entre fines y medios, entre teoría y práctica. Para eso es necesario:

a) Incluir para todos los estudiantes una asignatura llamada *filosofía* (mantenerla donde la hay y crearla donde no exista, como propone la “Declaración de París por la filosofía”).³

La necesidad de esta asignatura no deriva, pues, de una “perspectiva” que la entienda como un “cuerpo de conocimientos”, sino que es exigencia de la inescindible identidad disciplinar de la filosofía.

b) Crear formas para trabajar *filosóficamente* y organizadamente los elementos filosóficos

que necesariamente se deben desarrollar *a través de* otras disciplinas, y los elementos de cada disciplina que afectan a la *filosofía* y que deben trabajarse en ésta o en un espacio curricular especial.

Crítica a un criterio inaceptable

Lamentablemente el documento –debido sin duda a su carácter *defensivo* al que ya hice alusión– recurre a ciertas argumentaciones particularmente *inatingentes* a aquello que se trata de *pensar en común* para llegar al curriculum más adecuado posible a lo que se quiere lograr. Me refiero a los *argumentos* que tienen que ver con el lugar relativamente pequeño que ocupa actualmente la filosofía en los sistemas educativos del mundo.

El Informe dedica el *ítem* 3.2 (*Evidencia internacional sobre la presencia y obligatoriedad de la filosofía*) para afirmar que sólo “en unos pocos colegios particulares nacionales e internacionales hay clases de filosofía en la Enseñanza Básica”, y que “en general la filosofía está ausente de los currículum de la Enseñanza Media o ha sido incluida en forma de asignatura electiva”.

No corresponde entrar a discutir la exactitud de los datos utilizados,⁴ sino su pertinencia. No es buen argumento sostener que las cosas

deben ser de determinada manera porque actualmente *son* de determinada manera; ni tampoco lo es sostener que las cosas *deben ser* de determinada manera en un país, porque *son* así en muchos otros países. Es un modo de argumentar que se desliza fácilmente hacia falacias *ad verecundiam* y *ad populum*, y que representa un modo de pensar excesivamente *conservador* (por un lado) y *dependiente* (por otro). Ningún *cambio curricular* puede hacerse *sin cambiar nada* (como tampoco es un cambio curricular positivo aquel que desprecia la *tradición* educativa de un país y pretende *cambiar todo*).

Los procesos de cambio llevan tiempo, la verdadera cuestión es marcar claramente el rumbo y determinar cuáles son los pasos para su logro.

Filosofía y función filosófica

En suma: se puede coincidir, en términos generales, con la valoración que el documento hace de la importancia y función de la filosofía en la educación actual. Pero no se puede sino señalar el profundo error en que éste cae cuando, para asegurar la adquisición de los beneficios de una *educación filosófica* por *todos* los alumnos, determina distribuir tal responsabilidad entre las otras asignatu-

ras curriculares, y reservar la filosofía para *algunos*.

Creo que a estas alturas debe estar más o menos claro *qué no debe hacerse*. La cuestión es, entonces: ¿Qué habría que hacer para que la filosofía juegue “un papel central en la educación”, como quiere el documento?

En ese sentido querría aportar brevemente algunos elementos que hemos venido trabajando en Uruguay y que sería interesante que los chilenos –con quienes coincidimos en los “fines”– *tuvieran en cuenta* a la hora de mejorar su currículum de modo que permita una verdadera *educación filosófica*.

En Uruguay, *Filosofía* se enseña con considerable continuidad desde la primera mitad del siglo XIX en niveles que hoy llamaríamos de educación media. Una tradición enraizada en el *eclecticismo espiritualista* de mediados del siglo XIX, fue dejando de lado los programas de índole *sistemática* (vinculados a la exposición de determinado sistema filosófico considerado verdadero) por una consideración *temática*, donde las distintas doctrinas o posiciones filosóficas sobre determinado tema podían ser puestas *en discusión*. Tales *discusiones*, particularmente cuando tocaban las cuestiones educativas, alcanzaban carácter *público*.

En pleno apogeo del *positivismo*, a fines del siglo XIX se discutió si la filosofía debería enseñarse como una asignatura especial o si los problemas filosóficos que surgen en el desarrollo de cada disciplina debieran ser considerados en cada una de las asignaturas curriculares. La opción que se tomó coincidía parcialmente con la visión de cuño francés de la época, consistente en enseñar *filosofía* como “coronación” de los estudios secundarios, como “síntesis” de todas las ciencias. Sin embargo, esa solución nunca satisfizo del todo a los espíritus más perspicaces. De hecho, y hasta la actualidad, *filosofía* se enseña, como asignatura, durante los tres últimos años de todos los Bachilleratos, con una carga horaria de 3 horas semanales, en vez de concentrarse en el último año, con una carga mayor para las especialidades “humanísticas”.⁵

Aunque generalmente centrados en *contenidos*, los *programas* uruguayos de filosofía de nivel medio, no se articularon con criterio *histórico*⁶. Por otra parte, las *actitudes y destrezas* ligadas a esta enseñanza siempre tuvieron importancia y parecen haber contribuido considerablemente (no sólo por la obra de nuestro principal filósofo, Carlos Vaz Ferreira) a la conformación de ciertas características de la mentalidad de nuestra sociedad.

En distintas circunstancias, bajo el rubro *filosofía* se fueron acumulando estudios de *metafísica, ética, lógica, epistemología, psicología*, etc. Particularmente durante la Dictadura Militar de 1973 a 1985, y como consecuencia de ésta, la *unidad disciplinar* de la asignatura fue seriamente afectada, distorsionándose tanto el sentido problemático de los *contenidos*, como el trabajo adecuado sobre las *actitudes e instrumentos* filosóficos.

A partir de 1991 se inicia un proceso en el que participan todos los profesores de filosofía del país, tendiente a reformular los *programas* de la asignatura que culminan con la generalización para todo el país, desde 1995, de cursos *centrados en problemas* (lo que permite integrar lo temático y lo histórico), *articulados y abiertos*. No se trató pues sólo ni especialmente de conservar y pedir la *ampliación* del espacio curricular dedicado a la filosofía sino también de mejorarlo haciéndolo *más filosófico*. Ello implicó también el *compromiso* y el *perfeccionamiento* de los profesores.

Desde 2002 empieza a trabajarse con la distinción entre *filosofía y función filosófica* para lograr, para todos, una *educación filosófica*.

a. Filosofía

La asignatura llamada *Filosofía*, en Secundaria y en Uruguay parece consolidada en

una larga tradición. Sin embargo, como se ha visto, podría llegar ella misma a ser *antifilosófica* o, al menos, *afilosofica*.

Armar los cursos centrándolos en *problemas* (trabajar el concepto de *problema*, *problematizar* los temas de la realidad actual y de la historia, encarar cada *problema* con la metodología adecuada, *investigando* su *origen*, considerando el aporte de los grandes pensadores, comparando visiones contrapuestas, tomando en cuenta sus vínculos con otras disciplinas, argumentando cada vez más adecuadamente, dialogando con los demás, etc.) ha sido el modo de consolidar una *filosofía filosófica*, donde se aprenda a pensar individual y colectivamente, y donde sea posible articular el trabajo sobre temas y obras pertinentes al problema considerado, al mismo tiempo que apoyar las potencialidades de pensamiento de cada uno aportándole las herramientas necesarias para el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo, autónomo y solidario.

b. Función filosófica

Pero una asignatura aislada no sería capaz de revertir los efectos de un *currículum antifilosófico*. De ahí la importancia de la noción de “función filosófica”, tomada libremente de la distinción que el filósofo argentino Arturo

Andrés Roig hace entre “utopía” –un tipo determinado de obra– y “función utópica” que puede cumplir o no cualquier discurso. Así “Filosofía” es una asignatura, y la “función filosófica” puede o no ser cumplida a través de todo el currículum y en cada asignatura (incluida la asignatura “filosofía”).

La Asociación Filosófica del Uruguay, en el Documento en que propone esta noción, la caracteriza así:

Podríamos caracterizar la ‘función filosófica’ en general como un aprender a pensar en el sentido más amplio: con (y a través de) los instrumentos, métodos y objetos de cada saber, de cada actividad, de cada disciplina, de cada asignatura; aprender a articularlos desde su específica perspectiva, aprender a cuestionar desde ellos, aprender a cuestionarlos desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a ‘tomarlos en cuenta’, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico.

Y la determina de este modo:

La *educación filosófica* en la Educación Media Superior debe expresarse en el *aula de filosofía* como lugar de ensayo y planteo sistemático de esta educación. Pero es también *función filosófica* de *todas las actividades educativas*.

La *función filosófica* atraviesa las otras disciplinas: no se reduce a la necesaria reflexión sobre la disciplina (*filosofía de*

la...) que, si bien ocasionalmente puede ser planteada en el aula de *filosofía*, sería deseable que fuera planteada en cada disciplina. Y desde cada disciplina debería desarrollarse la *potencialidad problematizadora* de esa disciplina respecto a todas las otras y, específicamente, respecto a las cuestiones filosóficas y epistemológicas. La *problematización* y la presentación problematizadora de cada disciplina es la base para poder desarrollar un trabajo transdisciplinario. Proponemos un posible *espacio curricular común* como eje articulador y potencializador de este trabajo.

La *función filosófica* debe impregnar también todas las actividades de cada centro educativo y generar espacios de diálogo en *comunidad de indagación* entre los distintos actores educativos en cada centro.

La *función filosófica* no se reduce a la *acción educativa* sino también a la *producción educativa*. Se trata, en efecto, de lograr la *constitución de sujetos autónomos*, capaces de *construir* su conocimiento. Se trata de *formar personas libres, críticas, creativas, solidarias* y en eso la *educación filosófica* (promotora del cuestionamiento, la pregunta, la duda, la reflexión crítica, el compromiso, la disposición al diálogo y al cambio, la creatividad, etc.) es *imprescindible*.

La discusión filosófica sobre *el tipo de ser humano que se busca formar* no puede ser eludida. Como tampoco la discu-

sión sobre el tipo de *ciudadano* que se procura formar.⁷

En consecuencia propone:

- a) Mantener la asignatura *Filosofía* como espacio específico.
- b) Desarrollar la *función filosófica* a través de cada asignatura.
- c) Crear un espacio de articulación de la función filosófica en cada asignatura.⁸
- d) Desarrollar la *función filosófica* a través de toda la actividad de cada centro educativo.

En conclusión: en base a la aceptación del valor de una *educación filosófica* del Ministerio de Educación de Chile en el documento “Filosofía en la educación escolar chilena”, sugiero que se tome en cuenta:

- a) en lo que tiene que ver con educación básica, los aportes de la experiencia mundial en *filosofía para niños*, y
- b) en lo que tiene que ver con la educación a nivel medio, los avances y experiencias realizadas en Uruguay en torno a *filosofía* y *función filosófica*.

Todo ello a los efectos de que ese país pueda ofrecer por las vías más adecuadas, a todos sus habitantes, las indudables beneficios de una *educación filosófica*, “centrales para la educación del siglo XXI”.

Notas

¹ El documento menciona el Informe Final de la Comisión *ad hoc* de Filosofía, del 1 de diciembre del 2002, del que no dispongo.*

² Dejo de lado comentar lo referido al “tiempo que se dispone para la asignatura”. Porque, el propósito del informe que comento es “describir la situación de la enseñanza de la Filosofía en el currículum y aclarar las razones que la fundamentan”, y es claramente falazioso (“circular”) aducir la propia “situación” como “fundamento” o “razón” de la misma. Adicionalmente, si las “determinaciones curriculares que se tomen” dependen “del tiempo que se dispone para la asignatura”, entonces, no dependen “del enfoque de la filosofía” que se asuma, pues el “tiempo” es una de esas “determinaciones” que aparece como ya “dispuesta”.

³ En: DROIT, Roger-Pol: *Filosofía y democracia en el mundo*; Buenos Aires, UNESCO-Colihue, 1995, pp. 19-21.

⁴ En efecto, estos *datos* –imprecisos y sin referencia a otra fuente que el propio Ministerio– son ambiguos y discutibles. La enseñanza de la filosofía a nivel básico es una *innovación* muy reciente. Eso hace absurdo valorarla por su extensión cuantitativa: con el mismo derecho con que se dice que es “poca”, las mismas cifras habilitarían a decir que es “*infinitamente mayor*” que hace 50 años, o que “jamás en toda la historia de la humanidad hubo tanta filosofía a nivel de educación básica”. Ante una innovación de importancia la actitud aconsejable no debería ser rechazarla por ser nueva y no tener (aún) aplicación generalizada. Pareciera más prudente estudiar las múltiples y cuidadosas evaluaciones que se han hecho de esa *innovación*, y considerar la *posibilidad* de implementarla, a nivel “experimental”, “siguiéndola” con una evaluación rigurosa. Descartarla con la despectiva referencia a “unos pocos colegios particulares” –por otra parte– no es una descripción feliz para referirse a varios centenares de instituciones (privadas y públicas) que desarrollan actualmente experiencias de filosofía en la enseñanza básica en varias decenas de países de todo el mundo. En cuanto a lo que se dice referido al nivel secundario, se lo hace tomando en consideración 9 países occidentales: los

tres de Norteamérica (Canadá, Estados Unidos y México), dos sudamericanos (Argentina y Brasil) y cuatro europeos (España, Alemania, Francia y Reino Unido). La información difiere algo de las cifras que maneja Roger-Pol DROIT, en *op. cit.*, “Cuadro recapitulativo”, pp. 225-229: sobre una muestra un poco más amplia de 59 países de todo el mundo, 41 tienen filosofía a nivel Secundario y en 49 el interés por la filosofía es creciente.

⁵ Desde la década del '70, en el último año, la “opción” más “humanística”, “Derecho”, tiene 5 horas semanales. En la enseñanza “técnico-profesional” la situación ha sido más variable, enseñándose generalmente *filosofía* (siempre como asignatura específica) en uno o a lo sumo dos años.

⁶ Un modelo a tomar en cuenta de programas de índole *histórica* para la educación media es, sin duda, la tradición italiana. Que, por supuesto, no se parece a la presunta “primera perspectiva” del documento. Los programas de nivel superior en Uruguay, instalados recién en la década de 1950, en cambio, tienen un componente dominante de “historia de la filosofía”.

⁷ AFU: *Documento sobre educación media superior y educación filosófica*. Montevideo, 2002. Para ampliar la idea véanse también: AFU: *Propuesta de un espacio para pensar los saberes*.

⁸ Este espacio, propuesto como “espacio para pensar los saberes”, fue aprobado para su aplicación en forma de experiencia piloto con el nombre de “Crítica de los saberes”. Para el desarrollo de esta propuesta concreta puede consultarse: AFU: *Propuesta de un espacio para pensar los saberes*. Inspección de Filosofía: *Aportes de la Inspección de Filosofía a la Comisión de Transformación de la Educación Media Superior*; Inspección de Filosofía: *Sobre el espacio para pensar los saberes*.

Nota del editor

* El documento, efectivamente, menciona un “Informe Final” de esa fecha. Sin embargo, nunca hubo acuerdo de las partes en la redacción de un informe sobre el cometido de esa comisión, y, por tanto, dicho informe no existe.