

El método formulensayo en la enseñanza de la filosofía

*

Sergio Espitaleta Hoyos

El mundo de hoy (que no es mundo sino mundos) se ha comprometido con la incoherencia. Pero, le sigue jugando infidelidad. Dicha incoherencia se refleja en la imaginaria creciente que trata de coñiliarse con la racionalidad alta y en aumento. Hoy se exigen altas dosis de racionalidad, de lógica y de rigurosidad conceptual, por un lado; pero a su vez se desborda la capacidad exploratoria de la imagen, de la sensibilidad, de la sensualidad, y de la vida afectiva, por el otro.

La propuesta humana de hoy es navegar con el mismo riesgo, tanto en lo abstracto como en lo concreto. Y ello tiene sus ventajas porque hay mayor libertad de movimiento. Se han despejado, al menos en el orden de lo teórico, los defectos

* Profesor del ídem la Tablaza-La Estrella. Magister de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia

del dogmatismo religioso, científico, y cultural. La mirada unidireccional y el lenguaje unívoco han ido desapareciendo y, con ellos, muchas de las pugnas y luchas por las supremacías.

La conciliación que trata de hacerse está cercana a las nuevas propuestas en el orden epistemológico y social de hoy, que no buscan lo determinante, ni el poder concentrado, sino rescatar qué de realidad hay en toda expresión humana y qué carácter y papel tiene dentro de contextos amplios y particulares.

No obstante, esta conciliación aún no ha entrado en la escuela. Esta escuela nuestra sigue siendo inflexible, estricta y vertical. Sigue haciendo énfasis en la información, en lo racional, en los procesos verbales, lingüísticos, y lógicos. Mas no en la capacidad creadora, fabuladora y explorada de los estudiantes. Sigue imponiendo saberes y versiones del mundo, sin contar con quienes pueden formar otros mundos.

Los inspiradores o propulsores de la educación siempre estuvieron entre la sociedad y el individuo. Ahora hay que mirar el problema de la masificación educativa (uniformada), frente a la visión personal que se requiere de quien aprende. El individuo se somete hoy a la enseñanza multidireccional, colectiva y diversificada, propiciada por la explosión de conocimientos y de información desmesurada pero, aún así, su aprendizaje es individual ya que entiende, aprehende y transfiere en forma personal, particular.

Por ello, la escuela tiene que penetrar en la otra dimensión afectiva, exploratoria e imaginativa, que tenga en cuenta los intereses de los alumnos y su experiencia previa y directa. La escuela no puede seguir con los procedimientos, métodos y estructuras rígidas, frías e insensibles. Tiene que comprometerse con el conocimiento, con la imaginación, y con la acción.

La escuela tiene que propiciar la acción negociadora que rompa los esquemas rígidos actuales y para ello tiene que empezar por cambiar los métodos de enseñanza expositiva, sustituyéndolos por métodos que faciliten el intercambio y la mutua elaboración entre estudiantes y maestros y que, además, concurren en la doble perspectiva de generar pensamiento (formal y lateral) y, a la vez, integrar efectivamente al estudiante con el saber y con el medio escolar.

Enseñar filosofía es mostrar cómo hacer uso en mayor medida de esas experiencias previas a la experiencia de hacer filosofía, sin las cuales no se puede hacer filosofía. La enseñanza de la filosofía es una vivencia personal, aunque en la construcción de esa vivencia participen todos. Por eso, la enseñanza y aprendizaje

de la filosofía debe incorporar, indisolublemente, los intereses cognitivos y afectivos de los estudiantes. Un tratamiento, por tanto, de mayor efectividad para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía es el que en forma equilibrada ofrece estrategias cognoscitivas y socioafectivas que privilegie los procesos individuales, sin marginar los intereses grupales.

En el caso concreto de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, se palpan dificultades por no asumirla dentro de presupuestos de criticidad, de creatividad, de reflexión y de trabajo. Se requiere de una simbiosis efectiva del estudiante con la filosofía. Se precisa de la vivencia filosófica y de la filosofía vivencia! y, en esto, la enseñanza tiene mucho qué aportar. Dichas dificultades en la enseñanza de la filosofía, entre otras, son:

1) El estudiante nunca ha tenido contacto, ingreso, ni inducción a la filosofía, lo que lo hace llegar a ella, en su primer curso de la media vocacional, con prenociones y expectativas que no son bien orientadas y aprovechadas por el profesor.

2) La filosofía se ocupa, entre otros asuntos, de la reflexión y los alcances del ser, del conocer, del pensar, y del hacer, sin embargo, el estudiante no posee los instrumentos necesarios para entender dicha reflexión porque nunca se le ha fomentado a su manera, en cursos previos, una disposición al análisis, a la síntesis, a la emisión de juicios o de opiniones y, menos aún, a la lectura, escritura y sus implicaciones.

3) Siendo la filosofía una materia exigente y que se debe impartir bajo presupuestos como los anteriores, el profesor cae, habitualmente, en el error de hacer de dicha clase una miscelánea donde se abordan, sin ninguna orientación previa, múltiples temas y discusiones sin enseñarse filosofía y sin darse elementos de carácter filosófico.

4) La filosofía presenta, en general, un panorama aparentemente árido para el estudiante que, jamás se ha encaminado por ella y sus senderos, como la abstracción, la lógica y el raciocinio, el juicio, la inducción, la deducción, etc., así como los del ser, la nada, la trascendencia, la ética, la estética, los principios y, en fin, una extensa gama de campos por los que es difícil trasegar si no se cuenta con una buena razón o justificación o, al menos, con una excelente motivación que logre aumentar el interés y hacerlo primar sobre otros intereses transitorios pero también importantes en la vida de un estudiante de los grados IOy 11 de la media vocacional.

5) Hay problemas en la transmisión y en la recepción de la filosofía que se manifiesta tanto en asimilación, transferencia y operacionalización de conceptos, como en el abandono de todo esfuerzo que represente generar pensamiento o razonamiento formal e hipotético o, al menos, habilidad analítica y sintética.

Creo, por otra parte, que la investigación sobre la enseñanza de la filosofía en la media vocacional, debe estar inclinada a la indagación y formulación de estrategias socioafectivas y cognoscitivas que faciliten no sólo la transmisión y la recepción de conocimientos sobre la misma, sino que permita que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento que lo potencien para enfrentar el reto del mundo actual que exige niveles de racionalidad alta y creciente.

Las estrategias socioafectivas para la enseñanza de la filosofía deberán estar inscritas dentro de un ambiente de trabajo y alegría por el esfuerzo que propiciará el educador y compartirá el estudiante, dentro de una metodología activa a través del trabajo individual y de grupo; ya que, si se quiere enseñar a pensar y aprender a pensar, no será con las formas de abandono y del facilismo, ni con la disminución del tiempo (intensidad) de las áreas que lo fomentan, ni sobre la base de la reducción del trabajo y del esfuerzo. Puesto que, si bien se acepta que la filosofía como área de conocimientos se empieza a servir en la educación media vocacional, cuando se supone el estudiante ha alcanzado niveles de razonamiento formal e hipotético y ha madurado en su aspecto operacional, no es inaceptable tampoco que las exigencias socioafectivas crecen en él y que es allí, precisamente, donde hay que comprometerlo con el esfuerzo, con el trabajo y el interés.

La tradición de la enseñanza de la filosofía en Colombia ha estado enmarcada dentro de la estrategia expositiva porque siempre se ha tenido como un saber que debe impartirse o, por lo menos, guiarse (inducirse).

Dentro de los estudios que se han hecho sobre la enseñanza de la filosofía se hace más énfasis en el qué enseñar y en el rol del educador filósofo, que en el cómo y el para qué, discriminándose, además, la labor del alumno y sus expectativas.

* Una revisión amplia de estos estudios y del método propuesto aquí se encuentra el método "formulensayo en la enseñanza de la filosofía", de este mismo autor. Tal trabajo hizo parte del macroproyecto base de la maestría en docencia dirigida por el profesor Bernardo Restrepo G. durante los años 90-92 en la Universidad de Antioquia. El presente artículo es una condensación de esa tesis.

En otros términos, se ha excluido al alumno de los procesos mínimos para generar pensamiento de toda índole y, entre ellos, el pensamiento filosófico. Aparte de ello, la temática misma de la filosofía que se imparte y la finalidad de los programas no llenan las inquietudes de la juventud actual que está más motivada por factores extracolares, producto más de los cambios que se han suscitado en las condiciones de la sociedad de hoy, que por los enunciados y propuestas de una filosofía descontextualizada y vacía en la que no encuentra eco ni a su problemática existencial ni a sus "aspiraciones afectivas".

Específicamente, el método "Formulensayo", o las estrategias socioafectivas y cognoscitivas, son las siguientes:

- 1) Lectura de textos filosóficos con exigencia de escritura respecto de los mismos, combinada con ejercicios de análisis y de síntesis en clase (es la estrategia de mayor importancia, puesto que no puede concebirse el trabajo filosófico al margen de esta doble actividad de lectura y escritura).
- 2) Formulación de problemas y proyectos problémicos sobre lo que se lee.
- 3) Trabajo de grupo, expresado en indagación y análisis, a través de la propuesta de problemas filosóficos contemporáneos, ligados al estudiante.
- 4) Discusión y reflexión periódica en clase sobre pensamientos de filósofos, propuestos por el profesor, pero seleccionados por el alumno.
- 5) Elaboración de ensayos filosóficos a partir de la formulación de problemas de los estudiantes, como producto de la reflexión y discusión de grupos.

Una enseñanza activa de filosofía debe ir en la búsqueda gradual de la independencia del alumno (estrategias socioafectivas), sin perder su capacidad de identificación con el trabajo de los demás, y sin desdeñar tampoco la información y su procesamiento, y la búsqueda de la misma (estrategias cognoscitivas).

El método "Formulensayo", basado en cinco estrategias, busca ir formando en la autonomía del alumno para que él mismo a través de la lectura y la escritura, vaya generando una buena capacidad analítica y sintética que las mismas exigencias de lectura y escritura proponen. Porque, cuando la lectura se hace sobre la base de que se debe entender para interrogarla y para reelaborarla, tiene que desarrollar dichas habilidades.

Pero, más interesante se torna aún la actividad de clase en filosofía, cuando se cambia el esquema clásico de la enseñanza que parte del profesor o del filósofo (o del discurso mismo de éstos), por una enseñanza que parte de la pregunta del estudiante al filósofo, al maestro, o a sí mismo.

Una enseñanza de la filosofía reflexiva implica partir del estudiante, que formula preguntas (aunque el maestro tenga que enseñar esto), al maestro que responde. Y, en este caso, ambos ganan porque el estudiante aprende y genera la inclinación por la respuesta (la búsqueda por resolver el interrogante o el problema), y el profesor no sólo se preocupa por encontrarla respuesta, sino por preparar su trabajo. Aprender a preguntar es aprender a construir el conocimiento; es también aprender a responder. La capacidad de formular problemas está ligada a la capacidad creativa y reflexiva del hombre. Es la principal herramienta contra los dogmatismos y los absolutos. Quien la posee, esta en capacidad igualmente de crear y construir, pero hay que fomentarla y cultivarla, y su principal obstáculo puede estar en el conformismo que acarrea una clase magistral expositiva.

De Bono (1970), en su libro *El pensamiento lateral*, dice que el enseñante no tiene que esforzarse por producir una respuesta única, sino que debe ofrecer alternativas. Debe evitar que cunda la impresión de que, detrás de cada cosa, hay una razón única y necesaria. Señala que, cuando las preguntas se refieren a algo muy obvio, se tiende a decir "porque", con lo que se justifica el supuesto, en vez de disgregarlo en sus partes. Con ello, anota, no se intenta, claro está, averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria, sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen. Se trata, añade más adelante, sencillamente de liberar el pensamiento de supuestos rígidos que limitan exclusivamente su campo de acción.

Cuando el hombre pregunta, lo hace porque desconoce y por lo que desconoce. No obstante, siempre hay que conocer algo antes de preguntar. Por ello, el formular preguntas o problemas es una estrategia cognoscitiva. Cuando los estudiantes formulan preguntas tienen que entender la pregunta; tienen que elaborarla; tienen que entender para aclarar; aclarar para construir; discernir para develar. Debe haber coherencia en el preguntar. Nada hay que deba tener más coherencia y significado que una pregunta. Por eso, quien pregunta también conoce. Por ello, cuando se pregunta sobre lo que se lee es necesario entender lo que se lee. Cuando el estudiante formula preguntas sobre lo que lee debe no

solamente entenderlo que lee sino, además, tener claridad sobre lo que pregunta (sobre la misma pregunta). El preguntar, entonces, es una herramienta para el entendimiento; implica además análisis y síntesis.

De igual manera, el trabajo filosófico cobra mayor interés en los estudiantes cuando los problemas filosóficos están más cerca del estudiante. (Esto no implica, necesariamente que no se pueda abordar los temas clásicos de la filosofía con una mirada actualizante). Más cerca significa más ligado a su vida, a su ser. Y esto no tiene que ser lo contemporáneo. Temáticas como los valores, el sentido de la vida, el poder, la violencia, la guerra, la trascendencia, el amor, etc., están tan cerca del hombre actual como del griego antiguo; por eso, los estudiantes las proponen, las discuten, y escriben sobre ellas; porque se sienten ligados a ellas.

Por último, los estudiantes aprenden a diferenciar las características del ensayo o escritura filosófica de la escritura literaria, aunque éstas no son antagónicas sino complementarias y quizá su diferencia está en ciertas sutilezas como el hecho de ser el texto filosófico más analítico, más reflexivo, más impersonal (no obstante lo personal), pero no menos abierto, ni atrevido, ni imaginativo que el texto literario.

El método expositivo abierto, a pesar de tener sus bondades, ha sido golpeado y atacado en distintas formas (en la educación media y en la superior) por muchas razones, entre las cuales se pueden contar las siguientes: Genera autoritarismo, pasividad, masifica, no permite explotar la realidad del estudiante, propone el conocimiento como producto desconociendo los procesos, es verbalista; no compromete al estudiante con la docencia, no promueve la investigación, no da pie a la crítica ni al análisis en los estudiantes; etc. En resumidas cuentas, la lección magistral ofrece un acento marcadamente transmisionista o informativo que margina la discusión amplia y, con ello, la argumentación y el análisis en los estudiantes.

Pujol y Fons (1981), citando al Hale Report, definen la lección magistral como "un tiempo de enseñanza ocupado entera o principalmente por la exposición continua de un conferenciante. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una *pequeña discusión*, pero, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar nota". Y, generalmente, esta es la forma como se aprende y se enseña filosofía en los colegios de educación media y en las universidades.

Uno de los aspectos que contempla el método "Formulensayo", es la posibilidad de la discusión que ha sido una herramienta permanente del trabajo filosófico desde los griegos hasta nuestros días. Y es la que además, permite mantener la tensión filosófica o el continuo replanteamiento de la filosofía que le da su genuino estatus de disciplina que siempre comienza.

La discusión es una de las formas prácticas de la filosofía (pudiera decirse que es el aporte mayor de la filosofía a otras disciplinas). Es uno de sus instrumentos básicos y no debe prescindirse de ella en la enseñanza. La discusión tiene como soporte la forma dialogal (creada también por la sensibilidad griega), que supone divergir para entender, contrariar para acordar. Supone el consenso y supone hablar entre iguales. Esto es lo más importante, que toda discusión debe igualar y partir de la igualdad; que todos tienen razón pero hay que llegar a acuerdos.

Quizá, este sentido originario de la discusión es el que se ha olvidado y es el causante de tantos dogmas y autoritarismos en la práctica educativa y social. No se vive una cultura de la discusión porque nunca se ha mostrado cómo hacerlo.

La discusión implica construcción y tiene el objeto de llegar a acuerdos universales (y hay muchos universos). En ella, se ejerce el derecho de disentir y se hace uso de la capacidad racional de argumentar; con ella se potencia la capacidad analítica y crítica del estudiante, y se le forma además en valores como el respeto por el otro, la libertad de pensamiento y de crítica, la libertad de expresión, la credibilidad, la igualdad, etc.

Enseñar a discutir y aprender a discutir es el mejor aporte que la escuela y la filosofía pueden hacer a la cultura política de nuestros días.

Cuando se trabaja sobre la base de la argumentación y del análisis (discusión), la clase de filosofía se torna más agradable y más interesante. Porque la formulación de preguntas y la participación de alumnos y maestros en la comunicación de ideas o en las discusiones, supone la actividad personal de todos en la búsqueda de la respuesta (acuerdo o consenso). Eso hace que esta estrategia sea de carácter socioafectivo y a la vez cognoscitivo, porque si al hábito de la formulación de problemas le sumamos el de la participación en las discusiones, entonces se gana en atención, interés y, sobre todo en profundidad y seriedad para indagar (que es un principio de investigación).

Araújo y Chadwick (1975), exponiendo la teoría de Bruner, afirmaban: "En la medida que el aprendizaje se propone como una tarea de descubrimiento de algo —que es lo contrario de aprender algo sobre una cosa—, habrá una tendencia del alumno a volverse independiente y autogratificador, o sea, a sentirse recompensado por los efectos de su propio descubrimiento".

Desde aquí, se puede afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, de esta forma, son instrumentos de formación e investigación científica, ya que proveen de destrezas propias de la actividad científica, tales como la habilidad sintético-analítica, el diálogo científico y la formulación de problemas.

Sobre esto, Ezequiel Ander Egg (1982), afirma:

No siempre es posible formularlos problemas en forma clara, precisa y manipulable. Esto es propio de la naturaleza misma de la investigación científica, de sus dificultades y sus complejidades. La capacidad de plantear problemas, dicen Cohén y Nahel, es una señal de posesión del genio científico. En efecto, advertir problemas que los demás pasan por alto, plantearlos con claridad, encajarlos en un cuerpo de conocimientos, resolverlos con el mayor rigor posible, proponiéndose primordialmente enriquecer el saber, tales son los cometidos del investigador científico, problematizador por excelencia[...] Los problemas no 'surgen', no se nos dan impersonalmente; somos nosotros, con nuestros conocimientos y nuestros prejuicios, quienes los formulamos. Mientras unos pasan sin 'detenerse' frente a determinadas cuestiones, el investigador los problematiza.

Se ve pues, cómo la tarea de formar científicos y de enseñar las ciencias no es competencia solamente de las mismas ciencias sino también, de las llamadas disciplinas humanas. La filosofía no sólo aportaría a la formación de valores y cultura política sino, por otra parte, a la formación del talento científico de los estudiantes mediante la generación de habilidades como las destacadas arriba.

En síntesis, tanto la discusión como la formulación de problemas son estrategias que permiten replantear la forma expositiva de la enseñanza de la filosofía proponiendo nuevas relaciones entre los estudiantes y el profesor y entre

el conocimiento y ellos mismos. Diríase que proponen una relación en donde todos enseñan y todos aprenden, o como sostiene Antonio Illera (1987), nuevas relaciones que "implican el paso de una situación autoritaria dependiente, a una situación democrática independiente".

Para terminar este apartado, quiero detenerme en dos citas que trae André Verguez (1984), en su pedagogía de la filosofía:

Es en la clase de filosofía donde los alumnos hacen el aprendizaje de la libertad, mediante el ejercitamiento de la reflexión e, incluso, se puede decir que es el objeto propio y esencial de esta enseñanza.

Iniciar a los alumnos en la filosofía es, tal vez, en lo esencial, *enseñarles a plantearse ciertas preguntas*. Pues, la reflexión filosófica consiste, precisamente, en convertir en problema lo que, mediante el sentido común, es una evidencia o un simple estado de hecho.

En cuanto al uso de las estrategias de lectura y escritura en la enseñanza de la filosofía es conveniente considerar sus alcances y sus implicaciones, puesto que son ellas las que representan el mayor aporte y esfuerzo del estudiante y las que lo comprometen en el trabajo de reflexión, conceptualización y creación filosófica. Es a partir de la lectura y de la escritura que el estudiante compromete su personalidad. Lectura y escritura son ejercicios personales; son experiencias de cuestionamiento, de vuelo fantasioso, de evocación, de comparación, de inferencia, de análisis, de organización y reorganización. La escritura y la lectura son fuerzas provocadoras para ejercer la razón y la pasión; son fuerzas que propician el conocimiento, y por ello pueden ser dolorosas o placenteras según el tratamiento que se les dé.

Quien lee y quien escribe hace uso de la razón porque organiza, argumenta, atiende, discute, crea, recrea, atiende, y desatiende a códigos y sistemas; aunque lo que lea o escriba sea ficción o mera fantasía. Tanto la escritura como la lectura ponen al sujeto en el límite de lo que es y de lo que no es. La lectura y la escritura (que pueden ser la misma cosa) son la mejor síntesis humana entre la razón y la ficción, o entre lo real y lo imaginario (que también es real).

La lectura y la escritura son estrategias cognoscitivas y socioafectivas porque a través de ellas se piensa y se "adquieren" conocimientos cuando se insertan en la

práctica educativa como instancias de goce y de placer, mas no de castigo ni de imposición grave.

Cuando el estudiante lee o escribe, adquiere mayor dominio conceptual y su retención mejora; además, se ejercita en habilidades propias del pensamiento como la inferencia, síntesis, análisis, etc., procurando mayor creatividad y mayor capacidad comunicativa.

Davi N. Perkins y otros (1987), hablando de la escritura como de una ocasión para pensar, afirmaban que: "En primer lugar, la escritura exige mucho más del escritor que la transcripción de palabras habladas, una actividad que está limitada a unas cuantas situaciones especiales, como la estenografía en los juzgados. En segundo lugar, la escritura se convierte, a menudo, no sólo en un medio de representar los pensamientos con propósitos de transmisión, sino que se constituye, en sí, en un medio para el pensamiento. De acuerdo con ello, la escritura es relevante para enseñar a pensar, porque: 1) la escritura exige que se piense, y 2) la escritura constituye un vehículo del pensamiento".

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, Ezequiel. *Técnicas de investigación social*. Edit. Humanitas. Buenos Aires. 1987
- ARAUJO J. B. y CHADWICK, C. B. *Tecnología educacional*. Teorías de la instrucción. Edit. Vozes Ltda. Petrópolis. 1985
- DE BONO, Edward. *El pensamiento lateral*. Edit. Paidós. Barcelona. 1988
- FONS, José Luis y PUJOL, J. *Los métodos de enseñanza universitaria*.
- ILLERA M., Jesús Antonio. *Aproximación a un modelo funcional de didáctica en filosofía*. Franciscanum. (24) I-IV. Bogotá. 1987.
- PERKINS, David N. y otros. *Enseñar a pensar*. Edit. Paidós. México. 1987.
- VERGEZ, André. *Pedagogía de la filosofía*. Enciclopedia de educación y Pedagogía. Edit. Plaza y Janes. Barcelona. 1988