

UNA NUEVA VERSIÓN PARA LOS CONTENIDOS : IMPLICANCIAS EN EL MODELO DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Laura Agratti, Verónica Bethencourt

Puesta en marcha la Reforma Educativa, uno de los grandes desafíos con los que se enfrenta cualquier análisis respecto de la enseñanza de la filosofía, es el tratamiento didáctico que recibirán los contenidos filosóficos tal y como aparecen en los CBC en el capítulo de Formación Ética y Ciudadana en EGB y en los capítulos de Humanidades y Formación Ética y Ciudadana, en el Polimodal.

Sin embargo, dar cuenta de este desafío presupone resolver una cuestión previa. En efecto, si bien es cierto que estos CBC no constituyen por sí mismos un diseño curricular específico, puesto que se presentan en cada caso como un conjunto de temas ineludibles sobre los que las distintas jurisdicciones podrán delinear sus respectivas propuestas curriculares, no puede soslayarse el hecho de que conllevan, a partir de su misma conceptualización en tanto contenidos, ciertas pautas generales o directrices que atravesarán todos los posibles diseños particulares, a partir del hecho de que postulan una relación particular, y no inocente, entre contenidos sustantivos, procedimientos y actitudes.

En este marco, es que consideramos que no es posible avanzar sobre las propuestas didácticas específicas de las áreas que nos incumben, sin antes reflexionar respecto de estas pautas presupuestas.

Nuestro objetivo en el presente trabajo es reconstruir este modelo de enseñanza supuesto en la misma conceptualización de los CBC y ponerlo a la luz del debate existente en el ámbito de la enseñanza de la filosofía.

Aspectos generales: Los contenidos

Una de las modificaciones que incorpora la reforma curricular es la aparición de tres tipos de contenidos: junto a los contenidos conceptuales -que han sido tradicionalmente los contenidos centrales en nuestro sistema educativo- aparecen los contenidos “procedimentales” y “actitudinales”. Los contenidos procedimentales son

definidos como aquellos conocimientos que conducen a un “saber hacer” y, por tanto, requieren para su enseñanza de la realización de actividades que permitan poner en práctica estos procedimientos o habilidades sin desvincularse de los contenidos conceptuales. Concomitantemente, su aprendizaje supone que se sabrán usar y aplicar en distintos contextos.

Por su parte, los contenidos actitudinales son definidos como aquellos saberes relacionados a las disposiciones necesarias para llevar a cabo el «saber hacer» implícito en lo procedimental. De modo que se produce un salto cualitativo del “saber hacer” al “saber actuar”. Es en cada una de las situaciones de aprendizaje y enseñanza de una materia donde se ubica el núcleo a partir del cual tendrán lugar los procesos de formación y cambios de actitudes.

En su libro *Los contenidos de la Reforma*¹ César Coll sostiene que “En las propuestas curriculares de la Reforma se considera que *los hechos y conceptos* son únicamente un tipo de contenidos, y que junto a ellos han de tenerse igualmente en cuenta los otros tipos de contenidos a los que pertenecen los ejemplos anteriores, es decir, *los procedimientos y las actitudes, valores y normas.*”² y más adelante afirma que: “Es importante señalar que no se trata de una cuestión puramente terminológica.

Considerar los procedimientos y las actitudes, valores y normas como contenidos, al mismo nivel que los hechos y conceptos, supone una llamada de atención sobre el hecho de que pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela; supone aceptar hasta sus últimas consecuencias el principio de que todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores”³

De esta forma, tanto las habilidades de pensamiento como las normas y valores que tradicionalmente quedaban relegadas al terreno de lo no enseñable o eran parte del curriculum oculto, adquieren el estatuto de saberes específicos pasibles, por tanto, de ser enseñados y aprendidos.

Es importante señalar que estos tres tipos de contenidos deben darse de manera simultánea y que no existe entre ellos ninguna diferencia jerárquica. En el fondo de esta conceptualización de los contenidos, subyace la idea de un aprendizaje significativo.

Centrándonos específicamente en el caso del área de la Formación Ética y Ciudadana, podríamos decir -tomando como ejemplo uno de sus contenidos

¹ Coll, C. y otros, (1992), *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Bs. As., Santillana.

² op. cit. pág. 16

³ ibidem.

conceptuales- que la autonomía moral, será el resultado de una discusión racional abierta que tiene reglas específicas que le son propias y que van a suscitar la aparición de actitudes que no le pueden resultar ajenas.

El caso de la filosofía

Para el caso particular de aquellas áreas donde tiene cabida la filosofía, con independencia de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los que se trate y la forma en que estos queden plasmados en los distintos diseños particulares, podemos establecer que esta forma de concebir los contenidos implica o señala una determinada concepción de la enseñanza de la filosofía.

Efectivamente, al considerar que los contenidos conceptuales son el resultado de ciertos procedimientos, y que a su vez, esta relación genera ciertas actitudes, lo que se nos dice, es que a) el saber específico de la filosofía ya no puede ser entendido como la mera transmisión de la historia de la filosofía o la mera información; b) que saber filosofía requiere de procedimientos y habilidades, pero no entendidos como fines en sí mismos, sino como herramientas necesarias para un “saber hacer” y c) que este proceso redundará en ciertas actitudes necesariamente ligadas tanto a los conceptos como a los procedimientos que coadyuvieron a su obtención.

Estos requisitos que la propia estructura de los CBC impone al saber filosófico, redundan en entender la práctica docente como un ejercicio reflexivo que, a partir de la delimitación de los problemas, se construye apelando a las formas de la argumentación racional que imponen ciertas disposiciones y actitudes. Bajo esta idea, el alumno no introyecta pasivamente una serie de actitudes sino que genera valoraciones y actitudes a partir de la misma puesta en práctica del conocimiento.

Ahora bien, si ponemos esta concepción de la filosofía y de su enseñanza a la luz de su historia nos encontramos con que no hace más que ceñirse a un modelo ya existente: que podríamos denominar el modelo crítico que cuenta en su haber con pensadores de la talla de Kant.

Quien expone en forma categórica este modelo, en su versión contemporánea, es el filósofo mexicano F. Salmerón en su libro *Enseñanza y filosofía*.⁴

⁴ Salmerón F. (1991), *Enseñanza y filosofía*, México, FCE y El Colegio Nacional.

En el capítulo “La filosofía, la educación y la crítica” Salmerón establece una estrecha relación entre concebir a la filosofía como crítica -como actividad crítica- y la enseñanza de la filosofía.

En primer lugar, considera las distintas perspectivas que interpretan que la filosofía está en su historia, en sus conceptos, en sus argumentos, y que por tanto, consideran a su enseñanza como una simple transmisión de información, y a su aprendizaje, como un saber del que apropiarse, ya se trate de contenidos, como de ciertos procedimientos y reglas lógicas. Respecto de estas perspectivas, el autor indica que si bien ambos tipos de información son necesarios no resultan suficientes. En palabras del autor: “Enseñar filosofía no puede consistir en impartir conocimientos de hechos históricos o, al menos, no puede consistir en esto exclusivamente”.⁵ ; y más adelante agrega: “...no puede dejar de consistir también en la transmisión de esta información sobre reglas y procedimientos lógicos -pero no puede consistir exclusivamente en esto”.⁶

Tras eliminar estas posibilidades Salmerón introduce una definición en sentido positivo “Saber hacer filosofía parece consistir en haber desarrollado una capacidad que, puesta en relación con la información relevante, permite enfrentar determinada clase de problemas. Dicho de otra manera: la enseñanza de la filosofía parece consistir en la transmisión de cierta información y, sobre todo, en hacer que el educando - mediante entrenamiento adecuado en los métodos filosóficos- adquiera la habilidad suficiente para enfrentar problemas nuevos de una cierta clase. Aquel que desarrolló sus capacidades hasta tal punto habrá alcanzado, por lo menos en alguna medida, lo que llamamos el saber filosófico, es decir, el más alto nivel del pensamiento crítico”.⁷ Vemos, entonces, como la información y los procedimientos cobran sentido en tanto se establezca entre ellos una relación tal, que sean los procedimientos la condición del andamiaje conceptual. Es justamente esta relación sumada a la aplicación de estos procesos a situaciones nuevas la que transforma al saber filosófico en un saber crítico.

Salmerón complementa su análisis con la inclusión de lo que conceptualiza como el desarrollo de las virtudes intelectuales: “Ahora bien, enseñar a alguien a ser crítico no puede consistir solamente en transmitirle información, inculcarle hábitos simples y ayudarlo a desarrollar sus habilidades hasta alcanzar el dominio del experto. Todo esto

⁵ op. cit. pág. 115

⁶ op. cit. pág. 116

⁷ op. cit. pág. 120

queda incluido, pero es indispensable además, ... enseñarle muchas otras cosas que pueden describirse como virtudes intelectuales, por ejemplo: a tener curiosidad intelectual; a ser paciente ante las dificultades teóricas; a tener amor a la verdad y a reconocer el valor de la exactitud; a librarse del acoso de la vanidad y del afán de la originalidad; a ser honesto ante la refutación; y hasta a ser sensible a la economía y a la severidad del estilo”.⁸

La filosofía es entendida, como una actividad regida por criterios muy estrictos -como un hacer- y su enseñanza, estará fuertemente vinculada al examen o indagación de los problemas filosóficos. Su aprendizaje consistirá, onsecuentemente, en el poder desempeñar una tarea, un saber hacer y trasladar los criterios y conceptos a nuevos ámbitos. Este proceso hace posible la generación de ciertas actitudes, que no pueden ser discordantes con los procedimientos y conceptos que las generaran.

Podemos ver finalmente cómo se establece una correlación general entre el modelo supuesto por los CBC y la propuesta de Salmerón. Debemos sin embargo, señalar que se produce una ligera, pero no por ello poco significativa desviación del primero respecto del segundo: las actitudes que se generan y fomentan para el autor mexicano son de índole puramente cognoscitivo, mientras que en los CBC, las actitudes son entendidas en un sentido más amplio, que incluye comportamientos sociales.

Conclusiones.

Si bien, como señaláramos, este modelo no resulta particularmente innovador en lo que hace a la enseñanza de la filosofía, lo que sí aparece como novedoso es la homogeneización respecto del modelo desde el que se piensa la práctica docente, que más allá de las eventuales diferencias en los diseños curriculares, puede imponer la vigencia de estos CBC. Podemos preguntarnos entonces, si esta homogeneización puede resultar beneficiosa en orden a los resultados que pudiese tener sobre los alumnos. No debemos olvidar que parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje es, en este modelo, la generación de actitudes, y que podría entonces pensarse en una concomitante homogeneización de actitudes, además de valores normas y estándares de concimiento.

Por otro lado, debemos señalar que esta homogeneización del modelo de enseñanza no implica necesariamente homogeneizar completamente las propuestas

⁸ op. cit. pág. 122/3

didácticas específicas. Si bien es cierto que cualquier propuesta didáctica debe suponer este modelo, seguimos sosteniendo como al inicio de este trabajo que el desafío estará en el tratamiento didáctico que reciban estos contenidos. El abanico de posibilidades que se abra en este sentido dependerá de un grado de comprensión del modelo tal que permita la elaboración de una propuesta congruente, por un lado, y por el otro de la creatividad del docente.

Más aún, podríamos afirmar que en la diversidad de estas propuestas puede hallarse la salida a aquella posible homogeneización de actitudes, normas y valores que mencionáramos y que podría resultar muy poco deseable.