

Filosofía y enseñanza: reflexiones y propuestas

(Philosophy and Teaching: Reflections and Proposals)

Luís García Soto

Abstract

This text deals with the teaching of philosophy, trying to highlight its value in secondary education, for the development of personal autonomy and the global formation of a democratic citizenship. The starting point is the experience of teaching philosophy to future secondary education philosophy teachers, based on a conception of philosophy formulated by the Italian philosopher G. Vattimo and linked to the so-called right to philosophy formulated by the French philosopher J. Derrida. From this point of view, the form and function of the teaching of philosophy in secondary education are examined. And, in conclusion, as measures to reinforce and improve the fulfillment of its aims, the recourse to the thematic heritage of the so-called history of philosophy in teaching and the use of objective tests in the evaluation are proposed.

Keywords: teaching philosophy, self-awareness, autonomy, citizenship, right to philosophy

Resumen

El presente texto trata de la enseñanza de la filosofía, intentando resaltar su valor en la educación secundaria, para el desarrollo de la autonomía personal y la formación global de una ciudadanía

democrática. El punto de partida es la experiencia de la enseñanza de la filosofía a futuros profesores de filosofía de educación secundaria, tomando como base una concepción de la filosofía formulada por el filósofo italiano G. Vattimo y vinculada al llamado derecho a la filosofía formulado por el filósofo francés J. Derrida. Desde esta perspectiva, se examina la forma y función de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Y, en conclusión, se proponen, como medidas para reforzar y mejorar el cumplimiento de sus fines, el recurso al acervo temático de la llamada historia de la filosofía en la docencia y la realización de pruebas objetivas en la evaluación.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, autoconciencia, autonomía, ciudadanía, derecho a la filosofía

1. Reflexiones

Era mi idea inicial tratar esa cuestión, filosofía y enseñanza, con un enfoque más teórico. Pensaba partir de la actual legislación educativa estatal española y los currículos de las materias de filosofía de enseñanza secundaria y bachillerato vigentes en Galicia. Pretendía indagar, y destacar, la relevancia de la filosofía para alcanzar las finalidades educativas propuestas en esa legislación, y expresamente en la Ley Orgánica de Modificación de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE), con independencia del papel que esta atribuya, de facto, a la filosofía en el currículo escolar. Quería incidir en concreto en la LOMCE, porque esta ley reduce la presencia de la filosofía en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. Y, por otra parte, también quería rastrear, y mostrar, la noción de filosofía patente o implícita en el currículo.

Sin embargo, al desarrollar esas intenciones, oscilé de la teoría a la práctica: a mi experiencia docente como enseñante de filosofía a

estudiantes graduados en filosofía en su preparación para convertirse en profesores de filosofía.

1.1 Aprendiendo a enseñar filosofía

En los últimos años, en el máster en Formación de Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)¹, propuse a los estudiantes el siguiente ejercicio. A partir de algunos trechos de textos jurídico-políticos representativos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), la Constitución Española (CE) y el Estatuto de Autonomía de Galicia (EAG): primero, escoger 10 temas; después seleccionar 5; y finalmente formular acerca de ellos un texto sucinto y sencillo, unas 3 líneas (en total, unas 40-50 palabras), que pueda servir de base a la explicación y el comentario. Por ejemplo, alguna vez, los trechos propuestos fueron el art. 1 de la DUDH (1948)², el tit. I, art. 10 de la CE (1978)³ y el tit. prel. art. 1.2 del EAG (1981)⁴. Se trataba de seleccionar 10 temas que sirviesen para comentar todos o algunos de esos textos jurídico-políticos. De hecho, el ejercicio consiste en identificar unos términos presentes en esos textos o en proponer otros ausentes, que, como los presentes, puedan servir para explicar y comentar los textos legales. Así, por ejemplo: ser humano, libertad, dignidad, derecho, derechos, personalidad, orden, paz, etc.

¹ Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/index.html

² "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

³ "1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. 2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán conforme a la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España".

⁴ "La Comunidad Autónoma, a través de instituciones democráticas, asume como tarea principal la defensa de la identidad de Galicia y de sus intereses, y la promoción y solidaridad entre todos cuantos integran el pueblo gallego".

Como dijimos, cada estudiante debía proponer 10 y después escoger 5 para desarrollar en unas 3 líneas.

Siendo 5 o 6 los estudiantes (que, de cada vez, realizaban el ejercicio), salían, habida cuenta de las reiteraciones, tranquilamente unos 30 temas. Porque, de hecho, no solo los conceptos filosóficos, que saltan a la vista, son aptos para explicar y comentar esos textos legales. También valen las palabras más comunes patentes en el articulado de la DUDH, la CE y el EAG: por ejemplo, comportarse, los otros, los demás, acuerdos, promoción, etc. Lo que deben, a continuación, hacer los estudiantes es escoger, cada uno, 5 términos y redactar acerca de cada término unas 3 líneas que sirvan para explicar y/o comentar ese término, así como los textos legales a que hace referencia. Se pretende que con los 5 términos escogidos se pueda dar una idea de uno o, mejor, de varios, de esos artículos que forman parte, fundamental, de la reglamentación de nuestra convivencia.

Ahora bien, ¿a quién se pretende dar esa idea? Pues, a alumnos de enseñanza secundaria de cualquier materia de filosofía. O sea, que los estudiantes del máster deben proponer y tratar términos, explicar y comentar textos, teniendo como destinatario, como público ideal, el alumnado de secundaria, siendo ellos mismos, y el profesor, el público real. En consecuencia, el ejercicio escrito, en el que el estudiante escoge los temas, propone y desarrolla los términos, se completa con una breve exposición oral, en la que cada uno explica sus propuestas y cómo, eventualmente, las desarrollaría en un aula de secundaria.

1.2 Saber enseñar filosofía

Pues bien, antes de nada, hay que destacar que, por lo general, y en la totalidad de los cursos en que llevo empleando estas pruebas⁵, los

⁵ Del curso académico 2011-12 a la actualidad.

estudiantes resuelven satisfactoriamente y realizan, incluso brillantemente, estos ejercicios. Es importante recordar que son alumnos de postgrado y que no reciben una formación adicional, a la obtenida en el grado de Filosofía, para la ejecución de estas pruebas. O sea que, según cabe concluir, los graduados en Filosofía están en condiciones de entender y, lo que es más importante, son capaces de explicar a otros unos textos que rigen nuestra práctica diaria y, en general, nuestra vida. Destaquemos también que esos otros, los estudiantes reales de enseñanza secundaria, no los entienden y, mucho menos, son capaces de explicarlos, ni siquiera de forma rudimentaria y equívoca. Acrecentemos, al margen, que algunos de esos estudiantes, los bachilleres, están en edad, o próximos a la edad, de votar.

No estoy hablando de la enseñanza secundaria a título gratuito, sino con algún conocimiento del terreno. Imparto esta docencia, en el máster de profesorado, en contacto con un profesor de secundaria, Miguel Ángel Martínez Quintanar⁶, que es además tutor en el mismo máster, de tal modo que algunos estudiantes pueden completar su aprendizaje realizando las prácticas bajo su orientación y en su instituto⁷, y así ha sucedido. Además, estos ejercicios fueron ideados a partir de la lectura de un libro, *Saber convivir*, antes publicado en gallego con el título *Ser cidadán*, de Manuel Regueiro Tenreiro y Miguel Ángel Martínez Quintanar (2011a, 2011b). Este es un libro destinado y empleado para, precisamente, trabajar en secundaria estas temáticas éticas.

En resumidas cuentas, la Filosofía dota a los graduados en ella de los conocimientos y habilidades adecuados para interpretar, i.e.,

⁶ Grupo de Investigación Ethos, Departamento de Filosofía e Antropoloxía, Facultade de Filosofía, Universidade de Santiago de Compostela, 15782 Santiago de Compostela.

⁷ IES Ánxel Fole, Lugo.

comprender y explicar, esos textos normativos. Es importante subrayar que no se trata de textos esotéricos, sino los básicos de nuestra convivencia, y que no están redactados en un lenguaje esotérico. Recordemos, a este respecto, los términos escogidos por nuestros estudiantes: libertad, dignidad, derecho, derechos, personalidad, orden, paz, comportarse, los otros, los demás, acuerdos, promoción y similares. Admitamos que los estudiantes de secundaria, y la gente en general, posee su significado lingüístico básico, el que figura en los diccionarios de lengua. Mas, este significado apenas da para comprender el texto al nivel de su sintaxis, de la combinación y articulación que establece entre las palabras componentes. Además, la filosofía permite avanzar, ampliar la comprensión, y el manejo del texto, en dirección al sentido y a la referencia. En otras palabras, la filosofía suministra significaciones múltiples y referentes concretos. Por ejemplo, siguiendo la filosofía, libertad es un término, no solo con significado, sino perteneciente a universos y cursos de sentido múltiples que, más allá del lenguaje, están vinculados o son vinculables a realidades y experiencias. La filosofía suministra sentidos, universos conceptuales y recorridos practicables, además de iluminar lo real, los referentes, las cosas, que están detrás o delante de las palabras.

1.3 Cruces y derivaciones: Derrida, Vattimo

Esta capacidad de la filosofía para hacer comprensibles y, subrayamos por nuestra parte, realizables los textos normativos fundamentales de la cultura occidental contemporánea fue argumentada, formulada y desarrollada por J. Derrida (1990, 1997) bajo el nombre de "el derecho a la filosofía". Su defensa del saber y el ejercicio de la filosofía está en la base de nuestras reflexiones. También partimos, desarrollándola según nuestro entender, de una breve indicación de G. Vattimo (2012) acerca de la naturaleza y el papel de la filosofía: qué es, para qué sirve, qué hace.

1.3.1 Con Vattimo, especulando

Dice Vattimo que la filosofía es "autoconsciencia del lenguaje" y, más precisamente, del lenguaje que sirve de "metalenguaje de las ciencias"⁸. Podemos comenzar por esta segunda afirmación, vinculándola con la primera.

Las ciencias, con toda su diversidad y complejidad, son como lenguajes especializados, pero cada uno de ellos y todos ellos remiten, en primera y última instancia al lenguaje ordinario. Pues de este se parte, para su elaboración, y a este, al lenguaje ordinario, se retorna para su aplicación. Todas las ciencias son traducibles a los términos del lenguaje ordinario y, de facto, se traducen a ellos para su funcionamiento. Esta traducibilidad nada obsta, ni resta, a la autonomía de cada uno de esos lenguajes y las relaciones que puedan mantener entre sí. Mas, el lenguaje ordinario es el metalenguaje en que todos ellos deben traducirse y, de facto, se traducen para tomar carta de naturaleza, i.e., para existir y funcionar en la vida social. Sea cual sea la ciencia, sus proyectos, su justificación, sus aportaciones, sus aplicaciones, deben formularse incluso para poder existir, para empezar en el nivel de la financiación, en términos del lenguaje ordinario.

Como puede apreciarse, corregimos un poco la afirmación de Vattimo: la filosofía es autoconsciencia del metalenguaje de las

⁸ Vattimo 2012: 84: "La filosofía es la autoconsciencia del lenguaje común y, más precisamente, la autoconsciencia del metalenguaje en cuyo interior todos los lenguajes específicos se sitúan, definen su estabilidad y ocasionalmente sufren transformaciones. Por tanto, tampoco puede situarse en la tradicional distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, es decididamente algo distinto, implicado en ambas, porque también las ciencias "duras" son ciencias interpretativas, son saber interpretativo, no son puro saber descriptivo. La diferencia es que interpretan según normas, que, en cuanto forman parte de lenguajes especializados, están establecidas dentro del metalenguaje, no están sometidas a discusión continua, como en la reflexión sobre valores y sobre el sentido de la vida, etcétera. Quizás sea difícil precisarlo terminológicamente, pero creo que se comprende muy bien de modo intuitivo".

ciencias. Por nuestra parte, dijimos: el lenguaje ordinario es el metalenguaje de las ciencias. La corrección o desvío es menor de lo que parece. Suscribimos la afirmación de Vattimo de que la filosofía es la autoconsciencia del lenguaje ordinario. En otras palabras, el lenguaje ordinario se torna (más) consciente por medio de la filosofía. Y de ahí, por tanto, que, concordando con Vattimo, la filosofía pueda, y deba, funcionar como un metalenguaje de las ciencias.

Concordando con Vattimo, sin embargo, vamos a introducir ahora dos nuevos matices, dos nuevos añadidos. El primero tiene que ver con el objeto del metalenguaje. El segundo, con la autoconsciencia aportada por la filosofía en el lenguaje ordinario.

A nuestro modo de ver, la filosofía, como el lenguaje ordinario, no sirve de metalenguaje solo de las ciencias, sino también de las técnicas y, además, de las prácticas. Vattimo probablemente suscribe lo relativo a las técnicas, pues puede considerarse implícito en lo que dice del uso de las ciencias⁹. Y quizá suscribiría también lo relativo a las prácticas, implícito en su consideración de la ética¹⁰. En todo caso, por nuestra parte, llamamos la atención sobre que las ciencias y técnicas no son únicamente las naturales, sino también las sociales, i.e., las ciencias y técnicas que versan e inciden sobre la práctica, sobre la conducta y la acción humanas. Así, además de ciencias naturales, como la biología o la medicina, con el conjunto de saber que la integran, también influyen sobre la práctica humana ciencias que tienen menos, poco o nada de naturales, como la psicología, la

⁹ Cfr. *Ib.*: 84–85: problemas con la caldera e historia del ser.

¹⁰ *Ib.*: 60: “Pero, si pienso en el libro sobre *La razón en la época de la ciencia*, mi discurso se aproxima al suyo. Aquí Gadamer dice algo que también yo podría suscribir, a saber, propone límites de tipo ético a la ciencia. No hay un problema de verdad o falsedad de las proposiciones científicas, o de verdad y falsedad en el modo en que la ciencia hace frente a lo existente; hay un problema de efecto social, histórico, de la ciencia, frente al cual hay que imponer (imponer, no contraponer) un marco de tipo ético. Gadamer sostiene con razón que esta eticidad tiene que ver con la *continuidad* del espíritu, con el hecho de que pertenecemos a una situación común. “Al final, el destino de todos es el cierre del laboratorio de la tierra”, escribe”.

sociología o la economía. Podemos hablar, en resumen, de ciencias y técnicas prácticas, en las cuales se da una cercanía, histórica y actual, con la filosofía.

Mas, la práctica humana no es solo objeto de ciencias y técnicas, sino también de reglamentaciones, como, expresamente, el derecho, la moral y la política. En estos casos, la cercanía e implicación de la filosofía es grande: el vocabulario jurídico y, más aún, el político y el moral están impregnados de conceptos y concepciones filosóficas a los cuales y a las cuales ese léxico remite. Cuando no se trata, pura y directamente, de conceptos y concepciones filosóficas. Esto coloca la filosofía en una posición metalingüística, no siempre reconocida invocando la especificidad o la autonomía del objeto, sea el derecho sea la política sea, incluso, la moral. Este mismo argumento se emplea, en general, para negar a la filosofía su posición metalingüística o para minimizar su validez y alcance: la especificidad, la autonomía y, con frecuencia y en última instancia, la superioridad del pretendido objeto. Dicho vulgarmente: la filosofía quiere ser "filosofía de" y no llega a la altura, i.e., a la entidad y valor, de su pretendido objeto: ciencia, técnica e, incluso, las normas, reglamentaciones y ordenaciones.

Esa dificultad, esa fragilidad y vulnerabilidad de la filosofía, tiene que ver con la segunda de nuestras precisiones a la indicación de Vattimo. A nuestro entender, la filosofía insufla, no solo consciencia, sino también voluntad en el lenguaje ordinario. El resultado es la aparición de una consciencia de sí, lo que Vattimo llama autoconsciencia, y de una voluntad propia. La filosofía descubre juegos de poder en el lenguaje ordinario y participa en ellos, incide sobre ellos. Introduce en el lenguaje ordinario, no solo un plus de cognición, sino también una ganancia en volición. Que, por ejemplo, tiene importancia capital a la hora de entender y explicar la génesis, desarrollo y aplicaciones de ciencias y técnicas.

1.3.2 Recuerdo de Derrida

Me gustaría ahora recurrir a Derrida para mostrar la implicación de la filosofía en la intelección y la realización de los textos normativos que reglamentan la práctica humana, en el occidente contemporáneo. Esos textos, además, actúan como una suerte de performativos, configurando la realidad social vivida. En todo esto, siguiendo a Derrida, cabe un papel esencial e imprescindible a la filosofía.

Voy a abrir un pequeño paréntesis para sintetizar la posición – el argumentario – que Derrida (1990) denominó como “el derecho a la filosofía”. Siguiendo a Derrida (1997), cabe presentar este derecho separadamente en siete tesis, que Martínez Quintanar (2017) recogió y desarrolló en una intervención congresual¹¹, a cuya letra me atengo.

Primera tesis (Martínez Quintanar 2017: 26): “las instituciones internacionales” surgidas después de la Segunda Guerra Mundial, “y el derecho internacional” que promueven y desarrollan, comenzando por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, son “filosofemas”. Según Derrida, “los conceptos que las legitiman tienen una historia filosófica (inscrita en la carta o constitución de la UNESCO)”. Y, además, “estas instituciones implican el hecho de compartir una cultura y un lenguaje filosóficos”. De ahí, un derecho a la filosofía, a una educación filosófica, que haga “posible el acceso a ese lenguaje y a esa cultura”¹².

Segunda: “la reflexión sobre el derecho a la filosofía no debe contentarse con cierta historia o memoria de los orígenes occidentales de la filosofía (mediterránea, centro-europeas, greco-romano-árabes, germánicas, etc.)” (27). De ahí, un lugar para filosofar, incluso en los no-lugares filosóficos, muchos de ellos internos, pero excluidos, en

¹¹ En el “II Congreso internacional de la Red española de Filosofía”, celebrado en Zaragoza, entre el 13 y el 15 de septiembre de 2017.

¹²Cfr. Derrida 1997: 13–14.

esas propias tradiciones occidentales.¹³

Tercera: en consonancia con lo anterior, "el derecho a la filosofía no solo pasa por una apropiación de la competición entre los modelos filosóficos dominantes (filosofía continental y filosofía anglosajona) y, en el límite, de cualquier modelo, sino, y sobre todo, por el acceso a otros *topoi* de pensamiento" (28)¹⁴.

Cuarta: "el respeto y la extensión del derecho a la filosofía es la apropiación y, sobre todo, el ultra-pasamiento de las lenguas que se dicen fundadoras u originarias de la filosofía (griego, latín, germánico, árabe)" (29)¹⁵.

Quinta:

para la práctica de un derecho a la filosofía es esencial, según Derrida, la autonomía en un doble sentido. En primer lugar, autonomía con respecto a la ciencia vinculada a la técnica, a la economía, intereses político-económicos, político-militares. En segundo lugar, autonomía con respecto a las religiones (31).

El acceso a la filosofía no puede ser negado a nadie, persona o colectividad, alegando razones sociales, políticas o religiosas¹⁶.

Sexta: "el derecho a la filosofía está indisolublemente unido a una democracia por venir" (32)¹⁷. Entendemos, por nuestra parte, este "por venir", no como una expectativa realizable en el futuro, sino como un "viniendo", un adviento agente en el presente.

Y, por último, séptima tesis: "la crisis de todas las sociedades (occidentales o no) que desearían practicar (ejercitar, realizar,

¹³ Cfr. *Ib.*: 31-32.

¹⁴ Cfr. *Ib.*: 36.

¹⁵ Cfr. *Ib.*: 37-38.

¹⁶ Cfr. *Ib.*: 40-41.

¹⁷ Cfr. *Ib.*: 42.

materializar) un derecho a la filosofía, es que la filosofía sufre, en todo el planeta, una limitación en su enseñanza e investigación” debido al “recorte de medios de los que se dispone para sostenerlas” (*Ib.*)¹⁸. Para Derrida, “cuanto más se imponen estos imperativos que cercenan el ejercicio filosófico, tanto más urgente se hace el derecho a la filosofía y la llamada a la filosofía” (*Ib.*).

1.4 La filosofía en las aulas: enseñanza secundaria

Cierro el paréntesis y retorno a la reflexión interrumpida, iniciada de la mano y a partir de esas indicaciones de Vattimo, acerca de la filosofía, el lenguaje y las ciencias. Sin embargo, ahora pienso que no debemos proseguir por ese camino de especulación. Hay que o, por lo menos, conviene regresar al punto de partida: la práctica docente¹⁹. Sin embargo, de esta vez, dirigiremos nuestra mirada a la enseñanza secundaria, concretamente al bachillerato.

1.4.1 Filosofía: metalenguaje

Es necesario reconocer que lo que en esta disertación llevamos dicho sobre filosofía, lenguaje, ciencias, técnicas y normas y metalenguaje puede ser muy cuestionable en el plano especulativo, pero resulta poco discutible en el ámbito de la enseñanza. Entremos, por ejemplo, en un instituto, asistamos a algunas clases. Ahí está claro que el lenguaje ordinario traduce todos los lenguajes específicos, aquellos propios de las asignaturas, materias o disciplinas, y que la filosofía ocupa, con relación a estas, una posición metalingüística. Las profesoras y los profesores, hablen de lo que hablen, inician y asientan su discurso en el lenguaje ordinario, al cual remiten y dirigen todo lo enseñado. Esto

¹⁸ Cfr. *Ib.*: 44-45.

¹⁹ No obstante, y siguiendo a Derrida, la práctica docente de la filosofía es aporética en lo relativo a su finalidad, lugar, enseñanza, institución, magisterio, didáctica, tiempo. No entraremos en esta cuestión. Cfr. Martínez Quintanar 2018.

está bien claro: las clases de cualquier materia se dan en el lenguaje ordinario y a este reenvían todo lo que es en ellas impartido y aprendido. Y, por otra parte, basta con que miremos unos programas de filosofía, la materia así denominada y otras afines o relacionadas, como la llamada historia de la filosofía, para comprobar que la filosofía ocupa esa posición metalingüística en el campo del saber, que infunde autoconsciencia y voluntad propia, o, si se prefiere, una cosmovisión y una ética, no sólo como perspectiva, sino también como horizonte.

Por ejemplo, si abrimos un libro de texto de la materia de Filosofía²⁰, de primero de bachillerato, conforme a la legislación vigente, comprobaremos, a la vista de los temas tratados, que la filosofía se halla en posición de metalenguaje con relación a las ciencias y técnicas. Ese libro de texto, u otro equivalente, versa sobre el saber, el conocimiento, la ciencia, etc. Persigue proporcionar a los estudiantes unas nociones sobre el saber y los saberes, así como facilitar que establezcan relaciones entre los saberes, que asocien conocimientos procedentes de diferentes disciplinas, que los vinculen y los ordenen, incluso que sepan combinarlos e integrarlos. Con certeza, esta posición metalingüística no deja de ser problemática. De entrada, lo que recoge la filosofía no es más que una descripción, muy simple, del estado y la organización del conocimiento. Sin embargo, esa misma descripción, al mostrar un estado y organización, sin duda elementales, del saber, contiene una carga prescriptiva: de conformidad y adecuación, pues eso es lo que debe ser aprendido por los estudiantes. Mas, también muestra, aunque sea muy tenuemente, que otro orden sería posible, en el futuro, como ya lo fue en el pasado. En otras palabras, la descripción del conocimiento abre la vía para la gestión, por lo menos, de momento y para comenzar, meramente ideal, del conocimiento. En suma, la autoconsciencia, como mínimo, franquea el paso a la auto-

²⁰ Por ejemplo, Martínez Quintanar 2015.

volición o, dicho en términos similares, pero subrayando el acto de voluntad, a la autonomía.

1.4.2 Filosofía: cosmovisión

Mas, la filosofía no es únicamente metalenguaje, por importante que este sea. No agota su ser en esa reflexividad, en esa reflexión acerca del saber. Así como tampoco se agota en el movimiento reflexivo efectuado sobre el lenguaje ordinario: traer este a la autoconsciencia, como afirmaba Vattimo, y llevarlo a la auto-volición, añadimos por nuestra parte. No, la filosofía es en sí misma un lenguaje, con su vocabulario, su semántica y su pragmática, o sea, sus significados y sus referentes, sus universos de sentido conceptuales y practicables.

Así, en un libro de texto de la materia de filosofía de enseñanza secundaria, y en especial si fuere un manual de la llamada historia de la filosofía²¹, encontramos cosmovisiones, i.e., tanto imágenes del mundo como miradas al mundo. El mundo y/o la vida, pues entendemos por cosmovisión una visión (un panorama, una perspectiva) ordenada de lo real. Es propio de la filosofía ofrecer esa vista doble: lo que se ve, el modo de verlo. O sea, no solo contenidos, sino lo que hoy denominamos competencias o habilidades. Como, son, concretamente el desarrollo de las aptitudes y las capacidades: ora para el análisis, la interpretación y la proyección; ora para razonar, argumentar y dialogar; ora para la deliberación, la elección y la ejecución. En la filosofía, en su enseñanza en la educación secundaria, estas capacidades son objeto de abordaje temático y también, y no poco, de desarrollo práctico, por medio de ejercicios. En suma, tanto en los temas como en los ejercicios, habituales en los libros de texto, se tratan esas competencias.

Nada, o poco, en la cosmovisión filosófica, ni la perspectiva ni la

²¹ Por ejemplo, Oliveira Malvar *et al.* 2009.

imagen suministradas, tiene que ver con el fijismo, la unilateralidad y el monismo. Con certeza, el razonamiento, la argumentación, el diálogo, así como el análisis, la interpretación y la proyección, y también la deliberación, la elección y la realización, habitúan al ejercicio de la construcción, desconstrucción y reconstrucción. Mas, también las imágenes aportadas por la filosofía, por los pensamientos divergentes de los filósofos, imponen la conciliación, el eclecticismo y el pluralismo. Esta es una de las ventajas, intereses y beneficios ofrecidos por la historia de la filosofía: suministrar imágenes de lo real, que tienen todas, o en su mayoría, una racionalidad, que se torna necesario casar. Sin embargo, las síntesis posibles son variables e inestables, siempre limitadas, permaneciendo diferencias irreductibles. De ahí, la irrupción y florecimiento de la evolución, el matiz, la multilateralidad y el pluralismo. Dicho de una manera muy simple, los estudiantes hallan que todos los filósofos tienen algo de razón: Platón, pero también Aristóteles; Tomás de Aquino, y Nietzsche; Marx y Mill, etc.

1.4.3 Filosofía: ética, proyecto, auto-determinación

Por último, siguiendo el hilo de la autoconsciencia y la auto-volición, i.e., de la consciencia de sí y la voluntad propia, la filosofía en la enseñanza secundaria contiene una ética, entendida como una reflexión sobre la acción humana, individual y colectiva, y los universos normativos, a saber, la moral, la política y el derecho. Comenzamos destacando el papel de la filosofía como reflexión sobre el saber, después pasamos al objeto del saber y ahora llegamos al sujeto de ese saber. En otras palabras, sucesivamente fue apareciendo la filosofía como metalenguaje, como cosmovisión y, finalmente, como ética²².

En la ética está en juego la auto-comprensión del sujeto, el ser

²² Por ejemplo, una materia específica: Pérez Vérez y Otero Couso (2008). Dentro de la materia de Filosofía, siguiendo la LOMCE: Martínez Quintanar 2015: 199–410.

humano, pero también, derivadamente, el individuo particular. Esta reflexión abarca las relaciones del ser humano con la naturaleza, la organización de la sociedad, el lazo social, de los vínculos personales a las relaciones institucionales, hasta la persona y el comportamiento individual. De entrada, se trata de conocerse y comprenderse, pero esas tareas inauguran el camino de hacerse: devenir, mudar²³. La ética ofrece proyecto, coloca al ser humano en disposición de proyectar y proyectarse, en suma, de auto-determinarse. El modo es la democracia²⁴, en el espacio de un mundo global, con el horizonte de una ciudadanía mundial²⁵.

2. Propuestas

Metalenguaje, cosmovisión, proyecto: todo esto, y más, brinda la filosofía a los alumnos de enseñanza secundaria, i.e., a un público en situación de ignorancia y en condiciones de aprender. ¿Cómo enseñarlo? No es fácil, con certeza. Para dar unas pinceladas, voy a regresar a la experiencia con los estudiantes del máster de Formación del Profesorado.

2.1 Explicar siguiendo la filosofía de los filósofos

Recordemos que, para explicar esos textos normativos significativos, pedimos a los estudiantes que propongan 5 términos, desarrollados en un texto de unas 3 líneas. Llegado el momento de exponerlos, pensando en un público imaginario de alumnado de secundaria, solicitamos a nuestros estudiantes postgraduados que diseñen un plan esquemático de cómo completarían la exposición de los temas. De modo generalizado, recurren, en mayor o menor medida, al empleo de textos de filósofos. Constatamos esa misma tendencia, el empleo de

²³ Cfr. Nussbaum 2010: 75–76.

²⁴ Cfr. *Ib.*: 29–30.

²⁵ Cfr. *Ib.*: 122.

textos significativos de la historia de la filosofía, en el diseño y explicación de unidades didácticas y en la realización de trabajos de fin de máster (TFM). Esto no significa que estos futuros profesores de filosofía no utilicen también otros recursos: imágenes, noticias, textos no filosóficos, películas, presentaciones. Ahora bien, estas, por ejemplo, están principalmente basadas en textos filosóficos. Otro recurso, no desdeñado, es el libro de texto, usado de modo parcial o incluso crítico.

La lección que extraigo del uso de estos materiales en la explicación es que los estudiantes recurren a aquello que aprendieron y conocen y, de entre ello, escogen aquello que les parece más valioso: precisamente, muchas veces, los textos de filósofos. Registrándose una marcada tendencia al empleo de autores clásicos, incluso para explicar temáticas contemporáneas: por ejemplo, Platón o Aristóteles, para hablar de la política actual. Por mi parte, veo en el empleo de estos recursos una búsqueda de objetividad. A mi entender, los estudiantes, en el trance de tornarse profesores y tener que enseñar filosofía, quieren servirse de referentes ampliamente compartidos y de posiciones ampliamente aceptadas. Quieren enseñar filosofía y no inculcar su filosofía. No pretenden, con esto, evitar lo próximo y lo actual. Todo lo contrario, muchas veces señalan como una urgencia destacar en cada paso la cercanía y actualidad de la filosofía, ignoradas por el público estudiantil. Y consideran que las voces de los clásicos, así como las canónicas procedentes del pensamiento contemporáneo, pueden cumplir la función de acercar y actualizar los temas de la filosofía, a los ojos de los estudiantes que, sin o con escasos conocimientos previos, cursan en secundaria las materias de filosofía.

Por ahí va mi primera propuesta: a todos los niveles, en la enseñanza no debemos descuidar el acervo de pensadores y pensamiento que convencionalmente solemos denominar historia de la filosofía. Los filósofos y filósofas, de los clásicos a los contemporáneos,

constituyen nuestra marca fundamental: nuestra carta de presentación y, en última instancia, el meollo de aquello que, como profesionales, en exclusiva poseemos y podemos ofrecer. No niego la importancia de áreas, temáticas, problemas, disciplinas, etc., agrupadas bajo el rótulo de filosofía. Solo pretendo enfatizar la importancia que en ellas ocupa el pensamiento con nombre de filósofas y filósofos. Y destacar también que esos nombres nos identifican en la cultura y ante la sociedad, comenzando por nuestros estudiantes. Por otra parte, apunto que la enseñanza de este acervo y en general de la filosofía debe estar presidida por la objetividad. Incidiré en breve y volveré, al final, sobre esta cuestión.

2.2 Evaluar con pruebas objetivas

Otro aspecto que quería destacar, la segunda pincelada, tiene que ver con la evaluación. Los estudiantes del máster, con más o menos esfuerzo y dificultad, llegan a ponerse en el papel del profesor a la hora y en el trance de explicar. Y procuran hacerlo con objetividad. Sin embargo, esta les falta, incluso sin ellas y ellos saberlo, en el momento de evaluar. Les falta la objetividad: no quiero decir que sean subjetivos y arbitrarios al juzgar el trabajo hecho por sus alumnos. No, lo que constato, como ellos mismos destacan, es que les cuesta mucho evaluar, poner una calificación. Dudan mucho, temen ser injustos, son incapaces de suspender, incluso en casos evidentes. ¿Por qué sufren así al calificar? Una razón puede ser el paso de la frontera discente-docente, dejar de estar del lado del alumnado y pasar a estar del lado del profesorado. Esto es importante, sin duda. Además, ellos son aún alumnos y, siendo tales, deben desempeñar ocasionalmente el papel de profesores. Además del paso de la frontera, del salto del alumnado al profesorado, se percibe el efecto de la falta de hábito. Mas, hay también otra cosa: la carencia de instrumentos adecuados para efectuar la evaluación. No es que carezcan de instrumentos, pues de

facto suelen emplear varios, pero estos no proporcionan una medición sin el concurso de la interpretación. Entonces, entra en juego la subjetividad, perdiéndose en consecuencia la seguridad en la evaluación. He ahí, en mi opinión, el meollo de la cuestión: la falta de objetividad. El instrumental empleado no mide, de manera fidedigna, el aprendizaje de los alumnos, lo aprendido por los estudiantes. Desde mi punto de vista, este malestar podría, si no remediarse, mitigarse, haciendo uso de instrumentos idóneos, como son las llamadas pruebas objetivas, los exámenes tipo test.

Fáciles de corregir, las pruebas objetivas son, no obstante, difíciles de diseñar. En ellas, en las cuestiones que se formulen, hay que procurar conseguir un equilibrio entre la memoria, incorporar y almacenar datos, y la inteligencia, saber usar esos datos. Un examen tipo tema o tipo comentario privilegia, con más facilidad y riesgo, uno de estos aspectos: la memoria, el tema; la inteligencia, el comentario. Y además resulta más complejo evaluar y precisar la calificación. Es más fácil en el tema, pues existe una referencia, o contraste, que permite establecer lo que debe ponerse en el examen y, en función de lo efectivamente puesto, otorgar una calificación. En el comentario, aunque hay con certeza elementos objetivos, la discrecionalidad es mayor, pues no existe una referencia o contraste previo más que como cuadro o marco en el cual cada estudiante debe desarrollar, creativamente, su pericia. De ahí, las dificultades en la evaluación. En ambos casos, ¿cuántas veces hay que leer un examen tipo tema y un examen tipo comentario para otorgar y ponderar una calificación, para establecer el nivel del grupo, para ordenar y jerarquizar los resultados? ¿Cuánto es el tiempo y la atención precisos? ¿Cuál es la fiabilidad de los resultados? ¿Cómo, y hasta qué punto, pueden ser estos verificados, sea por el interesado sea por un tercero? Todas estas cuestiones encuentran respuestas más satisfactorias cuando se trata de pruebas objetivas.

Esa es mi segunda propuesta y conclusión: la conveniencia, yo diría la necesidad, de introducir las pruebas objetivas, los exámenes tipo test, en la evaluación en filosofía. Para nuestros postgraduados, haberlos hecho y saberlos hacer sería una ventaja para encarar la evaluación al dar los primeros pasos como profesores. Con algo más de tiempo y de trabajo del que emplean para diseñar una unidad didáctica, dispondrían de un instrumento utilísimo para llevar a cabo, con más fiabilidad en la puntuación y menos sufrimiento al puntuar, el proceso de evaluación de lo enseñado. A mi entender, las ventajas de la realización de pruebas objetivas son grandes para la enseñanza de la filosofía, tanto en secundaria como en la universidad.

Primero, permite acercar la filosofía al formato de las demás disciplinas. Esto es importante para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en todos los niveles, pero sobre todo en secundaria, donde la filosofía está en contacto e integra un currículo con otras materias. La peculiaridad de la filosofía debe casar, armonizar, con la tónica general de la enseñanza y el aprendizaje.

Y, por otra parte, en segundo y último lugar, es necesario, eminentemente en la enseñanza universitaria, subrayar y promover la objetividad como valor de la filosofía. Obviamente, sin prescindir ni minimizar las cualidades ligadas a la subjetividad que desarrolla la filosofía: intuición, creatividad, inventiva, etc. En otras palabras, además de test, en la evaluación de la filosofía tiene que haber temas, comentarios, problemas, debates, exposiciones, etc. Mas, en todos los casos, el alumnado debe saber lo que tiene que estudiar, de qué y cómo va a ser examinado y, posteriormente, poder contrastar lo plasmado en el examen con aquello que debería haber sido aprendido.

3. Algunas conclusiones

Primera. Los graduados en Filosofía, según constatamos en la USC, adquieren una formación suficiente, no solo para comprender, sino

también para explicar textos normativos básicos y fundamentales de la convivencia en la sociedad occidental y el mundo global contemporáneos.

Segunda. Al amparo de Vattimo y Derrida, cabe situar la filosofía en el origen, la médula y la realización de la cultura científico-técnica y la cultura jurídico-política occidentales contemporáneas.

Tercera. En la enseñanza secundaria, tal como está regulada en España e implementada en Galicia, la filosofía suministra al alumnado un metalenguaje de las ciencias, técnicas y prácticas, una cosmovisión y una ética.

Cuarta y última. En la enseñanza de la filosofía, es recomendable, en la docencia, no perder de vista el pensamiento de filósofos y filósofas y, en la evaluación, introducir pruebas objetivas, concretamente, tipo test.

Bibliografía

Derrida, J. (1990), *Du droit à la philosophie*. Paris: Éditions Galilée.

Derrida, J. (1997), *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. Vendôme: Éditions Unesco-Verdier.

Martínez Quintanar, M.A. (2015), *Filosofía. 1º Bachillerato*. A Coruña: Bahía.

Martínez Quintanar, M.A. (2017). El derecho a la filosofía (Declaración y tesis según Derrida). *Actas II Congreso internacional de la Red Española de Filosofía*, 4: 21–34.

Martínez Quintanar, M.A. (2018). Filosofía, institución, enseñanza. Perspectivas filosóficas contemporáneas. *Agora. Papeles de filosofía* 37(1): 67–89.

Nussbaum, M.C. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. cast. María Victoria Rodil. Madrid:

Katz Editores.

Oliveira Malvar, M., Alonso Rodríguez, A.M., García Castro, X., Pérez Fernández, A., Rodríguez de Rávena, R. y Vázquez Freire, M. (2009). *Historia de la Filosofía. 2º Bachillerato*. Vigo: Xerais.

Pérez Vérez, P. y Otero Couso, L. (2008). *Ética y filosofía del derecho. 2º Bachillerato*. Vigo: Xerais.

Regueiro Tenreiro, M. y Martínez Quintanar, M.A. (2011a). *Ser ciudadano*. A Coruña: Galinova.

Regueiro Tenreiro, M. y Martínez Quintanar, M.A. (2011b). *Saber convivir*. A Coruña: Galinova.

Vattimo, G. (2012). *Vocación y responsabilidad del filósofo*, trad. cast. Antoni Martínez Rió. Barcelona: Herder.