

PONENCIA SEGUNDO SIMPOSIO INTERNACIONAL ESTUDIOS GENERALES (Santiago de los Caballeros, 2010)

*La filosofía y el desarrollo integral de la persona humana en el marco de los Estudios
Generales Universitarios: propuesta curricular y metodológica.*

1. Introducción: aclaración preliminar de algunos conceptos del título.

Es Innegable que los Estudios Generales Universitarios tienen una marcada visión humanista, pues, su propósito está en posibilitar la adquisición de unas competencias generales en el alumno para que este desarrolle sus potencialidades y construya una visión holística del mundo y su entorno; pero esta perspectiva humanista de los Estudios Generales se sostiene en ciertos supuestos esenciales y ciertas ideas que, la más de las veces, se sobreentienden; pero que a la larga no quedan tan claros.

En honor a la claridad de expresión, se hace imprescindible entonces delimitar cada uno de los conceptos que componen el título de esta ponencia:

El primero de ellos es el concepto mismo de desarrollo, tan querido por las corrientes pedagógicas actuales y sobre el cual se pueden tejer diversas interpretaciones. Por lo regular, en este concepto se enfatizan varios puntos, a saber:

1. El desarrollo es procesual y teleológico: posee un fin último, una meta de llegada que le ampara y sostiene como razón última; a pesar de que esta meta, en última instancia, es siempre inacabada, ella se va concretizando y diferenciándose en el tiempo.
2. El desarrollo supone una entidad activa y no meramente pasiva.
3. El desarrollo puede darse en distintos órdenes simultáneos, aunque no al mismo nivel.
4. Es necesaria la distinción entre desarrollo, cambio y crecimiento: no todo cambio es desarrollo; tampoco el crecimiento implica una mejora cualitativa (Hardt L. T. & Jackson Harris, R., 1998).
5. Los procesos de desarrollo se relacionan con los procesos de aprendizajes en el sentido de L. Vygotsky; es decir, los procesos de aprendizajes ponen en marcha o jalonan los procesos de desarrollo.

6. El desarrollo no es sólo un proceso interno a la persona, sino un “constructo social” y en tal virtud se reviste de una exterioridad que obliga a pensar que la mediación es importante.

A partir de estos puntos clave, el desarrollo se entiende como “un proceso o conjunto de procesos que operan dentro de límites biológicamente determinados, tales que (...) se vea guiado dentro de un intervalo de posibles diferencias individuales” (Hardt L, T. & Jackson Harris, R., 1998, p. 469).

El calificativo de integral unido al concepto de desarrollo, tiene como función despertar el ojo crítico frente a la concepción economicista y pragmática del desarrollo humano y social.

La filosofía, por su parte, es un quehacer argumentativo en torno a problemáticas fundamentales de la vida; ella tiene como objetivo no la acumulación cuantitativa de conocimientos, conceptos o métodos que permitan una comprensión de La Realidad (con mayúscula) en tanto que totalidad de lo real, sino la adquisición de un “saber” mirar, juzgar y actuar en el mundo. A la práctica filosófica se une, de este modo, una sabiduría que se refleja en un estilo de vida, en una manera de ser y de hacer. En otras palabras, toda filosofía es “sabiduría”, esta última en el sentido de “sapientia”, un saber práctico.

El concepto de persona ha sido objeto de estudio de fuertes críticos y entusiastas defensores. Amén de todo lo debatido filosóficamente, Emmanuel Mounier da una buena descripción de lo que es la persona, acorde a una perspectiva humanista:

“Una persona es un ser espiritual constituido como tal por su forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia por su adhesión a una jerarquía de valores, libremente adoptados, asimilados y vividos por medio de un empeño responsable y de una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, además, por medio de actos creativos, la singularidad de su vocación” (Mounier, 1967, p. 75-76).

Al hablar de persona humana, se subraya la idea de cierto nivel de socialización y excelencia cultural, ética y moral. Se habla de un ser integral, sin dicotomías ni dualismos; capaz de autodeterminarse en todas sus posibilidades con la más absoluta libertad.

Amparados en la clarificación del título y sus conceptos, se procede en lo adelante a fundamentar el papel de la filosofía en el desarrollo integral de la persona humana dentro de un ámbito educativo específico: los Estudios Generales Universitarios.

2. Fundamentación epistemológica de la enseñanza de la filosofía: ¿por qué y para qué enseñar filosofía en la universidad?

Emmanuel Kant, en su *Crítica de la Razón Pura*, ha dicho que “nunca puede aprenderse... (a no ser desde un punto de vista histórico), la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a filosofar” (Kant, 1996, A837-B865). Este “aprender a filosofar”, o lo que es lo mismo, aprender a “hacer uso de su propia razón”, se ha convertido en el argumento a enarbolar cuando se quiere legitimar la inclusión de la filosofía en la educación secundaria y universitaria.

Este proceso argumentativo para legitimar la filosofía ya ha estado presente en diversos contextos internacionales. Por ejemplo, en las Declaraciones de la UNESCO desde el año 1946, año de la primera Conferencia General, se proponía la construcción de un programa de filosofía que tuviese como finalidad:

“...imbuir en la mente de los ciudadanos cierto número de nociones filosóficas y morales que sean consideradas una dotación mínima y que estén calculadas para que refuercen el respeto de la personalidad humana, el amor a la paz, el odio al nacionalismo mezquino y al imperio de la fuerza bruta, la solidaridad y la entrega al ideal de la cultura”. (Unesco, 1946)

Pero no solo instituciones de buena voluntad como la Unesco plantean esta necesidad de la enseñanza de la filosofía, sino que también personas completamente ajenas al mundo académico reconocen lo provechoso de un curso de filosofía para la mejora del pensamiento y la criticidad. Esto parece una verdad de Perogrullo y ello de tal modo que no sorprende cuando un alumno que inicia los estudios en la universidad, frente a la pregunta de por qué y para qué recibir un curso de filosofía, diga de forma simple que:

“La filosofía nos ayuda a ver las cosas y los hechos desde un punto de vista más profundo y nos ayuda a desarrollar nuestro intelecto” (Félix Noboa).

Es interesante ver que en una respuesta tan simple se hayan conjugado los dos planteamientos actuales del porqué tener filosofía dentro del pensum académico de un ingeniero o un mercadólogo. En esta respuesta simple se conjugan las dos visiones del quehacer filosófico: primero, lo que podría denominarse, siguiendo a José Antonio Marina, de “competencia filosófica” y, segundo, el aspecto más crítico y problemático: la filosofía como ayuda para desarrollar el intelecto, es decir, la filosofía es servidora de un propósito más noble: “aprender a pensar”.

La instrumentalización de la filosofía es una consecuencia innegable de ambas concepciones. Aquí la filosofía tiene sentido en la medida en que ayuda al alumno a “pensar”, en que desarrolla su intelecto de una manera u otra y motiva a ver las cosas y los hechos de un modo menos superficial al habitual.

Es evidente que si la filosofía se instrumentaliza en un “enseñar a pensar” y en un “fortalecer la capacidad crítica” del alumno; cuando estos objetivos pedagógicos se consigan a través de otras ciencias más útiles al mercado y al sistema, pues, se prescindirá de ella como un conocimiento que si bien enaltece el espíritu no tiene ningún valor en términos comerciales ni tiene ninguna utilidad práctica. Entonces, lo que planteó Aristóteles como nobleza del conocimiento filosófico, hoy se vuelve puridad, sinsentido.

La opción es la siguiente: o se legitima la enseñanza de la filosofía por sí misma y no por su utilidad, o deja que otros métodos más eficaces de desarrollo del pensamiento tomen su lugar en el sistema educativo.

Ahora bien, ¿cómo legitimar la filosofía en la enseñanza de modo que supere lo de “aprender a pensar” y la “mirada más profunda de lo real”? Para ello habrá que auxiliarse de la pedagogía y los nuevos enfoques educativos que están en la palestra pública.

3. Los modelos pedagógicos centrados en el desarrollo: la pedagogía dialogante.

Julián De Zubiría, siguiendo las ideas de Louis Not, en un libro titulado “Los Modelos Pedagógicos” (Bogotá, 2006), señala que a lo largo de la historia pedagógica han existido dos grandes modelos: primero, los heteroestructurantes que centrados en el maestro “privilegiaban el aprendizaje de conocimientos específicos y de normas de convivencia familiar y social, aspirando con ello a que el acervo de la cultura fuera adquirido por las nuevas generaciones...” (De Zubiría, 2006, p. 88). Se inscribe en este modelo pedagógico la denominada “escuela tradicional”, con su aprendizaje mecánico y memorístico. Es importante señalar que este modelo tuvo sus luces y sus sombras: uno de sus grandes logros, según De Zubiría, es señalar y tomar conciencia de que el conocimiento es una construcción humana que se produce fuera de las aulas y llega al alumno a través de los procesos de mediación de la cultura. Se valora también como un gran aporte de este modelo, el papel de la práctica y el ejercicio constante en el aprendizaje. Como sombras se señala la sobrevaloración del maestro y la identificación de la calidad con la cantidad.

El segundo modelo pedagógico, el autoestructurante, se concretiza en varias corrientes: una de ellas es la denominada “escuela activa” y, la otra, las corrientes constructivistas. El modelo pedagógico derivado de la escuela activa está centrado en el aprendizaje y, por tanto, en el sujeto que se prepara para la vida. Aquí el conocimiento procede de la experiencia, por lo que sobrevalora la acción y la actividad. El maestro ya no es el centro del proceso, sino un mediador que permite que el niño se exprese, se sienta acogido y ejerza su libertad y sus derechos. En definitiva, el modelo entiende que el fin de la escuela es preparar al individuo para la vida y no limitarse sólo al aprendizaje (Ídem, p. 111). Si bien es cierto que este modelo trajo notables avances respecto a la “Escuela Tradicional” al concebir que el aprendizaje haya de tornarse “significativo” para el alumno en una acción concreta, no es menos cierto que este modelo enfatiza de modo excesivo el hacer en detrimento de otras dimensiones de la persona igualmente importantes.

Dentro del modelo autoestructurante, las corrientes constructivistas son las que han tenido mayor vigencia y éxito. En síntesis, estas corrientes enarbolan, según De Zubiría, dos grandes principios pedagógicos: primero, el aprendizaje es una realidad idiosincrática, por tanto, el sujeto tiene un papel activo en él. Segundo, las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos. De este modelo autoestructurante las corrientes constructivistas tienen como finalidad “la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual” (Íbid., 166) y los contenidos a trabajar deben ser los hechos y conceptos científicos, valorando el proceso de adquisición del conocimiento (Ídem, 167).

Julían De Zubiría nos señala en el libro ya citado que el gran aporte de las corrientes constructivistas ha sido el “caracterizar tres tipos de contenidos: los cognitivos, los procedimentales y los actitudinales” (Íbid., p.171). Estos tipos de contenidos son los que constituyen lo que hoy se denomina el aprendizaje por competencias. Ahora bien, en un balance general sobre las corrientes constructivistas, De Zubiría señala como logros significativos “el de postular el papel activo del sujeto en el proceso de conceptualización y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones, en la representación individual”. Pero también señala como una gran debilidad de estas corrientes pedagógicas “la preponderancia dada a la construcción personal sobre la cultural y la subvaloración del proceso de mediación cultural en los procesos psíquicos superiores” (ídem, p. 181).

De ahí que la propuesta de De Zubiría sea un modelo pedagógico dialogante, reinterpretando el pensamiento pedagógico de Louis Not. ¿En qué consiste este modelo? A grandes rasgos, este modelo prioriza el desarrollo del sujeto antes que el aprendizaje, de modo que el foco está colocado sobre las mediaciones culturales que promueven la

reconstrucción del conocimiento en contextos de aprendizajes significativos y dialogantes entre el sujeto y el mediador de la cultura, el maestro. Este modelo dialogante es interestructurante porque es una síntesis dialéctica entre lo mejor del modelo heteroestructurante y lo mejor del modelo pedagógico autoestructurante.

En otras palabras, el modelo dialogante o interestructurante realza la cultura y el papel del maestro porque entiende que el fin de la escuela es la educación integral de un individuo, es decir, desarrollar en el alumno las dimensiones que lo constituyen como persona y no sólo la dimensión cognitiva o la práctica, en detrimento de otras “regiones” del ser igualmente importantes. En este sentido, concluye De Zubiría, “hoy por hoy debería hablarse de tres tipos de competencias: analíticas o cognitivas, socioafectivas, personales o valorativas, y práxicas”. Estos tres tipos de competencias responden a las tres dimensiones que constituyen la persona según Henry Wallon: la dimensión cognitiva, la afectiva y la práxico, o bien: pensar, sentir y actuar.

¿Qué conclusiones particulares se derivan del texto de De Zubiría y su modelo dialogante? ¿Qué es factible de recuperar de los modelos autoestructurante y el modelo heteroestructurante para formar un modelo dialogante? Tres ideas básicas: primero, la educación tiene como fin el desarrollo del sujeto y no el aprendizaje en sí mismo; segundo, aunque el alumno es el protagonista del proceso, el maestro es un mediador esencial que posibilitará el contexto significativo para el desarrollo; tercero, se subraya el valor de la acción, por tanto, se han de diseñar estrategias metodológicas que obliguen a la investigación, al procesamiento de la información, al trabajo en equipo y al desarrollo creativo de sus potencialidades intelectuales, morales y espirituales.

En este sentido, enseñar filosofía es incentivar el quehacer filosófico (inquirir sobre las causas primeras de las cosas con una intención explicativa totalizadora) desde la mediación de una tradición cultural (dígase autores y corrientes filosóficas) de modo que permita la construcción de una visión del mundo, de la realidad y de la vida más humana, amparada en ciertos principios y valores y en pleno ejercicio de la autonomía y la libertad.

4. La propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía a partir de este enfoque dialogante o interestructurante.

El modelo dialogante trae varios principios pedagógicos que permiten su concretización en una propuesta curricular. De Zubiría resume estos principios de la siguiente forma:

- a. La educación es condición de desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores tales como: el lenguaje escrito, el pensamiento hipotético-deductivo, la argumentación, la interpretación, etc.
- b. La escuela debe trabajar contenidos conceptuales o cognitivos, procedimentales y actitudinales o valorativos.
- c. Las estrategias metodológicas deben ser de tipo interestructurante y dialogante, es decir, deben reivindicar el papel activo tanto de la mediación como del estudiante.

Desde estos principios pedagógicos, la propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía se podría estructurar a partir de cuatro dimensiones básicas de la persona que se vehiculan a través del desarrollo de unas competencias humanas explícitas, entendiendo estas últimas en términos de habilidades humanas generales contextualizadas, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, y evaluables a través de unos indicadores de desempeño (Villarini, 2000). Estas son las dimensiones:

1. La dimensión Intelectiva-cognitiva: constituye las habilidades ligadas al procesamiento de la información, la construcción del conocimiento y la comprensión-interpretación-explicación de la realidad a partir de ciertos esquemas o modelos mentales. Tendría como competencias explícitas el pensamiento sistemático, creativo y crítico; el pensamiento cooperativo y el pensamiento lógico-matemático.
2. La dimensión axiológica-relacional: refiere al mundo del otro tanto en su aspecto social como individual. Es donde la mirada del otro interpela la persona y le demanda una salida de sí, de su subjetividad en una intersubjetividad amparada en principios éticos y valores morales. Sus competencias serían: La deliberación moral y el juicio ético, la responsabilidad ciudadana, la responsabilidad ecológica, la sensibilidad estética y la relación social efectiva.
3. La dimensión afectiva-religiosa: es el mundo de sí, la religación de la persona como realidad relativamente absoluta, a la manera de Xavier Zubiri. Es, también, la vivencia del “sí mismo”, el reconocimiento de las sensaciones, emociones y sentimientos involucrados en la capacidad de amarse, de aceptarse como persona. Tendría como competencias específicas: el sentido de trascendencia o religación, el autoconocimiento y la autovaloración.

4. La dimensión comunicativa-expresiva: referida al universo de lenguajes y gestos en los que se expresa y comunica la persona. Sus competencias específicas serían: la expresión corporal y la competencia comunicativa en sentido amplio.

A partir de estas cuatro dimensiones, la propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía se concretizaría en ocho grandes bloques que pueden ser ofertados de forma independiente:

1. Filosofía de la persona humana: antropología filosófica.
2. Filosofía de la acción humana: ética y política.
3. Filosofía del conocimiento: lógica, gnoseología y epistemología.
4. Filosofía de la religión.
5. Filosofía de la cultura.
6. Filosofía del lenguaje.
7. Filosofía del arte.
8. Filosofía de la Historia.

Sobre estos ejes vertebradores de las competencias se edifican las metodologías a emplear en el alcance de los objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales propuestos para los Estudios Generales.

Como se notará, la enseñanza de la filosofía no es ya un recorrido histórico por los pensadores importantes del quehacer filosófico ni por sus problemáticas fundamentales, como tampoco un plan memorístico de sistemas, corrientes y conceptos... Tampoco se fundamenta la pedagogía de la filosofía en un enfoque centrado en la “enseñanza-aprendizaje” (como lo hace Perelló, 1992). La enseñanza de la filosofía busca, desde su propia especificidad, crear las condiciones para el desarrollo integral del sujeto, es decir, para que la persona se gestione una visión del mundo y un esquema interpretativo de la realidad de modo que mire con ojos críticos y esperanzadores su entorno. Por ello se importantizan, en este nuevo enfoque, las metodologías a emplear para alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos.

5. Las estrategias metodológicas centradas en el proceso de desarrollo de la persona.

La elección de unas determinadas estrategias metodológicas está ligada de modo directo al enfoque pedagógico que se sostiene. Por ejemplo, si el enfoque pedagógico es conductista, pues, las estrategias pedagógicas reforzarán aspectos ligados a la memorización y ejecución de ciertas conductas “diseñadas” previamente y que son tenidas como objetivos pedagógicos; si el enfoque es cognitivista, pues, se enfatizarán unas metodologías dirigidas al procesamiento de la información bajo la óptica de que el dominio de ciertos conceptos permite la aprehensión de ciertos hechos para tornarlos significativos. Ahora bien, un enfoque autoestructurante demanda unas metodologías activas centradas en el desarrollo de la persona y su autogestión del conocimiento en una comunidad de aprendizaje (cf. Not, 1992).

De modo general se entiende como estrategias metodológicas centradas en el desarrollo a aquellas cuyo foco de acción se concentra en el alumno y el profesor resulta ser un tutor en el proceso de construcción del conocimiento. Esta concepción metodológica presupone que la universidad es el espacio para el ejercicio de la libertad, la responsabilidad y la autonomía (Nietzsche, 2000) y como tal el alumno es quien, en cooperación con sus iguales, se gestiona su propio desarrollo aunque guiado, animado y supervisado por su profesor.

En el texto *Nuevas Claves de la Docencia Universitaria* (Benito, A & Cruz, A, 2007) los autores presentan como características esenciales de estas “metodologías activas” los siguientes puntos:

- a. El alumno es el responsable de su propio aprendizaje.
- b. El alumno participa en actividades que le permiten intercambiar experiencias y opiniones con otros compañeros.
- c. El alumno toma conciencia del proceso metacognitivo de modo que procure la mejora de su forma de aprender.
- d. El alumno tiene mayor interacción con el medio social y cultural que le rodea, de modo que se sienta vinculado y corresponsable con la transformación de la realidad.

Las estrategias metodológicas activas responden con mayor eficacia a las necesidades de una educación centrada en el desarrollo de la persona, otorga un papel de

mediador al maestro que es de vital importancia ya que el salón de clases no es el espacio para que el maestro “haga amigos”, sino para que cumpla su papel de “guía intelectual” y animador de la comunidad de aprendizaje que es la sesión de clases.

Entre las estrategias metodológicas activas más usadas se encuentran:

- a. El aprendizaje basado en problemas.
- b. El aprendizaje por proyectos.
- c. El aprendizaje cooperativo.
- d. El aprendizaje por resolución de problemas.
- e. El aprendizaje por casos.

Aunque estas metodologías inicien con el término “aprendizaje”, todas ellas buscan que el alumno se gestione, a partir de una situación contextualizada que le desafía a investigar, una serie de conceptos, destrezas y actitudes para su desarrollo como persona; siempre bajo la guía sabia del maestro que le anima, le acompaña y le avalúa en términos de desarrollo de sus capacidades, del proceso de investigación y el dominio conceptual en la ejecución de sus destrezas.

6. La evaluación del desarrollo de la persona a través de las metodologías activas.

Según Louis Not, evaluar es emitir un juicio sobre lo que valen los saberes de los que dispone el alumno en una situación determinada. Como se trata de emitir un juicio este puede realizarse de manera cualitativa o cuantitativa. El juicio cuantitativo es el suministrado a través de una puntuación dentro de una escala numérica. Pero, en el fondo, el número dado es un intento de poner de forma objetiva el resultado de un proceso subjetivo, tanto en la ejecución como en la apreciación del resultado.

Es importante señalar que en un currículo basado en competencias y con unas metodologías activas, las estrategias de evaluación no son ya las comunes, puesto que se trata de interpretar el desempeño del alumno de tal o cual destreza en una situación dada. En otras palabras, evaluar por competencias es colocar al alumno en un contexto ficticio o real donde tendrá la oportunidad de mostrar las habilidades y destrezas desarrolladas. Lo mismo ocurre con las metodologías activas: su evaluación ya no puede ser jamás a través de pruebas o exámenes; sino por procesos.

La evaluación por procesos demanda ir más allá de un aprendizaje por objetivos específicos reflejados en unas conductas determinadas; el proceso posee una atmósfera de incertidumbre y de ambigüedad que la evaluación de unos objetivos específicos no toma en cuenta. Asumiendo que esta atmósfera es vital para el desarrollo de la persona y que el desarrollo y el aprendizaje no son la misma cosa.

El desarrollo de la persona solo es visible a través de una serie de observaciones e interpretaciones subjetivas en el marco de un contexto procesual a largo plazo. Por ende, la evaluación del desarrollo integral del alumno siempre es una actividad hermenéutica de confrontación entre lo esperado, lo asumido y lo constatado. A sabiendas de que el desarrollo de la persona es una acción constante y siempre inacabada esta conjetura interpretativa sobre el desarrollo, siempre es revisable.

En todo caso, esta actividad hermenéutica de confrontación solo es posible a través de una matriz de indicadores fruto del consenso entre el maestro y los alumnos.

7. A modo de conclusión.

La filosofía en tanto que quehacer es una buena oportunidad para el desarrollo integral de la persona en el marco de los Estudios Generales Universitarios. La universidad es la etapa en que, dado el desarrollo cognitivo y biológico del alumno, la autonomía y la responsabilidad han de ser las notas características de la persona que incursiona en el aprendizaje de una profesión.

El enfoque dado a los Estudios Generales Universitarios ha de ser humanista e integrador; en este sentido, la filosofía, por su naturaleza, es una de las pocas ciencias que puede brindar una cosmovisión integradora de la realidad, de sí y del mundo.

La filosofía enseñada desde una pedagogía dialogante deja de ser “la cosa” que hay que aprobar a toda costa y se convierte en motor del desarrollo de la persona de modo integral y no tan solo de una dimensión de la misma. Porque una persona que filosofa es una alguien que piensa, critica, reflexiona, actúa ética y moralmente, se expresa, se conoce, se maravilla, se entusiasma y sueña con un mundo mejor posible. Sólo el que filosofa se convierte en mejor ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

Hardt L, Thomas & Jackson Harris, R. (1998). *Aprendizaje y Cognición* (4ta. ed.). Madrid: Prentice-Hall.

Kant, E. (1996). *Crítica de la Razón Pura*. Buenos Aires: Alfaguara.

Mounier, E. (1967). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2010, de www.edu.mec.gub.uy/biblioteca

Not, L. (1992). La enseñanza dialogante. p-114.

Perelló, J. (1992). Didáctica de la Filosofía.

Villarini, J. (2000). El Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral y al Aprendizaje Auténtico. 19.