

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA: PENSAMIENTO ADOLESCENTE Y FILOSOFÍA. UN ENCUADRE PIAGETIANO

Yolanda Fernández Acevedo

La enseñanza de la filosofía en la educación media plantea numerosos y difíciles problemas que esta comunicación no aspira a resolver, sino a plantear en términos de los destinatarios de esa enseñanza: los adolescentes, y en términos del contenido que se pretende enseñar: la filosofía.

La tendencia general es suponer que ambos términos (adolescencia y filosofía) no se corresponden muy bien entre sí. ¿Cómo interesar al adolescente en filosofía? ¿Qué tiene la filosofía que pueda interesar al adolescente? Generalmente se da por supuesta esta incompatibilidad, sin indagar demasiado en ella: ¿acaso esto supone que las matemáticas o la física, la historia o la geografía, la gramática o la literatura son más aptas para el interés adolescente, lo motivan mejor, están más de acuerdo con aquello que busca en la enseñanza media? Pareciera que todos suponen que sí, e incluso los mismos profesores de Filosofía del secundario que se resignan a las burlas de sus colegas: -"Bueno, también quien puede interesarse por esas cosas!" -"Filosofía! Pobres chicos! Para lo que les puede servir!" y otras expresiones por el estilo en que, puede observarse, el colega sólo apunta a su propia incomprensión del tema: nunca se interesó por filosofía, nunca la estudió, por lo tanto no puede servirle de nada.

Lejos de entender esto así, el profesor de Filosofía se siente tocado por esas críticas, las considera respetables, las asume como verdaderas. Lo que sí, no se le ocurre discutir. Teme a las bromas de los otros profesores, como antes temió a las de sus compañeros de banco cuando, precisamente en el mismo secundario donde hoy enseña, se atrevió un día a decir: "Voy a seguir Filosofía". Olvida seguramente, que ese día, junto a la incomprensión de algunos compañeros, hubo quienes discutieron, muy seriamente, tal planteo. Quizá olvida también que, entre las lecturas primeras que recuerda, hubo algún diálogo de Platón, algún fragmento de Nietzsche, algún texto de Sartre, que le mostraron por primera vez que las cuestiones que se planteaba en su propia conciencia, ya habían sido discutidas y planteadas por otros hombres; que, por ejemplo, los problemas de la ética, son problemas universales. Tampoco recuerda acaso que, más de una vez, las mismas temáticas que hoy no se atreve a plantear a sus alumnos, fueron motivo de largas discusiones; pocos recordamos que, de adolescentes, nos atrevíamos con absoluto desparpajo a temas tales como: ¿qué existe?, ¿cómo podemos conocer lo que existe?, ¿cuál es el sentido de la vida?, etc.

Creo que ha llegado el momento de que los profesores de filosofía comencemos a perder el temor de enseñar filosofía, pues de lo contrario nos estamos haciendo cómplices de aquellos que piensan que estas preocupaciones son inútiles: pensamiento que parece estar presente también en muchos de los que elaboran manuales y currículos para el nivel medio. Es verdad que ante esta cuestión de la inutilidad de la filosofía, todo filósofo que lo sea de verdad, se siente acuciado por cierta angustia: es verdad, la filosofía no resolverá estos problemas, se puede vivir perfectamente sin ella. Claro: en ese momento no piensa que tampoco las matemáticas o la física "resuelven" nada, y que

también "se puede vivir perfectamente sin ellas". Pero debiéramos recordar, porque ésto sí diferencia a la filosofía de las matemáticas o la física, que los temas que se plantean en la filosofía son temas que todos nos planteamos: al revés de lo que pasa en las matemáticas o la física, donde sólo unos pocos se plantean estos problemas. Y, es más, se los plantean desde una perspectiva más filosófica que científica: ¿qué es el número? ¿qué es la extensión? son preguntas más cercanas a las preocupaciones adolescentes que problemas puntuales de cada ciencia.

¿Por qué entonces este doble prejuicio de que filosofía y adolescencia no pueden ir juntos? ¿De dónde surge y qué grado de verosimilitud podemos acreditarle?

Hay que reconocer que el prejuicio proviene primero de una discriminación de los contenidos filosóficos como abstrusos y sin relación con realidades concretas, a la consideración de la filosofía como algo "pasado", sin vigencia en el mundo de hoy.

No voy a detenerme a analizar y contrastar estas críticas, que suelen abundar en residuos positivistas decimonómicos, ya que, en esta audiencia de filósofos, sabemos que quizá nunca como ahora la filosofía aporta al conocimiento científico su encuadre teórico y metodológico, con sustanciales derivaciones de críticas epistemológicas, con la reflexión lingüística de los soportes conceptuales del mundo, con aportes sobre la acción política y la ética. Revela un escaso dominio de su propia área de conocimiento, quien desconoce la oportunidad y la riqueza de los planteos filosóficos de las últimas décadas.

Vamos entonces a tratar de aclarar el segundo prejuicio, el que se refiere al destinatario de tales enseñanzas, al adolescente que asiste a la escuela media.

¿Es verdad que sus posibilidades intelectuales son ajenas a la condición abstracta y lógica de los razonamientos filosóficos? Si es verdad que sólo se interesa por cuestiones concretas ¿porqué lo concreto de las cuestiones éticas le estaría vedado? Con otras palabras, ¿de qué naturaleza es el pensamiento adolescente y qué entiende, y de qué modo, pueden interesarlo? Esta es la cuestión que me proponga responder, y lo voy a hacer tratando de encontrar, en un modelo evolutivo de lo cognoscitivo, cual puede ser la condición del pensamiento adolescente. En este caso, debemos evitar las teorías del aprendizaje reduccionistas y parcializadoras, que derivan epistemológicamente de un empirismo ingenuo que concluye en un behaviorismo residual, sin lugar para una explicación del conocimiento en todos sus niveles.

En cambio, si tomamos el marco de la epistemología genética de Jean Piaget, nos podremos situar en una perspectiva clarificadora del aprendizaje, desde un modelo evolutivo que explicita la situación del sujeto epistémico desde la acción, constitutiva de todo conocimiento, y desde los episodios constructivos del periodo sensorio-motor extiende las progresivas adquisiciones que conducen a la de las estructuras lógico-formales propias del pensamiento adulto, y que justamente se adquieren entre los 11 y los 15 años aproximadamente.

El modelo evolutivo propuesto por Piaget nos muestra como de una estructura inferior de conocimiento, es posible acceder a una superior; este constructivismo genético supone una respuesta al problema del innatismo, ya que las estructuras lógicas aparecen como el resultado de progresivas construcciones. Piaget, interesado en resolver los problemas de la lógica, lo hace desde la biología, que es de donde procede el concepto de "adaptación" que, utilizado para las adecuaciones de un organismo vivo a su

hábitat, se introduce en la epistemología genética como autorregulación que permite, a través del interjuego de las invariantes funcionales (los procesos de asimilación y acomodación) lograr las "equilibraciones" de construcciones cognoscitivas. Estas "equilibraciones" (que remiten de última a los modelos biológicos de la homeostasis y la homeorresis) permiten construcciones progresivas que, ya en el período sensorio-motor (del nacimiento a los 2 años aproximadamente), permite la adquisición de las primeras estructuras que posibilitarán la construcción de lo real. No olvidemos que el rechazo al innatismo y al apriorismo suponen un "adualismo" inicial, donde no existe el objeto del conocimiento, pero tampoco existe el sujeto: desde los reflejos, único capital biológico del recién nacido, las invariantes funcionales construyen los primeros hábitos y esquemas motores, que van a derivar en la adquisición de la permanencia del objeto, espacio, tiempo y causalidad.

Entre el año y medio y los dos años, la progresiva internalización de estas estructuras, genera la aparición de ciertos indicadores de la función semiótica, que se instala en el reconocimiento del "símbolo", o sea la adquisición de una estructura signifiante, el acceso al universo de lo simbólico, que garantiza la aparición del lenguaje.

El período preoperacional, en el que se observa la génesis de las estructuras lógicas elementales (clasificaciones y seriaciones) nos muestra el progresivo despegue del apoyo concreto, hacia una intelección de estructuras "vacías" que ordenan y clasifican el universo de datos disponibles.

Las operaciones concretas extienden las transformaciones de lo real por medio de acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles al producirse la adquisición de la conservación de la cantidad y de la reversibilidad operatoria.

Finalmente, entre los once a quince años, aproximadamente, el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Esta última descentración representa la liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual. En las operaciones concretas, el sujeto realiza operaciones que refieren directamente a los objetos o a sus reuniones (clases) sus relaciones o su denominación: la forma lógica de los juicios y razonamientos se organiza sobre los contenidos: tales operaciones funcionan solo respecto a comprobaciones o representaciones consideradas verdaderas, y no sobre hipótesis.

En el pensamiento lógico-formal existe una diferenciación entre forma y contenido: el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea que considera a título de simples hipótesis: llega a extraer las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético-deductivo o formal.

Lo primero que se logra en esta desvinculación del pensamiento con los objetos es liberar las relaciones y las clasificaciones de sus vínculos concretos o intuitivos, o sea de abstraer la forma lógica de los diversos tipos de razonamiento sin tomar en cuenta sus contenidos. La lógica se presenta así como la culminación de un proceso de formalización de las acciones constitutivas del pensamiento, es decir ... "la lógica es la culminación de un largo proceso de construcción que se apoya en los procesos de la inteligencia... la ciencia de la lógica... prolonga el proceso de abstracción presente en el sujeto" (1).

Según Piaget ... "el pensamiento formal es esencialmente hipotético-deductivo: la deducción ya no se refiere de modo directo a las realidades percibidas, sino a enunciados hipotéticos, es decir, a proposiciones que formulan las hipótesis o planten los datos a título de simples datos, independientemente de su carácter actual: la deducción consiste en vincular entre sí estas proposiciones extrayendo sus consecuencias necesarias..." "Esta inversión de sentido entre lo posible y lo real ... es la que caracteriza al pensamiento formal" (2).

Desde el punto de vista de las estructuras lógicas, el adolescente aparece, pues, en posesión de estructuras de conocimiento idénticas a las del pensamiento formal que requieren las ciencias (por lo menos en su versión occidental), lo que permite un acceso definido a un universo de símbolos y construcciones inteligibles, totalmente desasidas de correspondencias concretas.

El pensamiento formal, constituye, por un lado, una reflexión de la inteligencia sobre sí misma, (la lógica de las proposiciones, que, como sistema operatorio a la segunda potencia, opera sobre proposiciones cuya verdad depende de operaciones) y una inversión en las relaciones entre lo real y lo posible (lo real se inserta como un sector particular dentro del conjunto de las combinaciones posibles).

Esto hace que la psicología del adolescente, incluso fuera de la influencia de Piaget, haya descrito este período como el de las crisis religiosas, las teorías políticas o sociales que pretenden cambiar el mundo, la especulación filosófica apasionada.

Si nos situamos en la perspectiva psicoanalítica, también en el adolescente se asegura, con la reedición del Edipo, la reinserción en el orden simbólico, lo que no estaría demasiado lejos de la interpretación piagetiana.

De todo lo expuesto, podemos extraer una sola conclusión lícita: el adolescente al inaugurar la posesión de este tipo de pensamiento, está en condiciones óptimas para afrontar los contenidos de las ciencias y de la filosofía. Incluso, debiéramos decir, desde una perspectiva más literal, está todo preparado para el acceso a la reflexión filosófica. No en vano, diríamos los filósofos, Sócrates entendió que la juventud era el mejor auditorio, y a ellos entregó sus mejores esfuerzos.

¿Que pasa entonces con la enseñanza de la filosofía en la educación media?

Si el adolescente se encuentra preparado para la reflexión ¿será que los profesores no estamos preparados para brindar esa enseñanza?

Creo que aquí se impone otra conclusión de la psicología genética, que una teoría del aprendizaje de alcances piagetianos no puede desconocer: la filosofía no se enseña, se aprende. (Como por otra parte cualquier otro tipo de conocimiento, desde esta perspectiva). Pero en el caso de la filosofía, esto es doblemente significativo, ya que desde hace tiempo tal aseveración recorre la filosofía toda: sólo se aprende filosofía, haciéndola.

Y que mejor manera de hacer filosofía, que socratizar nuevamente el ámbito de la tarea pedagógica. No creo que sea vano preguntarnos en estos momentos, sobre la posibilidad de un nuevo socratismo que convierta al docente en un apasionado interrogador y conductor de la experiencia filosófica, en el mejor estilo de un "enseñante" piagetiano que sólo induce, motiva, moviliza,

favoreciendo las construcciones cognitivas que el pensamiento adolescente se encuentra apto para elaborar.

En cuanto al problema de los desfases en el modelo universal del desarrollo cognoscitivo, sabemos que estos suceden, pero que el sujeto epistémico se conforma, tarde o temprano, según este patrón evolutivo. Las diferencias culturales merecerían, también, una atención especial, aunque la investigación empírica no deja de confirmar la validez universal del modelo.

En conclusión: el adolescente se encuentra, de acuerdo al constructivismo genético, en inmejorables condiciones para la reflexión filosófica: el docente sólo debe atreverse a conducir la génesis de nuevas estructuras de conocimiento, desde un compromiso socrático con la filosofía.

Citas

- (1) Castorina, J. A. y Palau. Introducción a la lógica operatoria de Piaget. Paidós. Bs. As., 1981, pág. 13.
- (2) Piaget - Inhelder. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Paidós. Bs. As., 1985, pág. 214.