

El papel del pensamiento filosófico en la formación inicial de maestros

ANGEL CASADO MARCOS DE LEÓN
Universidad Autónoma de Madrid

1. CUESTIONES PREVIAS

La innegable actualidad de los temas educativos en nuestra sociedad, queda muchas veces limitada -como señala el prof. Peters a meras consideraciones sobre su papel en la «optimización» de recursos productivos: «capacitar» profesionales y expertos, «preparar» mano de obra cualificada, etc. Se llega incluso a la situación paradójica de que la dimensión propiamente «educativa» del proceso, estrechamente ligada al crecimiento personal y social de los alumnos, se subordina en la práctica a cuestiones de orden técnico-organizativo dirigidas a incrementar la eficacia/rendimiento del «sistema».

Desligada del «compromiso educativo» (Oakeshott), la escuela no se orienta ya por los ideales de una formación reflexiva y autónoma, con los requisitos de «libertad y proximidad a las cosas humanas» que reclamaba Adorno. Lo que hoy se pide a esta institución no es que *forme*, sino que *habilite* al ciudadano para integrarse en una sociedad en la que todo, incluso él mismo, está programado para producir y consumir. Pero si todo está al servicio de tales principios, todo termina convirtiéndose en medio para ese fin, incluido el propio hombre, en un proceso de despersonalización que difícilmente encaja con la idea de educación como proceso cuyo objetivo es nada menos que la «formación plena» de las personas.

Hoy más que nunca es preciso detenerse a debatir no sólo *a dónde va* la educación, sino a *dónde deberla ir*: si debe favorecer la comunicación entre los hombres o hacerles más «solos, aislados y atemorizados» (Fromm); si ha de perseguir hombres y mujeres más críticos y creativos, o limitarse a satisfacer las demandas de una sociedad conformista; si se busca «humanizar» a las personas, o despersonalizarlas y «cosificarlas» (Adorno, 1970, p. 222ss.).

Se perfila así una tarea especialmente urgente en nuestros días: profundizar en la dimensión *crítica y liberadora* del proceso, sin la que propiamente hablando no

hay educación. En última instancia, la educación representa una ayuda en el movimiento y esfuerzo del hombre por ser *persona*, esto es, por realizarse como ser sensible, inteligente y libre; y el proceso educativo tendrá sentido en la medida que propicie una educación para la persona, es decir, para la libertad.

Desde esa perspectiva, concebido como quehacer encaminado a que el hombre se consolide como «sujeto» de su propia vida, el empeño educativo viene a coincidir con la exigencia primaria del genuino pensamiento filosófico: «hacer al hombre más dueño de sí» (Maceiras, 1985, p.73). Quienes por unas u otras razones ponen en tela de juicio la «utilidad» de la Filosofía en la formación inicial y permanente de los maestros olvidan que ese «vacío», de hondas consecuencias formativas, no puede suplirse desde la perspectiva tecno-pedagógica, por racional y sofisticada que se presente.

En el marco de esas reflexiones se plantea un doble interrogante, que el «leit motiv» de cuanto sigue:

- a) el ejercicio de la razón crítica, esencia del pensamiento filosófico, ¿dificulta o facilita una docencia más consciente y razonada?;
- b) prescindir de la Filosofía, ¿no será a la postre renunciar al ingrediente propiamente «formativo» en la educación de maestros?

2. FILOSOFÍA, ¿PARA QUÉ?

La evidente aplicación de las materias científicas y didácticas en las tareas docentes, hace prácticamente innecesario plantear su justificación en el currículo de maestros. No es ese el caso de la Filosofía: desde su supuesta condición de discurso «finiquitado», sin validez científica -que algunos interpretan como sinónimo de ausencia total de validez-, surge la inevitable pregunta: ¿para qué sirve...?; aunque mejor sería hablar, con Adorno, de «seudopregunta», puesto que ya lleva implícita la respuesta: «no sirve para nada».

Esa óptica «utilitaria», tantas veces esgrimida en su contra, ha propiciado actitudes poco favorables hacia la Filosofía -cuando no claramente adversas- en el ámbito académico. Horkheimer lo apunta en un lúcido diagnóstico:

«Con la negligencia, condicionada socialmente, de que es objeto el individuo, la negligencia de que se hace objeto a la Religión y a la Filosofía va penetrando en las universidades y en las escuelas superiores. La Filosofía deja de constituir un objeto de enseñanza y de formación; en un mundo orientado hacia lo inmediato y lo práctico, la Filosofía sólo se juzga por su utilidad y, por consiguiente, se le atribuye escaso valor» (1976, p.93).

Al amparo de ese pragmatismo de corto alcance se producen las consabidas afirmaciones sesgadas y conclusiones apresuradas, cuyo corolario -bastante simple- es bien conocido: ¡Dejélnonos de «filosofías»! ¡Hay que incluir sólo materias «útiles»!.

Tal forma de proceder, en apariencia razonable, esconde no pocos supuestos ciertamente problemáticos. El primero y principal radica precisamente en la inadecuación e insuficiencia del «modelo» desde el que se juzga -próximo al paradigma

técnico-instrumental- para evaluar propuestas «innovadoras» o de «pensamiento crítico», que:

- a) suelen ser vulnerables a un gran número de factores de difícil concreción y control; y
- b) buscan no sólo desarrollar conocimientos y habilidades precisas, sino «competencias de base», a partir de las cuales los estudiantes puedan desarrollar sus propias posibilidades.

Ignorando el juicio de Engels (equienes más insultan a la Filosofía son esclavos, precisamente, de las peores reliquias vulgarizadas de las peores filosofías» [en Cruz, 1988, p.103]), no es raro encontrar discursos y actitudes para los que «lo filosófico» carece de sentido en el concierto de saberes de nuestro tiempo. Cuentan, además, con la excelente excusa que les proporciona la imagen «tradicional» de la Filosofía, como un conjunto de respuestas autónomas a problemas estrictamente académicos y «especulativos», sin relación alguna con la vida práctica. Una imagen contra la que se alzan las palabras de Dewey:

«La Filosofía se recobra a sí misma cuando deja de ser un invento para tratar los problemas de los filósofos y se convierte en un método cultivado por éstos para afrontar los problemas de los hombres».

Pues bien, uno de esos problemas, «el más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre» (Kant), es el problema de la educación. Profundizar en la vertiente ética y humana de ese problema se perfila como tarea imprescindible en un mundo como el nuestro, envuelto en una creciente «oleada sofística» (Zubiri), con una presencia «inundatoria» de discursos y proclamas, que sólo se contrarresta cuando se robustece la reflexión crítica.

En suma: la pregunta por el «papel» del pensamiento filosófico (junto a otros discursos: científico, técnico, didáctico...), en el currículo de maestros sólo alcanza su verdadera dimensión cuando, en el marco del «compromiso educativo», se plantea la exigencia de *formación* -y no sólo «habilitación-, de profundas implicaciones éticas, sociales y políticas, sin las que el proyecto educacional no pasa de ser un proceso adaptador de carácter técnico-instrumental:

«Tendremos que reconocer -escribe Ulrich- la deficiencia de todos los intentos de separar la educación de la ética. Si la educación no logra comprenderse como una parte de la cultura y su interminable esfuerzo por llegar a realizaciones superiores y más universales, degenerará en una mera técnica social utilizable tanto para el mal como para el bien. Con frecuencia no ha sido más que eso» (en G^a Garrido, 1986, p.75).

Volvamos a la pregunta que encabeza este apartado: Filosofía, ¿para qué? Paradójicamente, de Aristóteles a Heidegger, las diferentes respuestas registran una rara unanimidad: la filosofía es «inútil». He ahí una conclusión que, aun aceptándola, en nada desmerece su sentido. Lo que inicialmente podría parecer una limitación o carencia, se alza al cabo como un principio que es preciso afirmar y reivindicar: «El principio lleva el nombre de *libertad*. Filosofar es, por encima de todo, un obrar libre y por esta razón no sirve nada ni para nada» (Pieper, 1982, p.46).

La filosofía, privilegio del hombre que se siente libre, no sirve, pues, a nada ni a nadie; en el fondo, es un gesto, una *actitud* del hombre celoso de esa libertad, que alza su mirada vigilante y crítica para prevenir y denunciar los atentados, que no pocas veces la alcanzan a ella misma. Inútil, pues, pero necesaria, si se quiere que la idea de educación como formación y cultivo de la persona no quede en mera «palabrería liberal». Las reflexiones de Ortega sobre la necesidad de la Filosofía - «disciplina que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas»- en el proceso de formación del maestro, constituyen en sí mismas todo un «programa educativo».

3. INSUFICIENCIA DE UN PARADIGMA

La esfera educacional no escapa al influjo del «modelo desarrollista» vigente en las modernas sociedades de consumo. El propio ámbito universitario, supuesto garante del pensamiento crítico y creador, no ha sido inmune a la «lógica tecnocrática»: por doquier ganan terreno académico (prestigio, recursos, créditos...) las materias o áreas relacionadas con el desarrollo técnico o el progreso industrial; por contra, aquellas otras cuyo interés se centra en la vida del hombre en la sociedad, o atienden al cultivo de cualidades necesarias para esa vida social (tolerancia, libertad, originalidad, autonomía de juicio político y moral...) son preteridas y relegadas a un segundo plano. Sin embargo, son estas cualidades y valores, paradójicamente arrinconados, los que constituyen el soporte básico de eso que llamamos sociedad «humana».

Las consideraciones en torno al interés «práctico» de esa tarea educadora, ligada a una mayor «humanización» de nuestro mundo, rebasan con mucho los planteamientos meramente «técnicos». Por supuesto, es evidente que hay que atender a cuestiones relativas al qué y cómo enseñar; pero sin olvidar debatir también los para qué de lo que se hace, sometiendo a una crítica razonada los fundamentos (éticos, políticos, antropológicos), los métodos y las perspectivas que subyacen en las propuestas teóricas y prácticas vigentes en educación.

En el fondo, la pregunta por el «sentido» de la Filosofía en la formación del maestro, va inevitablemente ligada al debate sobre el «tipo» de profesor al que se aspira. Si lo que se quiere es un profesor que ejecute eficazmente lo que ya está programado, sin cuestionarse el sentido profundo de la educación en nuestra sociedad, de espaldas a todo «debate pedagógico», es evidente que no tiene sentido recurrir a la Filosofía.

Pero si, por el contrario, predomina ante todo la idea de educación como liberación, si se busca hacer al hombre más libre y dueño de sí, «educado en el pensar» y capaz a su vez de educar en libertad, no parece razonable prescindir de un instrumento más que apropiado: el pensamiento filosófico. El «mito de la caverna» es aleccionador a este respecto: sólo el conocimiento, la conciencia de estar encadenados, puede poner en marcha un proceso de liberación. Pero la educación/liberación se complica sobremanera incluso cuando, en el mejor de los casos, el educador es libre: no siempre es fácil hacer ver a quienes están encadenados la realidad de su situación. Hay incluso una sospecha terrible y dramática en la pregunta que se formula Platón: «¿No procederán

a dar muerte, si pudiesen cogerle en sus manos y matarle, al que intentase desatarles y obligarles a la ascensión?» (*República*, 517).

Porque la Filosofía es «inútil», busca antes liberar que acomodar individuos a la sociedad; y, precisamente, si la educación es hoy algo, supone una ayuda en el esfuerzo del hombre por liberarse de las cadenas que le atan desde diversas instancias y tratar de ser él mismo. De ahí la grave inconsecuencia de quienes, desde planteamientos pragmáticos y racionalizadores, propugnan eliminar o arrinconar la Filosofía en el proceso de formación del maestro, para dejar sitio a materias más «útiles» (¿tal vez, con vistas a unos docentes más «utilizables»...?).

En suma: sin entrar a debatir ahora cuál deba ser su ubicación concreta (tiempo y lugar) en el proceso de formación de maestros, sí puede concluirse que la Filosofía, sin afán alguno de exclusividad y preeminencia, sino al lado de las restantes perspectivas -científica, técnica, metodológica..., a las que puede servir de ayuda y contrapeso, constituye un aspecto inexcusable en la empresa de formación humana -no sólo técnica- del maestro,

4. FILOSOFÍA Y FORMACIÓN DE EN UN MUNDO TÉCNICO

Uno de los argumentos esgrimidos para justificar el arrinconamiento de la Filosofía en educación y en la formación de profesores, incide en su supuesta incapacidad para *adaptarse* a los nuevos tiempos. No se niega que en otras épocas haya desempeñado un papel relevante en el desarrollo del pensamiento humano, pero en la sociedad actual no hay lugar para ella: «La filosofía como arquitectura está arruinada», concluye Lyotard (en Badiou, 1990, p.9ss.).

Tales razonamientos, sin embargo, dejan «fuera de campo» un aspecto esencial: la necesidad que el ser humano tiene de una visión «global» de las cosas, que sí aparece en los «diagnósticos» -filosóficos- de nuestro tiempo, menos simplistas e interesados. Así, la afirmación de que estarnos ante una gran oportunidad, pero también ante una «gran amenaza» (Laszlo, 1988), o el peligro de manipulación «científica» que denuncia Gadamer (1990, p.96), recuerdan la pregunta que se formula Heidegger acerca de si nuestro mundo, regido por la ciencia y la técnica, es en realidad más «humano»:

«Esta es la pregunta, la pregunta universal del pensar. Lo que será la tierra, y la existencia del hombre en esta tierra, depende de su respuesta» (1982, p.119).

Porque, en efecto, muchos de los problemas que hoy conmueven al Inundo entero no son en absoluto ajenos a las «contradicciones» de 10 que llamamos «progreso»; se promueven planes y programas para resolver las urgencias sociales: producción de bienes, desarrollo, mejora social... Pero, al mismo tiempo, la propia dinámica «desarrollista» genera graves problemas «humanos» (ecológicos, culturales, éticos...), que todavía están por resolver.

No se trata de restar valor a la tecno-ciencia, ni de aceptar sin más la tesis de que el desarrollo técnico tiene *neceseriente* consecuencias deshumanizadoras y alienantes. Pero sí de evitar que, al hilo del creciente «cientifismo» -basado a veces en una concepción acrítica de la ciencia- se pierda de vista la exigencia de un

pensamiento libre y crítico, a la vez que solidario, como eje de la formación de las personas y ciudadanos que precisan las modernas sociedades democráticas.

Antes que un problema técnico o científico, la educación es sobre todo una cuestión *humana*, de responsabilidad moral y política; más que los aspectos teóricos, importa esclarecer -al modo platónico cómo los *hombres pueden vivir* humanamente. De ahí la radical insuficiencia de los programas de formación de maestros montados sobre bases exclusivamente «técnicas», que acentúan los aspectos inmediatos, mensurables y metodológicos del aprendizaje (Giroux, 1990). Se necesita otro tipo de actuación dirigido a hacer del maestro un «profesional reflexivo» (Schón), capaz de pensar a fondo los esquemas conceptuales y supuestos implicados en las nuevas situaciones y problemas; no sólo para *comprender*, sino para poder optaren nuestra sociedad técnica:

«La sociedad moderna es también el lugar en el que el sujeto aparece, no para huir de las coacciones de la técnica y de la organización, sino para reivindicar su derecho a ser actor» (A. Tourain, 1993, p. 335).

En esa empresa de formación «humana» del sujeto, no estamos solos: contamos con la ayuda inestimable que supone el pensamiento filosófico y su historia, herencia única e irrenunciable que ofrece precisamente la ocasión de hacer y hacernos más humanos, en el sentido originario que tenían las llamadas «humanidades» (Lledó, 1974, p.80). Esa tarea -ética- de formación del hombre plasmada en la «humanitas», venía representada para G. Budé en forma del dios Mercurio, «el Mercurio de la elocuencia o de la palabra; el cual se sitúa en el lado opuesto del dios Kerdoos, el del provecho, al que veneran y sacrifican, no ciertamente los amantes de las letras, sino aquellos que persiguen un fin material...» (en Florez, 1994, p. 15).

Hoy Europa se sigue debatiendo entre el dios Kerdoos, el del provecho y la utilidad económica, y el Mercurio «amante y protector de las letras». El reto de nuestro tiempo estriba justamente en recuperar esa visión «humanista» del s. XVI y concederle la importancia que le corresponde en el conjunto del saber de nuestros días, no como una cultura distinta y opuesta a la cultura «científica», sino como una «forma de vida» que, asentada en la dignidad humana (*dignitas humanis*), «enseña al hombre a ser ciudadano configurándole su HUMANITAS a través de una serie de virtudes cívicas y políticas...» (Florez, 1994, p. 103).

El prof. García-Sabell ha subrayado la clave «europea» de ese rete; «Recordemos el comienzo de la *Metafísica* de Aristóteles: 'Todos los hombres se esfuerzan por naturaleza en conocer'. O lo que es lo mismo: en preguntar. Y esto es lo que hace real a Europa. Pero si tal desinteresado preguntar es lo propio de Europa, ese desinterés exige que se disponga de libertad. La libertad, *bajo todas* sus formas, es, como se ha dicho, una 'invención europea'» (1994, p.89).

Preguntar, «usar» la libertad: en ese marco o espacio general de acogida al libre juego del pensamiento crítico y creador, que «hace real a Europa», la reflexión filosófica ofrece al maestro la posibilidad de articular su experiencia *técnica* y ética, madurando y perfeccionando su competencia y profesionalidad, capacitándose para poder responder en una sociedad efectivamente «abierta».

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T.W. (1970) *Critica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- BADIOU, A. (1990) *Manifiesto por la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- CRUZ, M. (1988) *Del pensar y sus objetos*, Madrid: Tecnos.
- FLOREZ, C. (1994) *Mundo Técnico y Humanismo*. Univ. de Salamanca.
- GADAMER, H.-G. (1990) *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- GARCIA GARRIDO J.L (1986) *Problemas mundiales de la educación*. Madrid: Dykinson.
- GARCIA-SABELL, D. (1994) Europa y Galicia, en ABELLAN, J.L (ed) *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Trotta.
- GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- HEIDEGGER, M. (1982) *Qué es filosofía*. Madrid: Narcea,
- HORKHEIMER, M. (1986) *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Península.
- LASZLO, E. (1988) *Evolución. La gran síntesis*. Madrid: Espasa-Calpe,
- LLEDO, E. (1974) *Filosofía y lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MACEIRAS, M. (1985) *¡Qué es filosofía? El hombre y su mundo*. Madrid: Cincel.
- PIEPER, J. (1982) *Defensa de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- TOURAIN, A. (1993) *Critica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.