



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

LA FILOSOFÍA

UNA ESCUELA DE LA LIBERTAD

**Enseñanza de la filosofía y aprendizaje
del filosofar:** la situación actual
y las perspectivas para el futuro

Las denominaciones empleadas en esta publicación no suponen una toma de posición de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de ningún país, territorio, ciudad o región, ni sobre sus autoridades o el trazado de sus fronteras o límites.

Publicado en 2011 por:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Sector de las Ciencias Sociales y Humanas
7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, Francia

Y

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa
San Rafael Atlixco Núm. 186
Col. Vicentina Iztapalapa 09340,
México, D.F.

Publicación originalmente en francés, bajo el título "La Philosophie, une Ecole de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir" (UNESCO, 2007). Traducción al español por la UNESCO.

Bajo la dirección de

Moufida Goucha, Jefe de la Sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía

Asistida por

Feriel Ait-Ouyahia, Arnaud Drouet, Kristina Balalovska

Para cualquier consulta sobre esta publicación, les rogamos se dirijan a:
Sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía
Sector de Ciencias Sociales y Humanas

UNESCO

1, rue Miollis
75732 PARIS CEDEX 15
FRANCIA
Tel: +33 (0)1 45 68 45 52
Fax: +33 (0)1 45 68 57 29
Página de Internet: www.unesco.org/shs/philosophy

Portada: gettyimages
Imágenes: © Jérémie Dobiecki
Fotos: <http://office.microsoft.com/fr-fr/clipart/>
Compuesto por Jérémie Dobiecki
Impreso por Milan. Grupo impresor.
Epigmenio González núm. 6
Col. Constitución de 1917
09260, México, D.F.

ISBN 978-92-3-204070-1
© UNESCO, edición original en francés 2007
ISBN 978-92-3-304070-0
© UNESCO, edición en español 2011

Impreso en México

LA FILOSOFÍA

UNA ESCUELA DE LA LIBERTAD

Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar:
la situación actual y las perspectivas para el futuro

*La traducción de la versión española de la publicación
“La filosofía, una escuela de la libertad”
ha sido realizada gracias a los generosos fondos
del Centro UNESCO de CATALUNYA*



CENTRE UNESCO DE CATALUNYA
UNESCOCAT

Nota para la edición en español

El pensamiento filosófico es una herramienta que ha acompañado al ser humano desde su aparición en la tierra y ha sido el elemento central para que este evolucionara y transformara su entorno hasta llegar a lo que hoy es nuestro planeta y todos sus desarrollos. El pensamiento filosófico permea a todos los seres humanos e influye en sus actividades cotidianas al margen de que estos lo sepan o lo ignoren. El pensamiento filosófico ha sido y es el camino hacia una calidad de vida caracterizada por la plenitud y la satisfacción. Por ello, las universidades, como modernos centros del saber y la reflexión, no pueden ni deben estar al margen de este pensamiento filosófico.

Para la Universidad Autónoma Metropolitana y, en especial, para la Unidad Iztapalapa, es una enorme satisfacción participar, junto con la UNESCO, en la edición y publicación del libro *Filosofía, escuela de la libertad*. En este texto, el lector podrá encontrar los productos de las reflexiones y los análisis de pensadores y especialistas, sobre las múltiples dimensiones en las que influye o puede influir la filosofía en el vasto mundo de la cultura y el conocimiento. Este es un trabajo de excepcional trascendencia donde afortunadamente se han conjuntado visiones desde diversas disciplinas que han logrado armonizarse. El significado y la función de la filosofía se someten a la reflexión y el análisis de las comunidades de la misma filosofía, del arte, de la ciencia y de la literatura. Esta publicación permitirá a los especialistas de México y Latinoamérica, una reflexión que, sin duda, transformará la conciencia tradicional que se ha tenido acerca de la filosofía y su impacto en el quehacer social cotidiano. Se abre asimismo, la posibilidad de que otras comunidades académicas se sumen a esta reflexión y hagan aportes en esta temática, tan amplia y tan necesaria en nuestros tiempos.

Este trabajo no podría haber llegado a su feliz término sin el aporte, entusiasta, eficaz y comprometido de los académicos que desde hace 15 años constituyeron en la Unidad Iztapalapa el "Centro de documentación en filosofía latinoamericana e ibérica". Bajo la dirección y el liderazgo del profesor Gabriel Vargas Lozano, este centro se ha convertido en un motivo de orgullo universitario y en un elemento promotor del pensamiento filosófico, incorporando jóvenes a la reflexión y fortaleciéndolos con los aportes de académicos consolidados. La proyección de este centro apenas comienza y con toda seguridad se convertirá en una inevitable referencia en el mundo de la filosofía.

Nuestro profundo reconocimiento a los forjadores de este centro y de este texto que es una pieza de incalculable valor para los amantes de la cultura, la reflexión y el conocimiento.



Dr. Javier
Velázquez
Moctezuma

Rector UAM Iztapalapa

Agradecimientos

A los expertos **Michel Tozzi** (Capítulo I), **Luca Scarantino** (Capítulos II y III) **Oscar Brenifier** (Capítulo IV) y **Pascal Cristofoli** (Capítulo V) por haber proporcionado a la UNESCO la base de este estudio, cuyo espíritu y letra fueron ampliamente respetados. Se les agradece su acompañamiento y su compromiso sin falla, a la vez informativos y críticos.

Agradecemos igualmente a las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO y a las Delegaciones Permanentes ante la UNESCO, por haber solicitado este estudio y haber contribuido a su elaboración la mayoría de ellas; a los titulares de las Cátedras UNESCO de Filosofía, por haber respondido con prontitud y proporcionar un panorama actualizado de los perfiles regionales de la enseñanza de la filosofía; a las ONG, por su dinamismo y su voluntad de acompañar a la UNESCO en esta empresa.

Dedicamos este estudio a todos los que se comprometieron, con vigor y convicción, en defensa de la enseñanza de la filosofía, garantía fecunda de la libertad y de la autonomía, así como a los jóvenes espíritus, llamados a ser los ciudadanos activos del mañana.

ÍNDICE

Prefacio

Koïchiro Matsuura, director general de la UNESCO

viii

Los tres tiempos de la filosofía en la UNESCO

Pierre Sané, subdirector general para las Ciencias Sociales y Humanas (UNESCO)

x

La dinámica del método

Moufida Goucha, jefe de la Sección de Seguridad Humana, Democracia y Filosofía (UNESCO)

xvi

Capítulo I

1 - 45

La enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar a nivel preescolar y primario

La filosofía y los jóvenes espíritus: la edad del asombro

Índice del Capítulo I

1

Introducción: el camino recorrido, el camino por recorrer

3

Nota sobre la metodología

4

I. Los interrogantes que plantea la filosofía con los niños

5

II. Promover las prácticas de índole filosófica a nivel preescolar y primario: orientaciones y pistas de acción

15

III. La filosofía con los niños: un avance que hay que tomar en cuenta

25

IV. La filosofía a nivel preescolar y primario en cifras

43

Conclusión: de lo deseable a lo posible

45

Capítulo II

46 - 93

La enseñanza de la filosofía a nivel secundario

La edad del cuestionamiento

Índice del Capítulo II

47

Introducción: las diversas facetas de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario

48

Nota sobre la metodología

49

I. La presencia de la filosofía en la escuela: algunas controversias

51

II. Sugerencias para un fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario

67

III. La situación actual: instituciones y prácticas

75

IV. La filosofía a nivel secundario en cifras

91

Conclusión: la filosofía en la adolescencia, una fuerza de transformación creadora

93

Capítulo III

94 - 149

La enseñanza de la filosofía a nivel superior

La filosofía en el ámbito universitario

Índice del Capítulo III	95
Introducción: elaboración y enseñanza del saber filosófico	97
Nota sobre la metodología	99
I. La dinámica entre la enseñanza y la investigación en filosofía en la universidad	100
II. La filosofía frente a los desafíos emergentes: interrogantes y problemáticas	113
III. Diversificación e internacionalización de la enseñanza de la filosofía	123
IV. La filosofía en la educación superior en cifras	148
Conclusión: la filosofía en su devenir	149

Capítulo IV

150 - 195

Otros caminos para descubrir la filosofía

La filosofía en la polis

Índice del Capítulo IV	151
Introducción: el Otro de la filosofía	153
Nota sobre la metodología	153
I. La necesidad de filosofar	154
II. La pluralidad de las prácticas filosóficas	161
III. Veinte propuestas de acción para filosofar	178
IV. La filosofía en el ámbito informal en cifras	194
Conclusión: ¿se trata de filosofía?	195

Capítulo V

La enseñanza de la filosofía a través de una encuesta UNESCO autoadministrada por Internet

Índice del Capítulo V	197
Introducción: un proceso colectivo e inclusivo	198
I. Principales resultados temáticos	199
II. Herramientas, método y modalidades de organización	222
Conclusión: una encuesta inédita	229
Cuestionario en línea de la UNESCO	230

Punto de vista

238 - 241

Anexos

242 - 277

Anexo 1: Comité de expertos – Comité de lectura	244
Anexo 2: Lista de personas consultadas para el estudio	245
Anexo 3: Glosario	247
Anexo 4: Algunas referencias bibliográficas de interés	253
Anexo 5: Lista de acrónimos utilizados	269
Anexo 6: Índice de los países mencionados	273

PREFACIO

Koïchiro Matsuura

Director general de la UNESCO

«La filosofía, una escuela de la libertad» es un lema elocuente que podría resumir la esencia de esta obra. Y es por ello por lo que se decidió utilizarlo como título para este estudio de la UNESCO sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo, que se corresponde por completo con la Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía de la UNESCO, aprobada en 2005 por el Consejo Ejecutivo de la Organización.

La misión esencial de la UNESCO, que está al servicio de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, consiste en abarcar y promover el conjunto de los saberes. En una sociedad del conocimiento abierta, inclusiva y pluralista, la filosofía ocupa plenamente su lugar. Y su enseñanza, junto a la de las otras ciencias humanas y sociales, sigue ocupando un lugar central en nuestra labor.

Esta obra versa no solo sobre la situación actual de lo que se hace, o de lo que no se hace, en materia de enseñanza de la filosofía hoy en día. Va mucho más allá, ya que establece un marco de lectura inteligible y proporciona al mismo tiempo pistas y nuevas orientaciones. Constituye, por lo tanto, una auténtica herramienta práctica y prospectiva, documentada y actualizada, en la que cada cual podrá encontrar materia para reflexionar.

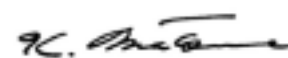
¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria. Dichas finalidades exigen tiempo, fijarse en uno mismo, en los otros lenguajes y en otras culturas. Se trata de un tiempo largo, que requiere una instrucción esclarecida y una puesta en perspectiva rigurosa de conceptos e ideas. La filosofía como método, actitud y pedagogía

permite así desarrollar competencias en cada individuo que le permiten cuestionar, comparar y conceptualizar.

En el primer estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el mundo que realizó la UNESCO, cuyos resultados se publicaron en 1953, ya se hacía hincapié en el papel que desempeña la filosofía en la toma de conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y la cultura, y en la emergencia de una reflexión argumentada sobre el futuro de la condición humana. Desde entonces, la filosofía ha cambiado, se ha abierto al mundo y a otras disciplinas. He ahí una razón más para fortalecer su enseñanza donde ya existe y promoverla donde aún no se practica.

Reabrir ese debate y continuarlo es también, y ante todo, volver a poner la cuestión de las políticas de enseñanza y educación en el centro de la agenda internacional: se trata de un desafío importante, si queremos valorar y compartir nuestros saberes e invertir en una educación de calidad para todos, con vistas a asegurar la igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, se trata de un desafío para cada uno de los Estados miembros de la UNESCO, para todas las ONG y asociaciones filosóficas, así como para el conjunto de los actores afectados e interesados que se apropien de los resultados de este estudio y encuentren constructivas y útiles las orientaciones. Hago votos para que todos puedan inspirarse en este vasto conjunto de ideas, experiencias, iniciativas y prácticas, oportunamente reunidas para encarar mejor los desafíos del mañana.



Koïchiro
Matsuura

LOS TRES TIEMPOS

DE LA
FILOSOFÍA
EN LA
UNESCO

Pierre Sané

Subdirector general para las Ciencias Sociales y Humanas (UNESCO)

«No basta con luchar contra el analfabetismo, hay que determinar también cuáles son los textos que se hará leer a los seres humanos; no basta con trabajar en común para hacer descubrimientos científicos, hay que asegurarse también que cada ser humano comprenda que el valor de la ciencia reside menos en sus aplicaciones que en la emancipación del espíritu humano y en la creación de una vasta comunidad espiritual por encima de los clanes y de los imperios.»

Memoria sobre el programa de la UNESCO en materia de filosofía. Junio de 1946

Disciplina clave de las ciencias humanas, la filosofía se encuentra en el cruce de caminos del devenir de los individuos. Porque más allá de un saber, se trata de un «saber ser». De la misma manera que hay un arte de saber, también hay un arte de enseñar. Por ello, la UNESCO se propone hoy difundir este estudio que se articula en tres tiempos: recabar los aportes de los estudios anteriores en la materia, describir la enseñanza que se practica hoy en día y esbozar perspectivas para el futuro.

La trama de este estudio se apoya en un postulado esencial: la UNESCO no pretende defender ningún método u orientación filosófica, salvo el de la cultura de la paz. La iniciativa de este estudio, decidida por los Estados miembros y la Secretaría de la UNESCO se inscribe en un leitmotiv permanente: la promoción de la filosofía y el fomento de su enseñanza, como lo atestigua la Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía de la UNESCO⁽¹⁾. Dicha estrategia tiene tres ejes principales: i) *La filosofía frente a los problemas del mundo: diálogo, análisis e interrogantes sobre la sociedad contemporánea*; ii) *La enseñanza de la filosofía en el mundo: fomentar la reflexión crítica y el pensamiento independiente*; iii) *La promoción de la investigación y del pensamiento filosóficos*.

En dicha estrategia, la enseñanza de la filosofía ocupa el lugar central de la fructífera

acción de la UNESCO en el campo de la filosofía. La primera actividad que exige ese eje es, precisamente, la elaboración de un estudio sobre la situación actual de la enseñanza de la filosofía en el mundo. Se trata de una condición indispensable para cualquier actividad futura en este campo, ya que una reflexión documentada y esclarecida es la mejor garantía que se puede tener para emprender una acción inteligente y focalizada.

Este estudio tiene un carácter interdisciplinario, ya que se encuentra en el nexo de la educación y las ciencias sociales. Los dos sectores competentes de la UNESCO han aunado sus fuerzas para contribuir a su elaboración, cuya base se apoya tanto en la pedagogía propiamente dicha como en la filosofía. Se trata de una cooperación ejemplar ilustrada en cada una de las etapas de elaboración del estudio y, en particular, en el cuestionario que sirvió de base cualitativa y cuantitativa. Este estudio se propone poner a disposición de los Estados miembros una clave de lectura que refleje fielmente la situación actual de dicha enseñanza y abrir perspectivas para la reformulación o mejoramiento de los programas ya existentes, identificando al mismo tiempo las carencias en la materia, como la ausencia de la enseñanza de la filosofía o su eventual deformación. El estudio tiende así a reafirmar enérgicamente el papel de la filosofía como baluarte contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el

(1) *Informe del director general sobre una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía*. 171EX/12. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2005.

extremismo, que son preocupaciones esenciales para los Estados miembros de la Organización⁽²⁾. Ahora bien, ¿qué otra institución sino la escuela puede ofrecer ese baluarte infranqueable? Siempre que sea el lugar donde se desarrolla un pensamiento libre, crítico e independiente. ¿Quién sino el docente, el formador, el educador puede enseñar a reflexionar, a discutir la evidencia y a no fiarse de los axiomas? Siempre que sea un guía y no un maestro dogmático.

Hoy en día, la razón de ser de este estudio se justifica completamente. Con su amplia base documental, ofrece una descripción pormenorizada de las modalidades de la enseñanza de la filosofía, tanto en sus niveles tradicionales, el secundario y el universitario, como en nuevas esferas, tales como la enseñanza de la filosofía a nivel primario o en esferas inesperadas, como las nuevas prácticas filosóficas. También procura plantear los interrogantes más pertinentes que involucran problemáticas educativas relativas a la enseñanza de la filosofía. Proporciona unas pistas

de reflexión y orientaciones que pueden servir de herramientas de referencia para las políticas de enseñanza de la filosofía. Se trata, sin lugar a dudas, de un estudio ambicioso, ya que no se limita a ser meramente descriptivo sino que ofrece, al mismo tiempo, una visión focalizada de la enseñanza de la filosofía y de la manera en que ésta última refleja la naturaleza de nuestras sociedades contemporáneas.

Si este estudio contiene un mensaje, éste es, sin lugar a dudas, el que nos exhorta a considerar la enseñanza de la filosofía como necesaria e indispensable. Un mensaje ya transmitido por los anteriores estudios emprendidos por la UNESCO en la materia, con una resonancia y una agudeza sin precedentes.

El pasado alimenta el presente y forja el futuro: es en torno a esos tres tiempos que se articula la acción de la UNESCO en el campo de la enseñanza de la filosofía y de su promoción en general.

(2) La proclamación del Día Mundial de la Filosofía por la Conferencia General de la UNESCO en 2005 constituye un hito en los esfuerzos de la UNESCO a favor de la promoción de la filosofía y de su enseñanza. Dicha solemne proclamación enuncia en su preámbulo el reconocimiento por parte de los Estados miembros de la Organización de la importancia de la filosofía y de la necesidad de protegerla contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el extremismo. Proclamación de un Día Mundial de la Filosofía, *Actas de la Conferencia General de la UNESCO*. 33ª sesión. París: 2005. Vol. I: Resoluciones.

(3) *Actas de la Conferencia General de la UNESCO*. 5ª sesión. Florencia: 1950. 5 C/Resoluciones 4.1212.

(4) *Actas de la Conferencia General de la UNESCO*. 6ª sesión. París: 1951. 6 C/Resoluciones 4.41.

(5) En su 20ª sesión, en 1978, la Conferencia General de la UNESCO adoptó, entre otras, la resolución 3/3.3/1 que autorizaba al director general a «ejecutar actividades destinadas a contribuir a la consecución del objetivo 3.3 (Contribución al desarrollo de las infraestructuras y de los programas de ciencias sociales con el fin de fortalecer las capacidades de las distintas sociedades a esclarecer la solución de los problemas sociales y humanos) relativo a los siguientes temas: valorización y promoción del papel de los estudios filosóficos y de la enseñanza de la filosofía en la vida de las diferentes sociedades y la contribución a la elucidación crítica y al desarrollo de los aspectos interdisciplinarios de la investigación y de la reflexión sobre los problemas humanos». *Actas de la Conferencia General de la UNESCO*. 20ª sesión. Belgrado: 1978. Vol. 1: 21 C/Resolución 3/3.3/1.

Primer tiempo: la enseñanza de la filosofía, un campo de interés permanente para la UNESCO

La filosofía siempre ha sido consustancial a la UNESCO. Inspiró en gran parte su Constitución y ya en 1946 la UNESCO lanzó un programa en materia de filosofía. La presencia destacada de grandes filósofos como Jean-Paul Sartre, Emmanuel Mounier y Alfred J. Ayer en la Conferencia General de la Organización, que se celebró en La Sorbona, atestigua elocuentemente la importancia que la Organización deseaba conferir a esta disciplina y a sus representantes. Después, se creó en 1949 el Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias Humanas, Roger Caillois lanzó la revista *Diógenes* y, en 1960, se creó la División de la Filosofía, cuya dirección se confió a la filósofa Jeanne Hersch.

En 1950, la Conferencia General de la UNESCO, en su quinta sesión, decidió que llevaría a cabo «una encuesta sobre el lugar que ocupa la enseñanza de la filosofía en los diversos sistemas de ocupación, sobre la forma en que se da y sobre la influencia que ejerce en la formación del

ciudadano»⁽³⁾. Dicha encuesta, que se efectuó en 1952 y en 1953, fue un hito y se refirió a la enseñanza de la filosofía y, en particular, al lugar que ésta ocupaba en los sistemas educativos de los diversos países, su papel en la formación del ciudadano así como a la importancia que reviste para la búsqueda de una mejor comprensión entre los seres humanos⁽⁴⁾. El informe respectivo se publicó acompañado de un análisis general sobre los problemas planteados por la enseñanza de la filosofía, preparado por Georges Canguilhem, por aquel entonces joven inspector general de filosofía en Francia. El informe también contenía una declaración común de los expertos asociados a la encuesta.

En 1978, los Estados miembros de la UNESCO solicitaron a la Organización llevar a cabo estudios sobre la enseñanza y la investigación filosóficas en cada una de las regiones del mundo⁽⁵⁾. Dichas consultas regionales, que se alargaron más de una década, tenían como objetivo efectuar una

vasta encuesta, con particular énfasis en las prácticas interdisciplinarias en el mundo.

Para la región África, se organizó en junio de 1980 en Nairobi (Kenia) una reunión de filósofos que formuló una serie de recomendaciones que atestiguan del lugar crucial que se ambicionaba para la filosofía en África. Los participantes hicieron hincapié en los numerosos problemas vinculados a la enseñanza y a la investigación filosófica en África: la enseñanza de la filosofía durante el periodo precolonial, la herencia colonial en la materia, la formación filosófica de los científicos y la formación científica de los filósofos, incluidas algunas sugerencias relativas a la «descolonización conceptual».

Para la región Asia-Pacífico, se celebró una reunión de filósofos en febrero de 1983 en Bangkok (Tailandia). Dicha reunión versó, en particular, sobre la profesionalización de la filosofía, y puso de relieve la impregnación de la filosofía en esa región por la religión y la historia, así como la necesidad de restablecer el diálogo entre los sociólogos y los filósofos con vistas a colmar la brecha entre las dos disciplinas y facilitar un intercambio fructífero sobre la comprensión de los problemas relacionados con la sociedad.

Para la región América Latina y el Caribe, se celebró una reunión de expertos en junio de 1985 en Lima (Perú). Los expertos transmitieron a la UNESCO una serie de solicitudes relativas a la elaboración de un estudio interdisciplinario sobre las relaciones entre la filosofía y las ciencias exactas, naturales, sociales y humanas; la promoción de estudios sobre la historia de las ideas y su influencia; la elaboración de una bibliografía contemporánea sobre la filosofía en América Latina y el Caribe; el fomento de la participación de especialistas en filosofía de América Latina y el Caribe en la revista *Diógenes*; la promoción de la traducción de obras filosóficas (de y hacia el español y el portugués).

Para la región árabe, se celebró una reunión de filósofos en julio de 1987 en Marrakech (Marruecos) sobre el tema «La enseñanza y la investigación filosóficas en el mundo

árabe». Dicha reunión permitió establecer un perfil de la enseñanza de la asignatura en los distintos países árabes, tanto a nivel secundario como universitario, así como en el campo de la investigación. También se aprovechó la ocasión para celebrar una mesa redonda en conmemoración del pensador Ibn Tufayl, lo que fue muy propicio para recordar la influencia de la filosofía árabe en el desarrollo del pensamiento durante la Edad Media.

Para la región Europa, la consulta regional resultó en la publicación en 1993 de una obra sobre la filosofía en Europa, con la colaboración del Instituto Internacional de Filosofía (IIP) y el Consejo Internacional de Filosofía y de Ciencias Humanas (CIPSH)⁽⁶⁾. Esa vasta encuesta tenía por objeto describir la situación de la filosofía en Europa, e incluye inventarios, país por país, de las grandes tendencias y de los interrogantes en filosofía, así como un esbozo de la circulación efectiva, más o menos difícil según los casos, de interrogantes filosóficos entre los distintos países, y por tanto del diálogo necesario entre pensadores e intelectuales, más allá de las fronteras nacionales y culturales.

En 1994, la UNESCO se propuso completar la encuesta de 1951. El nuevo estudio, bajo la dirección Roger-Pol Droit, incluyó contribuciones de personalidades de 66 países, con el propósito de abrir un nuevo campo de reflexión y debate sobre el lugar de la filosofía en las culturas contemporáneas y en la formación del libre juicio de los ciudadanos⁽⁷⁾. Se analizaron las relaciones entre la filosofía y los procesos democráticos, las relaciones de la filosofía con la interdependencia económica, así como el papel de los instrumentos informáticos, la enseñanza de las ciencias, la filosofía política y el papel del ciudadano.

En 1995, la UNESCO organizó unas jornadas internacionales de estudios en París, que resultaron en la *Declaración de París a favor de la Filosofía*⁽⁸⁾. En dicha declaración se reafirma que la educación filosófica, al formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia, contribuye a la paz y prepara a los individuos para asumir sus responsabilidades frente a

(6) KLIBANSKY, Raymond; PEARS, David (eds.). *La philosophie en Europe*. París: UNESCO / Gallimard, 1993.

(7) DROIT, Roger-Pol. *Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la UNESCO*. París: Ediciones UNESCO, 1995.

(8) www.unesco.org

los grandes interrogantes contemporáneos, en particular en el campo de la ética. En dicha declaración, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y ser nombrada explícitamente con la palabra «filosofía», recordando también que debe ser impartida por profesores cualificados e instruidos específicamente a tal efecto y no estar supeditada a ninguna consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica. Por último, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía, al tiempo que mantiene su autonomía, debe vincularse, en la medida de lo posible, a la

formación académica o profesional en todos los campos y no ser solo yuxtapuesta a la misma.

A partir de 1995, el programa de la UNESCO en materia de filosofía continuó con la creación de redes regionales, particularmente activas en el Sudeste Asiático, Europa, América Latina y el Caribe, así como en África. También se lanzaron otras iniciativas, en particular en materia de enseñanza de la filosofía para los niños, así como la *Enciclopedia Multimedia de Ciencias Filosóficas*, todas ellas con el objetivo común de popularizar una cultura filosófica internacional.

Segundo tiempo: la enseñanza de la filosofía, aquí y ahora

¿Por qué hacer un balance de la enseñanza de la filosofía aquí y ahora? Porque el mundo cambia constantemente, así como las culturas, las modalidades de intercambio de los saberes, los interrogantes y, claro está, la enseñanza de la filosofía y la filosofía misma. La labor de actualización de los datos reviste un carácter indispensable para dar una lectura inteligible del mundo y afrontar mejor los desafíos. Con ese objetivo de comprensión de nuestro entorno, la UNESCO emprendió la elaboración de este estudio, con vistas a contribuir en la escritura de una nueva página de esa historia, velando al mismo tiempo por establecer un panorama claro de los logros para tener una visión lúcida del futuro de dicha enseñanza.

de la filosofía, con el propósito de contener todos los niveles, tanto en el marco de la educación formal como en el de la educación no formal: *i) La filosofía y los jóvenes espíritus: la edad del asombro –su enseñanza a nivel preescolar y primario–; ii) La filosofía en la edad del cuestionamiento –su enseñanza a nivel secundario–; iii) La filosofía en el campo universitario –su enseñanza a nivel superior–; iv) Otros caminos para descubrir la filosofía –su práctica en la polis–.*

Se dispone así de una visión precisa de las tendencias existentes en cada uno de esos niveles, acompañada por estudios de casos regionales, un repertorio de las reformas que han marcado la enseñanza de la filosofía y de las experiencias que revisten particular interés.

Este estudio, realizado más de una década después de la última encuesta llevada a cabo por la UNESCO en la materia⁽⁹⁾ se basa en una rica labor documental y bibliográfica. Se hizo todo lo posible para abarcar el mayor número posible de Estados Miembros de la Organización, con el fin de ilustrar fielmente su vocación mundial. Se consultó a todos los países sin excepción y muchos de ellos contribuyeron a enriquecer el estudio, manifestando una actitud de adhesión eminentemente participativa.

Como un *zoom* fotográfico, el estudio versa sobre cuatro facetas de la enseñanza

La originalidad de este estudio se refleja asimismo en el planteamiento de unas *Preguntas vivas* que llaman constantemente la atención de los Estados miembros de la UNESCO, así como la de los profesores, investigadores y practicantes de la filosofía. Entre otros, cabe mencionar: la aptitud de los niños para aprender la filosofía, tomando en cuenta las dimensiones psicológicas, filosóficas y sociológicas; la importancia de las innovaciones pedagógicas; el papel clave del maestro y la cuestión de la formación de los formadores; el problema de la supresión o sustitución de la enseñanza

(9) Algunas cifras permiten establecer las diferencias entre la encuesta de 1951 y la de 1994. La primera involucró, en resumidas cuentas, solo a nueve Estados, mientras que la de 1994, titulada «Filosofía y democracia en el mundo», reunió datos que provenían de 66 Estados miembros. Independientemente de los aspectos cuantitativos, sin precedentes en este campo, el estudio de 1994 no fue exactamente un estudio sobre la situación de la enseñanza de la filosofía sino más bien un análisis de los vínculos entre la educación filosófica y los procesos democráticos. Sin embargo, tuvo el mérito de poner de manifiesto la importancia que reviste el reconocimiento del valor de una pedagogía múltiple, asociando el libro, la enseñanza a distancia, los recursos audiovisuales y la informática. Aunque, sobre todo, este estudio también permitió demostrar que la enseñanza de la filosofía se organiza y se amplía al mismo tiempo que la democracia.

de la filosofía; las perspectivas profesionales; la necesidad de filosofar; así como el estatus y la posición del filósofo. Interrogantes que son tratados de manera innovadora y experta, para favorecer una mejor comprensión de los desafíos que se plantean con gran agudeza en el mundo actual. Hay que plantear esas *Preguntas vivas*, ya que demuestran que la enseñanza de la filosofía podrá cumplir su función solo si se inscribe en un proceso educativo pensado, concebido, integrado, en relación con las otras asignaturas, en el que cada una tiene su

papel, es complementaria de la otra, enriqueciéndose mutuamente. En efecto, ninguna de las asignaturas enseñadas puede asegurar por sí sola una misión educativa global y a la inversa, disolver la enseñanza de la filosofía en el seno de otras asignaturas equivaldría a restarle todo sentido. Fuera de subrayar el interés que puede tener el curso de filosofía en el proceso global educativo, en este estudio se procura, ante todo, demostrar su razón de ser así como su necesidad.

Tercer tiempo: la enseñanza de la filosofía, un desafío para el futuro

La UNESCO, heredera de la *societas de los espíritus* que promovió Paul Valéry, ha asumido dos tareas mayores en el campo de la filosofía.

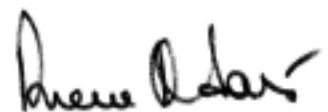
La primera tarea consiste en ayudar a dicha materia a ejercerse y desarrollarse, con vistas a favorecer el diálogo internacional entre las comunidades de filósofos, asumiendo la función de un catalizador de ideas, de plataforma de intercambios, de espacio de diálogo libre y liberado. A este respecto, se publicaron numerosos trabajos de alcance internacional, como por ejemplo la *Declaración de París para la Filosofía*, en la que se reivindicaba el derecho a la filosofía, y que le sirvió a la asignatura para «oponer resistencia» cuando su enseñanza se veía amenazada por su reducción o supresión en ciertos países. La segunda tarea consiste en la retroalimentación en el seno mismo de la Organización sobre las cuestiones transversales, los desafíos contemporáneos, los conceptos centrales, las prioridades y las estrategias que hay que adoptar para darle sentido al mundo (la palabra sentido definida desde un punto de vista filosófico a la vez como orientación y significado).

Este estudio debe servir de trampolín para otras actividades enunciadas en la *Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía*, en particular como contribución a la formulación de recomendaciones sobre las políticas de enseñanza de la filosofía a nivel secundario y universitario, abarcando la enseñanza de las diferentes tradiciones

filosóficas así como la filosofía comparativa, la formación y los mecanismos de evaluación, la elaboración de manuales y de programas de intercambio; la consolidación de las Cátedras UNESCO de Filosofía; el apoyo a las Olimpiadas Internacionales de filosofía; la difusión de trabajos de investigación y de las sesiones del Diálogo Filosófico Interregional de la UNESCO. Una multiplicidad de campos de acción para el futuro de la enseñanza de la filosofía en el mundo, a favor de la cual la UNESCO se propone seguir asumiendo su papel específico de guía en el sistema de las Naciones Unidas.

Por último, podemos enfocar este estudio desde la perspectiva del filósofo Jacques Derrida cuando se refirió, en 1991, a la cuestión del derecho a la filosofía desde un punto de vista cosmopolítico: a su juicio, en efecto siempre hay una idea de la filosofía que rebasa lo que ya existe. Así, la idea de justicia rebasa el campo del derecho positivo, así como la idea de universalidad que defiende la UNESCO va más allá de lo que existe actualmente. Lo mismo ocurre con la enseñanza de la filosofía: el mensaje que contiene este estudio trasciende la realidad de lo que se ha comprobado y pone de manifiesto una auténtica voluntad de salvaguardar la filosofía, así como su enseñanza y su perennidad.

Ese mensaje es el reflejo de una convicción profunda: el derecho a la filosofía para todos.



Pierre Sané

LA DINÁMICA DEL MÉTODO

Moufida Goucha

Jefa de la Sección Seguridad Humana,
Democracia y Filosofía (UNESCO)

La filosofía es una actitud y una manera de vivir, exigente y rigurosa; es también una enseñanza, una escuela y, por tanto, un saber, o mejor dicho, un conjunto de saberes –todo ello animado por un espíritu de descubrimiento y de curiosidad inherente a la filosofía–.

Le hemos dado a este estudio un título impactante: *La filosofía, una escuela de la libertad*. La filosofía –puesto que ésa es su sustancia y todo su propósito– incita e invita a un cuestionamiento abierto. Permite liberar y ofrecer salidas a los jóvenes espíritus, llamados a ser los pensadores y los actores de un mañana que está más cercano de lo que se cree. Un análisis de la situación actual con «vistas hacia el futuro», precisamente porque un análisis de la enseñanza de la filosofía, hoy en día, solo tiene sentido si traza perspectivas de acción para el futuro.

La filosofía encuentra en su enseñanza el ámbito en el que puede desempeñar un papel a la vez esencial y, sin lugar a dudas, arriesgado. Esencial, en la medida en que la enseñanza de la filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. Arriesgado, puesto que la enseñanza, si se toman en cuenta las mutaciones de una actualidad cada día más rica en historia y en espiritualidad, no se puede pretender atar todos los cabos de lo que puede denominarse «una aceleración del tiempo»: tiempo político, tiempo espiritual, tiempo social y, por tanto, tiempo educativo y pedagógico. Dicha actualidad, cada vez más exigente con el progreso tecnológico, ¿no se resiste acaso, en algunos aspectos, al enfoque filosófico? Y ello en la medida en que reflexionar es, ante todo, reflexionar sobre uno mismo antes de exponerse a la mirada de los demás, un ejercicio que requiere paciencia, tiempo y autocrítica. No olvidemos que la filosofía es *crítica*, en el sentido griego del término: es decir, que siempre debe consistir en una labor de selección

reflexiva y metódica de las informaciones brutas que nos proporciona nuestra experiencia personal y social. Estar informado no es lo mismo que ser formado.

La enseñanza de la filosofía y su práctica merecen no solo ampliarse, sino también renovarse para que se restablezca la noción de *responsabilidad* y para que cada individuo pueda una vez más «ensimismarse completamente en el pensamiento», como lo decía Hegel, para enfrentarse a los prejuicios y a las dominaciones de toda índole. Al individuo le corresponde buscar en sí mismo las capacidades que exige el ejercicio reflexivo. Ese ímpetu hacia el esfuerzo filosófico no puede imponerse ni mediante una forma rígida de enseñanza ni refiriéndose a dogmas supuestamente intangibles; al contrario, al individuo mismo le corresponde asumir la tarea de liberarse progresivamente de toda tutela.

Enseñar la filosofía y aprender a filosofar tal vez consiste entonces, en primera instancia, en *prohibirse a uno mismo* transmitir unos corpus de saber en el estricto sentido del término.

El hecho de referirse a la enseñanza de la filosofía y al aprendizaje del filosofar presupone una clarificación previa de esos términos, con más razón cuando se trata de rebasar los límites de un mero estudio descriptivo. Ahora bien, ya es bastante difícil definir lo que se entiende por filosofía y por filosofar: ¿un auténtico interrogante de orden filosófico! La filosofía se interroga sin cesar sobre lo que no es, la moral, la ciencia, etc., así como sobre lo que es en realidad, un cierto tipo de saber, pero ¿cuál? Una práctica,

pero ¿de qué índole? Las respuestas varían considerablemente de un filósofo a otro: pensar por uno mismo o vivir con sabiduría; interpretar el mundo o transformarlo; conformarse al orden del mundo o revolucionarlo; buscar el placer o la virtud; aprender a vivir o a morir; pensar por conceptos o por metáforas, etc. Una serie de interrogantes cuyo análisis filosófico también varía mucho según las distintas áreas culturales.

En este estudio, se entiende por filosofía una asignatura que se enseña o un tipo de actividad pedagógica, que no ha sido fácil circunscribir ya que hay actividades con una dimensión filosófica en cuyos títulos no figura el término, como en «curso de moral», «curso de ética», «curso de ciuda-

danía», a veces «enseñanza teológica», cuando se trata de enseñanzas no dogmáticas, mientras que, en ocasiones, se puede manifestar cierta perplejidad ante lo que se denomina en ciertos sistemas educativos «filosofía», ya que no se procura suscitar en los alumnos una práctica *reflexiva*. He ahí un postulado que nos ha impuesto, y con razón, un gran rigor y una exigencia constante en la elaboración de este estudio. Éste refleja, efectivamente, lo que existe y nos reenvía a una pluralidad de términos, lo que nos incitó a elaborar un glosario para evitar cualquier confusión. En efecto, la definición de cada uno de los términos que figuran en el glosario reenvía a un significado que hemos deseado reflejar a lo largo de todo su proceso de elaboración.

Sobre los objetivos del estudio

La exigencia común de eficacia, que es el imperativo categórico de este estudio, va más allá de descripción de la situación actual y que converge en un objetivo eminentemente práctico. Ahí radica su impacto. Al respetar la división tradicional de la enseñanza en tres niveles –primario, secundario y superior– este estudio se propone dar una visión rica y pertinente del aprendizaje de la filosofía de manera original. Se describen, de la manera más exhaustiva posible, las iniciativas de reforma pasadas, en curso o programadas, a través de la multiplicidad de facetas de la enseñanza de la filosofía.

A corto plazo, este estudio ofrece una instantánea de la enseñanza de la filosofía, lo más fiel y documentada posible y, a medio plazo, se propone ayudar a los Estados miembros en sus decisiones futuras con inspiraciones, ideas o experiencias.

Este estudio pone de manifiesto iniciativas aún poco conocidas y asume su papel de estímulo al proponer perspectivas concretas para esas prácticas filosóficas de enseñanza.

En ese sentido, siempre debe reinventarse, ponerse en tela de juicio, completarse y modificarse a semejanza de la filosofía misma. De ese modo, aspira a ser un soporte para desarrollar sinergias y ejes de convergencia en el ámbito nacional, así como entre los Estados.

A ello cabe añadir otro objetivo, que exhorta a este estudio a converger hacia un ideal y un objetivo compartidos, hacia los cuales se orientaron la reagrupación y la agregación de voluntades e ideas. Ante el carácter multiforme que pueden tener la filosofía y el conjunto de sus componentes, el estudio procura dejar atrás las diferencias, muy reales, vinculadas a las modalidades de su enseñanza y aprendizaje. ¿Qué otra razón de ser tiene la filosofía y, en general, las ciencias humanas, sino su vocación primera de alcanzar la construcción de la paz en el espíritu de los seres humanos? En ese sentido, la enseñanza es precisamente un medio y un viático; sin lugar a dudas, uno de los más fundamentales que tiende a alcanzar ese objetivo.

Sobre la sinergia del estudio

Fruto de una labor colectiva, este estudio se caracteriza por su carácter interdisciplinario, que ha servido como una auténtica palanca

para su elaboración. Entre lo dado y lo esperado, lo posible y lo deseable, su ambición consistió en establecer una interfaz de

calidad entre un retrato fiel de lo que existe y las exigencias de la enseñanza de la filosofía.

Esta obra tuvo su dinámica propia y original en el sentido en que se benefició de una larga preparación y, sobre todo, de una gran implicación del mundo de la filosofía y de la educación. Así se pudo asociar plenamente a muchos actores en su orquestación, asegurando un espíritu de equipo y una concertación recíproca.

Este estudio también es el fruto de una sinergia particular dado que su ordenamiento describe lo existente, pero aborda también los interrogantes clave y proporciona, en la medida de lo posible, propuestas,

innovaciones y orientaciones. Una sinergia también y sobre todo por implicación, participación y compromiso de numerosos socios en su concepción, tales como las redes de filósofos e investigadores, profesores, especialistas en didáctica y practicantes de la filosofía así como instituciones filosóficas, las Cátedras UNESCO de Filosofía y las ONG especializadas. A dichas redes cabe añadir las Delegaciones Permanentes ante la UNESCO, las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO y las Oficinas de la UNESCO fuera de la Sede. Cada una de esas entidades hizo una contribución valiosísima a este edificio, y es la razón por la cual he decidido, desde el principio, expresarles mis más sinceros agradecimientos.

Sobre la «universalidad» del estudio

Este estudio tiene, entre otros, el sólido propósito de mostrar y demostrar una vez más que ya es anticuado el postulado según el cual los orígenes de la filosofía se encuentran en Grecia y que, por ende, se pueden seguir buscando todas las respuestas en esa etapa de su historia. En efecto, conforme a Jeanne Hersch, filósofa suiza y directora de la División de Filosofía de la UNESCO de 1966 a 1968, quien afirmó que los derechos humanos no tenían una base única y esencialmente occidental ⁽¹⁾, este estudio procede por inclusión y no por exclusión, sin privilegiar ninguna escuela de pensamiento, ningún sistema filosófico particular, ninguna tradición específica y, mucho menos, ningún dogma ni ninguna ideología. Se propone mostrar que la filosofía

y su enseñanza pueden encontrar sus fuentes en todas las tradiciones y en todos los países en los que se manifiesta el deseo de pensar y de debatir. Eso no significa de ningún modo avalar un relativismo cultural sino, al contrario, proponer una visión más amplia que la que restringe la filosofía y su transmisión, en particular mediante la enseñanza, a un contexto griego y occidental.

Este estudio se inscribe plenamente en el marco de la promoción de valores universales e imprescriptibles: los de los derechos humanos y los derechos del niño, y, en particular, el derecho a la educación. Esta obra apunta asimismo a plantear la cuestión, a veces compleja, de la articulación de esos mismos valores con las distintas culturas.

Sobre el «carácter institucional» del estudio

Cabe recordar que este estudio se llevó a cabo a raíz de una solicitud explícita y manifiesta de los Estados miembros, solicitud que atestigua la manifestación de una necesidad y de una utilidad certera. Y es precisamente porque este estudio fue elaborado para todos que puede concernir a todos los Estados miembros, cualesquiera que sean sus tradiciones, concepciones de la enseñanza, referencias filosóficas, prioridades políticas, etc. Fuera de esas solicitudes institucionales, de por sí muy importantes, no podemos sino comprobar y tomar nota

de la necesidad casi palpable de filosofar, tanto en los lugares donde se enseña tradicionalmente como fuera de los mismos. Pero ¿de qué «fuera» se trata? Esta obra desvela precisamente varias de esas prácticas aún poco conocidas y que se llevan a cabo en la escuela. ¿En qué consisten su aporte y su contribución específicos a la enseñanza tradicional de la filosofía? ¿Son dichas prácticas, calificadas a veces de «nuevas», complementarias de la enseñanza clásica o se conciben a sí mismas como paralelas?

(1) Consúltese al respecto: HERSCH, Jeanne (dir.). *El derecho de ser hombre*. Reedición en 1984. París: UNESCO, 1969.

Se imponen así distinciones y matices en la lectura de este estudio, ya que puede haber filosofía en la enseñanza privada y no en la pública; en las asociaciones y no en las escuelas; puede haber una formación y un seguimiento universitarios sobre las

innovaciones a nivel primario –sin que haya forzosamente enseñanza de la filosofía a nivel secundario– como también puede haber innovaciones que se experimenten en un marco institucional que no se generalicen, etc.

Sobre el acopio de datos

Desde un comienzo, decidimos privilegiar el enfoque quizá más complejo pero, sin lugar a dudas, más dinámico desde nuestro punto de vista, al optar por la elaboración de un cuestionario y al explotar los datos recogidos con el fin de abarcar un máximo de problemáticas relativas a la enseñanza de la filosofía.

El cuestionario de la UNESCO⁽²⁾, divulgado en tres idiomas –francés, inglés y español– tiene dos componentes, uno cualitativo y otro cuantitativo, mediante preguntas abiertas y cerradas. Abarca varias partes temáticas en los distintos niveles de la enseñanza de la filosofía, aunque no sean siempre relevantes para todos los Estados miembros. Se trata en particular de los niveles preescolar y primario, secundario, superior e informal. El cuestionario fue una herramienta que facilitó la codificación y el acopio de los datos, y que nos permitió, al mismo tiempo, adoptar un proceso metodológico confirmado, cuya eficacia ya se ha comprobado en varias ocasiones sobre distintos temas. El principal desafío consistió en traducir los objetivos del acopio de datos en un marco de análisis sólido, desde un punto de vista conceptual y metodológico. En este aspecto, el cuestionario del que se sirvió este estudio reviste un carácter inédito por su alcance internacional y los interrogantes que se analizan.

Esto nos condujo a establecer un plan específico para la encuesta, considerando los siguientes aspectos: los objetivos y las necesidades en materia de datos; la extensión y la cobertura geográficas; el plan de análisis de los datos así como los primeros ensayos de utilización del cuestionario. Paralelamente, se emprendió una labor de identificación de las personas clave en cada país, lo que permitió establecer una amplia

base de datos reagrupando a más de 1200 destinatarios. La fiabilidad de las respuestas exigía, en efecto, optimizar el número de destinatarios por país, con una media de contactos de 3 a 4 personas por país, sin que ello garantizara la veracidad absoluta de las respuestas.

Deseo manifestar nuestra satisfacción con los resultados obtenidos al término del proceso de consulta. La tasa de respuesta de los países fue de 126 sobre 192 Estados miembros que hicieron, como mínimo, una contribución. Paralelamente, y desde los inicios de este estudio, recurrimos a los servicios de cuatro consultores, beneficiándonos de su gran pericia tanto en materia de ciencias de la educación como en materia de investigación. También solicitamos la ayuda de las Cátedras UNESCO de Filosofía así como la de nuestros socios privilegiados: el Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas (CIPSH), la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP), el Colegio Internacional de Filosofía (CIPh) y el Instituto Internacional de Filosofía (IIP). Todos contribuyeron con una rica labor de investigación, reflexión y análisis. Nos proporcionaron documentos sustanciales, descripciones de la enseñanza de la filosofía en los distintos países, y análisis de las problemáticas, reformas así como dificultades y desafíos que hay que afrontar.

Durante la elaboración de este estudio, procuramos siempre ser lo más fieles posible a la realidad, recogiendo el máximo de informaciones, implicando al mayor número de actores diversos y variados, y adoptando, al mismo tiempo, un plan de trabajo que tendía hacia una utilización óptima de las recomendaciones y propuestas formuladas.

(2) Véase el Capítulo V.

Sobre las «mejores prácticas»

Esta terminología usada sistemáticamente en el seno de las Naciones Unidas y, en particular, en la UNESCO nos condujo a interrogarnos sobre el interés que podría tener una descripción de las mejores prácticas existentes en la materia. El Comité de redacción emprendió así una reflexión crítica de lo más interesante, a pesar de ser delicada, en cuanto a la oportunidad de calificar ciertas prácticas como las mejores. Deseo definir aquí esos interrogantes, que para algunos son de orden filosófico.

Hablar de buenas prácticas y, sobre todo, de *mejores prácticas* (*best practices*) implica, en primer lugar, arrogarse la calidad de juez y atribuirse una legitimidad en materia de evaluación de la excelencia. También implica definir claramente los criterios que permiten definir una buena práctica. En materia de prácticas pedagógicas, ¿es una buena práctica aquella que contribuye a una finalidad establecida que refleja tal o cual valor educativo, ético, político? (criterio axiológico). Si ése es el caso, hay que recurrir a toda la *filosofía de la educación* para determinarlo.

¿Es la buena práctica una práctica útil y eficaz? (criterio praxeológico). Pero eficaz ¿desde qué punto de vista: la construcción de la personalidad de un individuo, la lucha contra el fracaso escolar y personal, la prevención de la violencia, la educación de la convivencia, en y mediante el debate, y para una ciudadanía democrática, la maestría del lenguaje en la interacción del pensamiento y la lengua, el aprendizaje de una reflexión personal y crítica, el juicio autónomo, la transmisión de un saber técnico y disciplinario? ¿Es la buena práctica la práctica de un profesional? ¿Qué se entiende por profesional en materia de filosofía? ¿Cómo se concibe la enseñanza de la filosofía? ¿Quién está en condiciones de juzgar su calidad, sus límites, las mejoras posibles que se pueden aportar?

Por último, hablar de «mejores prácticas» es pasar de lo narrativo-descriptivo a lo normal-prescriptivo, dictar lo que cabría hacer, aconsejar, proponer un modelo que hay que retomar. Ahora bien, lo sorprendente es la variedad de prácticas en la materia, que puede considerarse como una riqueza que

se debe preservar de la *normalización*. El riesgo que se corre con la institucionalización, cuando se está en una dinámica instituyente y no instituida, es la uniformización y el conformismo de las prácticas. En el campo de la filosofía, nos encontramos, por lo tanto, en una intersección paradójica: preservar la iniciativa y la libertad de los docentes en la pluralidad de sus opciones pedagógicas y filosóficas, sin las cuales se corre el riesgo de que no haya más libertad de pensamiento –algo esencial para la filosofía–, ni para los maestros ni para los alumnos; y, además, si se considera necesario, tomar medidas institucionales para promover dicha práctica. Sobre este punto, hemos matizado nuestro propósito durante la elaboración de este estudio, prefiriendo la expresión de *prácticas que han demostrado su validez*.

Por último, como coordinadora de este estudio, me complace, una vez más, rendir homenaje a todas las personas que me han acompañado a lo largo de este largo proceso y que contribuyeron, con un espíritu dinámico en el que sinergia y convergencia fueron las palabras clave, al proceso y a la lógica que permitieron realizar esta empresa que tuve el gran privilegio de acabar.

Este estudio no es un fin en sí, es un alegato justificado a favor del fortalecimiento de la filosofía y de su desarrollo ahí donde todavía no existe; un medio para dar a conocer prácticas filosóficas todavía demasiado subterráneas y a veces marginales, así como para recordar el papel que tiene la formación de los espíritus en la construcción de un ser humano libre, consciente, responsable y autónomo.

Este estudio es un comienzo y pretende sacar provecho del impulso y de la unión de voluntades y compromisos a en el ámbito internacional. Ahora le corresponde a la UNESCO y a todos sus socios pasar a la acción inspirándose en las propuestas e ideas que figuran en esta obra cuyo eco, estoy segura, tendrá la resonancia esperada en los años venideros, con la esperanza de que se le reconozca con el tiempo su justo valor.

Moufida Goucha

Moufida
Goucha

CAPÍTULO I



La enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar a nivel preescolar y primario

La filosofía y los jóvenes espíritus: la edad del asombro

Introducción: el camino recorrido, el camino por recorrer 3

Nota sobre la metodología 4

I. Los interrogantes que plantea la filosofía con los niños 5 - 14

1) La cuestión de la aptitud de los niños para aprender la filosofía 5

- > Una cuestión filosófica: la relación de la filosofía con la infancia y de la infancia con la filosofía
- > Una cuestión ética: ¿es oportuno enseñar a filosofar a los niños?
- > Una cuestión política: ¿derecho a la filosofía, derecho de filosofar?
- > Una cuestión psicológica: la aptitud de los niños para filosofar, ¿una potencialidad?
- > Una cuestión de voluntad: la aptitud de los niños para filosofar, ¿un postulado para la práctica, una apertura de posibilidades?
- > Una cuestión de desafíos: la aptitud para filosofar de los alumnos con dificultades o en situación de fracaso escolar
- > Una cuestión de enfoque: pedagogía y didáctica
- > Una cuestión relativa a las modalidades del aprendizaje del filosofar: la discusión, ¿una vía que cabe privilegiar?

2) La cuestión del papel del maestro 11

- > ¿Qué grado de intervención?
- > ¿Intervenir o no en el fondo?

3) La cuestión de la formación de los profesores 12

- > ¿Una formación académica en filosofía?
- > ¿Una formación didáctica sobre el saber hacer filosófico?
- > ¿Una formación pedagógica sobre el debate?

4) La cuestión de la innovación: ¿alentar, experimentar, institucionalizar? 14

II. Promover las prácticas de índole filosófica a nivel preescolar y primario: orientaciones y pistas de acción 15 - 24

1) ¿Qué desafíos para qué valores? 15

- > Pensar por uno mismo
- > Educar para una ciudadanía reflexiva
- > Contribuir al desarrollo del niño
- > Facilitar la maestría de la lengua, de la expresión oral y del debate como modalidad

- > Conceptualizar el acto de filosofar
- > Elaborar una didáctica adaptada de la filosofía

2) ¿Qué tipo de institucionalización? 16

- > Promover los aspectos culturales e interculturales
- > Favorecer la innovación dentro y fuera de la institución
- > Organizar experimentaciones oficiales
- > Institucionalizar ciertas prácticas
- > Establecer un plan de estudios a lo largo de toda la escolaridad

3) ¿Cuáles son las prácticas filosóficas que cabe promover en el aula? 18

- > Diversidad de los itinerarios pedagógicos y didácticos
- > Algunas pistas prácticas

4) ¿Cómo acompañar con la formación las prácticas con propósitos filosóficos? 20

- > Mediante una formación inicial y permanente de los profesores
- > Mediante una política de formación de formadores
- > Mediante un análisis de las prácticas con propósito filosófico, que cabe colocar en el centro de la formación
- > Mediante la elaboración y la utilización de materiales didácticos adecuados

5) ¿Cómo acompañar con la investigación las prácticas con propósitos filosóficos? 23

- > Impulsar la innovación
- > Evaluar la experimentación
- > Evaluar la eficacia de las prácticas

III. La filosofía con los niños: 25 - 42

un avance que hay que tomar en cuenta

1) Las reformas clave y las prácticas que han demostrado su validez: 25 un movimiento potente a favor de la filosofía con los niños

- > Algunas reformas clave
- > Algunas prácticas que han demostrado su validez

2) Instituciones y apoyos 28

- > Dos institutos importantes
- > Las revistas de filosofía para y con los niños

3) Estudios de casos en las distintas regiones del mundo 29

- > Europa y América del Norte
- > América Latina y el Caribe
- > Asia y el Pacífico
- > África y el mundo árabe

IV. La filosofía a nivel preescolar y primario en cifras 43 - 44

Conclusión: de lo deseable a lo posible 45

Introducción: el camino recorrido, el camino por recorrer

Nuestro interés en la Filosofía para Niños (FpN) nos condujo, naturalmente, a examinar el corpus jurídico relativo a los derechos del niño y, en particular, a su derecho a emprender una reflexión personal y a ser acompañado por la escuela en ese proceso. Hay que referirse, en primer lugar, a la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada en 1989, que garantiza, entre otros, *el derecho a expresar su opinión libremente* (artículo 12), *la libertad de expresión* (artículo 13) y *la libertad de pensamiento* (artículo 14) ⁽¹⁾. El texto de la convención reviste un aspecto, a la vez filosófico y político, decididamente innovador, al proponer una concepción del niño según la cual éste debe ser protegido, beneficiarse de acciones específicas y ser considerado como actor de su propia existencia. Y sin lugar a dudas, la acción educativa debe ejercerse con referencia a un conjunto de derechos: un niño maltratado no puede ser ni el actor real ni el autor de su vida; un niño que no participa en su propia protección es solo un objeto pasivo de los cuidados que se le procura prodigar. Cabe notar, en particular, que en esa concepción innovadora se considera por primera vez al niño como un ser dependiente y en transformación, como un sujeto de derecho en el derecho internacional. La noción de «interés superior del niño», que se afirma en el artículo 3 de la Convención, reviste particular importancia.

Éste es el primer estudio de la UNESCO en el que se presta una atención particular a la enseñanza de la filosofía para niños y a las modalidades de su aprendizaje. En efecto, este trabajo aporta un conjunto de informaciones esclarecedoras sobre un movimiento, el de la filosofía para niños, cuya popularidad y reconocimiento han aumentado estos últimos años. «La filosofía para niños tiene una historia, y procede de una voluntad cultural y política»: con esas palabras se manifestó el interés por este tema en una reunión de expertos celebrada en 1998 en la Sede de la Organización en París ⁽²⁾. Se subrayó asimismo que era posible e incluso necesario presentar los principios filosóficos en un lenguaje simple y accesible a los niños. Las encuestas anteriores sobre la enseñanza de la filosofía realizadas por la

UNESCO en 1951 y en 1994, a las que ya se ha hecho referencia, no plantearon en efecto ningún interrogante específico sobre la necesidad de enseñar la filosofía a nivel preescolar y primario. Es verdad que en 1951 no se disponía aún de los primeros trabajos de Matthew Lipman ⁽³⁾, precursor en la materia, puesto que se publicaron en 1969. En cuanto al estudio de 1994, no abordó esa problemática teniendo en cuenta su temática general: el vínculo entre la enseñanza de la filosofía y la democracia.

Si hay cada vez más niños que practican la filosofía en los albores del siglo XXI, esto se debe a que cada vez hay más individuos que trabajan con los niños, lo que crea las condiciones para que el lugar donde se encuentran (el aula, la calle, etc.) se transforme en una comunidad de investigación filosófica. Esas mismas personas, atraídas a veces por la novedad de este enfoque, intrigadas por el cambio que sugiere, poniendo en tela de juicio las soluciones que prevalecen actualmente en el mundo de la educación, se comprometen con la práctica de la filosofía con los niños y se proponen encontrar una solución nueva, más coherente y apropiada a un problema que no ha dejado de replantearse a medida que avanza la historia: la educación de un ser que todavía no es un hombre pero que va a serlo. A pesar de que la práctica de la FpN está aún en sus comienzos, ésta permite entrever cómo las soluciones que aporta al problema de la educación se enraízan en lo que caracteriza fundamentalmente al ser humano: la capacidad de construirse. Esa actividad, que conlleva cambios en el sentido de los objetivos perseguidos, suscita la curiosidad y el entusiasmo de un número cada vez mayor de personas. Al inscribirse en la continuidad de las concepciones modernas de la educación avanzadas por John Dewey y las más antiguas, pero siempre actuales, propuestas por los filósofos de la Antigüedad, ese enfoque colma, al parecer, un vacío importante en la educación contemporánea. Si bien esta última reconoce cada vez más la importancia de estimular, desde la edad más temprana, el desarrollo intelectual y moral, todavía no dispone de los medios que podrían responder de manera adecuada a esas demandas, y, por lo tanto, no es



(1) http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30160.html

(2) Informe *La philosophie pour les enfants. Réunion de experts*. París: UNESCO, 26-27 de marzo de 1998.

(3) Filósofo americano, nacido en 1923, alumno de John Dewey. Matthew Lipman hizo la mayor parte de su carrera en el Montclair State College en Nueva Jersey, donde fundó el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Su proyecto consistía en desarrollar el pensamiento de los niños y, en particular, el pensamiento lógico formal, a partir del principio de que los niños pueden formar conceptos desde su más temprana edad y reflexionar sobre problemas filosóficos. Por ende, el método no consistía en que se impregnasen de conceptos o de doctrinas particulares sino en poner énfasis en el cuestionamiento personal, trabajando sobre conceptos universales como el derecho, la justicia o la violencia. Esos temas afectan más concretamente a los niños y ponen así en valor sus propias referencias, sacadas de la experiencia y de su saber personal. Para obtener más información sobre el método de Lipman, véase la parte II de este capítulo.

sorprendente comprobar el interés que suscita el surgimiento de esta práctica en el mundo. Es posible que el impacto de la filosofía sobre los niños no se valore inmediatamente, pero su impacto sobre los

adultos de mañana podría ser tan importante que es posible que nos sorprendamos ante el hecho de haberla marginado hasta hoy en día.

Nota sobre la metodología

Sobre el alcance del estudio. En cuanto a las definiciones, se considera que lo preescolar es lo que se sitúa fuera de la escuela: es decir, antes que la escuela sea obligatoria como, por ejemplo, la escuela de párvulos en Francia. En cuanto a la edad en los niveles preescolar y primario, en este trabajo se ha puesto énfasis, por razones de cohesión, en el periodo que va de los 3 a los 12 años de edad. En efecto, hay que tener en cuenta las diversas situaciones nacionales: a veces, el nivel primario abarca el comienzo del nivel secundario y, otras veces, se trata de una especie de escuela de base antes de la escuela obligatoria. Lo mismo ocurre con su duración, que varía de un país a otro.

Sobre la pertinencia, la fiabilidad y la exhaustividad de las fuentes. En esta parte se hace hincapié en la historia y el contexto de los estudios internacionales que se han realizado en materia de enseñanza de la filosofía. Las fuentes documentales disponibles son de dos tipos: las

contribuciones de los expertos y los documentos de la UNESCO, que proporcionan informaciones a la vez útiles y focalizadas y fuentes de información menos tradicionales para nuestro análisis. Las fuentes electrónicas y la búsqueda en Internet fueron especialmente útiles ya que nos permitieron, en particular, hacer una descripción exhaustiva de las actividades importantes relativas a la FpN en el mundo entero, puesto que se practica en muchos países, gracias a centros de investigación vinculados a las universidades, coloquios nacionales e internacionales organizados periódicamente, formaciones e investigaciones especializadas, asociaciones ad hoc, revistas, etc. Durante la elaboración de este estudio se consultó a una red de investigadores, profesores, didácticos y practicantes de la filosofía que contribuyeron a la descripción de la enseñanza de la filosofía a nivel preescolar y primario en sus países respectivos. Por último, el cuestionario elaborado por la UNESCO como soporte de este estudio también constituyó una fuente coherente de informaciones.



I. Los interrogantes que plantea la filosofía con los niños

Un cierto número de interrogantes críticos emerge, hoy en día, en lo que se refiere a los fundamentos que validan o invalidan las Prácticas de la Filosofía para niños (FpN) y las orientan en un determinado sentido. Esos interrogantes críticos reflejan las controversias de su práctica, así como la formación y la investigación en el tema. Los debates suelen ser apasionados, con posturas extremas, y en ellos participan, por una parte, los filósofos y los profesores de filosofía y, por otra, algunos profesionales de la filosofía y los practicantes de la FpN, ya sean filósofos o no.

1) La cuestión de la aptitud de los niños para aprender la filosofía

Una cuestión filosófica: la relación de la filosofía con la infancia y de la infancia con la filosofía

La terminología que se utiliza se caracteriza por la variedad de expresiones. Lipman utiliza *Philosophy for Children* o P4C. Éste término abarca toda la enseñanza primaria y secundaria. En el informe de la reunión de expertos convocada por la UNESCO en marzo de 1998, que abarca el mismo programa escolar, tiene por título en la versión francesa «Filosofía para Niños» y añade un artículo. Otros prefieren hablar de «filosofía con los niños»⁽⁴⁾, lo que da raíz a discusiones para determinar si por el término «niños» se designa un público como cualquier otro para la filosofía, uno de los públicos posibles o, si bien, se trata de un público específico para el cual se requiere una adaptación didáctica específica para el aprendizaje del filosofar. Habrá, entonces, una filosofía para los niños, para la infancia, y otra para los adultos (o los adolescentes, si no se confunde al niño prepúber con el adolescente).

Cabe preguntarse por qué no se habla más bien de alumnos, lo que colocaría al niño en una perspectiva institucional escolar. ¿Acaso se debe a que detrás del alumno que aprende los saberes se perfila la personalidad más global de un niño? ¿Por qué no es el niño, sujeto de la educación, y no solo de la instrucción? ¿Se trata de un sujeto sin calificativos, que tiene derechos, de un sujeto del derecho? Ésa es, en todo caso, la interpretación de la Convención sobre los Derechos del Niño, puesto que enuncia las libertades que puede y debe gozar. ¿Y no se debe ello también al hecho de que hay una relación específica del niño –como pequeño hombre– con la filosofía, de la infancia con la filosofía? Las opiniones

de los filósofos divergen sobre este punto: algunos, como Karl Jaspers⁽⁵⁾ o Michel Onfray⁽⁶⁾, consideran que el niño es «espon-táneamente filósofo» por causa de su cuestionamiento existencial masivo y radical, y para ellos filosofar es afrontar un interrogante como si fuera por primera vez. Y hay los que sostienen que quizás exista una infancia de la filosofía (por ejemplo, su nacimiento en Occidente entre los presocráticos), pero no un niño filósofo, puesto que filosofar significa precisamente salir de la infancia (Descartes)... Esto nos conduce a plantearnos la cuestión filosófica de la edad del filosofar. Algunos consideran, por ejemplo, que Platón se opone a la filosofía con los niños, apoyándose en un pasaje de *La República*⁽⁷⁾, mientras que otros señalan que, al contrario, el fundador de la Academia dialoga con los adolescentes, como en *Lisis*⁽⁸⁾.

Entonces, ¿qué es un niño? ¿Se puede oponer la noción de niño a la de adulto? Si ése es el caso, ¿a qué edad se acaba la infancia?⁽⁹⁾ ¿Y se trata solo de una cuestión de edad o, también y sobre todo, de visión del mundo? ¿De capacidad cognitiva en la perspectiva de la psicología del desarrollo?⁽¹⁰⁾ ¿De madurez psíquica que varía según las personalidades además de con las clases sociales y las culturas? ¿De responsabilidad ética o jurídica (civil y penal)? Pero también se puede oponer el niño al adolescente: la infancia termina entonces con la pubertad. De hecho, hemos optado por este último enfoque para la descripción de la filosofía para niños en este capítulo, que se limita a los niveles preescolar y primario.

Se trata también de definir filosóficamente tanto al niño como a la infancia: ¿qué es la infancia? ¿Una edad, un momento biológico y cronológico de un individuo de la

(4) Freddy Mortier, de la Universidad de Gante (Bélgica), prefiere, por ejemplo, «con» por causa de su resonancia democrática al «para» que tiene, a su juicio, una connotación paternalista.

(5) Filósofo y psicólogo alemán.

(6) Filósofo y escritor francés, fundador de la Universidad Popular de Caen (Francia).

(7) *La República* advierte del desarrollo del espíritu erístico en los niños y en los jóvenes. *La República* VII, (539b-539c). PLATÓN. *La República*. Madrid: Austral, 2003.

(8) *Lisis*. En: PLATÓN. Diálogos. Madrid: Gredos, 1981.

(9) La Convención sobre los Derechos del Niño parece ir en el sentido jurídico-político de una edad que tiene derechos, caracterizada por el estado de minoridad política, ya que «se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad» (art. 1). Esta definición por la edad concierne también a los que hablan de FpN, dado que la infancia abarca también el nivel secundario.

(10) Jean Piaget sitúa la fase de desarrollo lógico-formal del niño en la conjunción de las enseñanzas primaria y secundaria (10-12 años).

especie humana? Los psicólogos, los sociólogos y los historiadores, los lingüistas y los pedagogos, por ejemplo, tienen sus propios enfoques al respecto, así como los filósofos tienen sus doctrinas divergentes. Se trata asimismo de estudiar la relación de la infancia con la filosofía, su interrogación sobre la muerte a partir de los tres años de edad, sus «¿porqués?» y sus interrogaciones existenciales y metafísicas sobre los orígenes, el mundo, Dios, la amistad y el amor, el sentido de crecer, envejecer y morir, por ejemplo. ¿Acaso el niño es ya un poco, mucho o nada filósofo? Los filósofos difieren sobre este punto: Epicuro pensaba que nunca es demasiado tarde o demasiado temprano para filosofar y Montaigne sugería «comenzar con la niñera», mientras que para Descartes la infancia es el lugar y el momento del prejuicio, de los cuales hay que liberarse gracias a la filosofía.

El tipo de visión de la infancia que caracteriza a la FpN tiene fuertes implicaciones filosóficas que cabe dilucidar: desde un punto de vista ético ¿cabe considerar al niño que formula una cuestión existencial y metafísica como un «interlocutor legítimo» del adulto, como un pequeño hombre, y contribuir en la construcción del hombre en el niño, como sujeto reflexivo que emprende un «pensar por uno mismo»?

Una cuestión ética: ¿es oportuno enseñar la filosofía a los niños?

Algunos filósofos, psicólogos, maestros o padres de familia sostienen que el hecho de incitar prematuramente a los niños a reflexionar podría ser peligroso desde un punto de vista psicológico: ¿para qué imponerles tan temprano los grandes problemas de la vida si tendrán mucho tiempo para descubrirlos una vez que sean adultos? ¿Para qué destruir su inocencia mediante una toma de conciencia del elemento trágico de la vida y someter su imaginación a la fría razón, mistificar sus sueños, «robarles su infancia»?

La FpN postula que no hay que mitificar la infancia. Una vez nacidos, muchos niños viven situaciones muy duras: hambruna, esclavitud, trabajo, incesto, prostitución, malos tratos, bombardeos, luto, etc. En los países en desarrollo que viven en paz, los

niños, muchos de los cuales viven en familias acomodadas, deben encarar los desacuerdos entre sus padres, el divorcio, la separación. Además, todos los niños se plantean hacia los 3 años de edad el problema de la muerte. Para afrontar esos problemas, se puede recurrir al seguimiento de los psicólogos, mediante la verbalización catártica del sufrimiento, pero también disponemos del aprendizaje de la reflexión: la manera filosófica, más racional para abordar una vivencia existencial, que permite distanciarse de la emoción, transformando las situaciones que debe encarar el sujeto angustiado en un objeto de pensamiento. Esa labor es más eficaz en el aula porque es colectiva, una vez que el alumno puede salir de su soledad existencial, de tomar conciencia de que sus interrogantes se asemejan a los de los demás, esto conforta y suscita el sentimiento de pertenecer a una condición humana común, lo que ayuda así a crecer en la comunidad.

La filosofía tiene una virtud terapéutica, como ya lo señalaron acertadamente los sabios de la Antigüedad, ya que «cuida del alma». No se trata de sanar directamente —ésta es actualmente la tarea de la terapia y de los psicoterapeutas— sino de tener en cuenta el hecho de que el enfoque filosófico tiene efectos de apaciguamiento y de consolación, ya que ayuda a reflexionar sobre la actitud frente a la vida y la muerte, sobre la desgracia y las condiciones de la felicidad: con el aprendizaje del filosofar estamos, ante todo, en una situación de formación y no de cuidados, aunque ese aprendizaje también tiene una dimensión terapéutica. Otros piensan que ya que los niños hacen tantas preguntas, a veces angustiosas, es mejor responder a las mismas, dándoles un sentimiento de seguridad para afrontar los problemas de la existencia. Sin embargo, no se puede eludir la pregunta existencial de un niño, puesto que se trata de un interrogante de adulto que resurgirá periódicamente durante toda su vida.

La respuesta de manera técnica, histórica, jurídica o científica a una pregunta planteada por un niño puede justificarse, ya que se le transmite así un saber. Se trata de la función misma de la escuela: transmitir a la generación emergente el patrimonio

científico de la humanidad, que es la respuesta racionalmente elaborada a las preguntas que la humanidad se ha formulado en el trascurso de su historia. Pero responder, en lugar de los niños, a preguntas que tienen un alcance filosófico (a las cuales la ciencia no puede responder, como las de índole ética) equivale a impedirles pensar por sí mismos. Ésas son las preguntas para las cuales los niños deberán encontrar sus propias respuestas en el trascurso de la vida, evolucionando en su reflexión. Por consiguiente, a pesar de que no cabe responderles prematuramente, sin embargo, podemos acompañarles en su búsqueda, para no dejarlos indefensos. Ése es el papel de los maestros en la escuela: ayudar a los niños en su búsqueda, proponiéndoles situaciones en las que desarrollen las herramientas de pensamiento que les permitirán comprender su relación con el mundo, con los demás y consigo mismos, y orientarse en esas relaciones.

Una cuestión política: ¿derecho a la filosofía, derecho de filosofar?

En cualquier práctica filosófica, y en particular en la FpN, hay también elementos políticos implícitos. Por ejemplo, Lipman propone una opción político-filosófica que consiste en articular estrechamente el aprendizaje de la filosofía con el aprendizaje de la democracia. El despertar del pensamiento reflexivo en el niño en la comunidad de investigación sería un medio para educar hacia la democracia. Pero cabe preguntarse si el vínculo filosofía-democracia es consustancial a esta práctica. La tensión fuerte y, a menudo, la contradicción entre filosofía y democracia en la historia de la filosofía no permiten afirmarlo. Se podrían incluso crear prácticas de la filosofía con niños indiferentes e incluso hostiles a la democracia, apoyándose en otras doctrinas filosóficas. Por ejemplo, hay quienes sostienen que en el enfoque de Lipman no se practica la filosofía por la filosofía, ni tampoco por el valor emancipador del pensamiento, sino en función de una causa que le es extrínseca, a saber la democracia, o incluso la prevención de la violencia, lo que equivale a instrumentalizar y desvirtuar la filosofía. Pero ese argumento es válido solo para los filósofos que no son demócratas, ya que alguien que tiene una concepción democrática de la política, como Rousseau,

no vería ningún inconveniente en que se practicara una «filosofía popular», como la llamaba Diderot. La solidaridad entre una filosofía política que promueve la democracia y una filosofía para todos los niños que se practica en el marco de discusiones es, por ende, coherente. En efecto, el debate es consustancial a la democracia, y la discusión que permite problematizar, conceptualizar y argumentar instaaura un proceso de cuestionamiento filosófico de nuestras opiniones.

Para hacer de la coherencia de la práctica de la FpN una filosofía política, sus promotores se apoyan en los derechos humanos y en los derechos del niño, como «ideas rectoras» ético-políticas de la puesta en práctica de esta nueva práctica. Ahí radica «el derecho a la filosofía»⁽¹¹⁾. Hay quienes interpretan esta última fórmula más bien como la expresión de un derecho-acreedor (un derecho a) y prefieren referirse a un «derecho a filosofar» ya que, por una parte, se hace referencia a los derechos humanos de la primera generación y, por otra, se hace más hincapié en el acto de filosofar.

Una cuestión psicológica: la aptitud de los niños para filosofar, ¿una potencialidad?

Si se considera que la FpN es deseable desde un punto de vista ético y que se basa políticamente en un derecho, el de filosofar, hay que determinar si ésta es posible desde un punto de vista psicológico. La práctica de la filosofía con los niños presupone que éstos son capaces de aprender a filosofar. Una primera objeción recurrente contra la FpN consiste en poner en tela de juicio ese postulado: por causa de su débil desarrollo cognitivo, los niños no tendrían ninguna aptitud para aprender a filosofar desde el punto de vista de la psicología genética. Los niños solo serían capaces de un razonamiento lógico cuando llegan a la fase lógico-formal de su desarrollo (10-12 años) tal y como la define, por ejemplo, el psicólogo suizo Jean Piaget. Pero Lipman se basó precisamente en las fases de desarrollo definidas por Piaget para escribir sus «novelas filosóficas», adaptadas a cada edad de los niños. Además, algunos investigadores en psicología del desarrollo⁽¹²⁾ han puesto en tela de juicio los resultados de las investigaciones de Piaget: las posibilidades cognitivas

(11) Título de la obra del filósofo francés Jacques Derrida. *Le droit à la philosophie d'un point de vue cosmopolitique*. París: Verdier, 1997.

(12) Como el psicólogo canadiense Albert Bandura.

del niño serían mucho más precoces de lo que se creía, sobre todo cuando los ejercicios no se llevan a cabo en laboratorios donde se somete el niño a tests de inteligencia con el investigador y se permite a los alumnos confrontarse con sus iguales en la situación real del aula. Las transcripciones de las discusiones de niños en clase, analizadas por los investigadores en ciencias del lenguaje, psicología social o didáctica de la filosofía, identifican competencias discursivas, «micro-competencias» presentes desde la más temprana edad, que se deben a la «orientación argumentativa» del lenguaje.

Una segunda objeción se basa en el hecho de que los niños no disponen de los conocimientos que requiere la reflexión y sostiene que no se puede ser epistemólogo sin tener los conocimientos científicos necesarios. En esa óptica, reflexionar es recurrir a los saberes que se dispone para comprender las modalidades de su elaboración, evaluando su pertinencia, así como su alcance. «El búho de Minerva despliega sus alas solo llegado el crepúsculo», dice Hegel. Se filosofa, por ende, siempre que se han constituido los saberes, lo que justifica que la filosofía se aprenda al término de la enseñanza secundaria o en el nivel superior.

Ahora bien, para los promotores de la FpN, ese argumento ignora por completo las prácticas científicas instauradas desde la escuela primaria, sobre las cuales los niños pueden reflexionar con la ayuda del maestro, sobre todo cuando los métodos son activos, trabajando sobre los procesos y no solo sobre el aprendizaje y la memorización de los resultados científicos. Ese argumento concierne sobre todo a los conocimientos científicos, mientras que los niños se interesan, ante todo, por los problemas existenciales, antropológicos, metafísicos, éticos, sobre los cuales pueden pensar sobre la base de sus propias experiencias reales de la vida.

**Una cuestión de voluntad:
la aptitud de los niños para aprender
a filosofar, ¿un postulado
para la práctica, una apertura
de posibilidades?**

A pesar de las controversias sobre la aptitud de los niños para aprender a filosofar, se

admite sin embargo que la FpN ya no es un asunto ante el cual el profesor de filosofía puede permanecer totalmente indiferente. El niño ha dejado de ser un mero tema, entre otros, para la filosofía. Al menos para algunos filósofos, se trata de una problemática filosófica que la filosofía debe abordar.

La psicología social y las ciencias de la educación recurren a menudo a la noción de «efecto Pigmalión». Es mucho más probable que un alumno fracase si sus maestros le consideran incapacitado y que, al contrario, que tenga éxito si estiman que es capaz de ello⁽¹³⁾. Esto se debe en particular, por una parte, a que el alumno en el que se cree adquiere mayor confianza y estima en sí y, por otra, a que el maestro va a hacer todo lo posible, desde el punto de vista pedagógico, para que ello se produzca. En ese mismo orden de ideas, si no se crea en el aula un espacio de palabra ad hoc para que surjan y se formulen las preguntas esenciales, el alumno no se expresará de ningún modo. Si no se organizan discusiones, los alumnos no sabrán discutir por una razón muy simple: también se aprende a discutir; si no se propone una comunidad de investigación, los alumnos no aprenderán a cuestionarse mutuamente, a definir, a argumentar cuando se enfrenten con desacuerdos, etc. Por ende, si no se estima que los alumnos son capaces de filosofar, éstos no manifestarán ninguna aptitud para hacerlo, simplemente porque el profesor no habrá creado ninguna condición psicológica –como la confianza en el grupo–, ninguna condición pedagógica –como la comunidad de investigación– ni ninguna condición didáctica –como el propósito filosófico que plantea exigencias intelectuales durante la discusión–.

Postular (es decir, pedir que se admita sin pruebas desde un comienzo) la aptitud de los niños para filosofar y observar lo que ocurre cuando se crean las condiciones para que emerja la reflexividad es una actitud experimental interesante y rica desde el punto de vista ético, ya que presupone una confianza en el potencial reflexivo del niño que refuerza «la zona de desarrollo próximo», un concepto del psicólogo ruso Lev Vigotsky.

(13) Véase el análisis de este punto en la parte III de este capítulo.

Una cuestión de desafíos. La aptitud para filosofar de los alumnos con dificultades o en situación de fracaso escolar

Una de las reticencias más importantes que se han formulado respecto a los alumnos con dificultades o víctimas del fracaso escolar nos lleva al problema del lenguaje. Según dicha objeción, no se puede pensar sin hablar correctamente, porque no hay pensamiento sin lenguaje. El pensamiento es tanto más complejo y estructurado cuanto preciso es el lenguaje que se utiliza. Sobre este punto, los promotores de la FpN consideran que el lenguaje no es anterior al pensamiento, desde un punto de vista cronológico, y que se trata más bien de un desarrollo paralelo. Una palabra (que ya es una noción) no implica necesariamente la existencia de una idea y el lenguaje no se limita a vestir con palabras una idea preexistente (¿cómo se podría formular?) Cuando uno se expresa, hablar es decir el mundo recurriendo a las categorías del pensamiento. La palabra no es la cosa, ésta reenvía, sin lugar a dudas, a un referente, pero, por su abstracción misma, designa también una noción. Los practicantes de la FpN han observado que cuando un alumno desea expresar una idea, busca sus palabras, que son funcionales para su pensamiento. Su pensamiento puede así mejorarse trabajando el lenguaje, pero su lenguaje también puede afinarse trabajando el pensamiento. Y ello tanto más en la medida en que la comunidad de investigación trabaja, esencialmente, de forma oral, lo que conduce a aprender a pensar discutiendo. Esto permite que los niños que no saben aún ni leer ni escribir comiencen a reflexionar. La utilización del habla y del intercambio verbal también permite a los que experimentan dificultades con la escritura poder expresarse y formular comentarios pertinentes que habrían formulado por escrito con mucha dificultad. Para ellos, se trata de una oportunidad de recurrir a un registro de lenguaje que no obstaculiza la comunicación de su pensamiento sino que, al contrario, estimula su elaboración mediante la confrontación viva con los demás. Según otra objeción a la práctica de la FpN, los niños en apuros se resisten a la abstracción y requieren de elementos concretos. Sin embargo, se comprueba un desarrollo importante de esa práctica en los

alumnos con dificultades o víctimas de una situación de fracaso escolar. Esto merece algunas explicaciones: un alumno en situación de fracaso escolar suele tener problemas en su entorno familiar y la escuela le aporta, además, una mala imagen de sí mismo. De ahí las reacciones de repliegue silencioso para hacerse olvidar o, al contrario, de provocación para existir, llamando la atención. Ese alumno es hipersensible a los problemas existenciales y se encuentra potencialmente preparado para entrar en una dinámica de intercambio sobre las cuestiones que le plantea la vida, a condición de que el profesor reúna ciertas condiciones como, por ejemplo: escucharlo cuando habla, alentarle en su expresión, valorar sus aportes, manifestarle su confianza, etc. Así, mediante una actividad reflexiva, el alumno recobra su autoestima, mediante la experiencia de ser un ser pensante y no un incapaz. Se trata de un proceso de reparación narcisista, en el cual el pensamiento apacigua el dolor de vivir en nulidad, el (re-)aprendizaje de un contacto menos desconfiado con los demás y más apaciguado con el grupo. El alumno va entonces a desarrollar un lenguaje interior entre la emoción y el paso al acto: la injuria o el golpe dado. Ese lenguaje interior «oral interno», según la expresión del psicólogo Jacques Levine⁽¹⁴⁾, abre una senda hacia la reflexión y el descubrimiento gratificante del placer y de la dignidad de ser un hombre de pensamiento, que pueden volver a poner de pie al alumno con dificultades.

Una cuestión de enfoque: pedagogía y didáctica

Si nos adherimos a la FpN, también debemos responder a la pregunta: ¿cómo? ¿Cuáles son las iniciativas, los métodos, las herramientas, los soportes etc. que cabe utilizar? ¿Cómo elaborar la didáctica de esta actividad, y crear las condiciones que permitan a los maestros enseñarla y a los alumnos apropiarse de la misma? La cuestión de la didáctica de la filosofía ha sido objeto de muchos debates: algunos inspectores de la enseñanza de la filosofía o representantes de asociaciones de profesores de filosofía –como, por ejemplo, en Francia– estiman que «la filosofía es en sí su propia didáctica», puesto que es despertar del pensamiento por su propio movimiento. Se aprende a

(14) Véase el análisis de este punto en la parte III de este capítulo.

filosofar escuchando un curso o leyendo a un filósofo, lo que nos introduce en el pensamiento mismo mediante el movimiento de un pensamiento en marcha. Adherirse como auditor o lector a este movimiento teórico del concepto en una clase o leyendo un texto, equivale a ponerse en marcha filosóficamente, solo gracias al impulso reflexivo del maestro, profesor o gran filósofo. Esta concepción corresponde a un modelo de enseñanza basado esencialmente en la transmisión, que presupone el carisma del maestro, la antigua relación maestro-discípulo, un alumno seducido, motivado, atento, etc. Pero cabe preguntarse qué es lo que ocurre en una enseñanza democrática de masas, cuando el filósofo se dirige a todos, en la cual el docente es un profesor, un profesional de la pedagogía y no solo un filósofo. Además, ¿qué tipo de pedagogía se requiere cuando la enseñanza debe procurar interesar a alumnos que no están convencidos, desde un principio, de su interés teórico y práctico; en particular, cuando provienen de las clases populares y no comparten, necesariamente, las normas lingüísticas y culturales de la escuela y de sus profesores? Esto explica el desarrollo de una orientación más reciente de la didáctica de la filosofía, más coherente a la vez con la democratización de la enseñanza filosófica y con las investigaciones científicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva orientación se interesa más en el alumno como filósofo aprendiz, en sus modalidades de aprendizaje y en sus dificultades, que en el profesor y sus conocimientos sobre las doctrinas y la manera en que las expone. Se trata de una reflexión sobre cómo un profesor, con su doble formación filosófica y pedagógica-didáctica, puede ayudar a los alumnos a salvar los obstáculos y, en particular, las seudocertidumbres que le confieren sus opiniones. Se trata más bien de una didáctica del aprendizaje del filosofar que de enseñanza de la filosofía.

Una cuestión relativa a las modalidades del aprendizaje del filosofar: la discusión, ¿una vía que cabe privilegiar?

Muchas prácticas de la FpN recurren a la discusión entre iguales. Cuando uno se interroga sobre la predominancia de esta forma en los hechos, pero también en

derecho, se observa que la modalidad de la discusión es la que más se utiliza en el mundo, por oposición a su forma institucionalizada, en particular a nivel secundario o superior, en la que predomina la modalidad expositiva. Cabe preguntarse si la modalidad de la discusión es contingente, si se debe a fenómenos extrínsecos a la disciplina, de orden histórico, social, psicológico o si es intrínseca, si está vinculada a la filosofía misma. Cabe también preguntarse si la «comunidad de investigación» o la «Discusión con un Propósito Filosófico» (DPF)⁽¹⁵⁾ son métodos de aprendizaje del filosofar o si ponen de manifiesto de manera paradigmática el desarrollo genético y desarrollista del pensamiento reflexivo, en el sentido en que la confrontación con la alteridad encarnada sería la condición de la confrontación consigo mismo, «a sí mismo como a un otro» (Ricœur), al «diálogo del alma con sí misma» (Platón).

Hay quienes critican mucho tanto el fundamento como la legitimidad de la modalidad de la discusión, al estimar que la expresión oral, por oposición a la escritura de los textos o de la disertación, importa poco en la enseñanza de la filosofía. A menudo, se estima que la discusión en clase es un método pedagógico superficial y solo se sigue poniendo énfasis en el curso del profesor. Levine tiene algunas reticencias como psicólogo desarrollista, puesto que, a su juicio, una discusión demasiado precoz no le daría al niño el tiempo suficiente para elaborar su propio pensamiento interno, al estar demasiado preocupado por reaccionar ante la opinión de los demás. La presión conceptual o argumentativa de la DPF podría impedirle actuar como sujeto pensante. Por lo demás, no basta que una discusión sea democrática para que contribuya al aprendizaje del filosofar, puesto que, para que una discusión sea formadora desde un punto de vista filosófico, ésta debe reunir las condiciones que legitiman su convocatoria en el aprendizaje del filosofar. Una de esas condiciones es la comunidad cooperativa de investigación, que implica una ética de discusión en el seno de un «actuar comunicacional» (Habermas), una auténtica búsqueda de una verdad que compartir, así como la puesta en marcha de procesos racionales de pensamiento. Las respuestas a esas críticas consideran que la discusión es una de las formas posibles,

(15) Véase el análisis de este punto en la parte III de este capítulo.

muy idónea cuando se trata de niños o de alumnos en apuros. La discusión se define aquí como un proceso interactivo en el seno del grupo, con intercambios verbales sobre un tema determinado, que se lleva a cabo bajo la autoridad intelectual del maestro. Esa discusión puede tener un propósito filosófico en varias dimensiones, a menudo estrechamente interrelacionadas. Entre esas dimensiones, se encuentra: la índole misma del

tema tratado, que se suele formular mediante preguntas, la manera existencial en que los alumnos van a compenetrarse en ese cuestionamiento, el enfoque racional (y no solo perceptivo, afectivo o intuitivo) al que van a recurrir para plantear y resolver esos problemas, la ética comunicacional de los intercambios, que consiste en una labor cooperativa para descifrar un enigma humano.

2) La cuestión del papel del maestro

¿Qué grado de intervención?

La cuestión del papel del maestro se discute mucho entre practicantes, formadores e investigadores. Hay varias tendencias al respecto: la hiperdirectiva del mayéutico que les pide a los niños responder(se) (Oscar Brénifier⁽¹⁶⁾); la directiva que busca más el rigor que la interacción (Anne Lalanne⁽¹⁷⁾); el protocolo según el cual los niños hablan sin interactuar en la presencia silenciosa del maestro y que no tiene por objetivo la discusión, sino la construcción identitaria del niño como sujeto pensante (Jacques Levine)⁽¹⁸⁾; el proceso mediante el cual los niños interactúan cada vez más, gracias a la desaparición progresiva del interventor, ya que se trata de establecer un diálogo entre iguales (Jean-François Chazerans)⁽¹⁹⁾; por último, el método que tiene por objetivo esencial la democracia, en el que el debate se lleva a cabo en la pedagogía institucional con funciones que los alumnos deben asumir (Matthew Lipman).

¿Intervenir o no en el fondo?

Según el paradigma tradicional de la enseñanza de la filosofía en el que se hace hincapié en una lógica de enseñanza y de transmisión, las intervenciones del maestro versan esencialmente sobre el fondo, esto es, sobre los contenidos filosóficos. Se trata de cursos sobre las corrientes y las distintas tradiciones filosóficas o la historia de la filosofía, del desarrollo ante los alumnos del pensamiento del maestro como un ejemplo de pensamiento vivo, de una explicación de textos de los autores propuestos con vistas a identificar modelos paradigmáticos de grandes pensamientos, etc. Se trata asimismo de transmitir los problemas y explicar

por qué un determinado filósofo propuso una determinada solución para que los alumnos dispongan de orientaciones y comiencen quizás a pensar por sí mismos.

En cuanto a los niños más pequeños, que no pueden entender un curso doctrinal o los grandes textos de los filósofos, la FpN opta por un paradigma que hace mayor hincapié en la problematización y es, por lo tanto menos doctrinario, al concentrarse más en una lógica del aprendizaje. Se trata de una cultura de la pregunta y no de la respuesta, lo que permite a los alumnos interrogarse a sí mismos y emprender una búsqueda en una empresa reflexiva. Por ende, el profesor no debe cerrar prematuramente una discusión en curso proporcionando las respuestas, y mucho menos «la» respuesta, lo que pondría término a la búsqueda individual y colectiva del grupo-clase. En el fondo común de los practicantes de la FpN está la idea de dejar abiertas las respuestas a las preguntas planteadas, para impulsar la búsqueda de las soluciones posibles. Se trata en el fondo de la orientación socrática de *El banquete* de Platón⁽²⁰⁾: cuando Alcibíades se declara dispuesto a ofrecer su cuerpo a Sócrates el Sileno a cambio de la sabiduría que cree que tiene. Sócrates evita la trampa y lo reenvía a Agatón, ya que sabe que no sabe («Sólo sé que no sé nada»). ¿Cómo transmitir entonces un «no saber» filosófico, sino haciéndolo circular como deseo?⁽²¹⁾. Esto requiere que el maestro tenga dos atributos. El primero es la modestia respecto a la posesión de la Verdad, ya que debe presentarse en situación de búsqueda ante los enigmas de la condición humana e interesado en saber cuáles son las respuestas de los alumnos. El segundo es la exigencia del deseo de verdad, en cuyo

(16) Véase la parte III de este capítulo.

(17) *Ibid.*

(18) *Ibid.*

(19) <http://pratiquesphilo.free.fr/>

(20) PLATÓN. *El banquete*. Guadarrama, Madrid: Fedón y Fedro, 1969.

(21) En la línea de la interpretación de Jacques Lacan, psicoanalista francés. El maestro «ignorante» rehúsa colmar el vacío de la ignorancia, que alimenta el deseo de la filosofía. Por ende, no procura ni espera, en la didáctica del aprendizaje de la filosofía, la «buena respuesta» del alumno, ya que si adoptara esa postura, el alumno estaría «en el deseo de la buena respuesta del maestro» y no en su propio deseo, condición para pensar por uno mismo.

marco la índole «discutible» de cualquier idea que se ha formulado y la búsqueda colectiva de la verdad le dan al saber que se procura obtener un carácter cooperativo y no dogmático, que se co-construye progresivamente mediante el trabajo crítico sobre la *doxa* (opinión) que se emprende durante los intercambios.

Algunos especialistas sostienen que el maestro puede intervenir, pero solo en ciertas condiciones ya que, a pesar de que hay una asimetría entre el saber de un maestro y un alumno, hay paridad desde el punto de vista de la relación con el deseo de verdad⁽²²⁾. Por lo tanto, no sería comprensible que el maestro se sustrajera a esa obligación de interlocución de la ética comunica-

cional. Según otro enfoque, se estima que el maestro debe procurar modular sus intervenciones, es decir, no proponerlas directamente como expresión de su propio pensamiento y esto para que no sean percibidas como un medio de presión sobre el fondo del pensamiento de los alumnos. Rousseau denominaba esa actitud «la trampa pedagógica» para el bien –en este caso, filosófico– del alumno.

De ese modo, la problemática se desplaza de la postura de intervención del maestro sobre el fondo hacia una intervención modulada que le autoriza para expresar un punto de vista, pero sin sustituir, por ello, el pensamiento del alumno.

3) La cuestión de la formación de los profesores

La paradoja de la innovación de la filosofía con los niños en el mundo (porque se trata precisamente de una innovación) es la débil formación filosófica de los docentes del nivel primario. En efecto, la formación no institucionalizada se deja en manos del voluntariado y de una oferta, a menudo, privada o de tipo asociativo.

¿Una formación académica en filosofía?

La formación clásica consiste casi siempre en el aprendizaje de las grandes doctrinas filosóficas que caracterizan la historia de la filosofía occidental, y muy rara vez adopta un paradigma de problematización que haga hincapié en los problemas filosóficos y que enseñe a los alumnos a formularlos y encararlos. Es esta última orientación la que se aproxima más a los modelos que inspiran a la FpN, aunque es minoritaria. Cuando se trata de profesores sin formación filosófica, o que se han familiarizado con la filosofía a nivel secundario, la primera idea es darles una formación académica clásica (doctrinas, textos y obras filosóficas). En ese caso, se trata, sobre todo, de transmitir contenidos, ideas, un patrimonio. Pero esa pedagogía tiene sus límites, ya que poseer conocimientos no basta para formar competencias. El profesor debe entonces aprender no solo filosofía sino también a filosofar, para poder luego enseñar a los alumnos a hacer

lo mismo. Se trata de la didáctica del aprendizaje del filosofar que concierne tanto a los profesores como a los niños.

¿Es imprescindible una formación académica? Éste es un punto que se discute. A juicio de algunos, lo importante consiste en poder controlar la conducta de una comunidad de investigación (Lipman), antes de darle al niño la ocasión de construir una postura meditativa (Lévine). En cambio, otros se interrogan sobre la índole misma de la formación académica, puesto que no se trata de enseñar autores a los niños, sino de iniciarlos al pensamiento reflexivo. El debate continúa entre los que afirman que no se puede aprender a filosofar sin los filósofos, postergando así la edad de filosofar, y los que piensan que aprender a filosofar consiste, ante todo, en permitir que emerja un cuestionamiento, ayudarlo a formularse y acompañarlo para que se elabore en un «grupo *cogitans*».

¿Una formación didáctica sobre el saber hacer filosófico?

La profesión docente consiste en saber hacer aprender, lo que implica competencias pedagógicas y didácticas que cabe adquirir. Ciertos filósofos recusan este enfoque y estiman que basta con saber para enseñar (exponer su saber) y sostienen, por ende, que una formación académica es a la vez

(22) USCLAT, Pierre. *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas*. Universidad de Montpellier 3 (Francia).

necesaria y suficiente, y el resto solo «pedagogismo», una desnaturalización de la enseñanza filosófica por las ciencias de la educación. Según otros, este aspecto es esencial, ya que consideran que la identidad profesional del profesor de FpN tiene dos facetas: una faceta filosófica, puesto que se trata de hacer aprender a filosofar y una faceta pedagógica, puesto que se trata de hacer que se aprenda. Estos aspectos también son objeto de debates, ya que la cuestión de las competencias se sitúa a dos niveles. Por una parte, depende de la concepción que tengan los filósofos del aprendizaje del filosofar, de la infancia y de su potencial cognitivo, así como del papel del maestro, en particular en lo relativo a la palabra de los alumnos. Por otra parte, depende de los métodos que se desee aplicar: oral o escrito, dilemas morales, comunidad de investigación, discusión con objetivos democráticos y filosóficos, diálogo socrático, discusión filosófica de grupo, etc.⁽²³⁾.

¿Una formación pedagógica sobre el debate?

Algunos dudan que sea posible aprender a filosofar mediante la discusión. Sus reticencias se refieren a la dificultad que representa una discusión con varios participantes, a fortiori con niños demasiado dispersos, así como a la ligereza de lo oral respecto a un pensamiento escrito. Otros responden que esa descripción lúcida de las dificultades, que de hecho existen, es interesante, ya que identifica los obstáculos que hay que salvar desde una perspectiva de aprendizaje. Es precisamente porque los alumnos no escuchan que deben aprender una ética comunicacional y es precisamente porque se limitan espontáneamente a ejemplos en sus intercambios que deben aprender a buscar atributos comunes a la noción que esos ejemplos ilustran. El objetivo que se persigue es, efectivamente, el aprendizaje del filosofar en la discusión y mediante su desarrollo.

Conducir una discusión con un propósito filosófico no es una tarea sencilla, ya que hay dos aspectos imbricados en los hechos que son de naturaleza distinta: la problemática general de la gestión de una discusión, de orden pedagógico, y la que le asigna un objetivo filosófico, de carácter más didáctico. Asimismo, animar una discusión conlleva

igualmente cierta dificultad, ya que hay que asegurar una dinámica de grupo, facilitando su emergencia y regulándola desde un punto de vista psico-sociológico.

La práctica social de la democracia proporciona principios reguladores para crear un espacio público escolar de discusión: la existencia de un derecho de expresión para cada uno y, sobre todo, para el que es minoritario, las posibilidades de gestión del número de participantes mediante procedimientos que organizan la circulación de la palabra (función de presidente de sesión, reglas según las cuales no pueden hablar dos personas a la vez, salvo si lo hacen en un orden determinado, respetando cada intervención y dando prioridad a los que se han expresado poco, etc.), así como la posibilidad de dejar constancia del trabajo colectivo realizado, por ejemplo gracias a un secretario de sesión. Esos dispositivos permiten el aprendizaje de una discusión de tipo democrático, que favorece los intercambios colectivos de tipo intelectual. En ese marco, la competencia del profesor consiste en su capacidad de institucionalizar esas funciones y reglas, y de establecer esos dispositivos, explicando su funcionalidad a los alumnos o, quizás mejor, creándola en común en el aula. Pero el propósito filosófico da un matiz particular a esos intercambios: el grupo se transforma en un colectivo intelectual, en una comunidad de indagación, ya que trabaja sobre las preguntas de los alumnos, que reflejan los grandes enigmas que se plantean a la condición humana. No se trata de (con)vencer o de luchar sino de buscar junto a los demás, de trabajar sobre relaciones de sentido y no sobre relaciones de fuerza, de modo que el «otro» se convierte en un colaborador indispensable para esclarecer un problema y no en un adversario. El derecho a expresar una opinión (doxología) tiene como contrapartida el deber de argumentar de manera racional y de considerar una objeción como una ofrenda intelectual y no como una agresión personal. Por ende, las competencias del profesor consisten en cultivar una ética comunicacional, una exigencia intelectual, una cultura de la pregunta y de la indagación colectiva, un rigor en el seguimiento de las ideas. Ésas son las competencias que su formación debe desarrollar. Por ello, a menudo se recurre a la modalidad de formación, que consiste en hacer vivir a los profesores las

(23) Ejemplos: si se define a la filosofía, desde un punto de vista didáctico, como la puesta en práctica de procesos de pensamiento articulados entre sí para pensar lo real, el profesor deberá enseñar a sus alumnos a problematizar, conceptualizar y argumentar. Si se adopta un enfoque cognitivista, habrá que trabajar prioritariamente sobre sus opiniones como representación del mundo. Si se adopta un enfoque constructivista, se hará hincapié en la manera en que los alumnos van a construirse, mediante un itinerario personal, una visión más compleja del problema. Si se sigue el enfoque socio-constructivista se organizarán situaciones en las que sus opiniones se confrontarán con otras, en particular con la de sus compañeros (por ejemplo, en discusiones).

mismas situaciones que se propondrán a los alumnos –principio de isomorfismo– para que comprendan la finalidad formativa, experimenten la lógica interna, las dificultades a las que se deberán enfrentar y las estrategias que permiten resolverlas. Ahí

radica el interés de una fase meta-cognitiva que sigue las discusiones para verbalizar los afectos percibidos, tomar conciencia de los procesos de pensamiento puestos en práctica y analizar el funcionamiento de los dispositivos.

4) La cuestión de la innovación: ¿alentar, experimentar, institucionalizar?

En el marco de la FpN se discute mucho la cuestión de la transición de la innovación a la experimentación oficial o incluso a la institucionalización de esas nuevas prácticas. Dicho sea de otro modo, se trata de la transición entre el elemento instituyente de una innovación al elemento instituido que caracteriza una reforma del sistema educativo. La institucionalización reviste gran interés, y ésta es la vía que ya han elegido algunos países y que otros se preparan a emprender. En ese marco, el carácter obligatorio de la enseñanza primaria es una ventaja. De este modo, todos los niños podrían encontrar en la escuela un lugar donde formular sus preguntas esenciales, tener un contacto precoz con el espíritu filosófico, forjarse un espíritu de investigación animado por el sentido y el deseo de la verdad, adquirir las herramientas críticas que requieren como individuos para comprender y afrontar la vida y, como ciudadanos, para alimentar el debate público, confrontar la democracia y resistir a las propagandas falaces. En vez de dejar la innovación a la iniciativa y a la buena voluntad de los actores locales, lo que priva a un gran número de alumnos de un aprendizaje muy formador, la generalización de esas prácticas puede contribuir a asentar una cultura común de espíritu crítico y creativo. La aparición de una nueva asignatura en la escuela primaria forzaría a la institución a introducir en el sistema educativo –tras la formación inicial y antes de la formación permanente– una formación de los profesores a esas prácticas que sería consecuente y coherente con los objetivos de los programas. Sin embargo, algunos partidarios comprometidos con esas prácticas prefieren, no obstante, que el apoyo oficial sea para la innovación y no para su generalización en el sistema. Se refieren al carácter

de «orden paradójica» de una institución que obligaría a pensar por uno mismo: algo que depende de la libertad del sujeto. Temen que una reforma que viene de arriba encuentre demasiadas resistencias y que una normalización de las prácticas se sustituya por una feliz diversidad, ahí donde actualmente existe, alimentada por el entusiasmo de algunos profesores y basada en el interés de los niños por una actividad que no es estrictamente de naturaleza escolar.

Cualquier innovación perturba los sistemas y exige mucha reflexión. Ése es el caso de la FpN, que rompe a la vez con ciertas tradiciones magistrales de la historia de la enseñanza filosófica y con las costumbres y la cultura de la enseñanza primaria. Enseñar a los niños a filosofar es una práctica, una idea nueva, en la historia de la humanidad que emergió hace solo treinta y cinco años. Esa idea de finales del siglo XX tiene sus orígenes en un cierto número de corrientes fundamentales y convergentes: la renovación del ideal democrático en el mundo del siglo XVIII, con el derecho de expresión y la noción de espacio público de discusión; la renovación de la comprensión de la niñez con Rousseau, que conducirá en el siglo XX a la adopción de la *Convención sobre los Derechos del Niño*; la aparición y el desarrollo a lo largo de todo el siglo XX de la corriente pedagógica de la Nueva Educación, que promueve en la enseñanza secundaria primaria métodos activos, por oposición a los métodos tradicionales; así como la investigación científica sobre la educación con una comprensión más cabal del proceso enseñanza-aprendizaje, que abarca, en particular, las teorías cognitivas, constructivistas y socio-constructivistas sobre el aprendizaje del alumno.

II. Promover las prácticas de índole filosófica a nivel preescolar y primario: orientaciones y pistas de acción

La UNESCO siempre ha obrado con vistas a fortalecer la enseñanza de la filosofía en el mundo y a alentar su creación ahí donde no existe. En la reunión de expertos que tuvo lugar en la UNESCO en 1998 se formularon de manera explícita varias recomendaciones específicas relativas a la «filosofía para niños»^[24].

1) ¿Qué desafíos para qué valores?

La FpN plantea desafíos que son tanto educativos como políticos. Por desafío se entiende aquí lo que se gana o no en establecer una práctica, con respecto a ciertos valores o principios que le sirven de fundamento. Hemos identificado seis desafíos importantes.

Pensar por uno mismo

El primer desafío concierne al desarrollo de la reflexión, de un espíritu crítico y de la capacidad de pensar por uno mismo en el niño y en el adolescente. Claro está que esa calidad puede adquirirse mediante el ejercicio racional del enfoque científico y el rigor de la búsqueda de la prueba. Pero cuando se trata de cuestiones existenciales –éticas, políticas, estéticas, ontológicas o metafísicas– que la ciencia no puede resolver por sí sola, pensar por uno mismo presupone una actitud reflexiva que problematiza, conceptualiza y argumenta de manera racional: en eso consiste el aprendizaje de la filosofía.

Educar para una ciudadanía reflexiva

La comunidad de investigación o la discusión con un propósito filosófico son formas de debate. Y como no hay democracia sin debate, el aprendizaje del debate en la escuela asegura una educación para la ciudadanía democrática. Además, el desarrollo de un pensamiento crítico es fundamental para las democracias que se basan en el derecho de expresión de las ideas personales, incluso si son minoritarias, y en la confrontación de las opiniones en un espacio público de discusión. El interés por aprender a pensar por uno mismo en la escuela garantiza una libertad de pensamiento,

una agudeza de juicio que será muy útil para el alumno como futuro ciudadano. El aprendizaje del debate y el aprendizaje del filosofar para el debate intelectual son dos requisitos para una educación para una «ciudadanía reflexiva», es decir, de un espíritu que se confronta a los demás, ya esclarecido por la razón, que procura establecer la verdad y tiene exigencias tanto éticas como intelectuales en un debate democrático. El desafío consiste precisamente en el encuentro entre la infancia, la filosofía y la democracia.

Contribuir al desarrollo del niño

El aprendizaje de la reflexión es importante para la construcción de la personalidad del niño y del adolescente. En ese marco, tienen la ocasión de sentirse como seres pensantes, lo que les ayuda a entrar en la humanidad y a crecer. También aprenden a atreverse a hacer uso de la palabra, a poner a prueba sus ideas, a ser escuchados. Se trata de una actitud que refuerza la autoestima. Asimismo, el niño puede vivir en las discusiones con sus compañeros la rara experiencia del desacuerdo en la coexistencia pacífica, con conflictos socio-cognitivos sobre las ideas que no degeneran en conflictos afectivos entre personas, de la escucha y del respeto de la diferencia.

Facilitar la maestría de la lengua, de la expresión oral y del debate como género

La toma de la palabra para pensar, en particular en discusiones, desarrolla capacidades de expresión oral, mediante las interacciones sociales e intelectuales verbales. El lenguaje, desarrollándose al mismo tiempo que el

(24) Extractos: «Al término de los trabajos, los participantes adoptaron las siguientes recomendaciones: Reconocemos y atestiguamos la importancia de la filosofía para la democracia. La manera en la que la filosofía debe integrarse en la enseñanza depende de las diferentes culturas, de los diferentes sistemas educativos y de las opciones pedagógicas personales. Recomendamos: 1) recabar y reunir informaciones sobre los grupos y los proyectos de iniciación de los niños a las actividades filosóficas que existen en los distintos países; 2) reunir esas informaciones para divulgarlas y favorecer el análisis filosófico y pedagógico de esas experiencias; 3) desarrollar actividades filosóficas con los niños de las escuelas primarias, y promover coloquios que permitan la confrontación de experiencias y una reflexión filosófica sobre las mismas; 4) fomentar la presencia, el desarrollo y la extensión de la filosofía en la enseñanza secundaria; 5) promover la formación filosófica de los profesores de las escuelas primarias y secundarias». *Op. cit.*

pensamiento, se manifiesta en una discusión con propósito filosófico como una herramienta para el pensamiento. Cuando se trabaja sobre la elaboración del pensamiento, se trabaja necesariamente sobre la precisión en el uso de la lengua.

Conceptualizar el acto de filosofar

Desde el punto de vista filosófico, la práctica de la reflexión con los niños exige una redefinición del filosofar, una reconceptualización de sus comienzos, de su índole y de sus condiciones. En Francia, por ejemplo, el hecho de haber mantenido en la designación de esta nueva actividad la referencia a la filosofía, ha alimentado un debate entre filósofos para determinar si la FpN es, en

efecto, filosofía –ya que una reflexión no es, de hecho, filosófica–, lo que implica examinar la definición real de la filosofía y del filosofar ⁽²⁵⁾.

Elaborar una didáctica adaptada de la filosofía

También hay que tener en cuenta la didáctica de la filosofía y del aprendizaje de la filosofía, puesto que no se puede concebir la enseñanza de la filosofía para niños recurriendo a cursos magistrales, pidiéndoles trabajar sobre grandes textos o redactar disertaciones. Se puede, como mucho, intentar enseñarles a filosofar y despertar su reflexión sobre la relación que tienen con el mundo, con los demás y consigo mismos.

2) ¿Qué tipo de institucionalización?

Promover los aspectos culturales e interculturales

Las prácticas de la FpN aparecieron en el mundo de manera significativa en un momento histórico determinado –en la década de los setenta– en un país, los Estados Unidos de América, y a partir de la iniciativa de un innovador: Matthew Lipman. Esas prácticas se difundieron con posterioridad en el mundo entero. Ese origen histórico y geográfico en un campo determinado, el de la filosofía, le da a esa emergencia un matiz particular desde el punto de vista cultural, puesto que se trata de una innovación que nace en un contexto occidental. Queda por escribir la historia de las prácticas de la filosofía con los jóvenes en épocas anteriores. En Occidente, Sócrates entablaba diálogos con jóvenes como Lisias, y también existieron *disputas* retóricas y teológicas organizadas en las escuelas de la Edad Media. En otras regiones, cabe mencionar la práctica de la polémica en los monasterios budistas o la utilización de la *palabre* en África. Se plantea así la cuestión de la extensión, de la reproducción y de la adaptación de un método, cualquiera que sea, teniendo en cuenta sus enfoques científicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, filosóficos, políticos, etc. Además, si se tienen en cuenta el progreso de la psicología cognitiva, de la psicología del niño, de la psicología social y, en general, de la ciencia desde hace 25

años, hay que reconocer que las didácticas de las distintas materias en cuestión también han evolucionado bastante.

No se trata de ningún modo de imponer un modelo cultural a otros pueblos, Estados o culturas, sino de partir de las orientaciones establecidas por los Estados en las convenciones internacionales, con vistas a promover prácticas educativas que apuntan hacia una cultura del espíritu crítico, del diálogo y de la paz. Las recomendaciones que se presentan aquí tienen así por vocación adaptarse a los distintos contextos culturales y a las distintas orientaciones de las políticas educativas. Se podría recurrir a la teoría de la hibridación de manera exitosa, ya que renueva, entre un universalismo abstracto y un relativismo cultural, la problemática de una universalidad postulada de derechos con su adaptación pertinente a la pluralidad de las culturas. De ese modo, y teniendo en cuenta la presencia desigual en el mundo de las prácticas filosóficas en la escuela primaria, sería oportuno aplicar una estrategia flexible y muy diversificada. En los países en los que esas prácticas no existen, se podría, por ejemplo, alentar cualquier innovación que vaya en ese sentido y desarrollarla una asociación; también pueden llevarse a cabo experiencias en el sistema educativo con medios específicos y se pueden institucionalizar algunas prácticas que se consideren formadoras

(25) Véase el Glosario (Anexo III)

para los alumnos y que contribuyan a las misiones del sistema educativo.

Favorecer la innovación dentro y fuera de la institución

Las prácticas con un propósito filosófico se institucionalizan rara vez en los sistemas educativos, pero también comprobamos que se llevan a cabo en numerosos países, a menudo al margen del sistema educativo existente, alentadas por universitarios, asociaciones y redes. Se trata de una innovación práctica no institucionalizada y nueva, que a menudo rompe con las tradiciones imperantes en el país. Si se adopta una perspectiva centralizada que alimente el conformismo, se puede considerar que la innovación es un estorbo. Pero si se procede de ese modo, el sistema educativo no tendrá la oportunidad de cambiar desde dentro, integrando ideas innovadoras para su evolución. Al contrario, la innovación puede ser un fermento para la renovación de un sistema educativo, ya que, a pesar de que no reviste la forma de una reforma institucional generalizada en un territorio dado, introduce una nueva práctica, que emana tanto desde el exterior del sistema, como en su mismo seno. Permite así una apertura, una respiración en un sistema que puede tener bloqueos y malfuncionamientos. Una de las pistas de acción puede consistir en promover las nuevas prácticas filosóficas en la escuela primaria donde no existen y alentarlas donde existen, hacerlas conocer mejor y difundir sus trabajos lo más ampliamente posible. En los países donde no hay ninguna práctica de ese tipo, podría preverse simplemente la reflexión de los niños a partir de cuentos o leyendas del país, permitiéndoles expresar sus interpretaciones y, luego, haciéndoles discutir sobre distintas lecturas, sin interrumpir demasiado pronto el intercambio, dando la «buena interpretación».

Organizar experimentaciones oficiales

La experimentación, a diferencia de la innovación, remite a una decisión política que tiene por objetivo intentar introducir, de manera limitada, una nueva práctica en el sistema educativo. Se beneficia de medios pedagógicos y financieros especiales, y se

lleva a cabo según un protocolo preciso, con el acompañamiento de practicantes, en particular mediante la formación y la investigación. La experimentación implica casi siempre una evaluación de la nueva práctica, con vistas a extraer las conclusiones que podrían conducir a una eventual generalización⁽²⁶⁾. De ese modo, y teniendo en cuenta el interés que revisten esas nuevas prácticas de filosofía para niños en la escuela primaria, sería oportuno emprender experimentaciones oficiales de las mismas en el seno de las escuelas primarias y esto, de conformidad con los objetivos perseguidos por las grandes orientaciones de las políticas educativas de los Estados.

Institucionalizar ciertas prácticas

Una primera etapa puede consistir en promover, identificar, fomentar y valorar la innovación de prácticas de la FpN en la escuela primaria. Otra etapa consiste en organizar oficialmente experimentaciones en el sistema educativo, lo que implica un compromiso político más fuerte. La institucionalización de ciertas prácticas de la FpN es más ambiciosa cuando se admite que todos los niños deben tener la posibilidad de desarrollar su pensamiento reflexivo en la escuela y que se les guíe en su aprendizaje a pensar por sí mismos. Hay varias pistas de acción posibles: introducir el aprendizaje de un pensamiento con un propósito filosófico en ciertas escuelas del nivel primario, ciertas regiones o ciertos planes de estudio a título optativo; asegurar la intervención en las clases de profesores formados en la FpN; generalizar ese aprendizaje del filosofar para todos los alumnos de una región de ámbito nacional. Esto puede hacerse de manera transversal en las distintas asignaturas o de manera interdisciplinaria, como, por ejemplo: mediante una reflexión estética en los cursos de dibujo, artes plásticas, música y teatro, una reflexión ética en los cursos de educación cívica, una reflexión epistemológica en los cursos de ciencias o de lenguas, etc. Dicha generalización también puede asegurarse durante un periodo específico de la semana, con una duración variable en función de la edad de los niños, en un «taller de filosofía», por ejemplo. También pueden lanzarse iniciativas de índole intermedia como los «clubes de filosofía» en

(26) Véase el caso de Noruega, parte III de este capítulo.

las escuelas para los alumnos interesados y de forma voluntaria, la organización de «debates de filosofía» en los Clubes UNESCO ⁽²⁷⁾ o en intercambios sobre este tipo de actividades en la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO ⁽²⁸⁾.

Establecer un plan de estudios a lo largo de toda la escolaridad

Desde la perspectiva de una institucionalización, cabe reflexionar sobre la conveniencia de establecer un auténtico plan de estudios a lo largo de toda la escolaridad. Un plan de ese tipo podría consistir, mediante un ejercicio regular, en el establecimiento de procesos de pensamiento, de exigencias de rigor intelectual, así como de habilidades para razonar de manera lógica. Un aprendizaje de esa índole debe ser progresivo y coherente. Es lamentable que, a menudo, los alumnos, tras haber practicado la comunidad de investigación en la escuela primaria, dejen ese tipo de actividad reflexiva, y no vuelvan a tener contacto con

la filosofía hasta el final del nivel secundario o en la universidad. En esos casos, faltan los eslabones necesarios para consolidar posturas de interrogación sobre el mundo, de conceptualización de nociones y de argumentación de las ideas. Esa progresión en un programa escolar requiere procedimientos que definan los objetivos perseguidos, los métodos, los dispositivos, las herramientas y los soportes específicos que se han de utilizar. Hay que tener en cuenta, en particular, la edad de los niños y de los adolescentes, sus posibilidades cognitivas, los tipos de experiencias que viven, los ejemplos y los contra-ejemplos que puedan tener sentido para ellos, su sensibilidad y su imaginación, que son muy importantes para su desarrollo, así como para arraigar un pensamiento reflexivo en su personalidad global. En este caso, hay que movilizar muchos conocimientos, en particular: en materia de psicología cognitiva, desarrollista y social, de teorías y prácticas pedagógicas, y de didáctica de la filosofía.

(27) Las Asociaciones, Centros y Clubes UNESCO son «grupos de personas de todas las edades, de todos los horizontes socio-profesionales que procuran difundir juntos los ideales de la UNESCO y contribuir a la realización de sus objetivos. Su referencia, de índole ético, a la Constitución de la UNESCO, los compromete en relación con la declaración universal de los derechos humanos. Por esto, los clubes UNESCO tienen una misión educativa a favor de la paz y de la justicia. www.unesco.org

(28) Creada en 1953 para concretar la voluntad de los fundadores de la UNESCO de promover los ideales de la Organización mediante la educación, la red de escuelas asociadas de la UNESCO tiene la originalidad de constituir una coordinación de redes nacionales de escuelas de los sistemas educativos de cada Estado miembro. Se trata de un instrumento de comunicación entre profesores y entre escuelas del mundo para aprender a vivir juntos. Su objetivo consiste en contribuir a desarrollar una mejor comprensión entre los niños y los jóvenes del mundo, y edificar una ciudadanía abierta al mundo, con el fin de construir las bases de una paz sólida y duradera.

3) ¿Cuáles son las prácticas filosóficas que cabe promover en el aula?

Diversidad de los itinerarios pedagógicos y de las didácticas

En general, hay que defender todas las prácticas que pueden contribuir a desarrollar el «pensar por uno mismo», la elaboración de un pensamiento ampliado, es decir, la autonomía del juicio, el libre examen de las ideas. Cabe fomentar todas las prácticas que procuran buscar el sentido y la verdad esclarecida por la razón, que cultivan el cuestionamiento y el sentido del problema, y que permiten tomar conciencia del origen de nuestras opiniones. Esas prácticas con un propósito filosófico pueden utilizarse

en distintos itinerarios pedagógicos y didácticos. En efecto, una normalización demasiado estricta de dichas prácticas podría conducir a su esterilización, ya que lo que está en juego es la formación en la libertad intelectual de los espíritus. Esto exige, por una parte, la libertad intelectual y pedagógica de los profesores y, por la otra, la libertad de espíritu de los alumnos, ya que nadie puede pensar en su lugar. No se trata en absoluto de adoctrinar a los alumnos sino de acompañarlos como educadores para que encuentren progresivamente por sí mismos las respuestas a sus preguntas sobre la existencia.

Algunas pistas prácticas

Entre estas pistas, cabe mencionar los intercambios de ideas, los dilemas morales, los ejercicios relativos a la problematización, la conceptualización y la argumentación. Es importante comenzar con las preguntas que se hacen los niños. Movidos por la curiosidad y el «deseo de saber»,⁽²⁹⁾ se plantean interrogantes, a menudo por vez primera, que tienen sentido para ellos, que los motivan y que los ponen en situación de búsqueda. Esas preguntas pueden plantearse en el aula en un momento preestablecido o pueden surgir de improviso. Pueden elegirse, de manera anónima o no, en una caja de preguntas. Se seleccionarán las que no tienen una respuesta factual, técnica o científica, las que tienen una dimensión filosófica, las que exigen una reflexión porque son difíciles, las que pueden tener varias respuestas, aun contradictorias, o que no tienen respuesta alguna (aporía), etc. Se puede proceder a una votación para elegir la pregunta que cabe examinar y discutir. Aunque estas preguntas también pueden ser identificadas en un texto, que puede ser un texto ad hoc redactado para suscitar la reflexión, una de las «filofábulas»⁽³⁰⁾, que provienen del corpus de cuentos, leyendas y mitos que reflejan las sabidurías del mundo, obras de literatura para la juventud que tienen una dimensión antropológica⁽³¹⁾. Una práctica a la que se recurre a menudo consiste en la organización de intercambios de ideas entre los alumnos del aula, animados por el profesor, sobre una cuestión de fondo que se han planteado a sí mismos. En esta configuración pedagógica, el interés de los alumnos radica en confrontar entre ellos sus propias opiniones sobre una pregunta y suscitar conflictos socio-cognitivos para que puedan progresar en su reflexión.

También se pueden utilizar dilemas morales para suscitar la reflexión⁽³²⁾: se presenta un caso que es problemático desde un punto de vista ético. Por ejemplo: «una madre no tiene dinero para vivir y su hijo tiene hambre, ¿debe condenársele si roba un pan?». Se trata de identificar, poniéndose en el lugar del personaje, la solución que cabe adoptar, clarificando y jerarquizando los valores que entran en juego en la situación, mediante

una deliberación interna de orden moral. Se trata de desarrollar la facultad de juzgar, el discernimiento ético, el juicio moral sobre la base de una reflexión racional.

Para desarrollar el aprendizaje del filosofar, se pueden proponer ejercicios específicos: 1. ejercicios de problematización, que nos conducen a interrogar nuestras opiniones, a identificar sus fundamentos y a examinar sus consecuencias (por ejemplo, preguntarse si el hecho de que el hombre es bueno implica que hay una naturaleza humana); 2. ejercicios de conceptualización (por ejemplo, ¿cuáles son las distinciones conceptuales que cabe hacer entre las nociones de compañero, amigo y amante?); 3. ejercicios de argumentación: explicar por qué afirmamos lo que acabamos de expresar (validar el discurso de manera racional) y por qué no se está de acuerdo con una determinada idea (formular una objeción racional). Para conceptualizar o argumentar, los niños empiezan siempre con ejemplos o evocando su vida cotidiana, puesto que es su manera de establecer un vínculo entre una noción o una cuestión abstracta y su propia experiencia vivida. Es un punto de arraigo necesario para iniciar la reflexión, pero hay que ayudarles a sobrellevarlo para poder avanzar en el proceso de abstracción y de generalización.

Si se desea articular el propósito filosófico con un propósito democrático y una educación para la ciudadanía, la discusión será más fructuosa si se organiza en un dispositivo pedagógico democrático, siguiendo reglas democráticas de circulación de la palabra (orden de inscripción, dar la prioridad al alumno que no ha tomado la palabra o que ha intervenido poco, así como a los más pequeños en las clases compuestas por alumnos de diferentes edades) y la distribución de las funciones de responsabilidad entre los alumnos (presidente de sesión, secretario de sesión, etc.) Si se desea articular más estrechamente la postura filosófica ante una pregunta con la construcción de la personalidad del niño y su toma de la palabra en público, el procedimiento más adecuado es la rueda, en la que cada niño puede elaborar y expresar su visión del mundo reaccionando de manera personal ante la pregunta de fondo.

(29) Sentido etimológico de «filo-sofía».

(30) Como los de Michel Piquemal en Francia.

(31) Como *El principito* de Antoine de Saint Exupéry. Madrid: Alianza-Emecé, 1992.

(32) Véanse los trabajos del psicólogo americano Lawrence Kohlberg. <http://lecerveau.mcgil.ca/>

4) ¿Cómo acompañar con la formación las prácticas con propósitos filosóficos?

Mediante una formación inicial y permanente de los profesores

Ya sea para favorecer una innovación, organizar una experimentación o institucionalizar una nueva práctica en una reforma, cabe acompañar esas nuevas prácticas para que puedan formar mejor a los niños en la escuela. Las actividades no acompañadas, o acompañadas de manera inadecuada, fracasan a menudo por causa de una formación insuficiente de los profesores, que les impide emprender actividades pedagógicas y didácticas realmente formadoras para los alumnos. Ese acompañamiento puede asegurarse de diversas maneras complementarias. Para formar a los profesores, hay que definir cuáles son las competencias que éstos deben formar en los alumnos.

¿Cuáles son las competencias que se espera desarrollar en los alumnos? Cuando se trata de niños y de jóvenes⁽³³⁾, todo depende del sentido que se da a las palabras «filosofía» y «aprender a filosofar». Cada una de las definiciones existentes tiene una relación particular con la tradición filosófica: el cuestionamiento en Sócrates, el asombro en Aristóteles, la duda en Descartes, etc. Se privilegia así una concepción específica de la filosofía como despertar y desarrollo de un pensamiento reflexivo de tipo racional. ¿Cuáles son las etapas del itinerario filosófico de un niño que pueden poner de manifiesto el despertar reflexivo de su pensamiento? ¿Cuáles son los indicadores del carácter filosófico de un proceso semejante? ¿Pueden traducirse en otras tantas competencias? Se trata de un problema complejo: la pedagogía por objetivos tiene sus límites cuando se aplica a la filosofía, puesto que el pensamiento no es un comportamiento que se pueda observar y medir. Por lo tanto hay que proceder con cautela cuando se definen las capacidades y las competencias que son específicamente filosóficas, ya que dependen de definiciones filosóficas y didácticas del filosofar que no son necesariamente objeto de un consenso. Por ejemplo, si se considera que se puede aprender a filosofar mediante la práctica de la comunidad de investigación,

o mediante la DFP, cabe entonces trabajar en el aula la competencia que se debe discutir desde un punto de vista filosófico. Puede haber otras definiciones de las competencias que se espera desarrollar en los alumnos, así como de su formación, lo importante es intentar definir las, sin por ello darles un carácter demasiado rígido.

¿Cuáles son las competencias que hay que desarrollar en los profesores? La competencia más general es probablemente la de saber enseñar a los alumnos a aprender a filosofar, a pensar por sí mismos. Esto significa favorecer el surgimiento de su cuestionamiento y ayudarles en su proceso de búsqueda. Para lograr ese objetivo en lo que se refiere a cuestiones de orden filosófico, el maestro debe ejercer en el aula una vigilancia antidogmática y antirelativista. En efecto, para alentar el desarrollo del cuestionamiento en los alumnos, el profesor debe crear en el aula los lugares, los momentos y los dispositivos que le permitan al alumno expresarse y trabajar. Esto implica que hay que evitar encerrarlos en las respuestas del maestro y acompañarlos con una actitud no dogmática, puesto que siempre hay varias respuestas posibles a una pregunta filosófica y cualquier respuesta puede reexaminarse. Además, el maestro debe evitar la trampa del relativismo («cada uno con su verdad») ya que la ignorancia, el prejuicio, la certeza sin fundamentos, el error, o incluso la mentira o la mala fe pueden influir en la respuesta que se da a una pregunta. La posibilidad de que exista una verdad que todas las mentes puedan compartir, porque se ha establecido de manera racional, debe ser la idea reguladora de cualquier indagación. Ésa es la exigencia que el maestro debe hacer respetar en el grupo-clase. Se pueden proponer algunas pistas concretas para asegurar ese proceso de acompañamiento de los alumnos a pensar por sí mismos. En particular, hay que lograr que los alumnos puedan expresarse sin temer el juicio de los demás, alentando y valorando la expresión oral. El maestro también debe saber crear un espacio de palabra para los alumnos guardando silencio, lograr que se trabaje sobre una pregunta

(33) «Adquirir un pensamiento crítico, creativo, autónomo, autocorrector y responsable» (Lipman); «Pasar progresivamente de una actitud monológica ego-centrada a una actitud dialógica crítica, basada en la intersubjetividad» (Daniel); «Adoptar, ante una pregunta de alcance antropológico, una postura que ose elaborar y expresar un pensamiento» (Lévine); «Capacidad de articular, en la búsqueda de la verdad y sobre interrogantes relativos a la condición humana, procesos de problematización de afirmaciones o de interrogaciones, de argumentación racional de tesis y objeciones» (Tozzi).

en su dimensión filosófica para poder analizarla de manera racional y sin identificarla de manera afectiva, ya que debe evitar expresar su propio punto de vista en la discusión, pues podría hacer peligrar la investigación mediante la respuesta magistral e influir en el contenido del pensamiento de los alumnos.

¿Cuáles son los dispositivos de formación (objetivos, contenidos, métodos) más adaptados? Filosofar exige un aprendizaje progresivo y enseñar a los alumnos a filosofar no es un ejercicio de improvisación, ya que ser profesor de una asignatura exige una formación pedagógica, académica y didáctica. La formación puede ser de tipo inicial, antes de comenzar a enseñar, o permanente, cuando el profesor ya está en funciones. La formación en la FpN rara vez existe en la fase inicial, salvo en los pocos casos en los que se ha institucionalizado y ahí donde un programa oficial exige una formación profesional. La formación propuesta dependerá, por lo tanto, del grado de institucionalización de la filosofía en las escuelas primarias de un país.

En cuanto a los contenidos de la formación, pueden mencionarse los siguientes: 1) Una formación filosófica clásica de tipo académico, que dispensa saberes sobre la filosofía, siempre será útil para fortalecer la capacidad del profesor para filosofar apoyándose en los grandes filósofos. Se trata de una inversión consecuente para el profesor. 2) Una solución intermedia consiste en identificar las preguntas por las cuales los niños manifiestan más interés, en primer lugar, las cuestiones existenciales (crecer, la libertad, el amor, la muerte, etc.) y a familiarizar a los profesores con las grandes contribuciones de filósofos para pensar esas nociones y responder a los interrogantes que éstas plantean. Por ejemplo, los atributos de la amistad según Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*⁽³⁴⁾, el origen y la naturaleza del amor según Platón en *El banquete*, etc. 3) Otro enfoque consiste en proporcionar a los profesores un conjunto de orientaciones que les ayuden a identificar los problemas que emergen en la palabra de los niños y de los cuales cabe apropiarse cuando ofrecen una oportunidad para reflexionar. Así, cuando un niño afirma que el hecho de que los hombres son diferentes

no implica que no sean iguales, estamos frente a una distinción conceptual fundamental entre el hecho y el derecho. También hay una serie de distinciones que son auténticas categorías para plantear los problemas y distinguir los diferentes registros como, por ejemplo, la distinción entre lo posible y lo deseable, lo legal y lo legítimo, la imposición y la obligación, lo concreto y lo abstracto, lo particular y lo universal, lo relativo y lo absoluto, la causa y el fin, el principio y la consecuencia, lo real y lo virtual, etc. Además, el principio de isomorfismo de las situaciones propuestas en clase a los alumnos y experimentadas por los profesores durante su formación es esencial. Es importante que los profesores mismos vivan esas situaciones durante su formación, para experimentarlas interiormente, confrontarse a las dificultades que éstas crean en su dinámica de aprendizaje y experimentar en ellos mismos los logros que éstas permiten.

En lo que se refiere a los soportes de las prácticas con propósito filosófico, hay que familiarizarse con los mismos y aprender a utilizarlos (por ejemplo, mediante una experimentación durante un periodo de prácticas profesionales), así como confrontar entre profesores los usos posibles y los que pueden tener más impacto en la formación. En general, toda confrontación, todo análisis de las prácticas de terreno, y no solo de las situaciones vividas durante la formación, es muy útil para concienciarse de las dificultades que surgen en el aula, así como para comprender por qué algo da buenos resultados. A este respecto, se preconiza la formación en alternancia puesto que permite articular, de modo interactivo y no por mera yuxtaposición, la presencia en la formación y la experiencia de terreno para analizar el pasado y preparar nuevas sesiones.

Mediante una política de formación de formadores

La formación de los profesores será mucho más adaptada si puede apoyarse en una formación de formadores de profesores. Si hay profesores o asociaciones que ya han introducido en un país prácticas filosóficas innovadoras, podemos, oportunamente, inspirarnos en su experiencia en la formación de formadores, pedirles que testimonien su práctica y las dificultades que han experi-

(34) ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

mentado, así como los puntos de apoyo identificados. Pero un practicante no es necesariamente un formador. Este segundo nivel de formación no es evidente cuando hay pocos recursos en formadores en el país. Por lo tanto, puede que sea necesario enviar a los formadores a otros países donde ya existen esos recursos o hacer venir formadores al país que requiere esas nuevas prácticas.

Sin embargo, se corre cierto peligro de «aplicacionismo», de transporte o de transferencia de métodos sin espíritu crítico o falta de flexibilidad de adaptación a las realidades locales, ya que querer desarrollar procesos de reflexividad en los niños implica la existencia de profesores que cuestionen su profesión en general. Los formadores de profesores deben dar así ejemplo de esa reflexividad, sin limitarse a aplicar los métodos aprendidos y proponiendo escenarios de formación que sean coherentes con los objetivos de reflexividad deseados. La formación por alternancia también es adecuada en este caso.

Mediante un análisis de las prácticas con propósito filosófico, que cabe colocar en el centro de la formación

¿Por qué acompañar con el análisis? El análisis de una situación educativa se entiende aquí como una tentativa de hacer inteligible la situación en la que se lleva a cabo la acción de enseñanza y de aprendizaje, y a la cual se procede justo después de una actividad en clase o en la escuela. Ese análisis debe dilucidar la comprensión de la actividad del maestro, de sus actitudes profesionales de enseñanza y la de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje. Es necesario acompañar con el análisis porque ello le permite al profesional de la educación comprender mejor lo que hace, tener mayor conciencia de sus actos y, por ende, hacer un seguimiento mejor de sí mismo en su acción para ser así más eficaz. También permite comprender mejor las reacciones de los alumnos, así como las dificultades psicológicas y de aprendizaje. Por último, el análisis permite aprehender mejor una serie de variables de la situación, de las cuales el profesor quizás no sea plenamente consciente, tal y como la organización del espacio y del tiempo, la dificultad que expe-

rimentan los alumnos para comprender una consigna, el tiempo que requieren los mismos para llevar a cabo una tarea, trabajar en grupo, etc.

¿Qué tipo de análisis? Hay dos modelos de análisis en las ciencias humanas. El primero, el modelo comprensivo o clínico, procura comprender al profesor desde el interior como un sujeto, mediante un análisis de sus intenciones pedagógicas y de la manera en que ha vivido su clase, desde un punto de vista psicológico, pedagógico y didáctico. El analista debe guardar, sin embargo, cierta distancia en esa identificación, sin la cual no podrá proporcionarle al profesor observaciones lo suficientemente objetivas sobre su práctica. El segundo, el modelo explicativo, toma al profesor como un objeto de observación exterior, utilizando métodos que se consideran rigurosos, relacionados con el comportamiento y cuantificables, y que tienen por objetivo describir y explicar de manera bastante objetiva lo que ocurrió y por qué.

Por lo demás, para analizar una situación educativa, hay que analizar el conjunto de los actores que participan en ella (alumnos, maestro), así como el conjunto de las dimensiones que le dan sentido, en particular la relación con el saber del maestro y de los alumnos, las relaciones interpersonales en la clase, la dinámica del grupo-clase, la gestión de la autoridad en la clase, así como la manera en que ésta se inscribe en la escuela, en la ciudad y en su entorno político-cultural. Es muy recomendable formar a los formadores para ayudar a los profesores a analizar sus situaciones educativas y su práctica profesional, en particular la formación por auto-confrontación, que permite acceder a la práctica real en el terreno y no a la práctica tal y como la impone la institución.

Mediante la elaboración y la utilización de materiales didácticos adecuados

Se puede facilitar mucho el aprendizaje del filosofar en la escuela recurriendo al material didáctico ya existente o por crear, ya sea al introducir una innovación, al alentar una experimentación por emprender o en curso, o al institucionalizar ese tipo de prácticas.

Esos materiales pueden estar destinados al niño, al maestro o a ambos (un manual para el alumno con una guía para el maestro). Las guías para los maestros pueden ser simplemente de índole informativa, con vistas a sensibilizar el interés que revisten las prácticas, o ser de carácter directamente operacional para la clase. Se pueden sugerir varias pistas:

1) La primera solución, adoptada en varios países, consiste en traducir a una lengua del país las novelas de Lipman⁽³⁵⁾, así como los libros que escribió para orientar a los profesores, que incluyen múltiples propuestas complementarias de discusiones entre y con los alumnos. Su ventaja es que se dispone de manera inmediata de un método completo, rodado y estabilizado, que incluye, a la vez, un soporte concreto para los niños (novelas escritas para ellos) con numerosas preguntas clásicas, implícitas o explícitas, de la filosofía occidental. Para los profesores, hay consejos prácticos para dirigir una comunidad de investigación y ejercicios muy diversos para los alumnos en libros consistentes.

2) Otra solución consiste en adaptar, como se ha hecho en ciertos países, el contenido de las novelas de Lipman a la cultura local, transformar algunos episodios para que sean más relevantes para la cultura, las tradiciones y el contexto del país en cuestión.

3) También se pueden elaborar nuevas novelas «a la manera de Lipman», como se ha hecho en ciertos países, con el mismo objetivo, pero arraigadas en la cultura específica de un país dado.

4) Estos nuevos materiales ad hoc pueden ser, como en el caso de Lipman, relatos escritos, pero también pueden ser álbumes con imágenes, cómics o películas. La utilización de las nuevas tecnologías (sobre todo audiovisuales) a las cuales se recurre poco en el método de Lipman, pueden ser muy útiles para los niños que viven en un entorno multimedia.

5) Otra orientación posible, en particular

para los que consideran que las novelas de Lipman no son suficientemente «literarias» y demasiado «didácticas» para los niños, consiste en apoyarse en la reflexión filosófica sobre las obras literarias, en particular en la literatura para jóvenes. Esto es útil, a condición de que se trate de una literatura consistente, es decir, que tenga una profundidad existencial, en la que el sentido no sea de inmediato transparente, sino que requiera una interpretación, en la que los relatos, descriptivos o narrativos, conlleven, más allá de su contenido manifiesto, una incitación a la reflexión. En este marco, el trabajo reflexivo consiste en hacer emerger, más allá de la comprensión de la literalidad de la historia, los sentidos posibles del texto, las preguntas que éste plantea a los niños y las que los niños se plantean durante su lectura, y éstos con vistas a la discusión.

6) Puede emprenderse el mismo tipo de trabajo reflexivo basándose en el patrimonio local o universal de los cuentos, leyendas o fábulas, que son una reserva inagotable de reflexión y sabiduría. Y también, y sobre todo, los mitos que, al abordar la cuestión de los orígenes, nos remiten a la universalidad de la condición humana y a sus misterios. De manera más específica, la utilización de los mitos de Platón, adaptados para los niños, les lleva a reflexionar sobre la verdad y la mentira (*La alegoría de la caverna*), la relación entre el poder y el bien (*El anillo de Gíges*), el amor (*El mito del andrógino*), etc. El interés de todos estos soportes es arraigar el despertar del pensamiento reflexivo de los niños en su sensibilidad y en su imaginación: así pueden proyectarse en los héroes, vivir sus aventuras, encarnando las cuestiones de fondo en su subjetividad individual. Esos referentes comunes al grupo-clase, que se basan en los grandes arquetipos humanos compartidos, abren la vía de manera positiva a un trabajo de intersubjetividad durante las discusiones.

5) ¿Cómo acompañar con la investigación las prácticas con propósitos filosóficos?

Si la formación es necesaria para acompañar a los profesores que se lanzan de manera voluntaria a estas nuevas prácticas filosóficas o que deben utilizarlas tras su institucionalización, la investigación sobre esas prácticas es también muy útil.

Impulsar la innovación

La investigación puede impulsar la innovación y acompañar su desarrollo ahí donde aún no se practica la FpN. Es lo que ha ocurrido en numerosos países, en los que

(35) LIPMAN, Matthew. *Elfie*. 3 volúmenes. Montclair State College, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988.

Kio and Gus. 2ª edición. Montclair State College, NJ: The First Mountain Foundation, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986.

Pixie. 1ª edición. Montclair State College, NJ: The First Mountain Foundation, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1981

Mark. Montclair, NJ: IAPC, 1980.

Harry Stottlemeier's Discovery. Montclair State College, NJ: The First Mountain Foundation, 1974 (1ª edición) y 1980 (2ª edición)

Suki. Montclair, NJ: IAPC, 1978.

Lisa. IAPC, Montclair, NJ: IAPC, 1976.

los filósofos universitarios están empezando a implantar esas prácticas en sus países respectivos. La FpN, como novedad en la historia de la enseñanza de la filosofía en el mundo, ofrece un campo de estudios privilegiado para los investigadores. En efecto, amplía el público escolar y universitario tradicional de la filosofía a los alumnos más jóvenes, y al hacerlo, requiere una reflexión sobre los enfoques, los métodos, los dispositivos, las herramientas y los soportes nuevos, lo que conduce a plantear cuestiones filosóficas y didácticas esenciales. Este nuevo campo de investigación, que existe en unos pocos países, merece ser explorado con detenimiento, ya que las pistas son múltiples. También es una ocasión para que los investigadores trabajen en estrecha colaboración con los profesores sobre prácticas pedagógicas determinadas, por ejemplo, en la investigación-acción. Esa investigación puede, en particular, intentar evaluar el impacto de las nuevas prácticas en los alumnos y los profesores, en materia de habilidades desarrolladas o exigidas, así como en lo que atañe a la formación de los profesores.

Evaluar la experimentación

La investigación también es necesaria para proceder a una evaluación de esa experimentación. Hay que seguir la experimentación y estudiar de la manera más rigurosa posible –de ahí la necesidad de recurrir a los investigadores– para determinar si merece la pena que se amplíe o generalice y constituya, en el mejor de los casos, una reforma educativa, con la inversión financiera y humana necesaria.

Evaluar la eficacia de las prácticas

En el caso de una institucionalización de esas prácticas, la investigación puede también ser útil para evaluar la eficacia en relación con las finalidades y con los objetivos perseguidos, así como con la luz del impacto de las nuevas reformas sobre los alumnos, los maestros, el sistema educativo del país y, a veces, sobre el conjunto de la sociedad. Esa investigación puede versar sobre las siguientes cuestiones: ¿Hace la introducción de la FpN en la escuela primaria que los niños reflexionen con más detenimiento en la escuela? ¿Permite desarrollar la autoestima en los niños y, en particular, a los que se encuentran en una situación de fracaso escolar? ¿Contribuye de manera más general y positiva a la construcción de la personalidad de los niños? ¿La FpN contribuye eficazmente a la educación para la ciudadanía y a la democracia? ¿Tiende a prevenir o a hacer disminuir la violencia en la escuela, en particular, en las localidades sensibles? ¿Favorece el aprendizaje y el dominio de la lengua, de la expresión oral, de la discusión?



III. La filosofía con los niños: un avance que hay que tomar en cuenta

1) Las reformas clave y las prácticas que han demostrado su validez: un movimiento potente a favor de la filosofía con los niños

Algunas reformas clave

Hay algunos casos, pocos pero ilustrativos, en los que la filosofía para niños se ha institucionalizado o está en curso de institucionalización: 1) inexistencia de una reforma institucional relativa a la filosofía en la escuela primaria, pero fomento de esa práctica innovadora por parte de representantes de la institución educativa –el ejemplo de Francia–; 2) reconocimiento institucional del interés que reviste esa práctica mediante una experimentación de carácter oficial –el ejemplo de Noruega–; 3) institucionalizaciones de la filosofía en la escuela primaria –el ejemplo de Australia–.

1) Fomentar oficialmente una innovación: el caso francés

La enseñanza de la filosofía existe en Francia, de manera oficial y significativa solo en el último año de la enseñanza secundaria, hasta 8 horas por semana en los estudios de letras. Aunque, en los últimos diez años se han desarrollado prácticas con propósitos filosóficos en la escuela primaria (6-10 años). Los responsables de la enseñanza primaria no tienen una objeción a priori respecto a esas prácticas puesto que favorecen las misiones fundamentales que les son asignadas. Se trata de un aprendizaje de la lengua materna y de la maestría de la expresión oral; el aprendizaje de la ciudadanía, de la argumentación y del espíritu crítico.

Es la razón por la cual muchos institutos universitarios de formación de profesores y de inspectores de primer grado facilitan el desarrollo de esas prácticas, organizando formaciones iniciales y permanentes, así como investigaciones en la materia, a pesar de que, paradójicamente, la filosofía no figura en el programa de nivel preescolar y primario. También hay apoyos institucionales en los programas para desarrollar esa innovación. El hecho, por ejemplo, de que en los progra-

mas de francés de 2002 se incluya la obligación de asegurar en clase debates de interpretación sobre obras literarias para la juventud brinda la oportunidad de prolongar esos debates de manera más descontextualizada mediante Discusiones con un Propósito Filosófico (DPF) sobre los problemas de fondo que los textos plantean a los alumnos. Asimismo, la obligación de organizar en clase una media hora de debate guiado en el marco del «vivir juntos» (educación para la ciudadanía) es una ocasión para organizar DPF en filosofía moral y política.

La innovación no desestabiliza el sistema, sino que favorece más bien las grandes orientaciones de éste, lo alienta, sin ir, sin embargo, hacia una institucionalización, que golpearía demasiado de frente la enseñanza filosófica francesa⁽³⁶⁾.

2) Llevar a cabo una experimentación en un marco oficial: el caso noruego⁽³⁷⁾

El gobierno tomó la iniciativa en 2005 de emprender una experimentación de filosofía con los niños, en 15 escuelas, con 43 profesores de primaria, a partir de los 6 años, y del nivel secundario, hasta los 16 años. Se fijaron varios objetivos: desarrollo de las habilidades éticas, aptitud al pensamiento crítico y capacidad de dialogar de manera colectiva en una perspectiva democrática. Se elaboró, progresivamente, un material didáctico con los profesores, que disponen de dos días de formación por trimestre, con visita de las escuelas, observación externa y observación mutua. Cada mes, los profesores presentan un informe, partiendo de un esquema con preguntas específicas. La operación tiene un coste, ya que se trata de una nueva materia que crea problemas de horario. También hay resistencias: no se considera una reflexión fundamental respecto a la expresión espontánea; la filosofía parece resultar demasiado difícil a los alumnos, etc. Se trata de una obra innovadora.

(36) A título de ejemplos elocuentes, cabe mencionar algunas tesis sobre la filosofía en la escuela primaria de la Universidad de Montpellier 3: *La Discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire: un nouveau genre scolaire en voie d'institution* de Gérard Auguet. El objetivo de esta tesis consiste en mostrar como una práctica nueva no instituida, la DPF, tiende a constituirse como una nueva modalidad escolar. *La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel* de Yvette Pilon. Este estudio, que tiene plenamente en cuenta los desafíos respectivos de la educación intercultural y del aprendizaje del filosofar, permite distinguir las semejanzas entre ambas y comprender la importancia de una estrecha relación entre esas dos perspectivas pedagógicas, en las que cada una pone su potencial al servicio de la otra. *La Discussion à visée philosophique à l'école primaire; quelle formation?* de Sylvie Espérier. Esta investigación se propone aportar algunos elementos de respuesta a una pregunta cada vez más álgida: ¿qué objetivos definir y qué contenidos proponer para una formación de los profesores del primer grado que desean poner en práctica los DPF en su clase? *Vers une anthropologie de la complexité: la philosophie à l'école primaire* de Nicolas Go. El objetivo de esta investigación consiste en intentar comprender cómo piensan los niños, independientemente de los enfoques de la enseñanza que favorecen la emergencia del pensamiento filosófico e independientemente de las fuentes antropológicas de la filosofía como disciplina académica.

(37) Resumen de la intervención de la profesora Beate Boressen, de la Escuela Universitaria de Oslo (Noruega). 6º Coloquio sobre Nuevas Prácticas Filosóficas, Día Mundial de la Filosofía. París: UNESCO, noviembre de 2006.

Cuadro 1

Un ejemplo emblemático e instructivo: la apropiación australiana de la FpN

Fue una tarea difícil la de convencer a los responsables de la Educación en Australia sobre la idea de la filosofía en la escuela. Los beneficios aportados por la enseñanza de esta asignatura son diversos, pero mucho más difíciles de cuantificar que los de otras innovaciones pedagógicas y, a pesar de que los profesores figuran entre los más ardientes defensores de esta enseñanza, su voz no ha sido escuchada. Si algunas ventajas de la filosofía pueden medirse en términos de un mejoramiento de las capacidades de lectura y de cálculo, las ventajas más importantes se sitúan, probablemente, en campos que se prestan más bien a un análisis cualitativo.

El argumento a favor de la inscripción de la filosofía en los programas escolares salió del tronco común de la investigación pedagógica. Laurence Splitter fue el primero en emprender una acción a favor de la FpN en Australia en 1984. Después de haber trabajado con Lipman, dirigió un taller de formación profesional de profesores en Wollonchong (Nueva Gales del Sur), en 1985, y otro en Victoria en 1989. Los participantes en el taller de Lorne son los que han influido más en la introducción de la FpN en Australia mediante la creación de asociaciones y la elaboración de libros para la escuela. En un principio, fue difícil conciliar el empirismo de la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo por el *Australian Council for Education Research* (ACER) y se encontraron algunas resistencias. Sin embargo, el ACER incluyó los libros de la FpN en su catálogo y se transformó en su principal fuente de informaciones.

También intervinieron otros como Philip Cam, de la escuela de filosofía de la Universidad de Nueva Gales del Sur (UNSW), una personalidad eminente en el ámbito nacional en materia de FpN, quien publicó varios breves textos fáciles para utilizar en el aula. Tim Sprod, de una escuela independiente de Tasmania, publicó un libro que permitía a los profesores explotar los libros que ya se encontraban en las bibliotecas. DeHaan, MacColl y McCutcheon de la UNSW también escribieron libros que se referían a obras disponibles

en las bibliotecas, y combinaban investigación filosófica en grupo y actividades escolares innovadoras y recreativas. También se crearon organismos estatales, algunos de los cuales se reagruparon en la *Federation of Australasian Philosophy for Children Associations*, que se transformó con posterioridad en la *Australasian Philosophy in Schools Association*. Con la excepción de Queensland, donde la escuela primaria de Buranda ha hecho una contribución importante trabajando en colaboración con el Ministerio de Educación, estos organismos estatales son el principal medio de asegurar la formación de los profesores; en particular, de todos los profesores del nivel primario.

La enseñanza de la filosofía no se ha difundido fuera del marco del nivel primario y en ese nivel tampoco se ha generalizado. Su adopción se hace a veces en el ámbito del distrito escolar, pero, en la mayoría de los casos, se debe a la iniciativa individual de las escuelas o, casi siempre, a la de los profesores. Si bien hay programas muy eficaces de enseñanza de la filosofía para los niños más talentosos, las comunidades de investigación podrían ser útiles para todos los niños. A pesar de que la enseñanza de la filosofía en la escuela primaria se difunde lentamente, una acción voluntarista del Ministerio de Educación sería necesaria para acelerarla.

Se puede mencionar un ejemplo positivo en Queensland, donde la escuela pública Buranda, ubicada en los barrios desfavorecidos de Brisbane, ha obtenido resultados tan notables desde que inscribió la enseñanza de la filosofía en sus programas hace ocho años, que obtuvo el título de Queensland Showcase School of the Year en el año 2003 y fue designada también como Outstanding National Improvement by a School en el año 2005. Los resultados fueron espectaculares. Desde hace ocho años, los alumnos de la escuela Buranda obtienen resultados excepcionales tanto en el ámbito escolar como en el plano social. Tienen la reputación de saber resolver los problemas y la violencia en la escuela es muy rara, si no inexistente. El

éxito del programa ha suscitado mucho interés y la escuela de Buranda ha recibido muchas solicitudes de visita de educadores australianos y extranjeros. Su personal ha sido solicitado para dar conferencias y para formar a otros profesores. La escuela de Buranda y *Education Queensland* también proponen un curso de formación en línea. En el Estado de Victoria, un número creciente de establecimientos, desde el nivel primario a la universidad, han introducido cursos de filosofía. La *Victorian Association for Philosophy in Schools* recibió una subvención para contratar un coordinador y organiza periódicamente talleres para los profesores. La Asociación tiene una página web activa y alienta a las escuelas a compartir sus ofertas en materia de filosofía, aunque, en este caso, también la dinámica principal a favor de la filosofía se encuentra fuera de las principales estructuras del sistema educativo. En Sidney, un número creciente de escuelas integra la metodología de la comunidad de investigación filosófica en su programa de estudios y al menos dos de las zonas de educación de la ciudad están estudiando la posibilidad de establecer una enseñanza de la filosofía. Cuando Tasmania estableció su nuevo marco de aprendizajes fundamentales, este Estado asignó a la filosofía un lugar central. La ausencia aparente de una pedagogía coherente y concertada ha aumentado de manera significativa la demanda de formación en filosofía impartida por la asociación del Estado de Tasmania para la filosofía en la escuela. En cada Estado, hay lugares donde se enseña la filosofía en las escuelas primarias y todos obran actualmente para establecer una enseñanza de la filosofía en los últimos años de instituto, pero no hay ningún enfoque concertado en cuanto a los ciclos intermediarios.

Stephen Millet
Director, Center for Applied Ethics
and Philosophy, Universidad Curtin,
Perth (Australia)⁽³⁸⁾

(38) Extractos de un artículo de síntesis de Stephan Millet, comunicación presentada con ocasión de la conferencia *Philosophy in Schools: Developing a Community of Inquiry*. Singapur: 17-18 de abril de 2006.

3) La institucionalización de la filosofía en la escuela primaria: la referencia australiana

Hay varios países en el mundo que han ido más allá, sin limitarse al fomento de la innovación o de una experimentación oficial, han integrado la filosofía en el programa escolar de la escuela primaria. Es el caso de Australia.

Algunas prácticas que han demostrado su validez

Matthew Lipman y su método. Se considera que este método es el que más ha influido en el desarrollo de la FpN en el mundo. Contra la tradición cartesiana que considera a la infancia como el lugar y el momento del prejuicio y del error, Lipman lanzó la hipótesis según la cual los niños son capaces de pensar por sí solos, si se pone en práctica un método adaptado. Abrió así una nueva vía, ya mencionada por Epicuro, Montaigne o Jaspers, pero poco frecuentada y que se explorará en el mundo entero. Lipman elaboró, progresivamente, un auténtico método, basándose en materia de pedagogía como los métodos activos (Dewey), en materia de psicología como el desarrollo del niño (Piaget), en materia de filosofía como las problemáticas clásicas occidentales (la lógica aristotélica, el *cogito* cartesiano, etc.). El método así elaborado comprende un material didáctico consecuente, puesto a prueba en el terreno y constantemente reelaborado, útil para los profesores –como ocurre en Estados Unidos de América– que no tienen una formación filosófica. Hay siete novelas⁽³⁹⁾ que tienen en cuenta, a la vez, los grandes interrogantes filosóficos y la edad de los niños, y que abarcan el programa escolar global desde párvulos hasta el final de la enseñanza secundaria. Cada una de estas novelas está acompañada de un libro denso para el maestro, que consolida los logros de las discusiones y alinea el trabajo de los alumnos y del profesor, con ejercicios diversificados (que son otras tantas sugerencias y no obligaciones), dejándole al profesor toda su libertad de iniciativa. En este método, se pueden identificar al menos tres sólidos puntos de apoyo.

En primer lugar, el desarrollo en la escuela de una cultura de la interrogación, apoyándose en las preguntas de los niños mismos. En segundo lugar, soportes escritos narrativos, para facilitar la identificación de los niños a los personajes y situaciones, con contenidos fuertemente antropológicos. Por último, instaurar en el aula un lugar organizado de palabra y de intercambio sobre los problemas humanos, donde la palabra se comparte democráticamente, pero con una exigencia crítica en la que el deber de argumentación es la contrapartida del derecho de expresión.

En cuanto a las críticas de las que ha sido objeto el método de Lipman, cabe mencionar el argumento según el cual sus novelas son de segunda mano, así como el que dice que la discusión entre los niños se centra en la *doxa* (opinión del pueblo) y en el «café de la esquina», en vez de educar al alumno liberándolo de la opinión. Hay otras críticas: un enfoque pedagógicamente muy (o demasiado) lógico, con ejercicios a veces repetitivos; una concepción filosóficamente utilitarista de la filosofía; la subordinación del pensamiento crítico a una finalidad democrática, instrumentalizando así la filosofía, etc. Sin embargo, este método constituye, indiscutiblemente, una renovación de la concepción del aprendizaje del filosofar y de la práctica filosófica: 1) el postulado de la «aptitud de los niños para aprender la filosofía», según el cual los niños no son, como decía Garfunkel sobre la gente del pueblo, «idiotas culturales»; 2) la convicción de que existe la posibilidad de un aprendizaje del filosofar por vía oral, y no solo leyendo las obras de los grandes filósofos, mediante la confrontación socio-cognitiva de las representaciones; 3) la idea según la cual filosofar no es una ruptura con la opinión sino una labor de problematización de las opiniones; 4) la idea de comunidad de investigación, que se apoya en las actividades de los filósofos-aprendices; 5) la oportunidad histórica, en la tradición de la democracia griega y de la filosofía de la Ilustración, de articular filosofía y democracia, en una didáctica que promueve un espacio público escolar de confrontación racional de los espíritus.

(39) *Op. cit.*

Cuadro 2

Un ejemplo de Discusión con un Propósito Filosófico (DPF) en una clase cooperativa de edades múltiples (Francia)

Podemos citar un ejemplo de la práctica de la DPF en una clase única de niños de 6 a 12 años de edad en un barrio de inmigrantes de Montpellier, dirigida por Sylvain Connac, profesor de escuela primaria, doctor en Ciencias de la Educación, que resume su experiencia como sigue: «La clase cooperativa pretende ser un espacio educativo en el que la ayuda mutua es la palabra clave. En Francia, Celestin Freinet desempeñó a este respecto un papel particular, ya que desarrolló una pedagogía del intercambio y de lo verdadero, basada en la búsqueda experimental, la libre expresión, la comunicación y las diversas técnicas educativas. Como pedagogía militante por una educación popular, se encuentra a menudo en clases cooperativas con niños que sufren o que viven en contextos sociales difíciles y sensibles».

Es con este ánimo que el equipo de profesores de la escuela Antoine Balard elaboró, progresivamente, prácticas de DPF en clases cooperativas. Si bien los temas de la discusión varían, los dispositivos son casi idénticos: las preguntas que son objeto de reflexión emanan de la vida de la clase. Los niños se sientan en círculo y el dispositivo se establece con la asignación de distintas funciones: el presidente anima los intercambios recordando las reglas de funcionamiento; los reformuladores explican, a su manera, lo que han comprendido de lo que acaba de decirse; el sintetizador resume el programa de los intercambios; el escriba anota en la pizarra las ideas importantes que ha identificado; los discutidores se preparan para participar en los intercambios dando sus opiniones; los observadores no participan

en la discusión, para ayudar a un condiscípulo a progresar en sus intervenciones; el animador (en general, el profesor) se esfuerza en desarrollar el recurso a las exigencias intelectuales del filosofar. En un contexto cooperativo, los niños más acomodados se transforman en recursos, a partir de los cuales el conjunto de la clase va a poder progresar hacia una mayor maestría reflexiva. Esto es posible gracias a la escucha de lo que puede decirse durante las discusiones, pero también de lo que se subraya durante las fases en las cuales los observadores formulan algunos consejos para las discusiones futuras.

Michel Tozzi
Docente y profesor de filosofía
Universidad de Montpellier III
(Francia)

2) Instituciones y apoyos

Dos institutos importantes

Dos institutos merecen que se les preste una atención particular. Su red se considera la más extensa en el mundo, con una unidad de conjunto y un enfoque constructivo a favor de la promoción de la FPN. Inspirados en sus comienzos por el método de Lipman, estos dos centros han integrado también otros métodos.

Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)⁽⁴⁰⁾. desde su creación el IAPC, instituto educativo con fines no lucrativos fundado en 1974 por la *Montclair State University* ha contribuido mucho, junto con los centros que dependen de él, a inscribir los programas de FpN en los programas de las escuelas y de otras instituciones del mundo entero. El IAPC forma parte del *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC), una red de filósofos, profesores y establecimientos que se proponen favorecer la reflexión filosófica en los niños. Muchos de los centros de la FpN en el mundo están vinculados a dicho instituto. Si bien colaboran a menudo con el IAPC, son autónomos y muchos de ellos se han reagru-

pado en asociaciones regionales o nacionales. Para establecer un vínculo formal con el IAPC, uno o varios miembros del personal del centro deben haber seguido el programa de filosofía para niños de la *Montclair State University*, uno de los seminarios de verano de la IAPC o un programa equivalente reconocido por el instituto. Se requiere también haber llevado a cabo una de las siguientes tareas: traducción y publicación del programa de estudios del IAPC; animación de reflexiones filosóficas con niños de edad escolar; formación de profesores con vistas a la investigación filosófica; investigación empírica y teórica en el campo de la FpN; elaboración y experimentación de un nuevo programa de estudios en FpN; así como una comunicación regular con el IAPC sobre esas tareas. Hoy en día, hay numerosos enfoques para la promoción de los programas de FpN, muchos de los cuales no proceden de la labor del IAPC. El instituto, a pesar de que, a veces, formula críticas sobre programas y pedagogías específicas, acoge con beneplácito esa diversidad y fomenta la cooperación entre colegas que adoptan distintos enfoques.

(40) <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc>

International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) ⁽⁴¹⁾) es una red de filósofos, profesores y establecimientos cuya vocación es formar a los niños hacia la reflexión filosófica. Se creó en Dinamarca en 1985, con el objetivo de promover en el ámbito internacional los trabajos pioneros de Matthew Lipman y de Ann Margaret Sharp, del IAPC. El modelo de «comunidad de investigación» propuesto por Lipman y Sharp para la formación de los niños en filosofía, que transforma la relación rígida alumno y profesor en una relación dinámica y dialógica entre el que busca y el que facilita, también ocupa un lugar central del proyecto europeo Comenius MENÓN *Developing Intercultural Dialogue through Philosophical Inquiry* ⁽⁴²⁾. Incluye un curso destinado a los profesores de todas las asignaturas y a todos los niveles impartido por miembros de la fundación SOPHIA (*European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*) ⁽⁴³⁾, una red europea para la promoción de la FpN. Hay otras dos redes regionales similares que tienen una organización formal: la *North Atlantic Association For Communities of Inquiry* (NAACI) ⁽⁴⁴⁾, que reagrupa Canadá, Estados Unidos de América y México, y la *Federation of Australasian Philosophy in Schools Association* ⁽⁴⁵⁾ (FAPSA), que trabaja como asociación informal en algunos países de Asia que han introducido la FpN o una de sus

variantes. También hay numerosas asociaciones nacionales. En América Latina, por ejemplo, varios países tienen centros que promueven la FpN. Hay más de 60 países que mantienen relaciones informales con el ICPIC. Este último es un modelo de diálogo constructivo para los niños de todas las nacionalidades y culturas. Cuando se creó, el programa de Lipman era el único programa sistemático de Filosofía para Niños de 6 a 16 años de edad. Por lo tanto, sirvió de modelo para los otros países, muchos de los cuales lo han traducido. Además, algunos países también han elaborado sus propios textos para la escuela y la mayoría de ellos tienen sus propios programas de formación de profesores. Por ello, hay una gran diversidad y un diálogo permanente con el ICPIC sobre los principios y las experiencias más ricas de la FpN.

Las revistas de filosofía para y con los niños

Hay un cierto número de revistas en el mundo que se focalizan en las actividades filosóficas con los niños, y que incluyen numerosos testimonios y reseñas de investigaciones en curso, que pueden proporcionar una visión útil de la enseñanza de la FpN en el mundo entero, como *Childhood and Philosophy*, *Aprender a pensar*, *Critical and Creative Thinking*, etc.

Cuadro 3 Un ejemplo de formación de profesores a distancia (Canadá)

El curso impartido en la Universidad Laval de Quebec, bajo la responsabilidad del profesor Michel Sasseville, sobre la formación en materia de observación de la filosofía para niños es muy interesante por varias razones. En primer lugar, porque recurre a una enseñanza a distancia utilizando todos los recursos proporcionados por las nuevas tecnologías. En segundo lugar, porque introduce y hace participar en una formación a los niños mismos, en forma de documentales televisivos. Por último, este curso crea un isomorfismo entre las comunidades de investigación de niños observados y la comunidad de investigación de estudiantes que observan.

Fuente:
www.fp.ulaval.ca/philoenfant/

3) Estudios de casos en las distintas regiones del mundo

Europa y América del Norte

Alemania. Hay dos polos interesantes, uno que se formó en torno a los trabajos del profesor Ekkehard Martens (Universidad de Hamburgo) y otro, en torno al profesor Kalfriedrich Herb (Universidad de Ratisbona). Las ideas principales que los inspiran giran en torno a la tesis según la cual la didáctica de la filosofía debe ser necesariamente filosófica y que por ende debe justificar el conjunto de sus objetivos, métodos y contenidos, incluidos los problemas del itinerario del alumno y el control preciso de los conocimientos adquiridos. También se trata de ayudar a los niños a controlar la crisis de orientación y de identidad que caracteriza a nuestra época. Filosofar

consiste, ante todo, en dialogar, así como en explicitar y justificar nuestro saber teórico y práctico a partir de los problemas contemporáneos cotidianos que deben encarar los alumnos, alentándolos a pensar por sí mismos. El profesor Martens analiza cuatro itinerarios principales, fundados filosóficamente ⁽⁴⁶⁾: 1) el itinerario diálogo-acción, en la tradición de Platón, que persigue tres objetivos: pensar por uno mismo, pensar en grupo y desarrollar la personalidad; 2) el análisis de los conceptos, que se basa en el gusto que tienen los niños por jugar con los nombres e inventar un lenguaje secreto, lo que les permite en particular formar conceptos; 3) el asombro, que propone abordar las grandes interrogaciones filosóficas, tales como la felicidad, la libertad, el tiempo, el

(41) Informaciones proporcionadas por Roger Sutcliffe, presidente del ICPIC. www.icpic.org

(42) <http://menon.eu.org>

(43) <http://sophia.eu.org>

(44) www.viterbo.edu/perspgs/faculty/Rmorehouse/NAAC/WebPage.html

(45) www.fapsa.org.au

(46) MARTENS, Ekkehard. *Philosophieren mit kinder, eine einführung in die philosophie*. N.º 9778. Stuttgart: Ed. Ph.Reklam, junio de 1999.

Cuadro 4

Thinking y otras revistas sobre filosofía para niños

Thinking. Esta revista, publicada por el IAPC desde 1979, es un foro que concierne tanto al trabajo de los teóricos como de los practicantes de la FpN. Publica debates y reflexiones filosóficas, reseñas de debates en el aula, programas de estudios, de investigaciones empíricas e informes sobre actividades en el terreno. También publica artículos sobre la hermenéutica de la infancia, un campo que se encuentra en la conjunción de varias disciplinas, como los estudios culturales, la historia social, la filosofía, el arte, la literatura y el psicoanálisis. También incluye críticas de libros relativos a la filosofía para niños, tales como obras filosóficas, obras de ficción, de carácter (auto)biográfico, histórico, pedagógico, teórico, empírico-experimental, fenomenológico, poético, etc.⁽⁴⁷⁾

Otros periódicos que se refieren a la FpN:

Aprender a pensar. Publicado en España por la Revista Internacional de Centros Latinoamericanos de Filosofía para Niños.

Childhood and Philosophy. Revista del ICPC. Incluye artículos, transcripciones,

programas de estudio, anuncios, revistas y gráficos. Está destinada no solo a los teóricos y practicantes de la FpN, sino también a todos los interesados por la enseñanza de la filosofía a los jóvenes.⁽⁴⁸⁾

Critical and Creative Thinking - Australasian Journal of Philosophy for Children. Publicado por la Federation of Australian Philosophy for Children Association (FAPCA).

Diotime L'Agora⁽⁴⁹⁾. Revista internacional francesa de didáctica de la filosofía, que publica desde 1999 cuatro números por año sobre las prácticas filosóficas innovadoras en Francia y en el mundo, en particular sobre la filosofía para niños.

Journal 100: European Children Thinking Together. Publica textos de niños de diez países europeos en catalán, neerlandés, inglés, húngaro, italiano, polaco y portugués. .

Questions: Philosophy for Young People. Se dedica a la publicación de trabajos filosóficos de jóvenes. Está financiado parcialmente por el Northwest Center for Philosophy for Children (Estados Unidos de América).⁽⁵⁰⁾

(47) <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

Un índice de citas de artículos de la revista *Thinking*, con resúmenes desde 1992 y textos completos desde 1996, está disponible en la base de datos «Education Full Text», que Wilson Wen pone a disposición en:

www.hwilson.com/databases/educat.htm

(48) www.filoeduc.org/childphil/

(49) www.crdp-montpellier/ressources/agora/

(50) www.pdcnet.org/questions.html

(51) Por la profesora Barbara Weber, de la Universidad de Ratisbona (Alemania), quien es también la autora de una edición especial sobre la FpN en Alemania en la revista *Thinking*.

(52) *Deutsche-Japanische Forschunginitiative zum Philosophieren mit Kindern* (DJFPK). La DJFPK es un proyecto de investigación basado en la Escuela Superior Pedagógica de Karlsruhe y en el *Department of Learning Science, Graduate School of Education*, Universidad de Hiroshima. Sus portavoces son los profesores Eva Marsal (Karlsruhe) y Takara Dobashi (Hiroshima). www.ph-karlsruhe.de

lenguaje y la identidad; 4) la filosofía de la Ilustración para niños, que retoma la máxima de Kant *sapere aude* (atrévete a pensar). El profesor Herb, titular de la cátedra de Educación en Filosofía Política e Historia de las Ideas en la Universidad de Ratisbona, lanzó con la profesora Roswitha Wiesheu la iniciativa *Children Philosophize* en 2003, cuyo objetivo consiste en implantar la filosofía en el entorno educativo contemporáneo de los niños, y colabora con escuelas preescolares y primarias con vistas a elaborar métodos prácticos y focalizados para alentar la participación de los niños en la vida política. En esa iniciativa, se han establecido, en la Universidad de Munich, programas de formación para profesores y programas de estudios⁽⁵¹⁾.

Cabe también mencionar la iniciativa de investigación alemana y japonesa sobre el filosofar con los niños (DJFPK)⁽⁵²⁾, cuyo objetivo consiste en facilitar la adquisición de competencias en materia de reflexión ético-filosófica. Se trata, esencialmente,

de desarrollar y promover la instrucción en ética y filosofía, y en apoyar el desarrollo de las capacidades de reflexión ético-filosóficas en campos de enseñanza conexos, tales como los estudios religiosos, el estudio de las lenguas y la historia. Asimismo, se da prioridad a las formas de estudios ético-filosóficos fuera del programa, tales como filosofar en los jardines de infancia o en el seno de grupos creados específicamente con ese fin. En la DJFPK, también se estudian las bases teóricas de la filosofía con el fin de evaluar su aplicabilidad y su utilidad para la enseñanza dentro y fuera del programa. Se interesa, en particular, en los medios, gracias a los cuales la transmisión de las capacidades de reflexión ético-filosóficas en el seno de una cultura podría integrarse a las aspiraciones internacionales y transculturales a favor de la tolerancia y del respeto del carácter único del prójimo.

Austria. Durante los últimos veinte años, la enseñanza de la FpN se ha desarrollado por etapas⁽⁵³⁾: en 1981, se convierte en un proyecto educativo en el ámbito nacional; en 1982, la Asociación de Profesores de Filosofía comienza a trabajar en este campo y conciencia a los ministros de Educación concernidos de la posibilidad de introducir la FpN en las escuelas; en 1983, se imparten los primeros cursos, destinados tanto a los alumnos como a la formación de los profesores (4 clases, 120 niños); en 1984, el ministro federal de Educación, Ciencia y Cultura autoriza la apertura de una escuela piloto (20 clases, 600 niños); en 1985, se crea el Centro Austriaco de Filosofía para Niños (ACPC) con el objetivo de promover la investigación filosófica en primaria y secundaria, organizando conferencias internacionales, seminarios de formación de profesores, así como talleres. La ACPC fomenta asimismo el interés por nuevos enfoques y métodos educativos, y el desarrollo de grupos de investigación sobre la filosofía para niños, adolescentes y adultos.

La ACPC, que ya dispone de una biblioteca, está construyendo un centro de documentación para estudios en FpN y publica una revista trimestral, *Info-Kinderphilosophie*. También es miembro fundador de la red SOPHIA. Así, durante los últimos veinte años, más de cuatro

mil profesores y diez mil estudiantes austriacos han podido practicar la FpN.

Bélgica. Hay varias corrientes para la FpN, que se describen en el informe del coloquio sobre la filosofía para niños de la Comunidad francesa de Bélgica (febrero de 2004), dirigido por Claudine Leleux⁽⁵⁴⁾: 1) la ASFL (Asociación Sin Fines Lucrativos) PhARE (Análisis, Investigación y Educación en Filosofía para Niños), creada en 1992; 2) las Asfl *Philomène e Il fera beau demain*, que organizan formaciones para profesores. Además de la referencia a Lipman, *Il fera beau demain* también utiliza el modelo del profesor Michel Tozzi y prefiere las designaciones «aprender a pensar», a «reflexionar» o a «abstraer» más que «filosofía para niños», ya que considera que no se trata de formar en la filosofía como materia o disciplina; 3) la Carta de Filosofía-Infancias⁽⁵⁵⁾ en talleres filosóficos para niños de 5 a 8 años de edad en cinco escuelas de Watermael-Boitsfort –que han servido de punto de partida a la película *Les grandes questions* («Los grandes interrogantes»)⁽⁵⁶⁾– que precisa que la discusión encuentra su razón de ser en sí misma y no debe, necesariamente, conducir a un resultado. El ejemplo que mejor ilustra esta tendencia en Bélgica es la asociación PhARE.

Canadá. El enfoque más difundido es el de Matthew Lipman y sus colegas. Marie-France Daniel, profesora en la Universidad de Montreal (Quebec) ha descrito las actividades filosóficas emprendidas en tres provincias canadienses: Columbia Británica, Ontario y Quebec. En Columbia Británica, la profesora Susan T. Gardner creó el *Vancouver Institute of Philosophy for Children*, cuyo objetivo principal es adaptar y traducir el material filosófico para el nivel secundario y la universidad. Susan Gardner está creando, actualmente, la *Canadian Alliance of Philosophy for Children Practitioners*, un reagrupamiento de profesores canadienses que utilizan el método de Lipman. También pueden mencionarse las discusiones en curso con la red de escuelas particulares privadas y públicas de la región, con la perspectiva de implantar la FpN en las escuelas primarias y secundarias de Vancouver. En Ontario, el programa de educación oficial (preescolar, primario y secundario) valoriza el desarrollo del

Los niños filosofan

Punto de partida

Interrogación-cuestionamiento

Fuentes filosóficas
Preguntas de los niños
Situaciones concretas de la vida real



Proceso filosófico

Pensar-Hablar

Métodos filosóficos
Técnicas de diálogo



Resultado

Valorizar-Actuar

Actitud filosóficas en la vida cotidiana mediante acciones sociales y una participación política en la sociedad

Objetivos

- Orientación al significado
- Aptitudes para el diálogo
- Identificar valores
- Juicios acertados

Cuadro 5

La asociación PhARE o cómo servir de guía

PhARE resume en una sola palabra las actividades realizadas por la asociación, a saber: analizar, investigar y educar en el campo de la filosofía para niños. PhARE es también una metáfora y un símbolo, es la séptima maravilla del mundo, el Faro, invisible de noche, pero fuente de luz, que debe permitir a los navíos encontrar su camino iluminando los lugares. Nos proponemos promover con fuerza y determinación el dispositivo pedagógico de la comunidad de investigación como medio privilegiado para formar a las personas capaces de un juicio crítico, razonable y responsable. La creación de semejante comunidad puede instaurar un espacio de laicización del pensamiento y de discurso capaz de dismantelar diversas trampas de sí mismos generadas por el discurso que se satisface del elogio, de culpar y de elegir sin una búsqueda reflexiva. Capaz de dismantelar también el discurso mágico o religioso que deja entender que basta la encantación para realizar sus deseos, así como el discurso de la

propaganda que se complace en producir creencias falsas que van hasta la negación de la evidencia. Hay muchas maneras de filosofar con los niños, tales como leer un cuento filosófico, dialogar con ellos sobre sus cuestiones metafísicas sobre el origen de la vida, la muerte, el miedo, la alegría, etc., proponer un enfoque filosófico de nociones tales como el tiempo, el espacio u otros temas. La filosofía para niños nos pareció proporcionar, en relación con los enfoques precedentes, una alternativa original que merece ser desarrollada. Ésta fue la razón de nuestra elección consciente que hoy seguimos manteniendo: el establecimiento de un espacio de ejercicios de la función retórica, lugar de aprendizaje de la ciudadanía democrática y de la humanización perfectible.

Extracto de una entrevista con el profesor Marcel Voisin Presidente de la asociación PhARE (Bélgica)

(53) Informaciones recabadas con la profesora Daniela G. Camhy, directora del Centro Austriaco de Filosofía para Niños y Jóvenes (ACPC). www.kinderphilosophie.at

(54) Claudine Leleux, profesora asistente en filosofía y epistemología de las disciplinas, y experta ante el Parlamento de la Comunidad francesa de Bélgica. LELEUX, Claudine (ed.). *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruselas: Ed. De Boeck, 2005.

(55) Firmado el 21 de septiembre de 2001.

(56) Película de Isabelle Willems.

pensamiento crítico en la escuela a partir del nivel preescolar (para los niños de 5 años de edad). Además, el programa de formación de esta provincia incluye un componente sobre la prevención de la violencia. Desde 2004, un número creciente de escuelas, privadas o públicas, en particular en Toronto, han introducido, bajo el impulso del profesor Daniel, el enfoque de la FpN en las clases. El material utilizado es una obra titulada *Los cuentos de Audrey-Anne*⁽⁵⁷⁾, que se utiliza junto con la guía del profesor *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prévention* («Dialogar sobre el cuerpo y la violencia: un paso hacia la prevención»⁽⁵⁸⁾). En Quebec, el enfoque de la FpN se conoce gracias a los trabajos de investigación de Anita Caron, profesora emérita de la Universidad de Quebec en Montreal quien, desde 1982, ha estudiado el programa de Lipman. Las escuelas públicas de Quebec, heredadas de una larga tradición en la que el sistema escolar estaba dividido en dos subsistemas, uno católico y otro protestante, ha hecho obligatoria, desde hace mucho tiempo, la enseñanza religiosa, proponiendo a los alumnos que no deseaban seguirla un curso de moral natural. La enseñanza moral no confesional se desarrolló así en el contexto de un largo debate sobre el lugar que debe ocupar la religión en la escuela. En las escuelas de Quebec, la práctica filosófica se inscribe en varios campos, a saber: la formación moral

y ética, el aprendizaje de la lengua francesa, el aprendizaje de las matemáticas y la educación para la ciudadanía. El trabajo con y sobre el enfoque de la FpN, abarca dos campos: por una parte, la investigación teórica y empírica, y por otra, la formación práctica de los profesores. La primera actividad se lleva a cabo, principalmente, en la Universidad de Montreal, mientras que la segunda está a cargo, esencialmente, de la Universidad Laval. Hay otros centros que están formalmente vinculados al IAPC: el proyecto de filosofía en las escuelas de la Asociación Canadiense de Filósofos⁽⁵⁹⁾ *InstitutPhilos, La Traversée: Prévention de la violence et philosophie pour enfants*.

España. El Centro de Filosofía para Niños, que se creó en 1987 como sección de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPEFI), ha llevado a cabo varias actividades: publicaciones en español, siete novelas para niños de Matthew Lipman con sus manuales correspondientes⁽⁶⁰⁾, formación de profesores mediante una sesión anual de seis días y una formación nacional; difusión de publicaciones como *Aprender a pensar* y el boletín electrónico⁽⁶¹⁾. Cabe evocar el proyecto Filosofía 3/18 como una de las iniciativas emblemáticas emprendidas en España⁽⁶²⁾.

Estados Unidos de América⁽⁶³⁾. Se realizan varias experiencias a nivel primario. Cabe mencionar las actividades emprendidas por Veth A. Dixon, profesor asociado del Departamento de Filosofía de la Universidad SUNY Plattsburgh (Nueva York), que imparte un curso de FpN para los estudiantes de licenciatura o de nivel superior, así como un programa titulado «Filosofía en la escuela». En el *Center for the Advancement of Philosophy in Schools* (CAPS), creado en 2000 por la Universidad Estatal de California de Long Beach, la profesora Debbie Whitaker dirige una clase denominada «Filosofía y educación», para estudiantes de ciclos superiores en Filosofía. Juegos, videoclips, cuentos y poemas también forman parte de la formación y constituyen un auténtico motor en el ejercicio del pensamiento crítico. La experiencia de John Roemischer, en el Departamento de Alfabetización de la Universidad Estatal de Nueva York en Plattsburgh, es también digna de mención. Roemischer ha elaborado

(57) DANIEL, Marie-France. *Les Contes d'Audrey-Anne: contes philosophiques*. Ilustraciones de Marc Mongeau. Quebec: Ed. Le loup de gouttière, 2002.

(58) DANIEL, Marie-France. *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention: guide philosophique*. Quebec: Ed. Le loup de gouttière, 2003.

(59) www.acpca.ca/projects/philosophy-in-the-school-project/

(60) Publicados por Ediciones de la Torre.

(61) www.fpncomval.org

(62) Informaciones proporcionadas por el profesor Félix García Moriyón.

(63) Fuente: Michel Sasseville, profesor de la Universidad Laval (Canadá)

Cuadro 6

Didáctica y pedagogía en la Universidad Laval

Iniciada en 1987, esta formación abarca actualmente doce cursos y ofrece tres programas de formación de FpN: *Microprograma de primer ciclo en Filosofía para Niños* (15 créditos). Se trata de asegurar que el alumno esté en condiciones de captar la riqueza de las relaciones que hay entre la práctica filosófica y la experiencia educativa. *Certificado de primer ciclo en Filosofía para Niños* (30 créditos). Este certificado consta de 10 cursos, cinco en filosofía y cinco en FpN, incluido un periodo de prácticas optativo. *Microprograma de segundo ciclo en prevención de la violencia, fuerza moral y filosofía para los niños* (15 créditos). Tiene por objetivo preparar al estudiante a estar en condiciones de com-

prender y animar una discusión filosófica con los niños. Además, se propone identificar los medios que permiten prevenir la violencia.

Cada uno de estos programas permite seguir el nuevo curso por Internet, en la página web de la Universidad Laval, titulado «La observación en Filosofía para Niños» (PHI-22693), que versa sobre la observación de comunidades de niños involucrados en el acto de filosofar.

Extractos de una entrevista con Michel Sasseville
Profesor agregado
Facultad de Filosofía
Universidad Laval (Canadá)
www.fp.ulaval.ca/philoenfant/

Cuadro 7

Una aventura entusiasta: el proyecto Filosofía 3/18 en España

Este proyecto –que se inició en Cataluña en 1987, gracias a la voluntad de algunos profesores deseosos de renovar las técnicas de la enseñanza de la filosofía– comenzó con la traducción del libro *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* de Matthew Lipman. Con posterioridad, se elaboró progresivamente un plan de estudios de 3 a 18 años, que le dio su nombre al proyecto. En 2004, unas 2000 personas trabajaban en el proyecto, con la participación de más de 300 establecimientos –colegios e institutos– públicos y privados, o sea: veinticinco mil alumnos de lengua catalana, sin contar los profesores que trabajan en otras comunidades españolas, así como en el extranjero (Argentina, Brasil, México, etc.). El proyecto Filosofía 3/18 que se basa en la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, se apoya en cuatro tipos de

actividades: entender, hablar, leer y escribir. Este aprendizaje del pensamiento implica necesariamente un ideal pragmático y no solo especulativo. El proyecto Filosofía 3/18 tomó la iniciativa de traducir y adaptar cuatro de los programas del plan de estudios del IAPC, de 8 a 16 años. Para las otras etapas, de 3 a 8 y de 16 a 18 años, el proyecto creó nuevos materiales más adaptados al sistema educativo. Entidad autónoma, el GrupREF (*Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia* – Grupo de innovación y de investigación para el enseñamiento de la filosofía) es una asociación sin fines lucrativos que se encarga de la formación de los profesores, así como de la elaboración y difusión de nuevos materiales didácticos. El plan de estudios desarrollado por el GrupREF se compone, hoy en día, de diversos

materiales, elaborados en función de las necesidades escolares y de la ampliación progresiva del plan de estudios mismo a la educación infantil y al bachillerato. Hay programas integrales, así como materiales elaborados sobre la base de experiencias interesantes y de proyectos europeos, tales como el CD-ROM *Ecodiálogo, Educación Ambiental y Diálogo Filosófico*⁽⁶⁴⁾, programa interdisciplinario y polivalente, disponible en cinco idiomas: catalán, castellano, inglés, alemán y portugués. El GrupREF propone asimismo una amplia gama de cursos para la formación de los profesores y publica una revista trimestral, *Bulletin Filosofia 3/18*.

Extractos de un testimonio de Irène de Puig Directora del GrupREF (España)

un curso para estudiantes diplomados en Enseñanza y Alfabetización, llamado «Filosofía y literatura infantil». Se han publicado varios artículos en las revistas de la Universidad Estatal de Montclair⁽⁶⁵⁾. Thomas Wartenberg, profesor del Departamento de Filosofía del Mount Holyoke College (Massachusetts) ha creado, por su parte, una página web destinada a los profesores, a los padres de familia, a los niños y a los aficionados a la filosofía y a la literatura infantil. El método se centra en la práctica, a partir de un libro que se ha leído. El profesor Wartenberg propone también una selección de libros para niños de contenido filosófico, con sus respectivos resúmenes⁽⁶⁶⁾.

Francia. La introducción de prácticas filosóficas en la escuela primaria se hizo más tardíamente. La FpN se desarrolló en la escuela primaria a partir de 1996 y el fenómeno se aceleró notablemente a partir de 2000⁽⁶⁷⁾, a pesar de que la enseñanza de la filosofía nunca ha existido y sigue estando ausente en el programa de la escuela primaria, en contraste con la fuerte tradición de su enseñanza en el último año de la escuela secundaria. Esas prácticas filosóficas a nivel primario son, por lo demás, muy criticadas por la Inspección General de Filosofía y la Asociación de Profesores de Filosofía de

la Enseñanza Pública (APPEP). Estas prácticas, introducidas en un principio por innovadores, responden hoy, en su aplicación, a las preocupaciones de las instituciones educativas. La introducción de la FpN se manifiesta de distintos modos: numerosas formaciones iniciales y permanentes en los Institutos de Formación de Maestros (IUFM) y en los Centros de Formación Permanente (CFP), así como en el terreno; coloquio nacional e internacional anual que reagrupa desde 2001 a practicantes, formadores e investigadores; numerosas publicaciones destinadas a los alumnos y los maestros, con colecciones filosóficas ad hoc de las editoriales; reorientación de una parte de la literatura para jóvenes hacia temas existenciales y sociales; talleres de filosofía para niños en las nuevas universidades populares (Arrás, Caen, Narbona); artículos de prensa o reportajes televisivos, etc. De manera emblemática, el sector de la investigación en la Universidad se interesa también por estas nuevas prácticas. Asimismo, se comprueba una gran variedad de prácticas, a menudo apoyadas por inspectores y consejeros pedagógicos de nivel primario. En particular, se pueden distinguir:

1) El método de Lipman que se encuentra al origen de las primeras y tardías experiencias francesas, que se desarrollaron primero

(64) Pueden consultarse una versión en español y en inglés en: www.grupiref.org

(65) *Childhood and Philosophy. Thinking: Journal of Philosophy for Children and Analytic Teaching.*

(66) Fuente: www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil Véase también la entrevista con el profesor Thomas Wartenberg: <http://www.justone-morebook.com/2007/02/05>

(67) Para una reflexión sobre *L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège en France: comment et pourquoi?*, véase el artículo de Michel Tozzi en la revista *Spirale*, N.º 35. Lille: Universidad de Lille 3, 2005.

en los centros de formación de maestros de Caen y Clermont-Ferrand (1998). En ese método se inspiraron muchas prácticas en cuanto a los dispositivos establecidos, pero fue modificado rápidamente en lo que atañe a los soportes.

2) La corriente llamada «democrático-filosófica» ⁽⁶⁸⁾, en torno al profesor Michel Tozzi, que está próxima a las finalidades perseguidas por Lipman, pero que propone un dispositivo democrático estructurado, repartiendo funciones definidas entre los alumnos, y exigencias intelectuales con un propósito filosófico (problematización, conceptualización y argumentación). Esta innovación en el terreno se acompaña con la formación y la investigación. La práctica se enriquece actualmente mediante la articulación entre el debate de interpretación de un texto en francés (literatura juvenil) y el debate con un propósito filosófico, así como mediante la utilización de mitos, en particular de Platón, como soportes para la reflexión. La manera en que la FpN es acogida por el medio y por la institución filosóficas está evolucionando en Francia ⁽⁶⁹⁾. En la reunión anual de la enseñanza católica que tuvo lugar el 1 de diciembre de 2001 se definió al desarrollo del cuestionamiento filosófico en la escuela primaria y en el primer ciclo de la enseñanza secundaria como una de las ocho prioridades para los años venideros. En el coloquio de Ballaruc ⁽⁷⁰⁾, durante el cual la Inspección General de Filosofía pudo expresarse ampliamente, se acordó requiriera la necesidad de establecer una formación para acompañar el desarrollo de estas prácticas en una formación inicial y continua. La corriente «democrática-filosófica» considera también que la formación filosófica universitaria clásica –cursos magistrales sobre autores y doctrinas– es insuficiente si no se favorece a los DVP. Está claro que sigue siendo muy útil recibir una instrucción sobre algunas grandes problemáticas filosóficas clásicas en la medida que es importante, durante la animación de las sesiones, comprender las dimensiones filosóficas de las cuestiones planteadas por los niños. Por ejemplo, el hecho de discernir que la pregunta «¿Se puede pasar cuando el semáforo está rojo?»

puede entenderse *materialmente* (basta con pasar, es técnicamente posible), *jurídicamente* (lo prohíbe el código del tráfico) o *éticamente* (moralmente deseable para llevar al hospital a alguien en peligro de muerte) se trata de un referente esencial para la escucha filosófica de una pregunta ⁽⁷¹⁾.

3) El método socrático de Oscar Brenifier ⁽⁷²⁾, fundador del Instituto de Prácticas Filosóficas, se considera heredero de la mayéutica socrática con una fuerte orientación del grupo con vistas a una reflexión progresiva y lógica, sobre la base de preguntas, reformulaciones y objeciones. Ha elaborado para editoriales francesas y de muchos otros países un considerable material didáctico, por ejemplo: *PhiloZenfants*, para la editorial Nathan, o *Las aventuras de Ninon*, para la editorial Autrement Jeunesse. Es el maestro quien guía a la clase con fuertes exigencias intelectuales, orientación que también existe en la práctica de Anne Lalanne ⁽⁷³⁾, pionera de estas prácticas en Francia hacia 1998: ante una pregunta, un alumno propone una idea que otros alumnos deben reformular para determinar si han comprendido bien. Si éste no es el caso, hay que retomar las reformulaciones hasta que todos puedan apropiarse de la idea. Luego, el maestro pregunta si hay desacuerdos con esa idea y por qué. Los alumnos reformulan la objeción hasta que todos puedan comprenderla. Después, el maestro pide que se responda a esa objeción, etc. El proceso de evolución de las ideas del grupo, plasmado en la pizarra, puede seguirse según un proceso metódico y riguroso

4) La corriente de Jacques Levine, psicólogo desarrollista y psicoanalista. Levine elaboró en 1996 un protocolo de práctica e investigación para el ciclo medio de la escuela materna (3-4 años) y para el término del primer ciclo de la escuela secundaria (15-16 años). Tras la introducción, algo solemne, de un problema que puede ser de interés para todos los adultos y todos los niños (por ejemplo, crecer) el maestro indica su deseo de conocer la opinión de los niños sobre dicho problema. Éstos son llamados a expresarse sobre el tema durante diez minutos, con una varita de portavoz, en presencia del maestro, quien

(68) Descripción del profesor Michel Tozzi.

(69) Marcel Gaucher y Michel Onfray son partidarios de ese enfoque. André Comte-Sponville escribió para los niños *Pourquoi y-a-t-il des choses plutôt que rien?*; Yves Michaud, profesor de La Sorbona, escribió el libro *La philo 100% ado*. París: Ed. Bayard Presse, 2003 y 2007; el ex ministro de Educación francés Luc Ferry considera que «las prácticas relativas a la filosofía en la escuela primaria son una innovación importante en el sistema educativo».

(70) Se celebró en marzo de 2003 sobre el tema «Experiencias de debates en la escuela primaria y en el primer ciclo de la enseñanza secundaria: ¿discusiones con un propósito filosófico o pensamiento reflexivo?», con representantes de 20 academias y la Oficina de Innovaciones del Ministerio de Educación francés.

(71) Otros análisis interesantes figuran en la obra de J.C. Pettier y J. Chatain *Débattre sur des textes philosophiques en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège*. Champigny-sur-Marne: CDRP de l'Académie de Créteil, 2003.

(72) www.brenifier.com

(73) Anne Lalanne es institutriz y ha desarrollado, en particular, un método que se basa en la organización de talleres grupales en los que los niños aprenden a filosofar, con intermediación del adulto, en tres direcciones: la técnica del debate, los valores democráticos y las exigencias intelectuales de la filosofía.

permanece voluntariamente en silencio. Se graba la sesión, luego el grupo escucha de nuevo la cinta durante diez minutos más, que los niños pueden interrumpir cuando deseen expresarse de nuevo. Esta corriente psicológica sobre las condiciones del pensamiento hace hincapié en la entrada del niño en la humanidad mediante la experiencia del *cogito* –Levine se refiere explícitamente a Descartes– en un grupo *cogitans* (pequeños pensadores). Se trabajan las condiciones de las posibilidades psíquicas de constitución de un pensamiento autónomo, que toma conciencia de vínculo con los otros, al mismo tiempo que de su individualidad. Primero, en presencia del maestro, que expresa desde el comienzo el carácter antropológico de la pregunta discutida, asignándole desde entonces una dimensión filosófica universal, que rebasa, por su alcance mismo, toda contingencia individual y particular. Presencia permanente durante todas las tomas de palabra, como testigo anterior, exterior y superior para alimentar la discusión de un problema común de la condición humana; presencia tanto más simbólica en la medida en que, durante todas las tomas de palabra, permanece silenciosa. Silencio que autoriza al alumno a hacer uso de la palabra, acto mediante el cual se transforma en el autor de su pensamiento porque ya no desea dar la buena respuesta al maestro; el silencio es una invitación a hacer uso de la palabra, pero sin dimensión escolar, sin juicio ni evaluación. Se trata de una palabra que dice algo sobre mi condición a partir de mi vida. Luego, en presencia de los compañeros. Es un pensamiento, por ende una palabra que asume el carácter público de su enunciación⁽⁷⁴⁾ que se dirige a los otros, aun cuando, en la óptica de los promotores de estas prácticas, no se entable un debate en una lógica argumentativa del mejor argumento. Los niños viven, en esas circunstancias, una comunidad de experiencia, que los une en una cultura común de la palabra antropológica compartida, que da a la expresión de cada uno, a pesar de su corta edad y de su espontaneidad, un aspecto a la vez serio y apaciguador. El objetivo perseguido –que puede dar raíz a malentendidos con los filósofos, los expertos en didáctica o los educadores a la ciudadanía– no es el aprendizaje del filosofar como pensamiento crítico, sino el de favorecer en el niño la elaboración de

su personalidad mediante un arraigo en su condición de sujeto pensante, lo que le permite vivir la experiencia de que es capaz de pronunciarse sobre una cuestión fundamental que se plantean los humanos, y por tanto, él también. Lo que constituye la condición para que, dotado de un capital de confianza en su capacidad de ser pensante, de una autoestima como hombre entre los hombres, pueda avanzar, por una parte, en la reflexión personal y, por la otra, en los DVP con sus semejantes.

Italia. Hoy en día, hay muchos formadores e universitarios importantes relacionados con la FpN. Hay dos centros operacionales de investigación y de formación: el *Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico* (CRIF)⁽⁷⁵⁾ en Roma y el *Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sui Pensiero* (CIREP)⁽⁷⁶⁾ en Rovigo. Las actividades en materia de experimentación reagrupan a unos cincuenta institutos escolares y un número indeterminado de clases repartidas por todo el territorio nacional. La formación de los profesores se asegura a través de tres vías principales: 1) el curso nacional y residencial anual (Escuela de Acuto) que comprende 60 horas de formación práctico-teórica y ofrece, en el primer nivel, la habilitación para contribuir a la implantación de sesiones de FpN en las aulas y en el segundo nivel, habilita a los profesores, expertos y formadores; 2) los cursos locales en los institutos escolares u organizados por asociaciones, o en los institutos regionales de investigación educativa⁽⁷⁷⁾ con 50 horas de formación dentro y fuera del aula; 3) los cursos de perfeccionamiento en la Universidad de Padua. La investigación se lleva a cabo a partir de una reflexión sobre las actividades experimentales y sobre las dimensiones epistemológicas y metodológicas de la FpN. En comparación con otras experiencias similares, se han puesto de manifiesto los estrechos vínculos de la FpN con el debate sobre las prácticas filosóficas y la dimensión ciudadana del ejercicio de filosofar, en particular, con ocasión de un congreso internacional que se celebró en 2002 en la Universidad de Padua y del Congreso de la Montesa en 2005. La literatura nacional posee, actualmente, un corpus consistente, publicado en la colección *Impariamo a pensare* de la editorial Liguori de Nápoles, que abarca todos los materiales didácticos –relatos filosóficos y manuales para los profesores–

(74) Para la filosofía del siglo de la Ilustración, en particular para Kant, la «publicidad», el carácter público, es esencial para el pensamiento, tanto desde el punto de vista democrático como filosófico.

(75) Creado y dirigido actualmente por el profesor Antonio Cosentino. www.filosofare.org

(76) Creado y dirigido por Marina Santi.

(77) Istituto Regionale di Ricerca Educativa (IRRE).

Cuadro 8

Descubrir y difundir la filosofía para niños: el caso del CRIF en Italia

En 1990, Marina y yo participamos en la Universidad de Dubrovnik en un curso de formación en la utilización de la FpN, impartido por Matthew Lipman y Ann Sharp, en el cual había otros colegas europeos. Teníamos la certeza de que ese proyecto educativo era muy prometedor. Personalmente, como profesor de filosofía, entreveía los límites de una didáctica tradicional demasiado centrada en la transmisión de los contenidos históricos. Aunque permanecían abiertas las interrogantes sobre la manera de definir un problema filosófico, sobre las opciones metodológicas, sobre los materiales didácticos, etc. Los puntos nodales de la nueva perspectiva eran esencialmente dos:

1. El carácter activo y constructivo del aprendizaje que implica un cambio en la relación entre universitarios y profesores, lo que lleva a reexaminar la relación entre dinámicas subjetivas e intersubjeti-

vas en el aprendizaje, y las lógicas de organización de los contenidos de las asignaturas.

2. El encuentro, en un sentido nuevo, entre filosofía y pedagogía (ciencias de la educación) en el que la filosofía podía considerarse no solo como una de las ciencias de la educación sino también como el lugar en el que la educación toma vida como formación global y compleja (lógica, social, emocional), y en el que la dimensión teórica y la dimensión práctica de los procesos de formación se mezclan y se funden sin dejar residuos. Avanzando así, Maura Striano, profesora de pedagogía general y social en la Universidad de Florencia se asoció a nosotros. Juntos estimamos que valía la pena dar a conocer la FpN en Italia y, por ello, se tradujeron los materiales, hoy publicados en la colección *Impariamo a pensare*⁽⁸⁰⁾, y se iniciaron experimentaciones en el ter-

reno, formando a los primeros grupos de profesores. Después de quince años de actividad, hemos recorrido un largo camino y la FpN italiana es, sin lugar a dudas, una realidad reconocida tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Cuando la enseñanza de la filosofía pone, provisionalmente, entre paréntesis su identidad de asignatura académica, puede dedicarse, entonces, a obrar de manera más directa en el campo de las capacidades de pensamiento, organizándose como un marco de facilitación y de apoyo a los procesos de reconstrucción y de construcción de horizontes de sentido y de «ecologías mentales».

Extractos de un testimonio del profesor Antonio Cosentino
Director del Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico (CRIF) de Roma (Italia)

en particular, el volumen sobre Filosofía y formación⁽⁷⁸⁾. Otros artículos y numerosos ensayos se han publicado también en revistas especializadas⁽⁷⁹⁾. El resultado más significativo ha sido que una formación en la utilización de la FpN acaba por convertirse, si se lleva a cabo de manera adecuada, en una formación que abarca todo el campo de la profesión y tiende a poner en juego la totalidad de la persona, tanto en sus dimensiones cognitivas y epistemológicas como relacionales y psicológicas. Todo ello coloca a la FpN en el centro de la escena actual de la educación en Italia, en particular a raíz de las recientes reformas que giran todas en torno al principio de autonomía.

Noruega. El objetivo del *Children and Youth Philosophers Centre (CYP)*⁽⁸¹⁾, miembro del ICPIK y de la SOPHIA, consiste en hacer conocer la filosofía en general y la FpN en particular, así como en incitar a los niños y a los jóvenes a practicar actividades filosóficas. Procura alcanzar ese objetivo mediante la organización de conferencias y de seminarios, por la oferta de servicios de consulta abiertos a todos los que se ocupan de actividades filosóficas con niños o con jóvenes, facilitando diálogos filosóficos con los jóvenes, así como por la difusión de informaciones por Internet y la publicación de documentos.

La primera experiencia del CYP, con la participación de animadores de filosofía, se llevó a cabo en dos jardines de infancia de la región de Oslo en 1997. Consistió en la organización de diálogos semanales con niños durante un periodo de dos meses. Desde entonces, se han emprendido varios programas de educación en los jardines de infancia. En cuanto al material didáctico, Aruane Schjelderup y Oyvind Olsholt publicaron en 1999 *Filosofi j skolen*, el primer manual noruego sobre la FpN, elaborado específicamente para el curso de preparación en filosofía destinado a los estudiantes que se matriculan en la Universidad de Oslo⁽⁸²⁾. Esta obra también contiene materiales para la enseñanza religiosa, materia que abarca la ética y partes de la historia de la filosofía. También contiene numerosos planes de discusión, ejercicios y cuestionarios que acompañan un gran número de textos religiosos y filosóficos, problemas de ética, etc. En 2002, el CYP lanzó una página web dirigida a los profesores y a los alumnos de los establecimientos de la enseñanza primaria y secundaria y propone materiales didácticos para las materias principales (noruego, inglés, educación cívica, religión, matemáticas y ciencias naturales), acompañados de preguntas y ejercicios que pueden servir para los diálogos filosóficos

(78) COSENTINO, Antonio (dir.). *Filosofia e formazione 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Nápoles: Ed. Liguori, 2006.

(79) www.filosofare.org y <http://gold.indire.it/>

(80) Publicado por la editorial Liguori.

(81) El CYP es una sociedad privada que pertenece a Ariane Schjelderup y Oyvind Olsholt, los dos primeros filósofos noruegos que comenzaron a trabajar sistemáticamente con los niños en 1997 y 1999. www.buf.no/en

Cuadro 9

Los desafíos planteados a la filosofía para niños en Noruega

Las sociedades escandinavas se adhieren al pensamiento social-demócrata, cuyos principales ideales son la justicia y la igualdad. Por ende, es muy natural para un profesor noruego tratar a los niños con humildad y respeto, dos facetas importantes del «pensamiento vigilante» de Lipman. Por otra parte, la imagen de la filosofía como arte esotérico reservado a un cenáculo sigue conservando siempre la misma fuerza entre muchos educadores, lo que dificulta la tarea de hacer conocer la FpN a nuevos públicos.

Durante años de práctica, hemos recurrido a diferentes métodos para preparar y facilitar el diálogo filosófico con niños de edades y contextos diferentes. Pero dado que ese diálogo es nuestro principal objetivo, seguimos cavilando en utilizar demasiados juegos y «herramientas pedagógicas», es decir dejar a la «orquestración» sustituirse al diálogo. No utilizamos el mismo material pedagógico que Lipman, a pesar de que su programa nos inspiró durante la elaboración de nuestro propio material. Su programa nos parecía extranjero culturalmente, demasiado arraigado en la visión y en la cultura americanas. También

había un escrúpulo existencial en la medida en que el IAPC parecía utilizar el pensamiento filosófico como una simple herramienta para alcanzar otros objetivos: el mejoramiento de las capacidades de lectura y de escritura, un mejoramiento de los resultados en otros campos, la franqueza y la amistad, un comportamiento democrático, etc., lo que haría perder a la filosofía su valor intrínseco. La mayoría de nuestras actividades son de carácter no institucional y no recibimos ningún apoyo o subvención del Estado, lo que limita el alcance de nuestras actividades. Trabajamos por lo tanto con otros asociados, instituciones artísticas, clubes de filosofía, campamentos de verano de filosofía, etc. Hay una gran necesidad de investigación universitaria en este campo, tanto filosófica como pedagógica. Los estudiantes de pedagogía y de filosofía parecen estar dispuestos a experimentar las nuevas prácticas filosóficas. Necesitamos universitarios que pongan en práctica los métodos filosóficos, que podrían servir de enlace entre el medio universitario y el trabajo práctico realizado en las escuelas y los jardines de infancia. Hemos propuesto hacerlo con la

Universidad de Oslo, pero hemos encontrado resistencias. Se teme que la apertura a la práctica represente una amenaza para el trabajo teórico. Quizás se podría hacer algo en el ámbito gubernamental. Un grupo de trabajo en red noruego se ha propuesto identificar todos los recursos humanos e institucionales en el campo de la filosofía para niños, que todavía está en una fase ecléctica. Los profesores están en una fase de experimentación de diversas prácticas y métodos; investigan, buscan, crean y utilizan diversos recursos. Acogerían con beneplácito una base de datos pública en Internet en la que pudieran intercambiar sus experiencias y formular comentarios sobre los distintos materiales elaborados, y en la que pudieran acceder a la información y la investigación universitarias, así como a las reflexiones de orden teórico.

Entrevista con Ariane Schjelerup y Oyyind Olsholt
Fundadores del Centro Children and Youth Philosophers – CYP (Noruega)

en el aula⁽⁸³⁾. Su objetivo consiste en ayudar a los alumnos y a los profesores a concienciar de que la filosofía se encuentra en el corazón de todas las materias que se enseñan. El informe final del proyecto *Veienmarka* del CYP, que propone reemplazar los cursos de religión por cursos de filosofía para los alumnos de 16 años durante todo un semestre, se preparó para el ministro de Educación de Noruega en la primavera de 2007⁽⁸⁴⁾.

República Checa.⁽⁸⁵⁾ En la Universidad de Bohemia del Sur, el Departamento de Educación y el Departamento de Filosofía y Estudios Religiosos de la Facultad de Teología han realizado un trabajo en común con el Departamento de Pedagogía y de Psicología de la Facultad de Educación sobre un proyecto de FpN. El proyecto ha tenido el apoyo oficial de la Universidad, a pesar de que muchos de los participantes desempeñan también otras funciones. Los objetivos de este proyecto son: 1) formar a los estudiantes de pedagogía, a los educadores

de tiempo parcial y a los profesores en servicio para favorecer, mediante el diálogo, el desarrollo de la democracia en la escuela, así como un pensamiento crítico, creador y vigilante que «transforme el aula en comunidad de investigación filosófica»; 2) estudiar las ventajas posibles de incluir la filosofía en los programas de la enseñanza primaria y secundaria; 3) examinar la posibilidad de integrar la investigación y el diálogo filosóficos en los juegos educativos concebidos para los niños⁽⁸⁶⁾. En 2006, en esa misma Universidad, la FpN comenzó a enseñarse en un complejo módulo compuesto por temas optativos en la Facultad de Teología, que ha sido reconocido por la Facultad de Educación y que ha permitido la creación de un certificado especializado para los futuros docentes. Además, se ha establecido una red de profesores activos que llevan a cabo actividades filosóficas con sus estudiantes. Las perspectivas para el futuro consisten en establecer una cooperación oficial con los establecimientos educativos en los que los profesores deseen

(83) www.skoletorget.no

(84) En otoño de 2006, el CYP experimentó con un proyecto de enseñanza de la filosofía de una hora semanal en dos clases del 10º grado (alumnos de 16 años) en el instituto *Veienmarka* (Honefoss). Los cursos de religión fueron totalmente reemplazados por cursos de filosofía durante todo un semestre y el CYP procedió a una evaluación cuantitativa de cada alumno, basada en sus resultados individuales en el seno de grupos de filosofía, sobre sus deberes escritos y un oral final en grupo. Se trata de un proyecto piloto, ya que nunca antes se había procedido en Noruega a reemplazar sistemáticamente la religión por diálogos filosóficos ni por una evaluación cuantitativa de las capacidades de reflexión de los alumnos. En el otoño de 2005 y en invierno / primavera de 2006, el CYP participó en otro proyecto titulado «¿Quién soy?». La idea principal consistía en que todos los alumnos de 6º y 7º grado del condado de Ostfold (que cuenta aproximadamente con 10 000 alumnos de 10 a 12 años) participaran en una discusión filosófica de 90 minutos con un filósofo profesional. Los diálogos versaron sobre la identidad, la timidez, la historia y el conocimiento.

Cuadro 10

Los inicios de la filosofía para niños en Escocia

El Consejo Escolar de Clackmananshire, en Escocia, fue el primero en poner en práctica un plan de aprendizaje de la filosofía en Gran Bretaña, desde la escuela de párvulos hasta el nivel secundario. Hasta ahora, los alumnos del nivel primario de la región ya se benefician de clases de filosofía, en particular mediante el aprendizaje de la introspección filosófica, método que fomenta «el diálogo socrático orientado» en el cual los alumnos deben reflexionar y aportar elementos de respuesta a preguntas tales como «¿es siempre correcto mentir?». Un estudio realizado sobre los alumnos que han vivido esta experiencia

demostró que su cociente intelectual es superior, con una media de 6,5 puntos, al de los otros alumnos que nunca han filosofado siendo jóvenes. Este avance se mantiene durante toda su escolaridad secundaria, aun cuando no tienen ningún curso de filosofía. El Ejecutivo escocés decidió, por consiguiente, acordar una subvención al Consejo de Clackmananshire para ampliar la experiencia a las escuelas de párvulos y al nivel secundario.

Pupils to get a philosopher's tone
Maev Kennedy, *The Guardian*,
6 de febrero de 2007 (Reino Unido)

practicar la FpN, emprender una labor de investigación sobre el papel de la filosofía en los programas de la enseñanza primaria, fortalecer la cooperación con el *Czech Scouting*, y hacer que se conozca mejor la FpN en los medios universitarios y en el público en general.

Reino Unido⁽⁸⁷⁾. Antes de 1990, la filosofía no figuraba en el programa de ninguna escuela primaria. Sin embargo, había un reducido número de educadores, entre quienes estaba Robert Fischer, por aquel entonces director del *Thinking Skill Centre* de la Universidad de Brunei, que experimentaban con la FpN. Su trabajo se aceleró mucho en 1990 con la difusión, por la BBC, del documental *Socrates for Six Year Olds*, que tuvo una gran audiencia. El interés por la FpN que suscitó en el público el documental permitió la creación en 1991 de la *Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education* (SAPERE), basado en la Oxford Brookes University, cuyo objetivo es fomentar esa práctica. En esa misma época, se creó en Glasgow un centro de investigación filosófica, en el que la doctora Catherine McCall llevó a cabo exitosamente sus trabajos con niños escoceses y sus padres. Hace poco, McCall ha empezado a impartir cursos para los profesores del nivel primario y a crear un soporte didáctico ampliamente difundido y destinado a la educación individual y social en

las escuelas secundarias. Tres años después de la fundación de SAPERE, se creó una estructura de formación de tres niveles para los profesores, basada en el modelo de Lipman. Retomando el enfoque de la comunidad de investigación, también se alienta a los profesores a elegir ellos mismos los materiales que pueden estimular el cuestionamiento y la discusión filosóficos, a saber: los relatos, las películas, las pinturas y las obras de arte. Se comprobó que esa estructura de formación era, a la vez, popular y fiable. A lo largo de sus 12 años de existencia, más de 10 000 profesores han seguido la formación de base de dos días de duración. Aproximadamente, 1 de cada 10 ha seguido la formación de base de nivel 2 de cuatro jornadas, acompañada por una labor de investigación y de un informe escrito de evaluación de su propia práctica. La FpN está considerada como uno de los principales enfoques que permiten desarrollar las capacidades de reflexión. Su potencial para estimular tanto el pensamiento creativo como el pensamiento crítico en las mentes jóvenes se manifiesta, constantemente, en las observaciones y en la práctica. El Servicio Nacional de Inspección de la Enseñanza (OFSTED) felicita periódicamente a los profesores, a pesar de no tratarse de una exigencia oficial. Se estima que el número de establecimientos que han inscrito el FpN en sus programas en Inglaterra, Escocia y Gales se sitúa entre 2000 y 3000. Todo hace pensar que ese número seguirá creciendo a medida que los programas nacionales se orienten más hacia una enseñanza focalizada en el aprendizaje de habilidades. SAPERE no pretende, por el momento, hacer de la filosofía una asignatura obligatoria en los programas de la enseñanza primaria. Sin embargo, espera poder aportar un apoyo creciente a los profesores tanto en lo que se refiere a su formación inicial como a su formación permanente. Un número suficiente de profesores cualificados permitiría justificar que se recomiende, o incluso que se exija, que en todas las escuelas se den los medios para asegurar la educación filosófica de los jóvenes.

(85) Informaciones proporcionadas por el profesor Petr Bauman, coordinador del proyecto de filosofía para niños en la República Checa, Departamento de Educación, Facultad de Teología, Universidad de Bohemia del Sur. <http://forum.p4c.cz>

(86) Las novelas y los manuales de Lipman, así como los libros publicados por la Laval University Press, se han traducido y adaptado al contexto cultural checo en la colección *La Traversée*.

(87) Informaciones proporcionadas por el profesor Roger Sutcliffe, presidente de SAPERE y del ICPIIC.

América Latina y el Caribe

Argentina. Desde 1989, se han llevado a cabo experimentos en una escuela privada de Buenos Aires. El Centro Argentino de la FpN se creó en 1993 en la Universidad de Buenos Aires. Se tradujo y publicó el programa de Lipman y también se publicaron otros materiales, reunidos en colecciones publicadas por distintas editoriales. Predominan los experimentos en las escuelas privadas, pero también algunas secretarías de educación, como la de la ciudad de Catamarca, apoyan experimentos en otras escuelas, así como la formación de los docentes.

Brasil. El Centro Brasileño de la FpN, creado en 1989 en São Paulo⁽⁸⁸⁾, ha formado a miles de profesores, siguiendo el programa de Lipman, antes de llevar a cabo experimentos en todo el país. La ciudad de Florianópolis también dispone de un centro importante que aplica un curso semejante al de Lipman, pero que también elabora materiales propios. Algunas universidades han puesto en marcha proyectos importantes de formación de profesores y de extensión de la FpN: éste es el caso de la Universidad de Brasilia, donde se lleva cabo el proyecto *Filosofía na escola*⁽⁸⁹⁾, con la participación de profesores y alumnos de las escuelas públicas. Se conducen experimentos similares en otras universidades tales como la Universidad Católica de Río Grande del Sur (Puerto Alegre), la Universidad Estatal de Río de Janeiro, la Universidad Federal de Juiz de Fora, la Universidad Federal de Fortaleza, etc. Algunas secretarías de educación municipales, como las de Uberlândia (Minas Gerais), Cariacica (Espírito Santo), Salvador (Bahía) y Ilhéus (Bahía), han lanzado proyectos oficiales destinados a introducir la filosofía en las escuelas primarias. En el ámbito de las escuelas públicas y privadas, se puede afirmar que más de 10 000 profesores y 100 000 niños participan o han participado en experimentos diversos de la FpN.

Chile. En América Latina, los primeros experimentos de la FpN tuvieron lugar en Chile cuando, en 1978, las religiosas de la orden de Maryknoll aplicaron en varias comunidades el programa creado por Matthew Lipman. En la década de los noventa, los trabajos de FpN se concentraron en el seno de algunas universidades, en

particular, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, la Universidad de La Serena y la Universidad de Concepción, que planea abrir un curso de postgrado en FpN. En varias escuelas de Santiago y del resto del país, la FpN se aplica en forma de talleres que siguen las orientaciones de Lipman y las investigaciones de otros profesores chilenos como Olga Grau y Ana María Vicuña. Estos últimos años, se han organizado varias sesiones de formación en las universidades que incluyen seminarios sobre temas tales como «filosofía e infancia», «filosofía y educación» etc.

Colombia. La FpN se aplica casi exclusivamente sobre la base del programa de Lipman, que se ha traducido y adaptado. Una de sus obras, *Suki*, fue reescrita por el profesor colombiano Diego Pineda poniendo énfasis en la literatura hispanoamericana. También hay cursos de formación para los profesores a distintos niveles, así como encuentros regionales y nacionales con alumnos de 11 a 13 años.

México⁽⁹⁰⁾. La FpN se introdujo en ese país en 1979 gracias a Albert Thompson, profesor de la Universidad Marquet (Milwaukee, Estados Unidos), y a Matthew Lipman, que enseñaron en la Universidad de Anáhuac (México). En la década de los ochenta, la FpN siguió difundándose. Los estudiantes de Ciencias de la Educación, de Filosofía y de Psicología de la Universidad Anáhuac llevaron a cabo investigaciones en materia de FpN e hicieron experimentos con los tests de aptitud al razonamiento de la Universidad de Nueva Jersey en las escuelas públicas y privadas. En la década de los noventa, la Universidad Iberoamericana creó un programa llamado *Diálogo*, cuyo objetivo consiste en ayudar a los profesores a hacer intervenir a los estudiantes, a hacerlos interactuar en la discusión, mediante estrategias tales como la comunidad de investigación. El Centro de Filosofía para Niños, que se creó en 1992 en San Cristóbal de las Casas en Chiapas, ha traducido y adaptado el material de filosofía para niños. Ese Centro contribuyó al desarrollo de la FpN en **Costa Rica, Guatemala** y, actualmente, en **Nicaragua** y en **Paraguay**. Hay 10 centros de FpN en México, en los que los profesores reciben

(88) www.cbfc.com.br

(89) www.unb.br/tel.filoesco

(90) Síntesis proporcionada por Michel Sasseville, profesor de filosofía en la Universidad Laval (Canadá).

Cuadro 11

Nacimiento y aplicación de la filosofía para niños en Colombia

Empecé a trabajar en el campo de la filosofía para niños tras haber participado en 1981 en un taller organizado en Nueva Jersey por Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y profesores venidos de varios países. Durante varios años, la idea de la FpN no tuvo ninguna acogida en Colombia y trabajé solo sobre este tema entre siete y ocho años. Solo en 1999 este trabajo comenzó a tomar forma gracias a dos acontecimientos; la publicación de algunas novelas del programa original de Lipman y los inicios, en unos pocos colegios de Bogotá, de un desarrollo un poco más sistemático de la FpN. Por mi parte, preferí actuar a título personal más que institucional. Durante años, mantuvimos reuniones permanentes entre nosotros para establecer una pequeña red que hemos llamado Lisias, en memoria del joven que discutía con Sócrates sobre el significado de la amistad. Hemos avanzado bastante en diferentes campos, y esto a pesar de los límites característicos de un país subdesarrollado afectado por graves conflictos económicos, sociales y políticos. He traducido y adaptado al contexto colombiano siete novelas⁽³⁹⁾ del programa de Lipman. Durante estos últimos ocho años, también hemos dado un impulso importante a la formación de profesores. He dirigido personal-

mente varios cursos de formación de FpN en Bogotá y en muchas otras partes del país, así como en Ecuador y en Panamá. A pesar de que nuestro punto de partida fue el programa de Lipman, no nos quedamos ahí. He escrito varios textos que ponen énfasis en los problemas éticos. Se titulan: *Clecho y Cami* (una breve novela para iniciar a los niños de 5 a 6 años de edad en la reflexión y el diálogo filosófico), *La pequeña tortuga* (una historia para promover la reflexión ética, vinculada los elementos de las ciencias naturales y ambientales) y *El miedo* (una serie de cuentos breves para trabajar distintos temas éticos: la justicia, la mentira, la crueldad, etc. en la escuela primaria). Para cada uno de esos textos, elaboré además un manual de apoyo para el profesor.

Mi idea consiste en desarrollar a medio plazo un programa de formación ética desde una perspectiva filosófica.

Entrevista con Diego Antonio Pineda
Profesor asociado a la Facultad de Filosofía
Universidad Pontificia Javeriana
Bogotá
(Colombia)
www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/dpineda/pineda1.html

una formación, hacen investigaciones, y traducen, adaptan o crean materiales didácticos. La Federación de Filosofía para Niños, creada en 1993, se reúne anualmente en diferentes partes de México. México es el único país en el mundo que ha acogido dos veces conferencias del ICPC, las cuales se celebraron en el castillo de Chapultepec. Se elaboraron materiales para la población indígena de México, que cuenta 64 etnias, y se han escolarizado miles de niños indígenas. En la Ciudad de México, el Ministerio de Educación Primaria ha alentado, desde hace más de diez años, la aplicación de la FpN en más de 400 escuelas tanto rurales como urbanas, preescolares, primarias y secundarias. Algunas escuelas exigen que los profesores dispongan de un diploma con 150 horas de formación en este campo. La mayoría de las escuelas opinan que la FpN brinda una oportunidad a los alumnos para desarrollar

(91) www.buho-rojo.de

(92) GAARDER, Jostein. *El mundo de Sofía*. Madrid: Patria / Siruela, 1995.

(93) www.redifilosofica.de/html/peru

(94) Del Department of Learning Science, Graduate School of Education, Universidad de Hiroshima (Japón).

(95) De la Escuela Superior de Pedagogía de Karlsruhe (Alemania).

su pensamiento crítico y poner en práctica valores propios de la democracia, la tolerancia para con la diversidad y la educación para la paz.

Perú. Durante la última década, ha aumentado considerablemente el interés por la FpN. Desde 2000, se han realizado talleres en el seno de la Asociación Cultural y Educativa Búho Rojo⁽⁹¹⁾, inspirándose en *El mundo de Sofía*⁽⁹²⁾, aplicando y adaptando el método de Lipman, y elaborando materiales didácticos independientes destinados a los miembros del Proyecto de Filosofía Aplicada Búho Rojo. Los resultados de esos talleres se utilizaron luego en las escuelas⁽⁹³⁾. Los alumnos involucrados provenían, en general, de familias de escasos medios, que viven en las zonas marginales.

Uruguay. Los trabajos vinculados a la FpN comenzaron en la década de los noventa en cooperación con el grupo de trabajo de la Universidad de Buenos Aires. El Centro Uruguayo de FpN se fundó en 1994. Se llevaron a cabo varias experiencias en las escuelas, la más importante de las cuales fue la de la escuela pública de Shangrilá, bajo la dirección de Marta Córdoba. El método de la FpN se aplica, asimismo, en las escuelas privadas con niños de 3 a 15 años. También se introdujo un importante componente de FpN en los programas de filosofía de la educación de los institutos de formación de maestros.

Venezuela. El Grupo de Filosofía para Niños de Caracas, que trabaja en el seno de la Universidad Central de Venezuela, ha participado en diversas actividades de investigación, en contacto con profesores de España. Se ha llevado a cabo una labor específica en materia de lógica y también experiencias en las escuelas de Guarenas, Catia y Burbujitas, así como con los profesores de las escuelas de Chirimena.

Asia y el Pacífico

Japón. El profesor Takara Dobashi⁽⁹⁴⁾ y la profesora Eva Marsal⁽⁹⁵⁾ han emprendido, de manera intensiva desde 2003, un proyecto de investigación de alcance internacional llamado *Das Spiel als Kulturtechnik*, con un componente de FpN. Esta iniciativa de investigación alemana y

japonesa sobre la filosofía con los niños (DJFPK), basada en la Escuela Superior de Pedagogía de Karlsruhe, se inició en agosto de 2006⁽⁹⁶⁾. Su objetivo consiste en crear una sólida base teórica para la FpN, basada en filósofos occidentales como Sócrates, Hume, Goethe, Rousseau, Kant, Nietzsche, etc. y en los filósofos orientales Takaji Hayashi, Shûzô Kuki y el pedagogo Toshiaki Ôse. En este marco, Marsal y Dobashi han reconstruido la FpN como *Urspiel* (juego arquetípico), basándose en Platón, Nietzsche y Huizinga, así como *Urwissenschaft* (ciencia arquetípica), basándose en Sócrates y en la teoría de la pedagogía clínica de Halláís⁽⁹⁷⁾. Su enfoque en la clase asocia a Hayashi con la teoría didáctica del profesor alemán Ekkehard Martens; en particular, su método de los «cinco dedos»⁽⁹⁸⁾, así como el concepto de comunidad de investigación de Lipman⁽⁹⁹⁾.

Uno de los objetivos principales del proyecto consiste en establecer comparaciones interculturales entre los conceptos antropológicos de los alumnos de las escuelas primarias japonesas y alemanas. Dobashi ha reformulado las lecciones de Hayashi y de Ôse en la FpN, ya que han sido reproducidas en el contexto alemán con vistas a analizar las diferencias y las similitudes culturales que existen entre los conceptos antropológicos de los alumnos de las escuelas primarias. Para el proyecto, Marsal y Dobashi reprodujeron la experiencia en FpN de Hayashi, que se basa en el enigma de la esfinge, tal y como se llevó a cabo en una clase de tercer curso de la escuela primaria pública de Tsubonuma en Japón. En 2006, 35 años más tarde, el material pictórico y el cuestionario de Hayashi se utilizaron, una vez más, para estimular el pensamiento filosófico en una clase de tercer curso de la escuela primaria pública Peter Hebel en Karlsruhe, Alemania⁽¹⁰⁰⁾. Este enfoque permitió, mediante métodos de investigación cualitativos, hacer comparaciones sobre la estructura de los argumentos y el contenido de los diálogos entre los niños de Japón y de Alemania.

Malasia. En 2006, el instituto de educación de la *International Islamic University Malaysia* obtuvo la autorización del Consejo de Administración de la Universidad para crear un *Centre for*

Philosophical Inquiry in Education (CPIE). El CPIE es el segundo centro de este tipo, después del *Centre for Philosophy with Children in Malaysia*, fundado por el profesor Rosnan Hashim y vinculado al IAPC. Según el profesor Hashim, el objetivo del CPIE consiste en reestablecer el espíritu de investigación filosófica y la tradición intelectual a la que nos invita el Corán. Su ambición es la de convertirse en un polo de renombre para el desarrollo y la práctica de la educación filosófica, con el propósito de formar a individuos dotados de juicio. El CPIE se propone, por lo tanto, ofrecer a todos la posibilidad de comprender y apreciar el pensamiento y la filosofía educativa islámica, así como su práctica (en particular, en lo que la vincula a la verdad, al conocimiento, a los valores y a la sabiduría, al pensamiento lógico y crítico) con vistas a poder ejercer un juicio fundado y discutir de manera racional las cuestiones morales. Entre las actividades del centro cabe mencionar: 1) la formación en la investigación filosófica, la comunidad de investigación y los procesos democráticos para los alumnos en la escuela y en la universidad, así como para el público en general; 2) una colaboración con las escuelas, el ministerio de educación y otros establecimientos educacionales en la puesta en práctica del programa de filosofía en las escuelas; 3) la elaboración de módulos sobre la filosofía islámica en la educación, el pensamiento educativo y el programa; 4) investigaciones sobre la filosofía en la educación, el pensamiento educativo islámico y otros temas conexos; 5) la publicación de materiales educativos en malayo; 6) la organización de conferencias nacionales e internacionales; 7) la organización de cursos de filosofía en la escuela y la investigación filosófica para el gran público. En cuanto a los materiales educativos, el CPIE recurre a una antología de textos de Lipman que se han traducido para su uso en las escuelas durante la etapa experimental. A pesar de que se elaborarán nuevos recursos en el futuro, tales como relatos y materiales más estrechamente vinculados a la cultura del país, según el profesor Hashim, no hay nada en los textos de Lipman que se pueda considerar chocante desde un punto de vista moral. Así, tras una reforma reciente de la política lingüística a favor del inglés en Malasia, se utilizan los textos originales de Lipman. También se ha retomado el

(96) Para más detalles sobre el DJFPK, véase el caso relativo a Alemania en esta parte del capítulo.

(97) El profesor Hayashi, considerado como el más eminente «filósofo del niño» contemporáneo en Japón, ha aplicado su enfoque en una lección sobre «En torno al hombre» y «¿Qué es un ser humano?» para las escuelas primarias.

(98) Los cinco dedos representan preguntas: 1) fenomenológicas, 2) hermenéuticas, 3) analíticas, 4) dialécticas y 5) especulativas.

(99) Los profesores Dobashi y Marsal también han editado juntos dos números de la revista *Karlsruhe Pedagogic Theses*, sobre el tema de la enseñanza y del aprendizaje innovadores. DOBASHI, Takara; MARSAL, Eva (dir.) *Karlsruhe pädagogische Beiträge*, N.º 62-63. Karlsruhe: 2006.

(100) El enigma «¿Cuál es el animal que por la mañana anda a cuatro patas, a mediodía, a dos y por la noche, a tres?» se refiere, por una parte, a la identidad diacrónica y, por otra, a la naturaleza razonable de la humanidad como *homo faber*, es decir, el que construye herramientas, el animal tecnológico.

método de la comunidad de investigación. Las actividades del CPE se sitúan totalmente fuera del programa escolar oficial. Según el profesor Hashim, las tentativas de establecer una comunicación con el Ministerio de Educación sobre este tema no han dado ningún resultado por ahora. La filosofía no se enseña como asignatura a nivel primario o secundario ni se enseña tampoco en la universidad como asignatura específica, sino como «Filosofía de la Educación»; como un componente del programa de ciencias, etc., y no existe ningún departamento de filosofía.

África y el mundo árabe

Según las investigaciones realizadas y las informaciones que disponemos, incluidas las respuestas al Cuestionario de la UNESCO sobre la FpN, se comprueba una ausencia casi total de este tipo de iniciativas en las regiones de África y del mundo árabe, al menos en lo que atañe a su difusión en términos de publicaciones, páginas web, etc.

En África, hay una débil presencia de la FpN, pero se pueden identificar varias personas que trabajan en este campo en tres universidades africanas: en Kenia (Departamento de Filosofía, Universidad Keniata) ⁽¹⁰¹⁾, en Nigeria (Instituto de Educación Ecuménica) ⁽¹⁰²⁾, así como en Sudáfrica (University of the Western Cape, Facultad de Educación del Centre for Cognitive and Career Education) ⁽¹⁰³⁾.

En el mundo árabe, no se ha podido identificar difusión alguna de actividades

de un centro o de una iniciativa local. Cabe interrogarse sobre esta ausencia. Los filósofos árabes discutieron mucho durante la Edad Media sobre estas problemáticas y el debate prosigue actualmente; en particular, en lo que se refiere a la articulación entre la fe y la razón, que es determinante para la concepción y la práctica de la educación de los niños. Se trata, en este caso, del estatus social y escolar de la infancia, de la función de la escuela en su educación, del lugar de la razón en el despertar de su pensamiento y de la función de la filosofía en ese proceso.

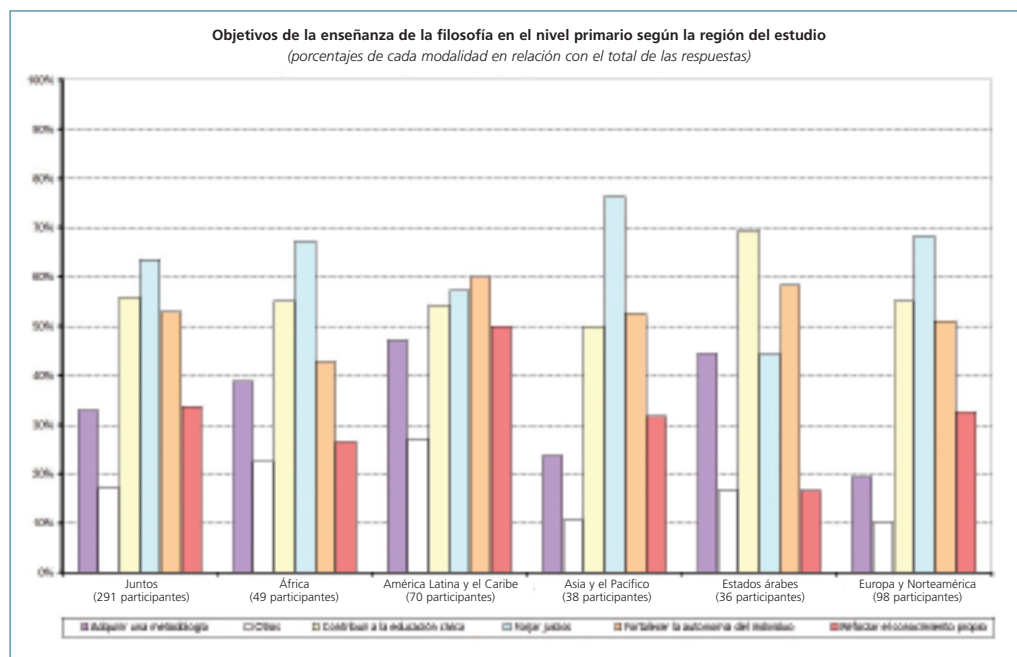
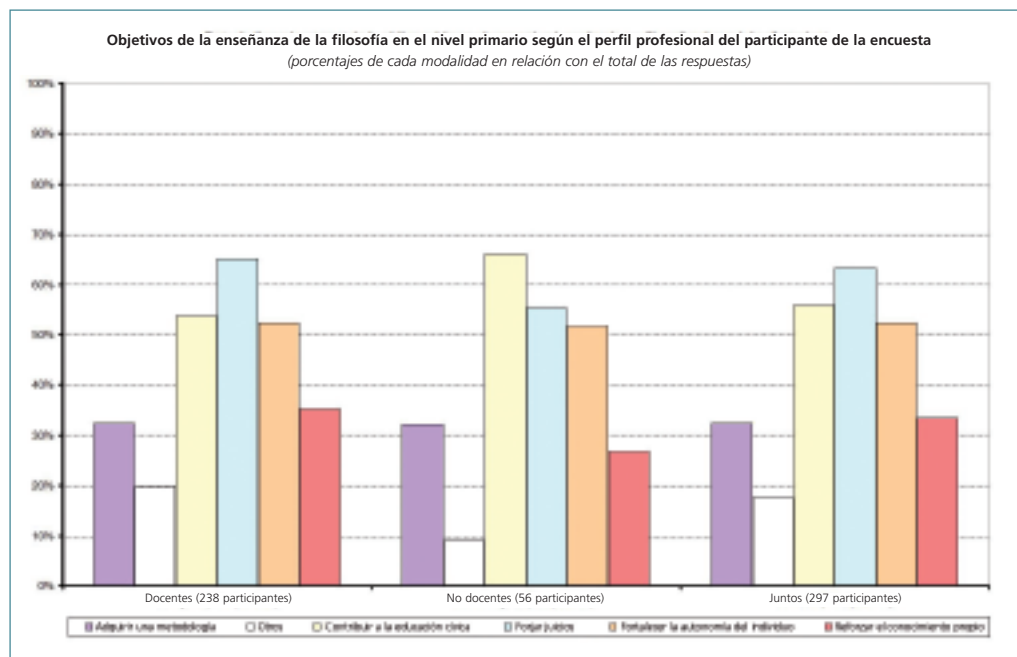
Este estudio no tuvo la pretensión de inventariar todas las investigaciones que se realizan en el mundo sobre la práctica de la filosofía a nivel primario, tales como las diferentes formas de la investigación-acción y de la investigación-formación en el terreno, y los diversos trabajos universitarios, en particular en el seno de las redes del IAPC y del ICPI. Hemos procurado proporcionar al lector una gama de informaciones y de interrogantes que se basan en la situación actual de la FpN en el mundo. Hay muchas otras investigaciones en curso, ya que se trata de una innovación en la historia de la enseñanza de la filosofía mundial, que cuestiona muchas representaciones sobre la infancia, la filosofía, el filosofar, la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar. Por último, ello se debe también a que muchos universitarios, en particular filósofos, se han dedicado a impulsar y analizar esas prácticas, sobre las cuales disponemos, hoy en día, de una experiencia acumulada de 35 años.

(101) El profesor Benson K. Wanbart.

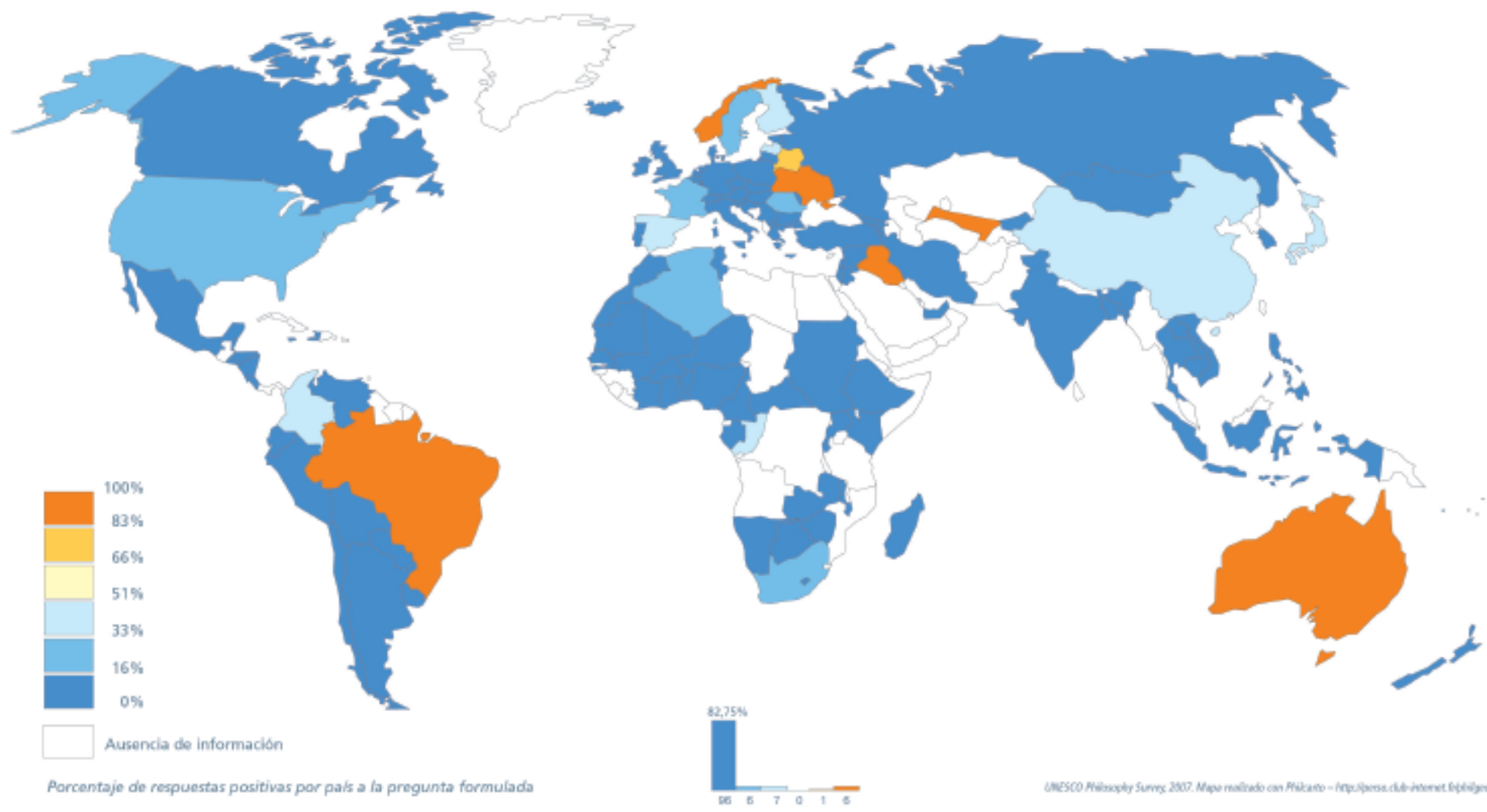
(102) Doctor Stan Anih y el padre Felix Ugwuozo.

(103) Los profesores Lena Green y Willie Rautenbach.

IV. La filosofía a nivel preescolar y primario en cifras



P05 - ¿Existe, en su país una materia dedicada concretamente a la filosofía en primaria?



Conclusión: de lo deseable a lo posible

Los niveles de enseñanza preescolar y primario son determinantes, ya que constituyen la base misma de un despertar de los niños y alumnos al pensamiento reflexivo. El análisis de la filosofía para niños que se presenta aquí –alimentado por las investigaciones en la materia, en particular: en los campos de la psicología desarrollista, cognitiva y social, y de las ciencias del lenguaje y de la educación– sugiere que el aprendizaje del filosofar es posible desde la más temprana edad y que es altamente deseable por motivos a la vez filosóficos, políticos, éticos y educativos.

La descripción de la situación de la FpN en el mundo muestra un gran progreso en muchos países en los que se han introducido prácticas con un propósito filosófico para niños de 3 a 12 años, formaciones para los docentes, así como distintas inves-

tigaciones sobre las bases y los resultados filosóficos, pedagógicos y didácticos de dichas prácticas, así como sobre su impacto en los niños.

Huelga decir que queda mucho por hacer para que dichas prácticas se desarrollen en el mundo, pero no se trata en absoluto de proponer un modelo universal exportable. Ello equivaldría a ignorar la diversidad de las situaciones, la pluralidad de los contextos culturales, la historia de los sistemas educativos y las políticas seguidas en la materia. La pluralidad de las prácticas y la diversidad de las pistas pedagógicas y didácticas son altamente deseables, ya que los caminos de la filosofía son, por esencia, múltiples. Las estrategias propuestas son diversas y las más óptimas son precisamente las que acogen la riqueza de la alteridad.

CAPÍTULO II



La enseñanza de la filosofía a nivel secundario

La edad del cuestionamiento

Introducción: las diversas facetas de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario	48
Nota sobre la metodología	49
I. La presencia de la filosofía en la escuela:	51 - 66
algunas controversias	
1) Difusión y reducción de la enseñanza de la filosofía en las escuelas	51
2) La enseñanza de la filosofía en el marco de otras asignaturas	53
3) La dinámica entre el nivel secundario y la universidad	57
4) La formación del profesor de filosofía a nivel secundario	57
5) Algunas reformas importantes: ¿con qué finalidad?	62
II. Sugerencias para un fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario	67 - 74
1) La construcción del espíritu crítico; el sujeto cognitivo, afectivo y social	67
2) Enfoque teórico y enfoque histórico de la enseñanza	68
3) Promover más la enseñanza de la filosofía a nivel secundario	71
4) Las interacciones entre la filosofía y las otras asignaturas	72
> Interdisciplinaridad entre la filosofía y la física, aplicación de las matemáticas	
> Interdisciplinaridad entre la filosofía y la bioquímica	
> Interdisciplinaridad entre la filosofía y la música	
> Interdisciplinaridad entre la filosofía y las artes visuales	
III. La situación actual: instituciones y prácticas	75 - 90
1) Diversidad de los sistemas escolares en el mundo	75
2) Prácticas y métodos de enseñanza en el mundo: algunos estudios de casos	76
> América Latina y el Caribe	
> África	
> Asia y el Pacífico	
> Europa y América del Norte	
> Mundo árabe	
3) Otros ejemplos de iniciativas a escala nacional e internacional	89
IV. La filosofía a nivel secundario en cifras	91
Conclusión: la filosofía en la adolescencia, una fuerza de transformación creadora	93

Introducción: Las diversas facetas de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario



El objetivo de este capítulo no consiste en presentar un repertorio de los planes de estudios de filosofía en el mundo. La enseñanza de la filosofía no puede reducirse hoy a una sucesión de planes de estudios, de programas oficiales o anuarios. Puesto que la educación filosófica representa un elemento crítico en la mayoría de los sistemas educativos, nos pareció más oportuno enfocarla desde el punto de vista de los problemas que plantea, de los cambios que genera y de las medidas, más o menos temporales, que recibe. Las distintas facetas de la enseñanza de la filosofía en la edad de la adolescencia reflejan las dificultades que puede plantear esta asignatura, así como las inquietudes que suscita tanto en responsables y educadores como en alumnos. Algunos estudios de casos que ilustran el propósito de este capítulo se han elegido principalmente por tratarse de situaciones particularmente representativas de las cuestiones abordadas en este estudio y no tanto como ejemplos que hay que seguir. ¿Puede identificarse sobre la base de este análisis una orientación global de la presencia actual de la enseñanza de la filosofía? Es difícil afirmarlo, ya que si bien la enseñanza de la filosofía parece concentrarse cada vez más en la enseñanza universitaria, también tiende, al mismo tiempo, a ocupar nuevos espacios a nivel secundario. También cabe recordar que se le tiende a considerar como una materia técnica, que puede enseñarse a un nivel especializado, incluso profesional, pero subordinada a otras materias –como la educación para la ciudadanía o distintos tipos de enseñanza religiosa– cuando se trata de formar las mentes de los jóvenes. Al mismo tiempo, también se tiende cada vez más a darle un mayor alcance práctico. Esa orientación no se refleja solo en la proliferación de materias técnicas en las escuelas secundarias, puesto que las materias llamadas «humanísticas» también se ven afectadas por esta orientación que valora las materias pragmáticas. En los institutos, donde se ha impartido tradicionalmente la enseñanza de la filosofía, se delega la formación de la conciencia a

materias orientadas hacia la acción, que se refieren incluso a la actualidad social y política. Esa tendencia no tiene nada de criticable en sí, pero parece basarse en una ilusión que también existe a nivel universitario y que consiste en creer que se puede asegurar una mejor formación de las conciencias mediante la transmisión de contenidos sustanciales, en lugar de un desarrollo de la mente crítica de los alumnos. Es como si un mecanismo de convicción fundado en la educación de las facultades lógicas del libre juicio y de la mente crítica hubiese sido reemplazado por enseñanzas de orden persuasivo. Estas últimas sirven de vectores de ideas clave que los alumnos deben asimilar sin someterlas necesariamente a la crítica. Ahora bien, la capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas –en otros términos, la capacidad de rebelión– es un elemento esencial en la formación intelectual de los jóvenes. Un ciudadano obediente será un buen ciudadano, pero también puede transformarse en un ciudadano manipulable, capaz de adherirse, en un momento dado, a otras ideologías diferentes a las que formaron parte de su educación. No obstante, otros elementos justifican un cierto optimismo. Las comunidades de profesores y de especialistas de la didáctica desempeñan un papel cada día más dinámico a favor de la enseñanza de la filosofía, alentando discusiones sobre los problemas, las prácticas y los métodos de enseñanza que surgen casi a diario en el mundo, y esto en redes cada vez más amplias. En este capítulo también se evoca la acción de las asociaciones de profesores que se reúnen para protestar contra la supresión de horas de enseñanza de filosofía, que discuten las dimensiones culturales de la enseñanza de la moral en sus respectivos países, y que han propuesto con éxito reformas de los planes de estudios. La riqueza de estas contribuciones es inmensa y son vectores naturales de las preocupaciones de la UNESCO en el campo de la enseñanza secundaria y del lugar que se le asigna a la filosofía⁽¹⁾.

(1) Véase GAUTHIER, Roger François. *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde: état des lieux et choix stratégiques*. París: UNESCO, 2006. Colección Enseignement Secondaire pour le XXI^e siècle. En este estudio, realizado bajo la égida de la UNESCO, figura un análisis de los contenidos de la enseñanza secundaria en el mundo y muestra cómo las cuestiones relativas a los contenidos, que durante mucho tiempo se dejaron de lado o fueron consideradas evidentes, revisten, de hecho, un carácter estratégico para el éxito de las políticas educativas. En esta obra se llama la atención de los responsables y de los pedagogos sobre la inmensa amplitud e importancia de un tema que requiere claridad, método y consenso.

Nota sobre la metodología

Al elaborar un informe sobre la enseñanza de la filosofía a nivel secundario en el mundo, cabe preguntarse qué lugar le espera en la masa de informaciones disponibles a través de las publicaciones especializadas, las redes de expertos, los textos oficiales o incluso Internet. Las reuniones de trabajo organizadas durante la preparación de este estudio pusieron rápidamente de manifiesto que éste no podía concebirse como un anuario analítico de las prácticas en vigor en cada país. Por lo demás, el hecho de haber optado por la forma de un informe y no por una recopilación de contribuciones, como fue el caso para la serie *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*⁽²⁾ de los años ochenta, indica que el objetivo principal de este trabajo consiste, ante todo, en una identificación sistemática de las prácticas existentes. Ahora bien, no se trata de analizar la enseñanza de la filosofía a nivel secundario país por país, sino, más bien, de identificar y comparar las principales formas y modalidades según las cuales la enseñanza de la filosofía se practica en el mundo. Con ese fin, se formuló desde un principio una hipótesis central, según la cual a nivel secundario, el sentido de la enseñanza de la filosofía radica tanto en los contenidos impartidos como en la articulación entre la filosofía y las otras asignaturas de los planes de estudios escolares. Dicho sea de otro modo, hay que interrogarse sobre la cuestión de la presencia de la filosofía en la escuela. Un informe, por su índole unitaria, es también un trabajo de síntesis y como tal presupone una orientación hacia la acción. También hay que hacer hincapié en varios desafíos principales. En primer lugar, la cuestión de la presencia de la filosofía en la escuela. Cabe evocar al respecto una crisis de la filosofía, ya que, hoy en día, se tiende hacia una reducción de su enseñanza, un debilitamiento que se debe a varios factores. En este capítulo no se pretende disimular el déficit de imagen que sufre, a veces, la filosofía. En efecto, la escuela exige hoy vincularse más a la realidad y la filosofía no es siempre la materia más idónea para cumplir con ese objetivo. Junto con ese malestar de la filosofía, que no se limita de ningún modo a la cuestión de su presencia en la

escuela, hay que tener en cuenta también la frágil condición de los profesores de secundaria y, en particular, la de los profesores de filosofía. Los problemas relativos a la formación de los profesores hacen referencia a las relaciones cada vez más tenues entre la enseñanza a nivel secundario, la investigación y la universidad, cuando estos tres niveles deberían alimentarse mutuamente. Otro factor esencial que hay que tener en cuenta para comprender las vicisitudes de la filosofía en la escuela es la multiplicidad de formas que reviste su enseñanza. Los datos que contiene este estudio indican que hay un desfase entre la presencia de la filosofía como asignatura de enseñanza y el estudio de nociones o conceptos filosóficos en el marco de otras asignaturas. Ya nos hemos acostumbrado a que cualquier reforma que apunta a reducir el número de horas de la enseñanza de la filosofía invoque la índole filosófica de otras enseñanzas que ya existen o que se van a introducir: en la mayoría de los casos, la educación moral, cívica o religiosa. A la inversa, también suele ocurrir que se imparten, con el nombre de filosofía, enseñanzas que se asemejan más a doctrinas políticas o confesionales.

En este capítulo también figura un breve análisis de las grandes familias de sistemas de enseñanza en el mundo, en el cual se comprueba que la filosofía tiene sus lugares de predilección –las escuelas secundarias o institutos–, pero no se limita de ningún modo a éstos. En efecto, en algunos casos se comprueba que hay una redistribución de los cursos de filosofía de los institutos hacia las escuelas técnicas. Se analizan diferentes prácticas de estas enseñanzas, definiendo su extensión y las diferentes maneras en que se declinan. Se analizaron así, en detalle, algunos casos particularmente representativos de las cuestiones que se le plantean a la enseñanza de la filosofía y de los desafíos que ésta debe encarar. En el análisis de esos casos, se estudiaron también las relaciones entre la enseñanza de la filosofía y las tradiciones culturales locales, así como entre las distintas opciones posibles cuando se trata de elegir un paradigma pedagógico.

(2) KRISHNA, Daya. *Teaching and Research in Philosophy, Asia and the Pacific*. Paris: UNESCO, 1986. En: *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 2.
Teaching and Research in Philosophy: Africa. Paris: 1984. En: *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 1.

Tras haber examinado la pertinencia de estas prácticas, se proponen algunas pistas de reflexión. También se analiza la cuestión de la articulación entre el nivel secundario y la universidad, uno de los problemas más críticos de la enseñanza contemporánea. Se formulan asimismo algunas sugerencias de orden más específicamente pedagógico en torno a esas interrogaciones. En primer lugar, se puede afirmar que hay dos grandes enfoques de la enseñanza de la filosofía que corresponden, desde una perspectiva histórica, a la doble naturaleza de la indagación filosófica. El primero es un enfoque teórico o lógico de los problemas filosóficos, que pone énfasis en el análisis racional, el desarrollo de las facultades lógicas e intelectuales mediante ejercicios y trabajos prácticos de orden teórico. El segundo es un enfoque histórico que concibe la enseñanza de la filosofía como una reflexión sobre los contenidos de la tradición filosófica. En segundo lugar, nos pareció oportuno interrogarnos sobre el impacto benéfico de la enseñanza de la filosofía en la escuela, así como sobre sus límites. En un momento en que su enseñanza es objeto de cambios importantes, sería demasiado simple erigirnos en defensores de la filosofía sin cuestionarnos su utilidad pedagógica, su función y los límites de su enseñanza. Ahora bien, se comprueba que faltan muchos datos actualizados y de estudios sobre esos aspectos. La descripción de

la situación actual que figura en este estudio colma un gran vacío. En la medida que este estudio tiene por objetivo actualizar una base de datos sobre la enseñanza de la filosofía, los elementos de información acumulados al tratar las respuestas al cuestionario de la UNESCO fueron muy útiles. En efecto, éstos no se limitan a proporcionar una visión articulada país por país, puesto que también nos dan una imagen viva de la manera en la cual los diferentes actores perciben y viven la evolución de los sistemas de enseñanza mediante sus comentarios y sugerencias. Como lo expresó un encuestado en un artículo utilizado para analizar el caso de España, «toda hipótesis relativa a la labor concreta del profesor de filosofía en las aulas puede formularse solo sobre la base de las impresiones obtenidas gracias a los colegas». Las respuestas al cuestionario de la UNESCO de 2007 constituyen así un aporte esencial a la serie de encuestas realizadas por la Organización desde los años cincuenta. Asimismo, la revista internacional de didáctica de la filosofía *Diotime-L'Agora*⁽³⁾ fue una fuente muy rica para este trabajo, en particular en lo que se refiere a los estudios de casos en el mundo. Por último, cabe señalar que también se analizaron las reformas más importantes, en particular sus finalidades y su impacto sobre la enseñanza de la filosofía.

(3) *L'Agora* es una revista trimestral fundada en 1999. A partir del n.º 19, noviembre de 2003, se publica exclusivamente en forma electrónica. Su redactor jefe es Michel Tozzi, profesor de la Universidad de Montpellier III. La revista se edita en Internet gracias al servicio editorial del Centro Regional de Documentación Pedagógica de la Academia de Montpellier. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora



I. La presencia de la filosofía en la escuela: algunas controversias

1) Difusión y reducción de la enseñanza de la filosofía en las escuelas

¿Cabe hablar de una crisis de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario? El término de *crisis* no parece ser el más apropiado, puesto que se comprueba, a escala internacional, una diversidad de tendencias que no puede reducirse a un signo positivo o negativo. En muchos casos, las iniciativas que han puesto énfasis en las materias aplicadas, técnicas o económicas tienen como consecuencia una reducción de la enseñanza de la filosofía en las escuelas y, en algunos casos, su supresión. En otros casos, resistencias de índole cultural o política han impedido una presencia más fuerte de la asignatura. En algunos países, como Bélgica, se tiende a preservar un equilibrio entre la enseñanza de morales confesionales religiosas y una moral laica o no confesional, sin por ello dejar de interrogarse sobre si conviene o no acompañar, o incluso reemplazar, dichas enseñanzas por auténticos cursos de filosofía. En otras latitudes, como se observa en varios países de África, las dificultades vinculadas a la formación universitaria en filosofía repercuten sobre la formación de los profesores de secundaria, lo que contribuye a disminuir el atractivo de la filosofía para los alumnos. A esto se añade la ausencia casi constitutiva de la filosofía en la educación secundaria de algunos países del mundo anglófono, en los cuales existe, como mucho, como materia optativa, como ocurre en el Reino Unido y en algunas escuelas de América del Norte. En Camboya, se nos señala que «hace algunos años, el Ministerio de la Educación suprimió los cursos de filosofía en los programas de primaria y de secundaria». En la República de Moldova, se han reemplazado los cursos de filosofía de los institutos por cursos de educación cívica y derecho, que son impartidos por profesores sin formación filosófica. El curso de filosofía general es optativo y no existe en los institutos. En la Federación de Rusia no se enseña filosofía a nivel secundario.

No obstante, no todo es negativo. Los casos de Marruecos y de Túnez, y en parte el de Brasil, muestran que la conciencia de la importancia de la filosofía puede alcanzar el nivel político. En Irlanda, donde la filosofía no se enseña a nivel secundario, se le atribuye, sin embargo, la capacidad de «formar ciudadanos activo y esclarecidos». Un encuestado belga considera acertadamente que la educación filosófica es un medio para abrir las mentes a la «ciudadanía mundial». En Chile, se hace hincapié en la función social que consiste en «orientar los adolescentes en lo que refiere a la sexualidad, los peligros vinculados con el uso de drogas, así como en todas las materias de índole psicológica». En Nigeria, se evoca «un fortalecimiento de los valores». Múltiples debates, propuestas y sugerencias que surgen casi a diario atestiguan la vitalidad de los profesores de filosofía en el mundo entero y su amor por la disciplina. Las discusiones apasionadas que acompañaron la reforma de las horas de enseñanza en los Colegios de enseñanza general y profesional (Cégeps) en Quebec muestran que la comunidad docente es capaz de organizarse y de reaccionar cuando se ve confrontada a una reducción, o incluso a una supresión, de las horas lectivas dedicadas a la filosofía. Las numerosas asociaciones de docentes, las revistas de didáctica de la filosofía, los fenómenos singulares como las Olimpiadas Internacionales de Filosofía⁽⁴⁾ son otros tantos factores de vitalidad que hay que fomentar y apoyar. En particular, promover la creación de asociaciones de profesores de filosofía ahí donde aún no existen, y luego coordinarlas a escala internacional podría contribuir mucho a reforzar el lugar de la filosofía en los distintos sistemas educativos.

¿Cuáles son las principales razones que explican las resistencias que efectivamente se observan a una mayor presencia de la filosofía a nivel secundario? En primer lugar, se argumenta que una formación

(4) Véase el Capítulo IV.

más científica y técnica, a veces, va acompañada, erróneamente, de una desvalorización de las materias humanistas. En esos contextos desfavorables, la filosofía suele ser la primera sacrificada, ya que las letras y la historia benefician, en general, de un arraigo sólido en la identidad cultural de los distintos países. En cambio, a menudo se considera la filosofía como una disciplina extranjera, si no abiertamente occidental. Cabe subrayar a este respecto que las tendencias que apuntan a darle a la enseñanza secundaria un enfoque más «técnico» se inscriben a menudo en el marco de políticas de afirmación nacional, en las que la búsqueda del crecimiento económico se acompaña con una reafirmación de las identidades nacionales. Asimismo, se comprueba otra tendencia que cabe tener en cuenta. Se trata de la persistencia de una dialéctica muy viva entre la enseñanza de la filosofía, percibida como sinónimo de libre pensamiento, y las morales confesionales. Se ha observado que los orígenes de las recientes reformas del sistema de enseñanza en España se arraigan, al menos parcialmente, en una laicización progresiva de dicho sistema y que afectan, directamente, al lugar de la filosofía en la escuela. Algo similar ocurre en Bélgica, pero las posiciones se distribuyen de manera distinta. Un participante sueco de la encuesta UNESCO también señala que «hay una resistencia enorme a la enseñanza de la filosofía, que se debe a numerosos grupos religiosos del país». Cabe señalar que esta dialéctica se manifiesta de distintas maneras, ya que los que abogan ya sea por una mayor presencia de la filosofía como por una reducción de su enseñanza, pueden encontrarse en los dos campos y por razones opuestas.

Un tema particularmente delicado y que hay que abordar, por ende, con mucha cautela, es el de la relación entre culturas tradicionales y la enseñanza de la filosofía en la escuela. Al responder a la encuesta de la UNESCO, un profesor de Bangladés escribe que «nuestra cultura es oriental. Pero, a nivel secundario, solo se enseña la lógica occidental-aristotélica.» Esto plantea una cuestión importante. En efecto, si la formación de la mente crítica no puede reducirse a una pedagogía ética o culturalista, los alumnos y los docentes pueden

considerar que los contenidos de las enseñanzas impartidas son abstractos y desprovistos de vínculos con lo concreto de la cultura en la que viven. Cabe indicar a este respecto que, si bien esta sección de la encuesta de la UNESCO fue objeto de un gran número de respuestas, se comprobó también un silencio casi general por parte de los países asiáticos. Solo un encuestado de India escribe muy sobriamente que «se discute sobre Gandhi», mientras que dos encuestados de Tailandia hacen hincapié en los vínculos entre filosofía, budismo y religión. En África, en cambio, las reacciones fueron numerosas. Un profesor de Botswana escribe que «el tema es nuevo y la mayoría de los maestros de conferencia han recibido una educación basada en la tradición occidental de la filosofía. Por consiguiente, no aprecian necesariamente las otras tradiciones de la misma manera.» En Côte d'Ivoire, la enseñanza de la filosofía se basa, esencialmente, en manuales provenientes de Occidente, de modo que no se hace hincapié en los pensadores locales. La misma dificultad surge en Níger, donde «la formación pedagógica insuficiente y la falta de recursos para una formación de proximidad constituyen un *handicap* en este campo». Los profesores tienen dificultades para establecer un vínculo con las culturas africanas y los autores africanos y africanistas pertinentes para la enseñanza de la filosofía.» Sin embargo, en la República Centrafricana, hay un curso de filosofía africana en el que se estudian autores africanos desde un enfoque comparativo con los autores occidentales, mientras que en Madagascar «se ha suprimido el programa de filosofía malgache ya que se consideró que ya se trataba en la asignatura malgache»; en Argelia, se señala «la fuerte presencia de filósofos árabes como Al Farabi, Ibn Sina, Ibn Rushd, El Djabiri o Hassan Hanafi, en el contenido de los programas». En Jamaica, «en la universidad se enseñan las ideas de Garvey, CLR James, Nettleford, Orlando Patterson». En Nueva Zelanda, se indica «que se da cada vez más importancia a los filósofos indígenas y a los sistemas morales, pero estos últimos no se asocian a filosofías específicas». Se reconoce, muy a menudo, que la influencia de la historia de la filosofía occidental es preponderante (Camerún), que suele hacer referencia a la

tradición europea (Argentina) y que la mayor parte de los programas ponen énfasis en la filosofía griega, la filosofía medieval europea, así como en las filosofías inglesas, alemanas y francesas (Chile). En Paraguay, en los dos últimos años de instituto, se evoca la «consolidación del patrimonio cultural de Occidente». La defensa de un patrimonio cultural debe evitar a toda costa el riesgo de un repliegue identitario. La filosofía no puede convertirse en un vector de formación basada en el aprendizaje de un corpus de valores. Al contrario, debe seguir siendo una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico: a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva. Un fenómeno muy visible a nivel universitario se observa en las escuelas de Venezuela «en las que la asignatura filosofía latino-americana y filosofía venezolana es opcional en la mayoría de las escuelas (ahí donde existe). Solo es obligatoria desde hace poco en algunas escuelas.» Cabe señalar asimismo lo que escribe un encuestado de Mauricio, donde la filosofía se enseña en los últimos cuatro años de la enseñanza secundaria, para quien el «hinduismo se enseña expresamente para preservar y promover los valores culturales». Otro encuestado indica que el objetivo de la enseñanza de la filosofía en las escuelas de la isla consiste en «preservar la cultura y la tradición ancestrales» y a «conocer el *ethos* cultural». Otro problema que debe afrontar un gran número de escuelas es la posibilidad de poner a disposición de los alumnos fondos documentales o bibliotecas que permitan integrar los programas oficiales. A pesar de que hay diferencias significativas según los países, las regiones (ciudades, provincias) o el tipo de establecimiento (público, privado), los

alumnos tienen rara vez acceso a obras, libros o revistas de tema filosófico. Muy a menudo, dichos fondos, ahí donde existen, son anticuados y no contribuyen a una formación actualizada, ni siquiera a nivel elemental. Ahora bien, la posibilidad de completar la enseñanza en la clase por lecturas espontáneas es un elemento esencial para una formación exitosa, tanto en filosofía como en otras materias. Entre las prioridades de la UNESCO en este campo, debería figurar una acción encaminada a colmar esas deficiencias materiales. Cabe notar por último que la profesora Carmen Zavala, en un comunicado de 2005, al describir la imagen a menudo desvalorizada de la filosofía entre los filósofos evoca el discurso muy difundido entre los filósofos contemporáneos según el cual la filosofía no sirve para nada ni debe servir para nada⁽⁵⁾. En Perú, ese discurso se divide en dos ramas principales. La primera, defendida por el Ministerio de Educación, consiste en sostener que la filosofía es un modo de expresión occidental, «del cual podemos y debemos prescindir en Perú. Así como debemos abandonar la ilusión de desarrollo en general, puesto que se trata de un mito occidental». La segunda, que es promovida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), consiste en una crítica de la posibilidad de todo conocimiento científico, puesto que se trata de un discurso totalizador. En cuanto a la filosofía, se afirma que ésta, al igual que la literatura, puede, como mucho, sugerir algunos ángulos nuevos para analizar los problemas. Ese punto de vista se acompaña de una campaña a favor de la fusión de la filosofía y de la literatura, lo que equivale a suprimir las especialidades de filosofía en las universidades del país.

2) La enseñanza de la filosofía en el marco de otras asignaturas

Las discusiones sobre la enseñanza de la filosofía en secundaria que han tenido lugar en Bélgica desde hace varias décadas reflejan bien las tensiones que caracterizan las relaciones entre filosofía, religión y educación moral. Estas discusiones muestran una dialéctica entre educación confesional y educación laica que, de hecho, existe también en España. Como lo recuerda la profesora Véronique Portu⁽⁶⁾, al resumir la

historia de la enseñanza de la filosofía en la Bélgica francófona, la introducción de cursos de moral no confesional en las escuelas belgas se inscribe dentro de una larga historia de conflictos entre los establecimientos católicos y los avances en materia de laicidad. La introducción de un curso de moral laica tenía por objetivo equilibrar la educación religiosa, que se consideró, durante mucho tiempo, como

(5) ZAVALA, Carmen. *Repensando el para qué y el cómo de la filosofía*. En: *Congreso Nacional de Filosofía de Perú*, 2005.

(6) DORTU, Véronique. *Histoire belge des cours philosophiques*. En: *Diotime-l'Agora*, 21, 2004. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

la única capaz de vehicular la moralidad y el civismo. La Ley del Pacto Escolar, promulgada en 1959 y modificada con posterioridad para incluir referencias al islam y la religión ortodoxa, llevó a la situación siguiente: «En los establecimientos oficiales, así como en los establecimientos pluralistas de enseñanza primaria y secundaria de pleno ejercicio, el horario semanal incluía dos horas de religión y dos horas de moral. En los establecimientos libres subvencionados que reivindicaban un carácter confesional, el horario semanal incluía dos horas de religión correspondientes al tipo de enseñanza que definían los programas. Por enseñanza de la religión, cabe entender la enseñanza de una religión (católica, protestante, islámica u ortodoxa) y de la moral que se inspira en esa religión. Por enseñanza de la moral, cabe entender la enseñanza de la moral no confesional»⁽⁷⁾. Los principales argumentos en pro o en contra del reemplazo de esos cursos llamados filosóficos por un curso de filosofía propiamente dicho figuran en dos números especiales de la revista belga de pedagogía *Entre-vues*⁽⁸⁾. En el plano social y cultural, la coexistencia de cursos que se reclaman de identidades confesionales y de cursos de moral laica o no confesional, hace temer un debilitamiento de la igualdad republicana que favorecería el mantenimiento de «comunidades morales» vinculadas a la identidad religiosa y confesional. Según la profesora Dortu, «el Pacto Escolar contribuyó solo a reforzar las redes y, al dar una legitimidad absoluta a la coexistencia de cursos de moral y de religión, cerró el camino a toda posibilidad de proceder de otro modo. La perspectiva de crear un curso de filosofía no reviste ningún interés inmediato»⁽⁹⁾. Ahora bien, la situación ha podido evolucionar en la Bélgica flamenca donde, desde 1989, los alumnos que siguen la rama de ciencias humanas tienen cursos de «corrientes filosóficas» (*wijsgerige strommingen*). Ésta es una de las razones por las cuales muchos practicantes consideran que esta articulación en cursos de moral confesional y laica es la peor solución. Es como si la voluntad de laicización hubiese conducido a oponer a los cursos de moral confesional, en los cuales se imparte lo esencial de la educación religiosa, unos cursos especulares en los que se enseñaría una moral no

confesional. Ahora bien, esos nuevos cursos parecen haber impedido la introducción posterior de un curso de filosofía. En un plano estrictamente pedagógico, parece que estos cursos de moral plantean tres dificultades importantes. La primera es inherente a la índole misma de esta asignatura, que tiende siempre a descartar el componente lógico-epistemológico de la filosofía, así como una reconstrucción histórica, sumaria pero sistemática, de las principales ideas filosóficas. En segundo lugar, como lo subraya Dortu, «los cursos llamados “de filosofía” no se concluyen con una evaluación al término del curso. Ahora bien, para los alumnos, un curso que no se concluye con un examen es un curso sin importancia. En consecuencia, no se tomó en serio y se difundió el rumor de que no servía para mucho. Por haber enseñado la moral durante cuatro años en varios centros, en todos los niveles y en todos los grados, puedo atestiguar de este hecho. En cada clase nueva se planteaba la misma dificultad: convencer a los alumnos de la utilidad del curso y de que había que trabajar»⁽¹⁰⁾. En tercer lugar, la mayoría de los testimonios muestran que la índole particular de estos cursos, que se proponían más bien equilibrar la presencia de morales confesionales que, en vez de disponer de su propio lugar en el plan de estudios escolar, presupone una formación no especializada de los docentes solicitados para impartir esta disciplina. Este aspecto también parece corresponderse con una diferenciación de las zonas educativas. Según Dortu, «no se exige ningún título específico para enseñar la moral o la religión. Aunque, a menudo, se dé prioridad a los licenciados en filosofía, en filología románica o en historia, no es raro encontrar a diplomados en otras disciplinas, a veces sin ningún complemento pedagógico. Casi siempre nadie desea encargarse de las dos horas de clase reservadas a moral o religión»⁽¹¹⁾.

En el informe «Introducción de más filosofía en la enseñanza», que la diputada Bernadette Wynants presentó al Parlamento de la Comunidad Francesa de Bélgica en noviembre de 2000, se afirma, sin embargo, que «sobre el principio de la introducción de más filosofía en la enseñanza, el consenso es casi perfecto». Las divergencias surgen cuando se trata de

(7) *Ibid.*

(8) *Entre-Vues*. En: *Revue Trimestrielle pour une Pédagogie de la morale*, 48-50. Bélgica: 2001.
www.entre-vues.be

(9) Dortu, *op. cit.*

(10) *Ibid.*

(11) *Ibid.*

definir las modalidades de esa eventual introducción y las relaciones entre los cursos de filosofía y los de moral confesional. Ese documento de síntesis, continuación al informe establecido por una comisión ad hoc en 1992 (Informe Sojcher), describe la evolución del debate actual en Bélgica y merece ser leído íntegramente⁽¹²⁾. Se comprueba, en particular, que la escuela no prepara lo suficiente a los jóvenes para vivir la experiencia del pluralismo y desarrollar una mente crítica. La filosofía aparece entonces como una respuesta a esas lagunas, al ofrecer, en efecto, un método de análisis y argumentación. Según el Informe de Wynants, cabría, por ende, apoyar la transversalidad, promoviendo más el cuestionamiento sobre el sentido que está inscrito en cada asignatura, fortalecer el conjunto de las ciencias humanas, así como la transformación y la apertura de los cursos de filosofía con vistas a asegurar el aprendizaje del pluralismo ético. El ideal de la enseñanza de la filosofía se define como una formación en el cuestionamiento filosófico que transgrede las fronteras de las enseñanzas por asignatura. Sin embargo, un proyecto que apunta a la apertura de los límites de cada asignatura puede crear problemas en materia de organización y de formación, y perturbar las costumbres profesionales de algunos docentes.

La situación imperante en Bélgica no es excepcional. Por causa de las discusiones a las que esta situación ha dado lugar en los últimos años, a distintos niveles, permite ilustrar las complejas dinámicas que rigen las relaciones entre filosofía y educación religiosa, sobre todo en materia de moral. Esa dialéctica la volvemos a encontrar en el mundo entero. Recordemos aquí el carácter optativo de la asignatura «Filosofía» en algunos *Länder* alemanes, donde se sustituye la enseñanza de la religión para los alumnos que no desean seguirla. Éste es el caso, entre otros, de Baviera. Cabe evocar también lo que ha escrito un colaborador de Botswana en respuesta a la encuesta de la UNESCO: «Hay una tentativa de impartir una enseñanza de la moral a nivel secundario. Aunque, al

mismo tiempo, hay una resistencia contra la ética, que se debe sobre todo a la ignorancia, que confunde educación moral con educación moral religiosa». Antes de entrar en detalles, una mera yuxtaposición de las reacciones a la encuesta permite entrever que hay una percepción difusa de los vínculos históricos entre moral y religión. Dicha dinámica se manifiesta en particular en el espacio europeo. Un docente alemán indica que «solo los que no practican una religión están obligados a elegir la materia “Filosofía” o “Ética” en vez de “Religión”». Otro docente nos señala que en el mismo *Land* «dicha enseñanza se denomina “Ética” o “Valores y normas”», mientras que un tercero indica que «hay que reconocer que muchos profesores de educación religiosa también tienen una experiencia considerable en filosofía». En Finlandia, la ética y la filosofía de la vida son un tema alternativo para los alumnos que no son miembros de la iglesia. En Irlanda, el ciclo superior – 6º y 7º – llamado *State religion syllabus*, que incluye educación moral, tiene una fuerte orientación hacia el estudio de la filosofía. En Luxemburgo, son los profesores de filosofía los que enseñan educación moral, mientras que en Lituania la filosofía se enseña en los cursos de ética. En Estonia, la filosofía figura bajo el título «Sistemas éticos a través de la historia». En Noruega, se indica que la materia filosofía y ética se enseña a nivel primario y secundario, como parte de un tema denominado *Saber cristiano, educación religiosa y ética*. En la India, la filosofía se enseña como educación moral y ambiental, afín de sensibilizar a los jóvenes estudiantes a la preservación del medio ambiente y a los valores morales y religiosos. También hay que mencionar los cursos de moral que se imparten en la República de Corea, como otro ejemplo de enseñanza de la filosofía en el marco de otras materias.

Otros encuestados, particularmente de Francia, Islandia, México y Uruguay prefieren hacer hincapié en el carácter laico de la enseñanza de la filosofía en sus respectivos países.

(12) www.apph.de

Cuadro 12

La educación moral en la República de Corea⁽¹³⁾

La educación moral en la República de Corea existe en el ámbito nacional como una parte fundamental del plan de estudios del país. Es una de las 10 asignaturas de base enseñadas en las escuelas primarias y secundarias. Estas 10 asignaturas son: lengua coreana, educación moral, estudios sociales, matemáticas, ciencia, música, bellas artes, educación física, lenguas extranjeras y artes prácticas. La elaboración de los manuales de educación moral requiere una autorización del Estado. La educación moral se enseña desde el tercer año de la escuela primaria hasta el primer año de instituto. Los alumnos pueden elegir uno de estos tres cursos: ética civil, ética y pensamiento, y ética tradicional. Nos esforzamos en asegurar un enfoque integrado para que el conocimiento y la comprensión emocional de la moralidad conduzcan a una acción

práctica. El contenido de la educación moral se divide en cuatro campos de vida: 1) vida personal; 2) familia, vecindario y vida escolar; 3) vida social y 4) vida nacional. Para la vida personal, los valores son la diligencia, la honestidad, la independencia y el control de uno mismo. Los valores relativos a familia, el vecindario y la escuela son los comportamientos respetuosos, el cariño prodigado a los miembros de la familia, la etiqueta y la cortesía, la cooperación, el amor por la escuela y la ciudad natal de cada uno. En la vida social, los alumnos deben aprender los valores del respeto de la ley, la consideración para con los demás, la protección del medio ambiente, la justicia y el sentido de la comunidad. La vida en la nación exige patriotismo, amor fraternal para el pueblo propio, conciencia de la seguridad, esfuerzos para la unificación pacífica y

el amor de la humanidad. Cada unidad del manual de educación moral trata varios temas de discusión sobre problemas morales contemporáneos, con el fin de que los alumnos profundicen su reflexión y compartan sus ideas sobre cuestiones morales contemporáneas controvertidas. La ética civil, en particular, es un tema desarrollado esencialmente para ayudar a los alumnos a fortalecer su capacidad de juzgar. Al favorecer los juegos de rol y las discusiones en clase, les ayudamos a que desarrollen por sí mismos los valores morales.

Suk-Won Song
Investigador de Educación Superior
División de la Política de los Programas
Ministerio de Educación
(República de Corea)

En los últimos años ha habido una discusión muy interesante en Uruguay. Un documento redactado por Mauricio Langon, presidente de la Asociación Filosófica del Uruguay, atestigua una discusión apasionada sobre una reorganización de la enseñanza de la filosofía en los últimos tres años de la educación secundaria. Sin referirse a la filosofía como asignatura del plan de estudios, la propuesta que presenta se refiere a «un espacio para pensar los saberes» que se añadiría a los programas existentes afín de «abrir las posibilidades de reflexión filosófica más allá de la asignatura “filosofía”»⁽¹⁴⁾. Se trata de una propuesta muy vanguardista y de gran interés, ya que apunta a crear un auténtico espacio de reflexión interdisciplinaria concreta, en el que el pensamiento filosófico debería confrontarse a procesos socio-culturales, como ya ocurre en otras asignaturas. Y sobre todo, esta nueva asignatura no sustituiría a la enseñanza de la filosofía, ya que la completaría al igual que las otras asignaturas. En el proyecto de sus partidarios, se dedicarían a ese espacio «dos horas por semana para cada curso» durante los últimos tres años del nivel secundario. Cabe subrayar que los iniciadores de este proyecto estiman que «para

ser profesor de EPS (Espacio para Pensar los Saberes) se haría un llamamiento público a los profesores de todas las asignaturas, que deberían presentar un proyecto de trabajo, y que recibirían una formación especial para trabajar en dicho espacio. El profesor de EPS trabajaría necesariamente en su clase y en coordinación con los profesores de las otras asignaturas. La supervisión del EPS estaría a cargo de un equipo interdisciplinario de inspectores»⁽¹⁵⁾. Esta enseñanza colectiva apunta así a generar «espacios regulares de diálogo que funcionarían como comunidades de investigación pedagógica centrados sobre cuestiones de ruptura y de sutura entre las disciplinas. Podrían actualizar de manera permanente la enseñanza en todas las asignaturas. Se prevén así espacios para la formación y el perfeccionamiento permanente del profesorado. La formación de los profesores para este espacio incluiría cursos, talleres y seminarios, entre otros, sobre las metodologías activas, las teorías de la argumentación, las comunidades de investigación, la metacognición, la psicología y la sociología del conocimiento, etc. La formación estaría a cargo, de manera regular, de los Institutos de Formación de Profesores (IPA y IDD)⁽¹⁶⁾. Una propuesta

(13) SONG, Suk-Won, documento preparado para la delegación del ministro de Educación de Malasia durante su visita a la República de Corea, 13 de septiembre de 2005. www.moe.go.kr

(14) LANGON, Mauricio. *Philosophie et savoirs au bac uruguayen aujourd'hui (II)*. En: *Diotime-L'Agora*, 22, 2004. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(15) *Ibid.*

(16) *Ibid.*

similar, y sin duda complementaria, fue presentada por la Inspección de la Filosofía en Uruguay, que preconiza la creación de un espacio inter/trans-disciplinario, recíproco y complementario del que resulta de la organización de las asignaturas en el plan de estudio, concebido como un espacio de encuentro de los distintos saberes donde se confrontan las tesis y las metodologías de diversas asignaturas, en el que no se preestablecerían criterios, sino que ellos mismos serían un tema de discusión. La Inspección señala que, independientemente de la formación disciplinaria de los docentes, la disposición filosófica es una condición indispensable, y se requiere un curso de filosofía para reforzar el bagaje conceptual y metodológico necesario para el análisis de los problemas.

Según los testimonios recibidos en respuesta a la encuesta de la UNESCO, esta propuesta fue el origen de un avance importante para la enseñanza de la filosofía en el Uruguay. Se indica que se produjo un desarrollo de la enseñanza de la filosofía con una disciplina llamada Crítica de los saberes. El interés de dicha propuesta va mucho más allá de las fronteras de ese país y reviste un interés general. En varias de las respuestas al cuestionario de la UNESCO se hace hincapié en que se recurre a ciertas nociones filosóficas en el marco de otras disciplinas sociales y humanas. Cabe añadir aquí el deseo que refleja la reacción de un encuestado alemán, según el cual es absolutamente imprescindible integrar la filosofía lógica en las ciencias exactas y naturales.

3) La dinámica entre el nivel secundario y la universidad

Aparte de la introducción en 1986 de un curso de filosofía a nivel secundario en algunas escuelas de Ontario⁽¹⁷⁾, la enseñanza de la filosofía existe en Canadá a nivel post-secundario y preuniversitario en lo que se denomina, en la parte anglófona del país, *junior colleges* y, en Quebec, tanto en el lado anglófono como en el lado francófono, los Cégeps. Cabe referirse aquí al testimonio de André Carrier, profesor en el instituto Lévi-Mausson de Quebec.

Un participante canadiense de la encuesta de la UNESCO señala que un programa orientado hacia los jóvenes del nivel secundario (instituto) ya se ha puesto en práctica en varias escuelas. «Hay formaciones de estudios sociales (*social studies*) que incluyen enseñanzas de índole filosófica. En Ontario, por ejemplo, dichas materias versan sobre el medio ambiente, el estilo de vida, el civismo, las instituciones y las actividades económicas. Una publicación del Ministerio de Educación de Ontario, al ilustrar el plan de estudios escolar en ciencias sociales del primer al sexto curso del nivel

secundario en 2004, enumera entre los temas tratados «los efectos del cambio sobre las características físicas y humanas, la estructura y el funcionamiento de una sociedad democrática, el papel, los derechos y las responsabilidades de las ciudadanas y de los ciudadanos, así como los intercambios en un mundo que se caracteriza por la interdependencia y el pluralismo»⁽¹⁸⁾. Se observa en este caso un fenómeno interesante, a saber: la atracción de temáticas filosóficas en el seno de la enseñanza de la educación para la ciudadanía. Mencionemos asimismo el proyecto «Filosofía en las escuelas», creado en 2000 bajo la égida de la Asociación Canadiense de Filosofía⁽¹⁹⁾. Las finalidades y la secuencia de esta formación filosófica son representativas de otras formaciones preuniversitarias en el mundo, como el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires⁽²⁰⁾.

Cabe ahora profundizar los distintos enfoques que la enseñanza universitaria puede desarrollar respecto al nivel secundario.

4) La formación del profesor de filosofía a nivel secundario

El problema puede articularse en torno a dos preguntas principales: ¿Se otorga a los profesores de filosofía en las escuelas

secundarias un diploma superior en filosofía? ¿Se les imparte una formación pedagógica específica? Se pueden identificar tres

(17) Cabe recordar que en Canadá la jurisdicción en materia de educación pertenece a las provincias. Los programas reflejan, por lo tanto, prioridades establecidas en el ámbito local.

(18) *The Ontario Curriculum: Social Studies Grades 1 to 6; History and Geography Grades 7 and 8*. Ontario: Ministerio de Educación, 2004. www.edu.gov.on.ca

(19) www.acpcpa.ca

(20) www.cbc.uba.ar

Cuadro 13

Los cursos de filosofía en la enseñanza secundaria de Quebec (Canadá)

Hace 25 años, el gobierno de Quebec creó los Colegios de enseñanza general y profesional (Cégeps): un nivel de formación obligatoria para todo alumno que desee orientarse hacia una carrera que exige un diploma universitario o que desee asumir un empleo como técnico. Desde la creación de los colegios, la formación general versa principalmente sobre tres materias: filosofía, lengua de enseñanza y literatura, y educación física. La reforma de 1993 añadió la formación en una lengua secundaria (inglés o francés), lo que acarrió una disminución de las horas de enseñanza de filosofía y de educación física. Se esperaba que la filosofía, por ejemplo, permitiera desarrollar en los alumnos la lógica, la historia del pensamiento y la ética –objetivos por los que abogaban los profesores de filosofía, sobre la base de su práctica en Quebec–. También debía, como las otras materias, perseguir objetivos transdisciplinarios relativos a capacidades intelectuales genéricas. Se inscribía así en un enfoque programático, con el objetivo de integrar los distintos aprendizajes. Un método pedagógico denominado «por competencias» también determinó la redacción de balances, centrando la formación en la adquisición de competencias medibles o, al

menos, evaluables. Esto se tradujo en una obligación para los redactores, que tuvieron que traducir los objetivos transdisciplinarios los estudiantes debían cumplir en términos de acción o de eficiencia. Por ejemplo, en filosofía, se encuentran términos como «distinguir, presentar, producir» para calificar el resultado esperado del estudiante en relación con los contenidos propuestos.

El enfoque por competencias dio lugar a muchas reticencias en materia de formación general, en particular en filosofía y en literatura. Los cursos de filosofía se concibieron como una secuencia de aprendizaje sobre el plano de los contenidos temáticos, de las habilidades intelectuales y de la historia del pensamiento. Se elaboraron en continuidad para asegurar que los logros teóricos y prácticos del primer curso pudiesen ser reinvertidos en los cursos posteriores. El primer curso se dedica al aprendizaje del enfoque filosófico en el marco del nacimiento del desarrollo de la racionalidad occidental. El alumno aprende así cómo los pensadores tratan filosóficamente una cuestión y practica ese ejercicio elaborando una argumentación filosófica. El análisis de textos y la redacción de un texto argumentativo son medios privi-

legiados para desarrollar esa competencia. El segundo curso utiliza los logros del enfoque filosófico en la elaboración de problemáticas vinculadas a concepciones del ser humano. El estudiante se familiariza con los conceptos clave y los principios gracias a los cuales las concepciones modernas y contemporáneas definen al ser humano y toman conciencia de la importancia de estas últimas en la cultura occidental. El comentario crítico y la disertación filosófica permiten desarrollar esa competencia. El tercer curso conduce al alumno a situarse de manera crítica y autónoma respecto a los valores éticos. Se familiariza con las distintas teorías éticas y políticas, y las aplica a situaciones contemporáneas relativas a la vida personal, social y política. Los tres cursos de filosofía tienen por objetivo subsidiario desarrollar las capacidades de lectura y de escritura. En ese sentido, se da énfasis en cada curso a la lectura de una obra en su integridad o al análisis de extractos mayores, así como a la producción escrita.

Declaración de André Carrier⁽²¹⁾
Profesor en el Colegio Lévi-Lauson
de Quebec (Canadá)

escenarios principales. 1) Casos en los que se exige un diploma universitario. 2) Casos en los que este diploma está acompañado o reemplazado por una formación pedagógica específica (diploma de docente a nivel secundario). 3) Casos en los que otros títulos son suficientes. A partir de estos tres casos, se dan situaciones extraordinariamente variadas en el mundo. Describiremos brevemente algunas de ellas, precisando que se trata de dar algunos ejemplos, ya que este estudio no pretende ser exhaustivo. 1) *Diploma de filosofía*. Ejemplos de países en los que se requiere una licenciatura: Bahrein, Bulgaria (diploma de estudios superiores o maestría; China (diploma de estudios superiores, como mínimo), Côte d'Ivoire (Licenciatura y CAPES), Croacia (Licenciatura, cuatro años de estudios universitarios), Cuba (diploma de estudios universitarios en ciencias sociales y humanidades), Dinamarca (al menos 90 créditos

ECTS)⁽²²⁾, España (maestría en filosofía), Guatemala (título de profesor de enseñanza media en filosofía), Honduras (diploma en ciencias sociales, pedagogía, psicología o trabajo social), Hungría (diploma universitario), República Islámica de Irán (Licenciatura ó maestría), Islandia (Licenciatura ó maestría); Japón (como mínimo una licenciatura en filosofía o en disciplinas conexas como ética o estética, etc.) Mauricio (un diploma en filosofía obligatorio), México (maestría, licenciatura), Portugal (maestría), Senegal (certificado de aptitud a la enseñanza secundaria media); República Centroafricana (licenciatura y maestría de filosofía, CAPES), Rumania (Licenciatura de filosofía), Serbia (Licenciatura de filosofía) Chad (Licenciatura, maestría), Tailandia (como mínimo una licenciatura, pero también pueden enseñar monjes que han recibido una formación religiosa), Turquía (Licenciatura, maestría de filosofía, sociología

(21) CARRIER, André. *La réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges du Québec*. En: *Diotime-l'Agora*, 1, 1999.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(22) Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos.

o psicología). En Austria, Bangladesh y Lesotho el diploma debe ser de nivel de Maestría de filosofía. En algunos países, se requieren diferentes títulos según el nivel de la enseñanza media. Desde Polonia, un encuestado sintetiza esa doble exigencia en estos términos: «el requisito mínimo para enseñar filosofía en el primer ciclo de secundaria (*gimnazjum*) es un diploma de estudios superiores (*locencjat*) pero en general se requiere un diploma de maestría para enseñar a este nivel».

2) *Formación específica a la enseñanza, complementaria o no de una formación filosófica.* En un cierto número de países, la habilitación a la enseñanza secundaria exige una formación específica, que a menudo no es, forzosamente, complementaria de un diploma universitario. Ésta abarca cursos en materias específicas, entre las cuales figura la filosofía, en los casos en los que forma parte de la enseñanza media. Aunque estas formaciones parauniversitarias no pueden asimilarse a auténticas especializaciones en las distintas disciplinas, sin embargo permiten enseñar las asignaturas que figuran en los planes de estudios escolares a un nivel que el sistema pedagógico nacional considera adecuado. En todo caso, se trata a la filosofía como a las demás asignaturas y no hay ninguna situación particular en lo que la concierne. Entre esos países, cabe mencionar Argentina, donde los profesores siguen, en general, estudios post-secundarios no universitarios y Noruega, donde el proceso de formación sigue la formación normal de los profesores, que requiere cuatro años. Algunos profesores de nivel secundario superior y todos los profesores de los institutos reciben una formación universitaria y deben seguir un curso de filosofía. En los Países Bajos, hay que obtener un «certificado general de enseñanza para la educación media». En Italia, se requiere un diploma universitario de primer ciclo, tras una especialización de dos años que se imparte en las Escuelas Superiores para la Instrucción Secundaria. Presentes en la mayoría de las universidades italianas, estas escuelas de especialización constituyen una etapa obligatoria para obtener la habilitación a la enseñanza secundaria. Entre los títulos universitarios que permiten acceder a una formación de profesor de filosofía figuran

los diplomas en «letras modernas, letras antiguas, historia, psicología, sociología, ciencias humanas». En varios países de África, el diploma universitario en filosofía o en otras materias debe completarse con una especialización en pedagogía. En Botswana, una licenciatura de humanidades (teología, estudios religiosos incluyendo la filosofía) debe ser acompañada por un Diploma de Postgrado de Educación (PGDE). En el Congo, se requiere una «licencia con un CAPES obligatorio otorgado por una Escuela Normal Superior». En Senegal se requiere el mismo certificado, denominado CAES. En Madagascar, un diploma de ciencias humanas y sociales, pero también de teología, debe ser completado con un Certificado de Aptitud Pedagógica de la Escuela Normal (CAPEN) de filosofía. En Níger, hay dificultades particulares, pues se requiere «una licencia en sociología y en psicología habida cuenta de la enseñanza del tronco común en la universidad», pero donde se precisa también que «el CAPES es el diploma pedagógico que se requiere para enseñar en el instituto, pero habida cuenta de la inexistencia de una estructura de formación en Níger, la enseñanza de la filosofía tiene menos de titulares de CAPES formados en el exterior». Hay razones para pensar que esta situación concierne también a otros países aparte de Níger. En Camboya, es suficiente con un diploma de educación superior acompañado por un año de formación en el centro de formación de profesores. En Israel, se requiere una maestría de filosofía, así como un diploma en enseñanza de la filosofía o un certificado de enseñanza. En Finlandia, se requiere un diploma universitario, así como una cualificación al profesorado, otorgada por la universidad, pero se precisa que el diploma universitario puede también ser de psicología o de estudios religiosos. En uno de los estados de Canadá se hace referencia a una dificultad técnica, que sin duda existe también en otros países: «el mayor desafío que se plantea hoy en día a los profesores de Ontario radica en el hecho de que en los documentos programáticos de esta provincia la filosofía figura como asignatura, y eso que los profesores no pueden inscribirse en ninguna de las facultades de educación con el fin de obtener un certificado de aptitud a la enseñanza con especialización

en filosofía. En los Cégeps de Quebec, en cambio, un bachillerato⁽²³⁾ de filosofía es lo mínimo exigido». El caso argentino, que parece ser paradigmático, puede profun-

dizarse gracias a un estudio realizado en 2003 por los responsables de la formación didáctica del profesorado en filosofía de la Universidad de Buenos Aires⁽²⁴⁾.

Cuadro 14

La formación de los profesores de filosofía en Argentina

En Argentina, existe una larga tradición de presencia de la filosofía en las escuelas secundarias. La formación de los profesores encargados de esta disciplina se realiza esencialmente en dos tipos de centros. Los Institutos de Formación de Profesores, para la enseñanza superior no universitaria y las Facultades, en el nivel universitario. En la Facultad de Filosofía y de Letras de Buenos Aires se estudia, entre otras disciplinas, el magisterio de filosofía, de letras, de historia, de geografía y de antropología. Para cada uno de los magisterios, la facultad otorga dos diplomas, la licenciatura, diploma que se orienta sobre todo hacia la investigación y las prácticas no-docentes, y el magisterio. Este último se dirige principalmente hacia la enseñanza de esta disciplina en el nivel secundario o en otros centros del sistema

educativo. La licenciatura y el magisterio tienen una formación común bastante extensa. Fuera de esta formación común, los estudiantes que optan por la licenciatura deben realizar una tesis, y los que escogen el magisterio deben proseguir cursos de pedagogía general y cursos de didáctica especial y práctica de la enseñanza de la filosofía. Los contenidos conceptuales de la disciplina se reagrupan en cuatro unidades: 1) enfoque de preguntas de fondo de la enseñanza de la filosofía, 2) enfoque de la enseñanza de la filosofía en la escuela, 3) enfoque de un sujeto que aprende la filosofía en un contexto institucional, 4) enfoque de la didáctica de filosofía. Los contenidos se desarrollan en clases teórico-prácticas a lo largo de las cuales se intenta incorporar las proposiciones y las reflexiones realizadas en

los talleres prácticos y de analizar los logros y las dificultades que surgieran en las clases de prueba. Éstas son situaciones breves de enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. A lo largo del segundo semestre, se tendrá una reunión semanal de consultación y de intercambio de experiencias, para analizar en grupo el desarrollo de las clases, hacer los ajustes necesarios, y supervisar individualmente la planificación de cada uno de los estudiantes. La asignatura no tiene examen final. Se le substituye por un conjunto rico y variado de trabajos escritos a lo largo del año. Trabajos que encontramos agrupados en el corpus que los estudiantes deben entregar al final de sus prácticas.

Fuente:

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

También en Uruguay, el diploma de profesor a nivel secundario, título otorgado por el Instituto de Profesores Artigas, o un diploma universitario en filosofía son intercambiables según las necesidades. Según un encuestado, la situación es muy variada: «casi el 80% de los profesores tiene un título de profesor de filosofía o es estudiante de último año de carrera, con un grupo bajo su responsabilidad. Los demás tienen, como mínimo, un bachillerato, mientras que otros tienen títulos universitarios en filosofía, psicología, etc.». Otro encuestado indica, corroborando esa descripción, que se puede recurrir a profesionales en derecho o en ciencias si no se dispone de diplomados en filosofía o de una facultad de humanidades. Cabe señalar que el título de profesor de filosofía no se refiere al profesorado universitario, sino al diploma de Profesor de Filosofía. Además, como lo recuerda un tercer encuestado, diversas maestrías de humanidades permiten enseñar filosofía y prescindir así de ese título (Profesor de Filosofía); un bachillerato puede ser suficiente. Otro participante de

la encuesta añade que a menudo son abogados los que enseñan la filosofía.

3) *Diplomas universitarios en otras materias.* La atribución de la enseñanza de la filosofía a diplomados de otras materias es una característica difusa de la enseñanza secundaria de la filosofía. En algunos casos, esta confusión disciplinaria se debe a que esos diplomas ya abarcan una formación filosófica. En la mayoría de los casos, se estima que la enseñanza de la filosofía no requiere una formación en la disciplina o, dicho sea de otro modo, que el aprendizaje de la filosofía no requiere un saber sobre el cual ejercerse. En Europa, ocurre a menudo que los profesores de filosofía tienen un diploma en otras disciplinas, que integran, sin embargo, una formación filosófica consistente. En Alemania, se indica que la situación varía según las políticas adoptadas en los distintos *Länder*. En algunos de ellos, es obligatorio un diploma universitario de filosofía para enseñar a nivel secundario, mientras que en otros los cursos de filosofía, a veces,

(23) El término *bachillerato* designa, en este caso, un diploma universitario de primer ciclo.

(24) OBIOLS, G. et al. *La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires.* En: *Diotime-L'Agora*, 18, 2003. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

son impartidos por diplomados en educación religiosa o literatura. En estos últimos casos, las diplomaturas más usuales son en literatura, historia y matemáticas. Otro encuestado señala que «los cursos de filosofía se han reformado a menudo y que se han introducido nuevos elementos, tales como la filosofía práctica. Así, se da una formación a los profesores de otras especializaciones para que puedan enseñar filosofía. Pero la gran mayoría tiene un diploma de filosofía.» En Grecia, es suficiente un diploma universitario de humanidades, que puede ser en literatura griega antigua y moderna, historia, teología, etc. En la República de Moldova, se requiere un diploma de estudios superiores de filosofía, historia, ciencias políticas o sociología. En Chipre, los profesores de disciplinas clásicas se encargan, en general, de enseñar filosofía a nivel secundario. En Argelia, un diploma en ciencias humanas y sociales es suficiente para enseñar filosofía en las escuelas. En Burundi, suelen ser los profesores que han estudiado literatura o psicología los que imparten los cursos de filosofía. Estos profesores son seleccionados, ya que siguen uno o dos cursos de filosofía (introducción a la filosofía) cuando comienzan sus estudios universitarios. Lo mismo ocurre en Burkina Faso con la maestría de psicología. En ese mismo país, se comenta que «algunos establecimientos secundarios contratan profesores de bajo nivel por causa de los problemas salariales». En Rwanda, se requiere una licenciatura de ciencias religiosas y de filosofía, o una maestría de educación, letras o ciencias humanas. En Zimbabwe «la calificación de base para enseñar filosofía en las escuelas primarias y secundarias es un diploma en educación a nivel adecuado». En Colombia, se mencionan las licenciaturas y maestrías de filosofía y letras, educación, literatura, historia, ciencias sociales, etc. En Costa Rica, basta con una formación en teología o en ciencias sociales, como en Ecuador. En Haití, se requiere una formación universitaria en ciencias humanas y sociales, pedagogía, sociología o labor social.

En otros casos, se recurre al expediente. Según un encuestado de Bolivia, el porcentaje de profesores que tiene una licenciatura de filosofía es bajo. En Chile, la experiencia muestra que «en las pequeñas localidades,

no hay profesores de filosofía y prácticamente cualquier otro tipo de formación permite enseñar esa materia». En Paraguay, se puede ser profesor de ciencias sociales, abogado, seminarista, psicólogo, pedagogo, etc. El mismo encuestado indica que se creó una Sociedad Paraguaya de Filosofía hace diez años cuya finalidad primera era fortalecer la enseñanza a nivel secundario, pero aún no se ha podido consolidar. Desde hace siete u ocho años, dos instituciones de salesianos y de jesuitas forman a profesores de filosofía. Poco a poco, se integran en el sistema educativo, mientras que antes se confiaba la disciplina a profesores formados en estudios sociales, así como a abogados, psicólogos, ex-religiosos, etc. Un pequeño número tenía un diploma de filosofía. Gracias a esas instituciones, pese a su carácter confesional, la situación está cambiando paulatinamente. En varios testimonios procedentes de Venezuela se indica que la formación de los profesores de filosofía es muy heterogénea. Se mencionan diplomas en sociología, psicología, literatura o educación, y licenciaturas en historia, arte, matemáticas e incluso derecho. Un participante de la encuesta explica que «con una maestría de ciencias pedagógicas, o con cualquier otra que no sea específicamente de ciencias y matemáticas, se puede enseñar filosofía, y lo mismo vale para materias conexas (como la sociología o la teología) o para personas que han hecho estudios eclesiales sin título.» En otros términos, «por regla general, los profesores que enseñan en el instituto no son filósofos y han seguido estudios o carreras heterogéneas». En breve, concluye otro encuestado, «para enseñar filosofía en Venezuela se puede recurrir a cualquier título de educación superior». Otro indica que «hay casos en los que los profesores no tienen una formación académica completa, es decir, que no han terminado sus estudios profesionales».

¿Qué conclusiones se pueden sacar de esta breve descripción? Está claro que una proporción importante de los profesores de filosofía a nivel secundario no dispone de una formación universitaria especializada en filosofía y que, cuando existe, se limita en muchos casos a algunos cursos de filosofía, a créditos equivalentes a uno o

dos años del diploma de filosofía, o a unas enseñanzas de filosofía impartidas en otras asignaturas. En algunos casos, esas formaciones incompletas se acompañan con escuelas o certificados de habilitación a la enseñanza. Es evidente que esta situación se debe, en parte, a las diferencias entre muchos profesores de filosofía –en los países en los que la materia forma parte de los planes de estudios escolares– y los diplomados de las universidades. Por una parte, está claro que la enseñanza escolar es solo una de las perspectivas profesionales posibles para los diplomados de filosofía, no siempre la más atractiva. Por otra parte, no hay que ocultar el hecho de que la enseñanza secundaria a menudo permite absorber, por su índole misma, a los diplomados de otras materias en algunos mercados de

trabajo. La filosofía, que se considera a menudo como una asignatura que tiene un bajo nivel técnico, funciona en ese sentido como un amortiguador social. Pero también hay que tener en cuenta otras situaciones particulares. El caso de Brasil muestra, por ejemplo, las dificultades que puede crear la súbita introducción de una asignatura en el plan de estudios escolar en lo que atañe a la contratación de profesores debidamente formados. Pero puede considerarse que se trata, en esos casos, de periodos transitorios. La necesidad de reconsiderar el carácter específico de la enseñanza de la filosofía en los países donde no se requiere ninguna formación específica es un auténtico desafío para el futuro.

5) Algunas reformas importantes: ¿con qué finalidad?

Cabe examinar aquí dos reformas, ya que ambas tuvieron una resonancia particular, cada una a su manera, para la enseñanza de la filosofía. Se trata de las reformas emprendidas en España y en Marruecos. El número de comentarios al respecto, así como su visibilidad en la prensa, atestiguan de su importancia.

Miguel Vázquez, profesor de filosofía en Galicia y uno de los animadores de un grupo de trabajo sobre la pedagogía en filosofía en su región aporta un punto de vista interesante sobre el ejemplo español. El sistema educativo español no universitario abarca cuatro grandes etapas: educación infantil (0-6 años), educación primaria (6-12 años), educación secundaria obligatoria (12-16 años) y bachillerato (16-18 años)⁽²⁵⁾. Dicha estructura se estableció con la promulgación de la Ley de Orientación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Los problemas de aplicación de la ley y las múltiples críticas de que fue objeto condujeron al gobierno a introducir en 2002 una nueva modificación legislativa, la Ley de Calidad de la Educación (LCE). Esta última no duró mucho tiempo y fue reemplazada en 2006 por una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE). Durante la primera etapa de aplicación de la reforma educativa que se concretó a nivel educativo

mediante la LOGSE, las materias asignadas al departamento de filosofía de los centros de nivel secundario sufrieron un atraso significativo, tanto en cuanto al número de asignaturas obligatorias como al número de horas por distribuir. Para comprender mejor este retraso, cabe echar una mirada retrospectiva para comprobar que, en la tradición de los programas españoles, la presencia de la filosofía tiene una larga trayectoria. Basta con decir que, durante todo el periodo franquista, había dos asignaturas: la introducción a la filosofía y la historia de la filosofía. Tal era la situación que prevalecía cuando se promulgó la LOGSE. Con ésta, la filosofía, en el primer año de bachillerato, dejó de ser una materia obligatoria, salvo para el alumno asignado a una de sus tres modalidades. Esto implicó naturalmente la pérdida de, aproximadamente, un tercio de las horas lectivas. Solo la historia de la filosofía siguió siendo una materia común y obligatoria para todos los bachilleres. Si tenemos en cuenta que la reforma educativa también implicó una reducción del número de horas semanales para cada materia –de 4 a 3– se comprende el descontento corporativo del profesorado de filosofía, obligado, en muchos casos, a enseñar asignaturas ajenas a su departamento, como la historia o la geografía y en otros, la «alternativa» a la religión. Y

(25) Los dos años de bachillerato se corresponden con los dos últimos años del ciclo secundario.

esto, para completar el número de horas requerido. Recordemos también que durante el periodo socialista aparece una nueva materia, la Ética, que se enseña a partir del cuarto año de la educación secundaria obligatoria. Nueva materia que, en todos los casos, ofrece poco al profesorado de filosofía respecto a lo que se había perdido. En efecto, hay que tener en cuenta el hecho de que la Ética solo cuenta con dos horas en las comunidades autónomas que no tienen su propia lengua y con una hora en las comunidades que sí la tienen. La LCE y otras medidas adoptadas antes de su aprobación, implicaron cambios en la aplicación de la LOGSE. En primer lugar, la filosofía volvió a ser obligatoria para todas las modalidades del bachillerato. Por otra parte, estas medidas reforzaron el programa de esta materia y fueron muy favorables a la oferta de nuevas materias optativas vinculadas al departamento de filosofía. Así, en Galicia, se propusieron las siguientes materias optativas en bachillerato: ética y filosofía del derecho, filosofía de la ciencia y de la tecnología, introducción a las ciencias políticas y a la sociología. En la primera versión de la LOE se preveía la desaparición de la Filosofía 1, es decir en el primer año del bachillerato. Esto provocó una gran movilización de las asociaciones de profesores de filosofía en el país. Las intervenciones abiertas en foros por Internet se caracterizaron por una gran virulencia. Sin duda, hay buenas razones para defender la importancia indiscutible que tiene la enseñanza de la filosofía para la formación de una ciudadanía autónoma y crítica. Y esto, al margen de las posiciones maximalistas difícilmente defendibles: «Sin filosofía, no hay pensamiento crítico», como si la dimensión crítica no pudiese existir en el seno de otras asignaturas, como si no pudiese existir una filosofía académica dogmática (como ocurrió en el pasado), como si una de las finalidades irrevocables del sistema educativo fuera el de dar trabajo a los licenciados en filosofía. Estos argumentos encontraron cierto eco en las legislaturas españolas, ya que en la última y definitiva redacción de la LOE –ya aprobada por las Cortes– se mantiene la filosofía en el primer año de bachillerato como materia obligatoria para todas las modalidades, y esto a pesar de que esta

medida se acompaña de un cambio de denominación y de nuevos contenidos inciertos, así como una vaguedad inquietante en lo que se refiere al número de horas de enseñanza. Se habla de una posible reducción de 3 a 2 horas, así como del objetivo de integrar una nueva asignatura de carácter científico. Cabe añadir que el programa de filosofía en España es una combinación del modelo francés y del modelo italiano. Como en Francia, en Filosofía 2 (en el segundo curso de bachillerato) se pone énfasis en la historia de la filosofía. En los dos casos, hay un consenso en el seno del profesorado sobre la imposibilidad práctica de enseñar todos los contenidos previstos para cada uno de estos cursos. Ahora bien, en el primer año, cada profesor decide, en la práctica, sobre lo que se va a trabajar y de lo que se puede prescindir. Por lo tanto, es posible que un profesor dedique casi todo un trimestre a la lógica mientras que otro ni siquiera quiera oír hablar de ella. En el segundo año, las decisiones respecto al programa las determina la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), cuya organización incumbe a los distritos universitarios de cada comunidad autónoma. En Galicia, ese examen consiste en una redacción filosófica sobre un tema vinculado a una lista de veinte autores seleccionados entre las grandes figuras de la historia de la filosofía. Pero el departamento de cada centro puede seleccionar solo a ocho de esos veinte autores, a partir de los cuales se organiza, de hecho, el trabajo en clase.

El proceso de reforma del sistema educativo y de formación que se lanzó en Marruecos en 1999 ⁽²⁶⁾, cuyo marco de referencia fundamental es la Carta Nacional de Educación y de Formación ⁽²⁷⁾, que asigna a la filosofía un mayor lugar en comparación con las reformas precedentes de la educación en Marruecos que tuvieron lugar en 1975, 1978, 1981, 1984, 1985 y 1995. En el marco de la última reforma, se estableció una nueva organización pedagógica que se articula en tres ciclos: primario (seis años), secundario colegial (tres años) y secundario calificador. Este último abarca un tronco común de un año de duración, seguido por un ciclo de bachillerato de dos años

(26) Para obtener una descripción de la reforma, visitar: www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm

Sobre este punto, también se puede consultar el artículo de la Asociación Marroquí de Profesores de Filosofía. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(27) Carta Nacional de Educación y de Formación. Marruecos: Comisión Especial Educación-Formación. www.dfc.gov.ma/Reforme/sommaire.htm

que tiene dos vías principales: la vía general y la vía tecnológica y profesional⁽²⁸⁾. Cada una de estas vías se divide en secciones. La vía general trata de las secciones científica, literaria, económica y social. La creación de 16 academias regionales de educación y formación encargadas de poner en práctica la política educativa y de formación se inscribe en una progresiva descentralización administrativa del sistema educativo. La enseñanza de la filosofía como asignatura específica interviene en los dos últimos años del nivel secundario. Se trata de un programa conceptual organizado en torno a cuatro temas para los últimos cursos: la condición humana, el conocimiento, la política y la moral⁽²⁹⁾. Bajo cada tema, nociones sacadas del lenguaje común y que representan focos de sentido a analizar, está el punto de partida de la reflexión y del cuestionamiento. Por ejemplo, el tema de la condición humana abarca las siguientes nociones: la persona, el prójimo, la historia. Dichas enseñanzas pueden modularse; los títulos cambian según la especialización: filosofía general en la opción científica, el ser humano en literatura, sociedad e intercambio en economía, y actividad y creatividad en la vía técnica y profesional. El profesor Zryiul indica, a este respecto, que los autores del programa prefirieron optar por un programa de familiarización primera con la filosofía y de sensibilización al interés que reviste. Por ello, solo dos nociones figuran en el programa con directivas precisas de toma en consideración de esa franja de edad: «¿qué es la filosofía?» y «naturaleza y cultura». En el colegio se prevé una enseñanza de educación para la ciudadanía. Habida cuenta de ese proceso de fortalecimiento de la filosofía, el ministro de Educación de Marruecos pudo afirmar, con motivo de la celebración del Día mundial de la filosofía en 2005, que «la filosofía es parte integrante del sistema educativo nacional, ya que está programada a todos los niveles de la enseñanza secundaria y calificadora».

(28) La Comisión Especial Educación-Formación procedió a un primer balance de la reforma en junio de 2005. *Réforme du système d'Éducation et de Formation 1999-2004*. Marruecos: Comisión Especial Educación-Formación, junio de 2005. www.cosef.ac.ma

(29) Según los datos proporcionados por el profesor Abderrahim Zryouil, inspector coordinador nacional de filosofía (Marruecos).

También cabe referirse a las opiniones instructivas y estimulantes del secretario general de la Asociación Marroquí de Profesores de Filosofía que nos recuerda que la enseñanza de la filosofía en Marruecos pasó por dos fases: la primera

fue la de la enseñanza de la filosofía en francés, con la ayuda de manuales franceses, y la segunda, la de la arabización de dicha enseñanza, que se inició a comienzos de los años sesenta. La primera etapa se caracterizó por la dominación del proceso de enseñanza, ahí donde la filosofía se concentraba en los contenidos. De ese modo, el programa se redujo a la historia de las ideas y el manual proporcionaba muchos conocimientos en forma de cursos pero sin incluir textos filosóficos. El curso de filosofía era, por ende, un curso magistral, que tenía para la mayoría de los docentes un propósito doctrinal, tocando la doctrina que cabe adoptar en la enseñanza de la filosofía. La segunda etapa comenzó con la reforma de la enseñanza secundaria a partir de 1987. Se trataba de reorganizar conforme al sistema de las academias y, por consiguiente, en la enseñanza de la filosofía emergió un discurso pedagógico que no planteaba problemas de método-doctrina, sino más bien problemas relativos a las modalidades de la enseñanza, al papel de los instrumentos pedagógicos, a la evaluación, etc. En otras palabras, el proceso se transformó en un proceso de aprendizaje, centrado en el alumno, lo que acarreó los siguientes cambios a partir de 1991: el programa de filosofía se convirtió en un programa temático (naturaleza, cultura, religión-filosofía, trabajo-propiedad, etc.). El manual escolar tomó la forma de una antología de textos filosóficos y los textos filosóficos ocupan, actualmente, el lugar principal en las modalidades de la enseñanza, que no se limitan a los cursos magistrales, etc. Esos cambios pueden crear problemas pedagógicos, ya sea desde el punto de vista de la rentabilidad de la enseñanza de la filosofía como en lo que atañe a la evaluación y la didáctica.

A partir de 1995, ha habido otros cambios en la enseñanza de la filosofía. Se introdujeron un programa nocional (lenguaje, arte, técnica, etc.) y un manual escolar que se caracteriza por una combinación de presentaciones y textos filosóficos. El secretario general hace hincapié en el hecho de que la enseñanza de la filosofía atestigua un movimiento evolutivo, que lo enfrenta a las cuestiones fundamentales que llevan a la profundización de la interrogación sobre el acto de enseñar.

Cuadro 15

Filosofía de la reforma y reforma de la filosofía en Marruecos

Toda reforma presupone una concepción global de la enseñanza y del aprendizaje del hombre y del conocimiento, de la vida y de su valor. No podemos concebir una filosofía de la reforma lejos de la filosofía y la reforma de la enseñanza. Ahora bien, hasta hoy en día, la generalización de la enseñanza de la filosofía en todas las secciones de la enseñanza secundaria todavía no se ha producido. Hemos faltado a nuestro deber filosófico. ¿Por qué no hay una mayor conciencia de la necesidad de la filosofía? ¿Qué hay que hacer para que se convierta en una causa para el intelectual, el político y el jurista? Es verdad que la carta de la reforma esboza esos objetivos, como la formación de un ciudadano consciente de sus derechos y de sus deberes, que valore su dignidad y su identidad arabo-musulmana, pero que sea también tolerante y abierto a la civilización humana, etc. Se trata de valores filosóficos y se supone la necesidad de la enseñanza de la filosofía en general. El papel del filósofo, como yo lo concibo, consiste en participar en la formación del ciudadano universal y no solo de un ciudadano marroquí. Si la carta se concentra en la orientación profesional, técnica y científica, la filosofía debe poner en

tela de juicio esa orientación, criticando la violenta confrontación que podemos tener con el mundo de la técnica. Fortalecer la posición de la filosofía es fortalecer la presencia de la cultura y emancipar el sistema de enseñanza de la miseria, y de todo tipo de reducción del mundo vivido y de la lucha por el instituto de conservación. Toda reforma de la enseñanza de la filosofía corre el riesgo de limitarse a una reforma sectorial que solo tenga efectos secundarios si se descontextualiza la enseñanza de la filosofía de la posición que debe tener la filosofía en el seno del tejido social y en los debates intelectuales. La reforma de la enseñanza de la filosofía depende del plan de estudios. Hasta ahora, se comprueba tras las experiencias precedentes que siempre ha habido un desfase entre los contenidos y los objetivos proclamados. Nuestra práctica pedagógica ha empleado dos enfoques: el enfoque tecnicista –que hace de la técnica un fin en sí– y el enfoque del conocimiento puro –es decir, el conocimiento por el conocimiento–. En efecto, los dos enfoques llevan a separar a la filosofía de la vida, al alumno del espacio público y a la filosofía de su enseñanza. Para evitar que se reproduzcan estos dos enfoques, hay que

esbozar una estrategia de la enseñanza de la filosofía que incluya la complementariedad. Ésta considera los principios del escalonamiento, de la continuidad y de la especificidad en los planes de estudios. Esta estrategia comprende también la armonización entre la enseñanza de la filosofía y la enseñanza de las otras materias. Por ejemplo, no se puede establecer una formación de la mente crítica separada de la práctica del crítico literario e histórico. Además, la reforma de la enseñanza de la filosofía sería solo formal si no tuviera en cuenta dispositivos pedagógicos como la lección de filosofía, auténtico ejercicio filosófico en torno al sentido, el discurso, la lectura y la escritura. No se puede reformar la enseñanza de la filosofía sin cambiar los métodos actuales de evaluación. Hay que desacralizar la evaluación liberándola del «monismo» y del «uniformismo». En resumen, hay que reconciliar la evaluación y la libertad, adoptando el principio de la pluralidad.

Aziz Lazrak⁽³⁰⁾
Secretario general de la Asociación
Marroquí de Profesores de Filosofía
(Marruecos)

Entre los obstáculos posibles, que se dan en muchos otros países, el secretario general cita los que son, a su juicio, esenciales, a saber: la insuficiencia del tiempo asignado a los cursos de filosofía, la falta de herramientas de trabajo, la unicidad del manual, la falta de acumulación en didáctica de la filosofía, la ruptura entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior en esta asignatura, etc. Según el profesor Zryouil, desde 2003 la reforma ha creado la necesidad de «liberalizar» la educación escolar y de diversificar, por medio de la concurrencia, los manuales escolares.

No es siempre fácil recabar informaciones pormenorizadas sobre los programas de filosofía a nivel secundario ni acceder a los programas oficiales. Un participante de la encuesta de la UNESCO afirma así que «la filosofía forma parte integrante de la enseñanza en todos los niveles de secundaria

(instituto) puesto que la lógica y el análisis son la base de todo pensamiento filosófico. De este modo, los alumnos practican la filosofía sin darse cuenta de ello; a partir del segundo año de instituto, los alumnos abordan la filosofía como una nueva asignatura.» La referencia al hecho de «practicar la filosofía sin saberlo» merece una mención especial si consideramos que, en su respuesta a la encuesta de la UNESCO, ese encuestado indicó que no se impartía ninguna enseñanza de la filosofía en el colegio. Cabe añadir que la filosofía también se enseña en un tipo particular de enseñanza tradicional, la enseñanza original, donde figura en los tres últimos años del ciclo secundario (secciones jurídica y *Chariâa*, letras originales y ciencias experimentales, etc.) con el título de Filosofía y pensamiento islámicos. Esta asignatura se imparte junto a otra materia, Pensamiento islámico contemporáneo. El profesor Zryouil señala a este respecto que

(30) LAZRAC, Aziz. *Philosophie de la réforme et réforme de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agora*, 18. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

si bien la rama de la enseñanza original persiste en el sistema educativo marroquí, ésta no está exenta de la puesta en práctica del programa único de filosofía válido para todas las ramas en las que el pensamiento islámico no está más separado de la filosofía, al considerarse como parte integrante del pensamiento filosófico universal y como uno de los elementos más importantes de su evolución. Aziz Lazrak ha examinado, en una serie de contribuciones publicadas en *Diotime-L'Agora*, las dificultades que involucra poner en práctica esta reforma en los ámbitos curricular y pedagógico, e insiste, en particular, en la exigencia de pasar progresivamente a un modelo pedagógico centrado en una participación activa de los estudiantes en la clase, mediante una lectura directa de los textos y una amplia discusión común. Volvemos a encontrar la brecha entre los objetivos proclamados de la reforma, los programas ministeriales y las prácticas pedagógicas: las mismas dificultades que hemos identificado en muchos otros países. De hecho, la posibilidad de alcanzar los objetivos de la reforma depende tanto de una mayor presencia de la filosofía en los programas como de una transformación de las prácticas didácticas efectivas. A este respecto, cabe siempre hacer una distinción entre las normas didácticas y curriculares y las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Ello presupone la observación en el terreno y el análisis de prácticas profesionales, sin dejar de tener en cuenta el efecto-maestro y el efecto-escuela, es decir de determinaciones relativamente independientes del efecto-sistema del país o de la región concernida. Lo que hay que conservar es el enfoque sociocultural en el que se inspira la reforma marroquí, que tiene como objetivo explícito arraigar la enseñanza escolar en una articulación de los contenidos con la realidad profesional y social contemporánea. En este marco general, el haber optado por un fortalecimiento de la presencia de la filosofía podría causar sorpresa. Ahora bien, la reforma marroquí parece, precisamente, rechazar

toda separación entre formación profesional, por una parte, y conciencia social y ciudadana por otra. Según Abderrahim Zryouil, si queremos resumir las novedades relativas a la reforma de la enseñanza de la filosofía en Marruecos, hay que recalcar tres hechos fundamentales: la enseñanza de la filosofía a partir del primer año del instituto, generalización de la enseñanza de la filosofía en todas las ramas sin excepción y la integración de la filosofía islámica en los programas de la filosofía general como componente del pensamiento filosófico universal. La actualización social y económica de la escuela se asegura mediante una mayor conciencia ciudadana. Esta última consideración es un elemento común a las reformas en Marruecos y en España, más de lo que se puede pensar a primera vista.

Un aspecto esencial de la reforma en España, escribe Vásquez, «conciene la aparición de una nueva asignatura, Educación para la ciudadanía, que nace con la nueva ley, la LOE. Se prevé que, a nivel secundario, se aborde esa disciplina en el marco del curso de filosofía. Por otra parte, la preocupación por esta orientación hacia la formación de los ciudadanos también condujo a los legisladores a modificar la denominación de la filosofía en el primer año de bachillerato por Filosofía y ciudadanía. A pesar de que no se han fijado, hasta hoy en día, los contenidos de los programas, los primeros proyectos primitivos que circulan indican que este cambio de nombre también acarreará cambios en los contenidos. Dichos cambios se harían en torno a una promoción de la filosofía práctica, en particular en materia de ética y de política, lo que implicaría, a su vez, una desaparición de las dimensiones más teóricas, en particular la epistemología». A pesar de que este último punto es objeto de divergencias y representa, en efecto, uno de los puntos de conflicto entre autoridades políticas y docentes de filosofía, el espíritu que anima los dos procesos parece ser similar.

II. Sugerencias para un fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario

1) La construcción del espíritu crítico; el sujeto cognitivo, afectivo y social

A pesar de las diferencias entre los dispositivos pedagógicos, el proceso de aprendizaje de la filosofía en la educación parece ser relativamente idéntico en su esencia, independientemente de la edad del aprendiz-filósofo. Esta actividad toma una coloración particular según se trate de un niño pequeño, que ve en el despertar de su pensamiento reflexivo arraigado en la sensibilidad y su imaginación, de un adolescente, que aborda su crisis de identidad, o incluso de un adulto. Se entiende aquí por adolescente un niño que entra en el proceso de la pubertad, hacia los 11-13 años en Occidente, con las importantes transformaciones físicas, psíquicas y sociales que la caracterizan⁽³¹⁾.

El adolescente, individuo que se cuestiona sin querer, que se opone para afirmarse y autoasegurarse, para apagar el incendio de su cuestionamiento. Esta evolución-revolución del individuo en esta fase de su desarrollo tiene consecuencias significativas que hay que tener en cuenta en el ámbito de la educación. Mencionamos dos de las más esenciales: 1) Si creemos en la psicología y, en particular, en el psicoanálisis, la entrada en la adolescencia pone en crisis la percepción del «yo», que debe reestructurar la organización de las instancias psíquicas, en una compleja relación entre una historia pasada en la primera infancia y las exigencias del entorno actual. La relación con el mundo, con los demás y consigo mismo inicia entonces un proceso de estructuración y de reestructuración problemático, con la sorpresa, el miedo, el placer y el sufrimiento que éste conlleva. 2) La percepción de los demás, que ayudan o amenazan, trátense de representantes de la autoridad –padres, maestros– o del juicio de los compañeros de clase, se convierte en un elemento determinante de la manera de situarse y de reaccionar del alumno. Es en este contexto humano donde toma forma la propuesta educativa del aprendizaje de la filosofía. Dicho aprendizaje se confronta a cuestiones implícitas o explícitas, cargadas de la afectividad del ado-

lescente sorprendido por las transformaciones de su cuerpo, su voz y su sexualidad. ¿Qué ocurre con ese «yo» que cambia? ¿Quién es ese «otro» en el que me transformo? En definitiva, ¿quién soy?, ¿en qué quiero convertirme? Estos interrogantes que surgen desde el interior de mi cuerpo me agitan a través de la emoción como sujeto singular, que experimenta la soledad de asumir su nueva realidad. Estos mismos interrogantes me desestabilizan y me explican mi reactividad frente a mi entorno (en forma de agresividad o de introversión). La relación con el saber plantea, por lo tanto, un problema a la escuela, ya que la pérdida de hitos cognitivos que procuran un sentimiento de seguridad, los azares de las dificultades del aprendizaje y el riesgo de fracasar fragilizan una autoestima ya afectada por la falta de confianza y la débil consistencia de un mutante. Lo que lleva, a menudo, a adoptar una postura de autoafirmación y de oposición hacia los demás, que será tanto más fuerte si el individuo está herido e intenta contener sus impulsos.

El adolescente-filósofo o cómo asumir un cuestionamiento humano. ¿Cómo conducir entonces al individuo a cuestionarse de manera racional, como manifestación de una libertad endógena que sostiene la pregunta y que se embarca en una búsqueda (actitud filosófica), a alguien que está efectivamente cuestionado (y no que cuestiona) en su existencia misma y trastornado por el cuestionamiento exógeno (que proviene de un cuerpo resentido como extraño y extranjero), y que desea silenciarlo o, al menos, apaciguarlo? ¿Cómo cultivar el cuestionamiento en alguien que duda de sí mismo, que busca desesperadamente certezas y que las metaforiza recurriendo a la oposición? ¿Cuál es el método pedagógico y didáctico que debe adoptar el educador para acompañar al adolescente en la transición del cuestionamiento que se le impone a su propio cuestionamiento, teniendo en cuenta el afecto psicológico que se experimenta en la construcción del concepto?

(31) Según el profesor Michel Tozzi (Francia).
www.philotozzi.com

Cuadro 16

El encuentro del adolescente con la filosofía

Ahí donde el psicólogo se pone clínicamente a la escucha individual de la vivencia global de un adolescente en su dimensión afectiva, como sujeto singular (escucho lo que siente la persona), e intenta que formule con palabras su sufrimiento, el acompañante-filósofo lleva a debate, en una comunidad de indagación de sujetos racionales, el acontecimiento existencial que ocurre en el desarrollo de cualquier ser humano, tratándolo como un objeto de reflexión que hay que discutir, con una escucha cognitiva de las ideas que cabe confrontar. Ejemplos: a su juicio, ¿qué diferencia hay entre un niño y un adolescente? ¿O entre un adolescente y un adulto? ¿O un adulto todavía adolescente? ¿Puede un adolescente ser ya un adulto? Se trabaja sobre atributos de los conceptos *niño joven, adolescente, adulto* sobre su extensión o los campos de aplicación de esas nociones con ejemplos que cabe o no justificar.

Trabajo sobre la conceptualización y la argumentación: ¿cuándo se puede afirmar que un adolescente es libre? (trabajo sobre la noción de libertad). ¿Por qué un adolescente tiende a criticar a menudo las normas y las reglas? ¿Tiene razón o no? (trabajo sobre la noción de regla y de ley, sobre la legalidad y la legitimidad, la ética y la política, etc.) O incluso ¿que piensa Ud. como adolescente del juicio de los demás? ¿Está fundado o no? (trabajo sobre la noción del prójimo, del juicio, de la ética).

Mientras que el psicólogo adopta un enfoque catártico de expresión verbal de los afectos, el filósofo encuentra en el lenguaje el lugar de elaboración de un pensamiento conceptual, que también puede considerarse como catártico, por

efecto de distanciamiento y de objetivación, por una parte, y de mutualización de un grupo, por otra. Si se considera que la palabra *adolescente* es demasiado sensible, lo que puede inhibir la toma de la palabra, suprimamos la palabra y reemplacémosla por un genérico (el hombre, los individuos, nosotros, etc.) De todos modos, los alumnos responderán en función de su experiencia de la vida: ¿por qué se critica a menudo la legitimidad de las reglas o de las normas?

Para que los adolescentes inhibidos se atrevan a hablar ante sus condiscípulos y para que los que hablan demasiado para imponerse, hay que trabajar sobre los desafíos de la actividad propuesta. No una relación de fuerza para triunfar (juego ganador-perdedor), afirmar la virilidad de cada uno (para los jóvenes hombres), sino una relación de sentido –en la que se requiere la reflexión de todos porque la cuestión nos concierne a todos–, que es difícil y compleja. Cada uno es ganador al escuchar hablar sobre este tema a los otros que pueden esclarecerlo (juego ganador-ganador). Esto presupone que cada uno esté comprometido con la actividad –de ahí el papel del maestro como «interlocutor válido» (Lévine), valorizado por su aporte en un momento de duda de sí mismo y de poca estima–, pero que siempre se avance, ya que existen exigencias intelectuales. La situación de comunidad de indagación debe asegurar un clima de confianza del profesor hacia cada alumno y el grupo, para atenuar el miedo del juicio del alumno por el profesor y sus compañeros.

Esto reviste particular importancia con los alumnos que están en situación de fracaso escolar y que atraviesan los cam-

bios bruscos de la adolescencia, en un momento en el que ya están a menudo perturbados por problemas familiares o escolares anteriores. Para ellos, su relación global con el mundo, con los demás y consigo mismo es problemática, y el rechazo de aprender traduce su fuerte angustia ante la confrontación con un desconocido desestabilizador. Esa relación problemática con el mundo es la que hay que mediar a través del cuestionamiento filosófico, al cual pueden acceder con una facilidad sorprendente, debido precisamente a su sensibilidad exacerbada; como decía Lacan, el «dolor de ser». A condición de elegir bien las temáticas existenciales que pueden interesarles, hacer entrar en la reflexión por lo oral y la discusión, que no lleven el sello de una escuela problemática en su relación con lo escrito y no tengan la impresión de trabajar, lo cual es falso puesto que se trabaja de otro modo. Cabe establecer un dispositivo democrático de toma de palabra con algunas reglas simples de circulación, y no esperar la buena respuesta justa, lo que los pondría de nuevo en una situación escolar de enjuiciamiento, puesto que se trata de trabajar sobre sus representaciones y de intercambiar argumentos para enriquecerse, de restaurar su herida narcisista, de vivir considerándose nulidades cuando los resultados escolares son malos, postulando su aptitud de aprender la filosofía y, por ende, de confiar en su potencialidad, haciendo que lo sientan.

Michel Tozzi
Profesor y especialista en didáctica
(Francia)

2) Enfoque teórico y enfoque histórico de la enseñanza

A menudo se considera que el modelo italiano de enseñanza de la filosofía en la escuela es el arquetipo de una didáctica basada en la historia de la filosofía. Se enseña filosofía en los tres últimos años del instituto científico y literario, así como en las escuelas de formación de profesores. Durante mucho tiempo, en efecto, la enseñanza de la filosofía en las escuelas secundarias italianas adoptó la forma de un auténtico curso de historia del pensamiento, organizado por autores desde

Tales de Mileto hasta los filósofos contemporáneos. Un congreso nacional sobre la enseñanza de la filosofía organizado en 2003 por la Sociedad Filosófica Italiana (SFI) proporcionó una visión actualizada del desarrollo y de las perspectivas de este método de enseñanza. Desde hace poco, la situación está cambiando. La creación de una comisión especial encargada de reformar los planes de estudios a nivel secundario, Comisión Brocca (nombre de su coordinador Beniamino Brocca), condujo a un cambio

Cuadro 17

Los «Programas Brocca» en Italia

Los nuevos programas proponen enseñar filosofía en todas las ramas de la enseñanza del segundo ciclo, incluidas las ramas tecnológicas, económicas y profesionales, ya que se desea, en una época caracterizada por la complejidad y la rapidez de las mutaciones, dar a cada alumno la posibilidad de un soporte fundamental a su maduración. Se trata de ayudarlo a orientarse por sí mismo, a comprender la realidad adecuadamente, a reflexionar, a problematizar las situaciones, a adquirir una conciencia de los valores y a reelaborar el saber de manera autónoma, en resumen: a permitirle que sea capaz de proyectarse en el futuro, ya sea en el momento que deba tomar decisiones para orientarse

en sus estudios o en una actividad profesional como en función de su aptitud a participar de manera creativa en la vida social. La presencia de la filosofía en todas las ramas está motivada por su capacidad de despertar una actitud crítica y problemática, de permitir una relación sensata entre los saberes, una reflexión sobre sus condiciones de existencia y de sentido, de activar en la reciprocidad del diálogo la dimensión de comunicación en la experiencia enseñanza-aprendizaje.

Los elementos particularmente innovadores en los Programas Brocca son los que atañen a las modalidades de selección de los contenidos, la posición central que se da al texto filosófico, la definición

de objetivos de aprendizaje (aunque sea parcial e incompleta), la propuesta de ejes metodológicos que hacen hincapié en la necesidad de la mediación didáctica entre filósofo y sujeto que aprende, la valorización de un recurso elástico y sin limitaciones a la programación por objetivos, el acento que se pone sobre la exigencia de una nueva calidad de relación educativa, dialógica y comunicativa, y sobre nuevas formas de evaluación formativa.

Declaración de Mario De Pasquale
Responsable de la Comisión Didáctica
de la SFI
(Italia)⁽³⁴⁾

en lo que atañe a los contenidos y los programas de filosofía. Sin entrar aquí en detalles de las propuestas formuladas por esa Comisión⁽³²⁾, es interesante observar cómo los docentes de filosofía y los especialistas de didáctica han interpretado esa «nueva vía» de la pedagogía de la filosofía a nivel secundario⁽³³⁾.

Se trata de un auténtico cambio para la enseñanza de la filosofía en Italia. En el Congreso de 2003 de la SFI, Matio de Pasquale afirmó que «el debate de estos últimos decenios en el campo de la didáctica de la filosofía permitió establecer que la oposición entre el enfoque por problemas y el enfoque histórico es una falsa dicotomía. Los problemas filosóficos nacen en la dimensión histórica. La reflexión de los filósofos en la tradición se ha desarrollado en torno a problemas. Es evidente que el estudio de la filosofía no puede prescindir de un conocimiento histórico, en particular para discutir y resolver los problemas de nuestro tiempo. Y es verdad que no se puede aprender la historia enciclopédica de la filosofía y estudiar solo las doctrinas históricas, pero también es verdad que los alumnos no pueden analizar y discutir de manera seria los problemas filosóficos si no han estudiado las principales tradiciones filosóficas de los mismos, y sin adquirir las herramientas conceptuales y teóricas que permiten darles un sentido»⁽³⁵⁾.

Esta revisión de fondo de las prácticas pedagógicas tradicionales condujo así a una propuesta didáctica tanto histórica-problemática como dialógica, el *confiloso-fare*: «si la experiencia de la filosofía en clase se realiza como una experiencia que se produce en el registro de la comprensión, de la clarificación racional, de la problematización, ¿por qué la experiencia filosófica no podría abrirse a campos del conocimiento que también se orientan hacia la promoción de la comprensión y la búsqueda del sentido, mediante una perspectiva de interrogación o de enfoques cognitivos, de encuesta y de investigación? No se trata de anular ni el carácter específico ni la profundidad de la filosofía al confundirla con la literatura y el arte, sobreponiendo formas de investigación, etc. La particularidad de esta intención, de los contenidos, de los métodos y de los medios de filosofar no debe convertirse en un tema de discusión. Las formas de la investigación filosófica deben permanecer estrechamente vinculadas al pensamiento y a la conducta racional de la investigación misma. Los problemas surgen de la realidad misma y se formulan filosóficamente en la tradición. Los estudiantes aprenden a reconocerlos, a discutirlos y a resolverlos en la clase, a partir de la realidad y al apropiarse de los contenidos y de las formas del filosofar que existen en las investigaciones ya realizadas por los filósofos (centralidad de la tradición

(32) *Le proposte della Commissione Brocca (Programmi Brocca)*, Comisión Brocca. www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocq.htm.

Se trata de una página web italiana dedicada a la filosofía, fuente electrónica de referencia en Italia. www.swif.uniba.it

Véase también sobre este tema: GIROTTI, Armando. *L'insegnamento della filosofia in Italia: nuove teorie e nuove pratiche. Alcune riflessioni a margine del convegno della SFI*. En: *Comunicazione Filosofica*, 13, 2004. www.sfi.it

(33) A pesar de que los programas de estudios tradicionales siguen en vigor en Italia, las nuevas orientaciones que inspiran los Programas Brocca, así como las propuestas formuladas por la SFI en 2000, han influido mucho en las prácticas filosóficas en las aulas.

(34) DE PASQUALE, Mario. *Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agora*, 2, 1999. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(35) DE PASQUALE, Mario. *Alcuni problemi attuali in didattica della filosofia*. En: *Comunicazione Filosofica*, 13. www.sfi.it.

Cabe mencionar también el texto de Fabio Ciotti, *La situazione della didattica della filosofia in Italia attraverso l'evoluzione dei manuali scolastici*. Comunicación presentada en un coloquio mantenido en la Universidad de Medellín (Colombia), 2003.

Ese documento forma parte de los archivos de la página web de didáctica de la filosofía *Il giardino dei pensieri*. www.ilgiardinodeipensieri.eu

filosófica) y conocidas a través de las obras (centralidad del texto filosófico). La traducción de estos cimientos teóricos en una práctica didáctica requiere una revisión de las prácticas tradicionales, la eliminación de las barreras rígidas entre campos de experiencia y de saber diferentes, un esfuerzo con vistas a promover experiencias filosóficas significativas en las cuales la investigación avanza a través de perspectivas de encuesta múltiples y una multiplicidad de universos de discurso y de lenguajes. Cada uno con su riqueza específica de conocimientos. Las formas de investigación filosófica se enriquecen con la contribución de otras disciplinas, y permiten, además, que las hipótesis de solución de problemas puedan controlarse, criticarse y discutirse racionalmente en el marco de una comunicación intersubjetiva argumentada.»⁽³⁶⁾. «Aprendamos de la experiencia francesa», tal es la conclusión de De Pasquale: «Nuestros amigos y colegas franceses nos invitan a reflexionar sobre la tesis según la cual, si es verdad que aprendiendo a filosofar se aprende a pensar, lo contrario no es necesariamente cierto. Los colegas franceses, en sus escuelas, han corrido el riesgo de

que la enseñanza de la filosofía se transforme en un manierismo de «retórica argumentativa» o de un «puro debate de opiniones», en una «filosofía que filosofa» entre alumnos que no conocen partes de la tradición, o que no disponen de los medios para leer y comprender un discurso filosófico, construirlo oralmente o por escrito. Hay que concentrarse en los procesos concretos mediante los cuales los alumnos aprenden, y producen los contenidos y las formas de un conocimiento filosófico, mediante el cual la filosofía viva de los alumnos se relaciona, hoy en día, con la tradición.» La discusión italiana y los propósitos de De Pasquale en el seno de la SFI hacen referencia directa a los proyectos propuestos por el grupo francés de la Asociación para la Creación de Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía (ACIREPH) en el *Manifiesto por la Enseñanza de la Filosofía* que se publicó en 2001. Se pueden transcribir aquí las partes vinculadas más directamente a la dinámica entre el enfoque histórico y el enfoque problemático de la didáctica filosófica (sexto proyecto del Manifiesto)

(36) De Pasquale, *ibid.*

(37) *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*. París: Asociación para la creación de institutos de investigación sobre la enseñanza de la filosofía (ACIREPH), abril de 2001. www.acireph.net

Cuadro 18

Un Manifiesto para la enseñanza de la filosofía (extractos)

Taller seis: Articular el aprendizaje filosófico y los saberes.

Formarse en la filosofía consiste en aprender a pensar mediante la apropiación de conocimientos filosóficos y no-filosóficos. Se han exagerado tanto, hasta la caricatura, las distinciones legítimas entre pensar y conocer, filosofía y saberes positivos, movimiento de un pensamiento vivo e ideas de los filósofos, que se acabó por impedir toda reflexión seria sobre la manera de articularlas en la enseñanza. Por ejemplo, si el curso de filosofía se organiza en torno a problemas, éstos pueden ser tratados de manera seria por los alumnos solo mediante un conocimiento de las principales opciones filosóficas que han engendrado y mediante un control progresivo de las distinciones de orden conceptual que permiten darles sentido. Pero, esas opciones y distinciones no tienen nada de natural ni de espontáneo. Es

en la historia de la filosofía en las que fueron producidas y es solo ahí donde se las puede encontrar. No se puede eludir la pregunta: ¿qué deben saber los alumnos principiantes sobre la historia de la filosofía? Por ejemplo: la filosofía siempre se alimentó de lo que no es y no se puede filosofar poco o mucho sobre las ciencias, el arte o la religión sin disponer de elementos de conocimiento sólidos y precisos sobre algunos episodios fundamentales de la historia de las ciencias, sobre ciertas corrientes artísticas o estéticas, sobre algunos textos religiosos. No se puede eludir la pregunta: ya que esos conocimientos indispensables no son proporcionados actualmente en los institutos, ¿qué lugar debe darles la filosofía para ser pertinente? Al afirmar, entre otras cosas, que «la enseñanza de la filosofía en los últimos cursos apunta a favorecer el acceso de cada alumno al ejercicio reflexivo del juicio y a pro-

porcionarle una cultura filosófica inicial», que «esas dos finalidades están unidas consustancialmente» y que «el estudio de obras de autores importantes es un elemento constitutivo de toda cultura filosófica», el programa francés de filosofía de las series generales (2003-2004) plantea, indirectamente, la cuestión fundamental: la limitación de las horas de filosofía al último curso. No se pueden examinar en un solo año escolar todos los problemas filosóficos que pueden legítimamente plantearse, o que se plantea cada ser humano sobre sí mismo, el mundo, la sociedad, etc. No se puede tampoco tratar de recorrer todas las etapas de la historia de la filosofía, ni establecer un repertorio de todas las orientaciones doctrinales que se elaboran en el marco de la misma.

Manifiesto propuesto por el grupo francés de la ACIREPH⁽³⁷⁾

Concluamos esta sección con algunos elementos de síntesis elaborados en otros lugares. La argumentación proporcionada por el profesor Mauricio Langon en Uruguay es significativa en este respecto: «El programa de tercer año se centra en la problemática más estrictamente filosófica, recurriendo en particular a la lectura directa de textos de filósofos de diversas épocas y culturas. En este programa se desarrolla, profundiza y justifica el tratamiento a partir de “problemas” como un modo de articular de manera creativa las ventajas y los puntos temáticos (sistemáticos o nocionales) e históricos sin alejarse de los verdaderos intereses de los estudiantes. El ejercicio del pensamiento se emprenderá sobre temáticas filosóficas concretas para evitar dar demasiada importancia a la información respecto a los procesos de

reflexión. Se descarta la alternativa de una organización temática o histórica porque esos programas tienden a darle más importancia a la información que al ejercicio del proceso cognitivo. El aprendizaje tiende a basarse en la memoria, y la enseñanza, a apegarse al manual y a esquemas predefinidos de acumulación de conocimientos, lo que no reviste mayor interés para el estudiante. Al centrar el programa sobre los contenidos, no es posible tratar en profundidad las cuestiones consideradas y se sacrifica así la calidad a favor de la cantidad. Un programa centrado en problemas tiene en cuenta una característica fundamental y única del pensamiento filosófico, esto es: que toda problemática bien presentada implica la totalidad de la filosofía no por acumulación, sino por argumentación»⁽³⁸⁾.

3) Promover más la enseñanza de la filosofía a nivel secundario

La gran mayoría de los encuestados está de acuerdo en el reconocimiento de la filosofía como formadora de la mente crítica; se trata de un coro unánime. Se evocan al respecto la tolerancia intercultural (Alemania), la capacidad de abrir el pensamiento tanto en cuanto a sus límites como a sus posibilidades (Argentina), de desarrollar la mente crítica (Bélgica), de formar el espíritu crítico al respeto y la tolerancia, de educar a la paz y a los valores democráticos (Burkina Faso), de desarrollar las capacidades del pensamiento para que éste sea crítico y creativo, de argumentar racionalmente, de identificar y dar criterios (España). Se evocan también el fortalecimiento del saber y de la formación al juicio (Guatemala), la enseñanza del pensamiento creativo y crítico (Islandia), la promoción de la mente crítica y la reflexión sobre las cuestiones fundamentales (Líbano). La filosofía serviría para aprender a reflexionar y tomar decisiones responsables (Madagascar), para desarrollar capacidades argumentativas y reflexivas (México), así como el gusto y

respeto por la pluralidad del pensamiento, para contribuir al proceso de formación intelectual y moral (Venezuela). Cabe precisar que todos esos puntos de vista son instantáneos que hemos retomado de algunos de los comentarios enviados en respuesta a la encuesta de la UNESCO. Estos últimos son muy elocuentes, en la medida en que hacen eco, precisamente, del modo en el que los actores más concernidos viven y experimentan la enseñanza de la filosofía. Estas reacciones revisten asimismo una gran importancia en la medida en que, en un gran número de respuestas, se proponen pistas para un fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía y, en algunos casos, para su creación ahí donde aún no existe. Huelga decir que por razones evidentes de síntesis y de eficacia no fue posible reflejar aquí en detalle todas las respuestas recibidas al cuestionario. Evidentemente, se analizaron las propuestas, así como los comentarios, que se encuentran reflejados en este capítulo y en el conjunto del estudio.

(38) LANGON, Mauricio. *Aperçu sur la didactique de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agora*, 5, 2000. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

4) Las interacciones entre la filosofía y las otras asignaturas

Los ejemplos mencionados en esta sección provienen del testimonio de tres profesores de filosofía de Suiza: Mireille Lévy, Daniel Bourquin y Pierre Paroz⁽³⁹⁾. Se imparte una formación filosófica a todos los alumnos durante el último año de formación, es decir, una hora por un solo profesor con una maestría de filosofía y una hora con dos o tres profesores en el marco de la enseñanza de la opción específica. La segunda hora depende de la opción o rama elegida por el estudiante: el profesor o los profesores de la disciplina específica y el profesor de filosofía imparten el curso en presencia mutua.

Interdisciplinariedad entre la filosofía y la física, aplicación de las matemáticas

Las dificultades de los alumnos en ciencias en el instituto se deben más a una modelización inadecuada que a una falta de maestría para hacer demostraciones matemáticas. Por lo tanto, no es inútil estudiar, por ejemplo, el modelo de Newton y hacer hincapié al respecto en que la mecánica

clásica no describe un mundo hecho, sino que nos propone un paradigma, con un vocabulario y unos recursos demostrativos propios. Esto puede alentar al alumno a reflexionar sobre la idea algo simplista de que la ciencia nos ofrece un mundo desnudo, sin maquillaje. Luego, al seguir la demostración de Newton en los *Principia*⁽⁴⁰⁾ de las fuerzas centrales y verlo obrar en su modelo geométrico, se muestra al alumno que la ciencia se elabora y que los paradigmas no emergen completos de la mente de los grandes físicos. Hay una práctica de la ciencia que no hay que confundir con la ciencia ya elaborada. En este caso, se trata también de una invitación a adoptar una autonomía crítica. Por último, al examinar la polémica Einstein-Bergson sobre el carácter absoluto del tiempo vivido o los textos de Maurice Merleau-Ponty sobre el problema de la percepción, también se puede reflexionar con los alumnos sobre el mundo percibido de cara a la abstracción del modelo de relatividad de Einstein. Descartes, como pensador clásico, afirmaba que la verdadera cera no podía concebirse fuera de la inteligencia. Según él, la per-

(39) LÉVY, Mireille; BOURQUIN, Daniel; PAROZ, Pierre. *Enseigner la philosophie en interdisciplinarité : un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand*. En: *Diotime-l'Agora*, 27, 2005.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(40) NEWTON, Isaac. *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

(41) El gimnasio se corresponde, en este caso, con los últimos tres años del nivel secundario.

Cuadro 19

Ilustración de las interacciones entre filosofía y asignaturas científicas

Una experiencia llevada a cabo en un gimnasio⁽⁴¹⁾ del cantón de Berna permite identificar las múltiples posibilidades concretas de interacción entre filosofía y materias científicas. Los profesores del Gimnasio de Bienne están convencidos de ello y han creado una manera original de enseñar filosofía, incluyendo la historia de las ideas de diversas problemáticas contemporáneas. Enseñar la filosofía en interacción con otras disciplinas, de manera que se ponga de manifiesto que el cuestionamiento sectorial de la realidad que se practica en una asignatura dada, científica u otra, se acompaña necesariamente de un cuestionamiento filosófico sobre la totalidad, por ende, sobre el sentido global de nuestra presencia en el mundo. Se trata de poner de manifiesto el carácter irreducible de la realidad humana a una trama que emana de la biología, de la psicología o de la sociología, o incluso de la interacción de los distintos enfoques científicos pensados en el marco de un modelo de comple-

jididad. Al proponer este enfoque interdisciplinario, los iniciadores no aspiraban a que la filosofía desempeñase otro papel que el de estar al servicio de cada materia, con el propósito de poner de manifiesto, por ejemplo, el complejo proceso que conduce a la formulación de una hipótesis explicativa o interpretativa. Entre la filosofía y las diversas materias puede instaurarse una relación de diálogo y de mutualidad, aunque la filosofía desempeñe el papel de metadiscurso. Aunque tome su punto de partida fuera de la filosofía, en las ciencias experimentales, en las ciencias humanas o en el campo de las artes, este enfoque interdisciplinario pone de manifiesto el carácter indispensable de la historia de las ideas filosóficas. Se propone fomentar en el alumno la curiosidad por los textos clásicos, mostrar que esos documentos del pasado siguen llamando nuestra atención al colocarnos ante elecciones. Después de tres años de funcionamiento del modelo, el conjunto de la

escuela hizo un balance muy positivo de las interacciones filosofía / matemáticas-física, filosofía / economía y derecho, filosofía / música, filosofía / artes visuales; filosofía / lenguas modernas, filosofía / psicología y pedagogía. El hecho de que los alumnos descubran la filosofía a partir del campo cultural donde se han invertido más, y con el cual tienen un vínculo personal intelectual y afectivo –comprometiendo, a veces también, su futuro profesional–, motiva la reflexión. Ésta les permite sobrellevar con mayor facilidad las dificultades de entrar en la temática filosófica. El desvío hacia la reflexión filosófica afina la percepción de su propio campo de estudio y muchos de ellos toman conciencia de ello durante el proceso.

Mireille Lévy, Daniel Bourquin, Pierre Paroz
Profesores, Colegio de Filosofía, Gimnasio de Bienne (Suiza)

cepción era solo una ciencia incipiente. Pero, añade Merleau Ponty, la ciencia más moderna nos entrega, al contrario, el mundo sensible. Por ejemplo, la relatividad de Einstein nos muestra que no puede haber un observador que no esté situado y que no existe un saber total. La interdisciplinariedad con la física abre pistas para una nueva comprensión de los grandes textos de la tradición. El alumno logra comprender mejor la pertinencia de la interrogación filosófica sobre la base de sus conocimientos y de sus inquietudes.

Interdisciplinariedad entre la filosofía y la bioquímica

La palabra *prueba* es una de las favoritas de los estudiantes de ciencias. La ciencia y, especialmente, la química y la biológica son objeto de pruebas, pero éste no es el caso de la moral. Por lo tanto, a juicio de los alumnos de disciplinas científicas, los métodos de verificación de los discursos no científicos (filosofía, religión, poesía, arte) son risibles. Estos alumnos son conscientes de que, en muchos campos de la existencia, el tipo de verificación en vigor en las ciencias naturales no sirve, pero también consideran que esos otros campos pertenecen al orden de la opinión, de las cuestiones subjetivas, es decir, que se trata de asuntos de preferencia y gusto. La racionalidad ha sido acaparada por la práctica científica, y para el filósofo esta concepción rígida y estrecha de la racionalidad es catastrófica, ya que, a su juicio, se trata de la otra cara de lo arbitrario y del fanatismo. Ahí toma cuerpo el proyecto didáctico de la filosofía. Si esa imagen de la racionalidad se corresponde efectivamente con la mentalidad general, entonces se intentará partir de esa concepción para modificarla. He aquí, en pocas palabras, dos momentos a título de ejemplo. En primer lugar, se intenta restituir la densidad histórica de la formación de la química moderna como ciencia. Durante un siglo, el siglo XVIII, se sustituyó al viejo modelo de la alquimia por una nueva teoría fundada en la hipótesis de la flogística, que se basaba en un prejuicio, el de la existencia de una materia de fuego liberada durante la combustión y a la que se llegó hasta a atribuir un carácter negativo. Luego, gracias a una película *-Mi tío de América* de Alain

Resnais— se invitó a la clase a estudiar la imagen del hombre y del mundo que defiende el biólogo Henri Laborit y que se conoce bajo el nombre de *naturalismo*. Una imagen que defienden a menudo los bioquímicos, a veces de manera inconsciente, y que el profesor de filosofía opone a otra imagen. Se incita a los alumnos a discutir las dos posiciones de manera argumentada. Primero, lo hacen solo en el ámbito de las verdades generales; luego, con la ayuda de la problemática ética, el aporte de las Declaraciones de Derechos del Hombre e incluso con el examen de los principios de la Teoría de la justicia del filósofo John Rawls⁽⁴²⁾. Por último, los alumnos forman un comité de bioética encargado de establecer las prioridades en materia de donación de órganos. La discusión y la argumentación se aceleran a partir de ese momento y los que participan de manera activa adquieren progresivamente una consciencia más amplia de la racionalidad.

Interdisciplinariedad entre la filosofía y la música

El curso se organiza, en este caso, de modo que las horas dedicadas a la filosofía permitan colocar en una perspectiva crítica los temas y las obras estudiadas durante las horas de clase comunes a ambas asignaturas, lo que permite alimentar la reflexión. Por lo tanto, hay, a la vez, complementariedad y tensión entre las dos partes del ejercicio. Mientras que en el curso de música se pone el acento en el canto gregoriano, apoyándose en textos de Boecio, en la hora de filosofía se procede solo a la crítica pascaliana y kantiana del conocimiento. Mientras que se esboza la actitud teológica y hermenéutica en torno al tema de la Pasión según San Juan de Johann Sebastian Bach, se presentan por separado las grandes corrientes del ateísmo contemporáneo —Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud— y sus principios hermenéuticos. Se desestabiliza así al alumno o se le pone en movimiento para que adopte una postura. Esa modalidad cuestiona el sentido que radica en el seno mismo de la emoción estética. Invita además a cada músico a mantener un diálogo existencial con las obras musicales.

(42) RAWLS, John. *La teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Interdisciplinaridad entre la filosofía y las artes visuales

La modalidad a la que se recurre con las artes visuales se asemeja bastante en sus principios a la utilizada con la música. Cabe destacar dos momentos fuertes del curso. Después de un análisis de fotos de prensa o de carteles de Benetton, se estudia un icono de Andrei Roublov, incluyendo una proyección de la película que le dedicó Tarkovski. Los alumnos, en un comienzo irritados con la proyección del filme que dura tres horas, se abren a una modalidad de interrogación de una obra refractaria a toda captación inmediata, y comprenden la interacción entre la estética y las verdades subjetivas. El segundo momento consiste en un estudio de un cuadro de Bonnard que, al poner en tela de juicio el cuerpo objetivo, hace accesible el cuerpo vivido en el acontecimiento frágil del encuentro. Una de las cuestiones que se plantean cuando se evoca una didáctica interdisciplinaria de la filosofía concierne a la presencia de esta última como asignatura escolar en sí, por oposición a las enseñanzas llamadas filosóficas y a las competencias filosóficas evocadas

en los programas oficiales. Por ende, una enseñanza transversal de la filosofía, que apunta a desarrollar competencias filosóficas o reforzar enfoques filosóficos en el marco de otras asignaturas, no debe sustituir a la filosofía como asignatura específica, cuyo propósito central consistiría en el desarrollo de las facultades críticas e intelectuales mediante el aprendizaje del saber, de los conceptos y de la historia del pensamiento filosófico. El caso del Brasil es el que mejor ilustra las contradicciones de este enfoque filosófico, que pretende prescindir de la obligatoriedad de la asignatura «filosofía». Los investigadores brasileños sostienen que a la filosofía hay que darle el lugar de una asignatura completa, tomando en cuenta la impulsión que puede dar, bajo esa forma, a la interacción entre el nivel secundario y el nivel superior. asimismo, hacen referencia a las cualificaciones que deben tener los profesores en función de las distintas configuraciones.



III. La situación actual: instituciones y prácticas

1) Diversidad de los sistemas escolares en el mundo

A nivel secundario, se enseña filosofía, principalmente, en los dos o tres últimos años del instituto. En algunos países como Marruecos, Portugal, Uruguay y en otros muchos países de África subsahariana, su presencia no se limita a las opciones científicas, literarias, económicas o sociales de los institutos o de los niveles secundarios generales. Ésta forma parte, asimismo, de los planes de estudios de las ramas técnica y profesional. Además, la enseñanza de la filosofía no se imparte solo en los establecimientos que tienen como objetivo esencial formar a los jóvenes que van a proseguir sus estudios en la universidad. En cambio, se inscribe en una formación profesional en la que la didáctica de las finalidades perseguidas pueden ser diferentes de las que orientan su enseñanza en los institutos. Simon-Pierre Amougui, inspector pedagógico nacional de filosofía en Yaundé, evoca las dificultades vinculadas a la enseñanza de la filosofía en los institutos técnicos de Camerún⁽⁴³⁾. Escribe que «al examinar los cursos de filosofía que se imparten al alumno técnico, se pone de manifiesto muy claramente que éstos conciernen o

interesan poco o nada al alumno en cuanto a las finalidades de esa enseñanza, tanto en lo que se refiere a los contenidos como al enfoque pedagógico». Plantea con razón la cuestión de la pasividad de los alumnos y se pregunta «¿de qué otro modo podría ser, puesto que no se plantea ningún problema, no se fomenta ninguna discusión, y no se instauro diálogo alguno entre el alumno y el profesor?» El problema «de saber cómo impartir esas enseñanzas de filosofía en un instituto técnico» permanece abierto en cuanto a su análisis. Dado que no se pueden avanzar aquí propuestas relativas al carácter específico que debe tener la enseñanza de la filosofía en las escuelas técnicas, limitémonos a indicar simplemente que el lugar, a menudo, marginal que la asignatura ocupa en esas escuelas se debe más a una práctica pedagógica inadaptada que a la práctica pedagógica inherente a la filosofía. Alfredo Reis, profesor de filosofía en Coímbra (Portugal) ha descrito muy claramente los desafíos de una enseñanza universal y obligatoria de la filosofía a nivel secundario.

(43) AMOUGHI, S.P. *Améliorer l'enseignement au lycée technique*. En: *Diotime-l'Agora*, 4, 1999. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora
(44) REIS, Alfredo. *La situation de la philosophie*. En: *Diotime-l'Agora*, 1, 1999. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

Cuadro 20

Introducción a la filosofía en Portugal: un lugar de encuentro entre saberes y experiencias

La materia «Introducción a la filosofía» forma parte de un grupo de formación general de los años 10º y 11º de la escolaridad, con tres horas lectivas por semana. Todos los alumnos portugueses de enseñanza secundaria estudian filosofía durante dos años. La reforma educativa que establece la «Introducción a la filosofía» como un segundo elemento de la formación general ha conferido a la enseñanza de la filosofía una dignidad casi a la par de la lengua materna. Y le reco-

noce una fuerza educativa y formativa irremplazable. Yo diría incluso que esa reforma le dio una dimensión civilizadora en la medida en que se tomó conciencia de la importancia de disponer o no de la filosofía en la formación de los jóvenes; el programa «Introducción a la filosofía» se concibió como «un lugar de encuentro entre los saberes y las experiencias, como un espacio privilegiado de la reflexión crítica, de ampliación de los campos conceptuales, del ejercicio de la libertad

y de la apertura de los horizontes». Este programa implica una acción claramente formativa e interdisciplinaria y se propone desarrollar una apertura a las cuestiones contemporáneas, poniendo al alumno en el centro para que sea un agente dinámico de su aprendizaje.

Declaración del profesor Alfredo Reis⁽⁴⁴⁾ (Portugal)

La diferencia fundamental entre este tipo de enseñanza y la asignatura de filosofía, tal y como se enseña en los institutos de

humanidades – en Portugal, hay un tercer año de filosofía, que se denomina «Filosofía» en el último curso de las ramas

económica, social y de humanidades, reside entonces en la articulación entre la finalidad formativo-crítica y la transmisión de contenidos que puedan preparar a los alumnos para seguir después estudios universitarios. Reis también describe muy bien las diferentes competencias que dichas funciones exigen del cuerpo docente y lo difícil que es para los profesores encargados del curso «Introducción a la filosofía» replantear las modalidades clásicas del curso sin proceder, por ello, a una simplificación de la filosofía

para los alumnos de las ramas profesionales. Se trata de poner los conceptos y las categorías filosóficas al servicio de una formación de la personalidad de los alumnos, independientemente de la rama escolar que sigan. Las propuestas encaminadas a generalizar la enseñanza de la filosofía en los países donde se imparte esencialmente en los institutos son objeto de discusiones muy vivas cuando se procede a definir los programas.

2) Prácticas y métodos de enseñanza en el mundo: algunos estudios de casos

La labor que realizan a diario los especialistas de la didáctica, a menudo profesores que dedican parte de su tiempo a la reflexión sobre las condiciones y las prácticas de su trabajo, así como las reacciones provocadas por el cuestionario de la UNESCO permiten definir algunas tendencias generales de la enseñanza de la filosofía en el mundo. En primer lugar, la enseñanza de la filosofía como asignatura específica corresponde, en la mayoría de los casos, a los últimos años del instituto con orientación literaria, científica o socio-económica. Una proporción inferior, pero no desdeñable, de la enseñanza se imparte en las escuelas de formación profesional. En los países en los que existe un tronco común inicial en la primera fase de secundaria, como en Marruecos, suele ocurrir que distintos tipos de enseñanza de la filosofía figuran como educación moral, lógica, educación cívica, ética o, como en Uzbekistán, identidad cultural. Hemos optado aquí por hacer una distinción entre la filosofía, enseñada como asignatura específica, y esas enseñanzas de la filosofía. Estas últimas parecen cumplir solo una de las funciones en las cuales se articula la enseñanza de la filosofía. En algunos casos apuntan al aprendizaje del razonamiento –como los cursos de lógica–, mientras que en otros se trata de transmitir al alumno un corpus de conocimientos o de valores, sin que por ello esos saberes apunten a un desarrollo de la mente crítica. En otros casos, la filosofía puede presentarse en forma de asignaturas con una orientación moral, cívica o religiosa,

o figurar como enseñanza transversal, en la mayoría de los casos confiada a profesores de otras asignaturas, a los que se les pedirá proporcionar complementos filosóficos que vendrán a añadirse a las asignaturas de su competencia. Un cierto número de reacciones al cuestionario reflejan la existencia de proyectos nacionales que tienen por objetivo introducir la filosofía en la enseñanza secundaria, en una o en varias de las tres opciones propuestas –literaria, económica y social o científica–, como ocurre, por ejemplo, en Belarrús, China, Colombia, la Federación de Rusia, Jordania y Turquía. Pero una descripción de la enseñanza de la filosofía no puede limitarse a verificar si ésta figura o no en los planes de estudios escolares, y esa es la razón por la cual una parte importante de nuestro análisis versa sobre las diferentes prácticas y los distintos paradigmas pedagógicos que rigen dicha enseñanza. El interés de esa diversidad no se limita a cuestiones relativas a las técnicas pedagógicas. Todo lo contrario, la manera en la que se organiza la enseñanza desempeña un papel esencial para que el aprendizaje de la filosofía eduque a la crítica de los saberes, acompañe una educación moral, cívica o religiosa, o refuerce una conciencia identitaria. En los países de tipo federal, la definición de los programas escolares se confía, en general, a los estados, provincias o cantones. En el caso de estos últimos, la diversidad se despliega en el ámbito intraestatal, como, por ejemplo, en Suiza. Una particularidad que se observa en el ámbito global es la ausencia de la filosofía

Cuadro 21

Reconocimiento de la filosofía en el ámbito federal (Suiza)

El nuevo Reglamento de Reconocimiento de Madurez (RRM)⁽⁴⁵⁾ de 1998 ha modificado sustancialmente los estudios en los institutos, en general, y de la enseñanza de la filosofía, en particular. Esta asignatura no figura como una asignatura fundamental obligatoria, salvo en ciertos cantones, mayoritariamente católicos (Valais, Friburgo, Uri, Schwyz, etc.) en los cuales la filosofía es una asignatura obligatoria, enseñada en los dos últimos cursos, a razón de tres a cuatro periodos de 45 minutos por semana. La gran novedad radica en el reconocimiento, por fin, federal del estatuto de la filosofía, con varias consecuencias, como el derecho a la filosofía para todos, la obligación para todos los cantones de proponer la filosofía como una opción complementaria (OC) de dos horas por semana durante los últimos dos años,

como una opción específica (OS) de tres a cinco horas por semanas en los dos últimos años o como un trabajo de madurez (TM) en forma de un trabajo realizado durante todo el año, una hora por semana durante el último año escolar. Esto se hace en colaboración con uno o varios profesores si el tema es de índole interdisciplinaria y se concreta en un informe escrito de una decena de páginas, con defensa oral al finalizar el curso. El paradigma dominante es más bien historicista en la medida en que se trata no solo de aprender la filosofía, sino también de aprender a filosofar, y no es raro que se proponga una enseñanza que va de los presocráticos a Sartre. Sin embargo, habida cuenta de la gran libertad de que gozan tanto los cantones como los establecimientos escolares y los profesores, es bastante difícil identi-

ficar un modelo dominante. Con la excepción de los exámenes de madurez, la enseñanza no está centralizada de ningún modo. De hecho, son los profesores mismos los que preparan esos exámenes para sus propios estudiantes. Se pone énfasis en los conocimientos históricos, en las competencias filosóficas, en la explicación de textos y, rara vez, en la disertación filosófica. El objetivo sigue siendo, esencialmente, procurar que el alumno sea capaz de pensar filosóficamente por sí mismo, encontrando interlocutores privilegiados en los pensadores del pasado.

Declaración de Christian Wicky⁽⁴⁶⁾
Secretario de la Sociedad de profesores de filosofía de la enseñanza secundaria (Suiza)

como asignatura obligatoria en los sistemas escolares de los países anglófonos. Citemos la síntesis proporcionada por un encuestado de Malawi, según el cual «ya que Malawi es un país anglófono, la filosofía se enseña solo en la universidad». En Sudáfrica ocurre lo mismo. Se trata de un hecho que merece reflexión sobre el impacto de la filosofía a nivel no solo pedagógico, sino también académico, y no solo porque el mundo anglófono representa, hoy en día, la primera comunidad en el mundo de investigadores de filosofía en términos cuantitativos, sino también porque esta ausencia cuestiona la relación entre educación a la filosofía y conciencia democrática. Sin embargo, debe modularse esta ausencia. En Estados Unidos de América, se imparten cursos de filosofía en algunos institutos, sin que por ello esa enseñanza se incluya en el sistema educativo nacional. Se trata de cursos complementarios que dependen de la iniciativa de cada establecimiento escolar, incluso de la buena voluntad de algunos profesores. Muy rara vez ocurre que una escuela secundaria contrate a un profesor para que se dedique principalmente a la enseñanza de la filosofía. Se trata, por ende, de una tarea auxiliar, que se confía (cuando procede) a profesores que son competentes en este campo, pero que se encargan, prioritariamente, de la enseñanza de otras materias. En cambio, se

imparten cursos de filosofía en las prestigiosas *prep schools*, la élite de la enseñanza secundaria de Estados Unidos de América.

En África francófona, así como en otros países, la enseñanza de la filosofía está calcada del sistema francés y se imparte solo en el último curso de los institutos. Ése es el caso de Malí y de Burkina Faso, países en los que la filosofía se enseña en todas las clases terminales. Los testimonios recibidos configuran un cuadro complejo. Los participantes de la encuesta de Côte d'Ivoire señalan que, a nivel secundario, la enseñanza de la filosofía se imparte desde el ante-penúltimo año del instituto, pero que también se discute la introducción de la filosofía en el ante-penúltimo año. En Níger, se deplora la nueva reforma del bachillerato, que desfavorece las disciplinas literarias y de la filosofía en beneficio de las ciencias mediante la reducción de las horas de clase. En Burundi, solo se presenta una compilación de autores y de ciertas doctrinas a los alumnos. El problema principal que se comprueba continentalmente es, sin embargo, la falta de una masa crítica de profesores capaz de asegurar una presencia estable de la filosofía en la escuela. En esos múltiples contextos se observan ejemplos típicos de la interdependencia entre enseñanza secundaria y superior. Por una parte, los mejores investigadores tienden a

(45) El RRM se estudia a nivel federal.

(46) Véase WICKY, Christian. *L'enseignement de la philosophie*. En: *Diotime-l'Agora*, 7, 2000. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

Cuadro 22

La filosofía en Brasil a través del tiempo

En Brasil, la filosofía forma parte de los programas, desde la creación de la primera escuela de enseñanza secundaria de la Compañía de Jesús en Salvador de Bahía en 1553. Así, durante casi tres siglos, hasta mediados del siglo XIX, la filosofía tuvo un carácter claramente doctrinal, marcado por la influencia de los jesuitas. Con la proclamación de la República y una fuerte influencia positivista, hacia fines del siglo XVIII y por vez primera desde su aparición como asignatura, se suprimió la filosofía de los programas, puesto que para el positivismo la ciencia, y no la filosofía, constituye la base sólida de la educación. A partir de ese momento, la filosofía fue arrastrada por una serie de movimientos político-pedagógicos que, alternativamente, la incluían o excluían de los programas. Volvió a aparecer en 1901 como asignatura «lógica» en el último año del nivel secundario, solo para ser suprimida en 1911. Figuró de nuevo como materia

optativa en 1915 y, luego, obligatoria en 1925, con un carácter claramente enciclopedista. Las reformas educativas de 1932 y 1942 mantuvieron a la filosofía en las asignaturas de lógica y de historia de la filosofía. Con la instauración de la dictadura militar, se la excluyó, una vez más, oficialmente de los programas de enseñanza secundaria, mediante la ley 5692 de 1971, y se reemplazó por la asignatura «Formación moral y cívica», con vistas a garantizar la transmisión de la seguridad nacional y atenuar el impacto contrarrevolucionario crítico y comunista de la enseñanza de la filosofía. Con la nueva reforma de 1982, volvió como materia optativa, situación que perduró hasta la última ley directiva y base de la educación nacional, que se votó, definitivamente, en 1996. En efecto, según su artículo 36, párrafo primero, línea 3, al término de la enseñanza secundaria, el alumno debe dominar, entre otros, los conocimientos en filosofía y sociología necesarios al ejercicio de la

ciudadanía. Pero no se dijo nada sobre la forma que debían tener los programas necesarios para cumplir con tal objetivo. En la práctica, esto condujo a la inclusión de la filosofía como asignatura obligatoria, pero a cargo de los Estados y de las municipalidades. Desde su eliminación durante la última dictadura militar, se transformó en una especie de imaginario social que vincula su enseñanza a condiciones democráticas y a una ciudadanía crítica no autoritaria. Por otra parte, su situación concreta es precaria en diversos Estados. Muchos no la incluyen entre las asignaturas de nivel secundario o, si lo hacen, proceden de una manera tenue y débil, por ejemplo, con solo una hora de clases por semana durante el último curso.

Declaración de Walter Omar Kohan⁽⁴⁷⁾
Universidad del estado
de Río de Janeiro
(Brasil)

buscar un empleo en universidades de otras regiones del mundo: no solo en Europa y Estados Unidos de América, sino también en China y en Australia. Por otra parte, el número de los que permanecen en su país no es suficiente para atraer a un número suficiente de estudiantes que garantice un número suficiente de diplomas y de investigadores de calidad. Se trata de una verdadera expoliación académica que no se limita a privar al continente de sus mejores recursos, sino que también destruye cualquier posibilidad de volverlos a crear.

América Latina y el Caribe

El caso brasileño reviste un gran interés por diversas razones. Por una parte, permite observar las dificultades que entraña la introducción, o más bien, la reintroducción de la filosofía como asignatura de enseñanza a parte entera. Por otra parte, pone de manifiesto el papel social y cultural que esa enseñanza puede desempeñar en el proceso de democratización de un país. En tercer lugar, ilustra, de manera patente, el problema de la formación y del reclutamiento de los profesores de esta asignatura. En las escuelas brasileñas, la enseñanza de la filosofía sigue el ritmo de la democratización del país: se reintrodujo

en las escuelas mediante la Ley de Reforma de la Enseñanza de 1996, después de un largo eclipse durante los años de la dictadura⁽⁴⁸⁾.

En 2003, un equipo de investigadores de diferentes universidades brasileñas emprendió, bajo la dirección del profesor Kohan, una encuesta minuciosa sobre la enseñanza de la filosofía a nivel secundario⁽⁴⁹⁾ que merece ser consultada. El tema principal de la discusión que se desarrolla en Brasil desde hace algunos años es, por lo tanto, el de la introducción de la filosofía y de la sociología como asignaturas completas en la enseñanza secundaria. La ley de 1996 (LDB) exigía que los estudiantes logran una maestría de los conocimientos de filosofía y sociología, sin por ello imponer que esas asignaturas se enseñaran como tales. Esta ambigüedad provocó una discusión muy viva en cuanto a la oportunidad de introducir esas dos asignaturas en los planes de estudios escolares de Brasil. Después de muchas vicisitudes de orden legislativo, incluyendo un veto presidencial en 2001, el Consejo Nacional de Educación de Brasil aprobó en julio de 2006 una modificación del artículo 36 de la ley de julio de 2006. La nueva formulación

(47) KOHAN, W.O. *La philosophie pour enfants*. En: *Diotime-L'Agora*, 6, 2000.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(48) POL-DROIT, Roger. *Filosofía y democ. Una encuesta de la UNESCO*. Buenos Aires: Colihue, 1995.

(49) FAVERO, A.A. et al. *O ensino de filosofia no Brasil un mapa das condições atuais*. En: *Cadernos CEDES*, 24: 64. Caminas: septiembre / diciembre de 2004. www.scielo.br

Cuadro 23

Visión de la filosofía... en la República Dominicana

El estudio titulado "Visión de la Filosofía y su Enseñanza en el Bachillerato, en estudiantes de nuevo ingreso a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra"⁽⁵⁰⁾, concluye, entre otras cosas, que los contenidos incluidos en la formación filosófica se refieren fundamentalmente a operaciones de género memorial. Las técnicas de enseñanza, sin embargo, recurren a metodología de género participativo. Los estudiantes conciben el saber filosófico como una herramienta que refuerza valores como

la honestidad, el rigor en el razonamiento, el respeto, la tolerancia, el sentido crítico. He aquí las recomendaciones formuladas en este trabajo: crear espacios de sensibilización al conocimiento filosófico, ofrecer, durante el año de bachillerato, cursos de filosofía orientados hacia temas antropológicos y epistemológicos, reforzar la formación de los profesores, recordar que el refuerzo de la enseñanza de la filosofía permite la apropiación de valores, elaborar una orientación docente específica

dirigida hacia la formación filosófica, producir materiales destinados a la enseñanza de la filosofía. Se trata también de desarrollar, en las bibliotecas de las escuelas e institutos, la creación de secciones de temas filosóficos y de organizar un concurso anual de filosofía donde intervengan los jóvenes.

María Irene Danna, Johnny González y Ramón Gil
Profesores
(República Dominicana)

estipula que «la filosofía y la sociología se introducirán como asignaturas obligatorias». El problema de la formación del cuerpo docente estuvo en el centro del debate sobre la introducción de la filosofía como asignatura obligatoria en la enseñanza secundaria. La dificultad de formar y reclutar profesores de filosofía, además de las implicaciones financieras que ello significaba, motivaron el veto presidencial de 2001 y las medidas adoptadas en los distintos Estados del país.

En un estudio de 1998 de la Organización de los Estados Ibero-americanos sobre los planes de estudios de la filosofía en la enseñanza secundaria de 18 países latinoamericanos⁽⁵¹⁾ se señala que «ahí donde aún se enseña filosofía, el proceso educativo pone más bien énfasis en la historia de la filosofía que en la filosofía como tal». En Centroamérica, la filosofía no figura como asignatura en los planes de estudios de las escuelas. En cuanto a Nicaragua, se nos indica que «no se ha enseñando a nivel secundario desde al año 2000» y se añade «que la tendencia educativa de reforma de los planes de estudios apunta a considerar la filosofía no como una ciencia especializada, sino como una ciencia complementaria de las otras asignaturas». En México, se da prioridad en la educación científica y se enseña filosofía hasta el instituto en el marco de dos asignaturas, la lógica y la ética. Cabe mencionar asimismo el estudio realizado en 2005 por el Departamento de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en la República Dominicana.

Haití. El nuevo Plan Nacional de Educación y de Formación (PNEF) apunta a mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. En ese marco, una reforma de la enseñanza secundaria está actualmente en una fase de experimentación piloto. En el campo de la filosofía en particular, se ha planteado la cuestión de la renovación del cuerpo docente. Se presiente así un vacío significativo, que será una de las causas del debilitamiento de la asignatura.

Paraguay. En la respuesta a la encuesta de la UNESCO se indica que «la reforma educativa ha reducido la asignatura a una especie de bachillerato. Antes, los bachilleratos técnicos la incluían durante al menos un año y los bachilleratos en humanidades, dos. Se redujo así enormemente la presencia de la filosofía a nivel secundario. Pero en los bachilleratos técnicos se estudian, en compensación, materias como la ética de la formación a la ciudadanía, la sociología y la antropología cultural, la política y la lógica matemática.»

Perú. La enseñanza de la filosofía en las escuelas se frenó en 2002 cuando el gobierno decidió suprimir la materia «Filosofía» de los planes de estudios escolares. Se puede comprobar que, apenas dos años después de la adopción de esa medida gubernamental, la comunidad filosófica peruana se manifestó abiertamente a favor de un reestablecimiento de la asignatura en las escuelas, en particular mediante la Declaración de Arequipa, ciudad que acogió el Coloquio Nacional de Filosofía en diciembre de 2004, cuyas partes más importantes se reproducen en esta página.

(50) *Visión de la Filosofía y su enseñanza en el bachillerato en estudiantes de nuevo ingreso a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.* Estudio preparado en el programa de participación de la UNESCO de la República Dominicana, titulado Desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Filosofía en la República Dominicana; octubre de 2005.

(51) *Análisis de los programas de estudios de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*, OEI, 1998.

Cuadro 24

Extractos de la Declaración de Arequipa

Nosotros, reunidos en el VI Coloquio Nacional de Filosofía en la ciudad de Arequipa, Perú, los 1, 2 y 3 de diciembre del 2004, DECLARAMOS

1º Que, la filosofía constituye una parte consustancial del patrimonio fundamental de la razón humana, que es capaz de reivindicar y dignificar a la persona humana y promoverla a regiones sublimes del espíritu y del conocimiento;

2º Que, nuestra vocación filosófica es una vocación por el hombre, su historia y sus problemas;

3º Que, frente a la expansión y consolidación del consumismo globalizado en la escena contemporánea, estimamos urgente y necesario estimular entre nuestra juventud el cultivo de un espíritu filosófico que, más allá de los estrechos marcos de la especialización exclusiva y excluyente, permita que los futuros ciudadanos estructuren una concepción general sobre el mundo y el hombre, que permita una visión integral y no sesgada de la realidad;

4º Que, la filosofía, cuando es enseñada con vocación y sentido del compromiso con el joven y su mundo, permite la

formación de su sentido crítico y la autonomía de su pensamiento, y promueve, asimismo, una reflexión sobre el hombre y su destino, en especial del peruano, de modo tal que aliente la definición de nuestra identidad histórico-social y el establecimiento de compromisos específicos con el Perú, su presente y su destino;

5º Que, por tanto, es imprescindible se repotencie y revalore la enseñanza de la filosofía en el Perú, redefiniéndose sus objetivos básicos así como señalándose, asimismo, pautas de diversificación curricular adecuadas a la realidad de cada región.

6º Que, es necesario institucionalizar los fundamentos de una tradición acerca de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el Perú, para lo cual es preciso que las universidades e instituciones educativas organicen eventos académicos de discusión e intercambio al respecto.

ACUERDA:

1º DECLARAR la educación filosófica del joven peruano una urgente prioridad para la genuina educación nacional del futuro ciudadano peruano.

2º DEMANDAR al Estado peruano a que

dé un nuevo impulso a la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas del Perú, y no que, de modo sorprendente, pretenda diluirla en otras materias o simplemente desaparecerla del currículo vigente.

3º EXPRESAR su preocupación por el escaso interés que se aprecia, por parte del Estado peruano, en revalorar y repotenciar la enseñanza de la filosofía en el Perú.

4º RECOMENDAR a las universidades e instituciones educativas del Perú, así como a la Sociedad Peruana de Filosofía, a fin de que se pronuncien públicamente a favor de la necesidad y urgencia de la filosofía entre los jóvenes peruanos.

LLAMAR LA ATENCIÓN de la comunidad filosófica nacional sobre la necesidad de crear una tradición de investigación y reflexión acerca de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el Perú, tal como se aprecia en otros países de América y del mundo.

Fuente: <http://redfilosofica.de> (Perú)

Uruguay. Se imparte una enseñanza de la filosofía durante los tres años del nivel secundario superior (15-17 años) en todas las secciones. El número de horas de enseñanza semanales varían según las opciones. Mauricio Langon, inspector nacional de filosofía y presidente de la Asociación de Filosofía de Uruguay describe la enseñanza de la asignatura en su país en estos términos: «Desde 1885, se enseña filosofía en los tres últimos años de preparación al bachillerato con un horario semanal de tres horas, cualquiera que sea la rama. Se puede estimar que más de un 60% de los jóvenes de 15 a 17 años gozan de la enseñanza de la filosofía al menos durante un año y casi un 50% durante tres años. La enseñanza de la filosofía se caracteriza por una gran uniformidad en el ámbito nacional en cuanto a los programas, los métodos de evaluación, los profesores y la inspección. Dicha uniformidad no se refleja necesariamente en los manuales oficiales y no excluye una libertad de enseñanza que tiende por lo demás a acentuarse»⁽⁵²⁾.

Venezuela. Un participante del cuestionario declara que «la filosofía como asignatura ofrecida a los bachilleres en humanidades tiende a poner énfasis en la psicología y, por ende, los profesores no están obligados a especializarse en este campo. Pero aun así, los programas oficiales los obligan a abandonar los contenidos filosóficos.»

África

Una cuestión que se plantea de manera álgida en varios países africanos concierne a la dimensión lingüística de la enseñanza de la filosofía. Un estudio de Columba Touré, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de Bamako (Malí), analiza en detalle las dificultades del aprendizaje de la filosofía en un sistema escolar que se caracteriza por un plurilingüismo, a veces, conflictivo⁽⁵³⁾. Esa encuesta pone de manifiesto una situación que se da en otros países de África francófona. Al comprobar que la mayoría de los estudiantes de un instituto de Bamako tenían muchas dificultades para aprender la filosofía, el profesor Touré llegó a la conclusión de que dichas

(52) Langon, *op. cit.*

(53) TOURÉ, Cumba Mali: *les difficultés des apprentis-philosophes*.

En: *Diotime-l'Agora*, 19, 2003.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

dificultades están «estrechamente vinculadas al problema de la lengua de enseñanza». A su juicio, «el sistema educativo de Malí es un producto de la colonización». Una de sus consecuencias fue que los primeros alumnos de Malí tuvieron que utilizar una lengua extranjera, el francés. Las ambiciones de la reforma de la enseñanza de 1962 se resumen en una adaptación de la enseñanza a las realidades sociales, económicas y políticas de un Estado independiente. Veinte años después de la introducción de las lenguas nacionales, se plantearon los hitos para establecer un sistema educativo distinto, pero no se resolvió la problemática vinculada a la lengua de enseñanza. ¿Cuáles son las consecuencias de la utilización de una lengua extranjera en los procesos de aprendizaje, sobre todo, cuando no se la conoce bien? La primera es el bajo grado de motivación; la segunda es que los conocimientos son mal comprendidos y, a veces, deformados; por último, que se disminuye la capacidad de análisis y de reflexión. En ese marco general, se enseña filosofía por primera vez en el último año del instituto y en todas sus secciones. Los horarios, los programas y su contenido varían según las secciones. La dificultad más pertinente es la lengua, puesto que para comprender los conceptos hay que comprender la lengua de enseñanza. A esto se añade el carácter específico del saber filosófico, con sus conceptos y la divergencia y la diversidad de las ideas. Esa encuesta muestra que hay problemas vinculados a los métodos de enseñanza de orden lingüístico, así como problemas vinculados a las condiciones de trabajo de los profesores y a los medios didácticos utilizados. Termina indicando que un sistema escolar eficaz debe integrar a la vez el entorno inmediato, así como el contexto global internacional. En un texto publicado hace poco, Pierre-Clavier Okoudjo, miembro de la escuela de formación de inspectores de la enseñanza de Benín, escribe que «aprender a pensar y a escribir en la lengua materna crea todas las oportunidades para un advenimiento de una filosofía africana entendida al singular como al plural» ya que «una vez más, la filosofía se encuentra en la lengua y en la cultura maternas»⁽⁵⁴⁾. Cabe interrogarse sobre la pertinencia y los límites de esas reivindicaciones que parecen dejar de lado

los efectos benéficos del plurilingüismo que caracteriza a muchos países africanos. Sin embargo, la diversidad lingüística y el plurilingüismo representan, a distintos niveles, una de las preocupaciones mayores de los profesores e investigadores africanos. No se trata de una mera cuestión de organización de la enseñanza. En un artículo publicado en 2000 en la revista *Politique africaine*, el filósofo senegalés Souleymane Bachir Diagne ponía de relieve el desafío cognitivo-epistémico que sostiene esta diversidad lingüística. A su juicio «la lengua determina las categorías lógicas que utilizamos, así como las nociones fundamentales que tenemos del ser, del tiempo, etc. ¿Y qué hay de la traducción, de su posibilidad o de sus efectos? Lo que se puede denominar una pregunta filosófica y lingüística en la África de hoy en día, se esclarecería mucho con la historia de las traducciones, en el mundo del islam, de los textos de la filosofía griega, así como con el modo en que esas traducciones transformaron la lengua árabe en una lengua filosófica. Traducir un problema filosófico en mi lengua kinyarwanda, akan o wolof es siempre un problema que me enseña, en primer lugar, algo sobre esa lengua y el sistema de coordenadas que forma y, en segundo lugar, algo sobre la índole misma del problema filosófico»⁽⁵⁵⁾.

Cabe también referirse al testimonio de un encuestado de Haití a la encuesta de la UNESCO, según el cual «el Instituto de Filosofía San Francisco de Sales acaba de lanzar una revista de filosofía que tiene entre otros objetivos el filosofar en la lengua criolla de Haití».

Interesarse por la porosidad que puede prevalecer entre distintas lenguas –en otros términos, a sus sinergias, interacciones y encuentros– es, en efecto, un ejercicio fecundo que muchas veces se corresponde con la realidad. Estos puntos de contacto de una lengua a otra, de una palabra a otra, de un concepto filosófico a otro, se efectúan a través de la traducción, que es, a la vez, un acto manifiesto de creación y de reproducción. La palabra traducida, reflejada, no proviene de la «nada» y al mismo tiempo debe significar algo, una vez traducida. Toda empresa de reflexión, toda empresa de comprensión del otro pasa necesariamente por la lengua. ¿Cómo

(54) OKOUDJOU, P.C. *Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique?*. En: HOUNTONDI, P.J. (dir.). *La rationalité une ou plurielle?*. Dakar: CODESRIA, 2007.

(55) BACHIR DIAGNE, Souleymane. *Revisiter la philosophie bantoue*. En: *Politique africaine*, 77. París: Karthala, marzo de 2000. www.politique-africaine.com

transponer una palabra, una idea, un concepto, de una lengua a otra sin negarlo, violentarlo, debilitarlo o falsearlo? La lengua aparece, a la vez, como lo que define y conlleva una identidad y, al mismo tiempo, invita a salir de sus límites, condición indispensable para vivir y perdurar. Se puede mencionar a este respecto una suma importante, fruto de varios años de trabajo: el *Vocabulario europeo de las filosofías*.

Diccionario de los intraducibles ⁽⁵⁶⁾. En efecto, a pesar de que ese léxico versa sobre los problemas filosóficos europeos, tanto su problemática como su dinámica pueden ser una gran inspiración para otras regiones. En particular, gracias a su visión del complejo vínculo entre lengua y hecho de pensamiento, esta obra abre una nueva vía a nuestra reflexión.

Cuadro 25

El paso de una lengua a otra: hecho de lengua y hecho de pensamiento

El *Vocabulario europeo de las Filosofías. Diccionario de los intraducibles* abarca 15 lenguas de Europa o constitutivas de Europa. Las principales lenguas son: el hebreo, el griego, el árabe, el latín, el alemán, el inglés, el vasco, el castellano, el francés, el italiano, el noruego, el portugués, el ruso y el sueco. La obra incluye 4000 palabras o expresiones y se basa en la labor de 150 colaboradores durante un periodo de 12 años. Uno de los problemas más urgentes que se plantea en Europa es, en efecto, el de las lenguas. Se puede elegir una lengua dominante, en la cual se harán los intercambios, o bien gozar

de la preservación de la pluralidad, poniendo de manifiesto el sentido y el interés de las diferencias. Este vocabulario se inscribe en la segunda perspectiva. Se propone establecer una cartografía de las diferencias filosóficas europeas, acumulando el saber de los traductores. Explica el vínculo entre *hecho de lengua* y *hecho de pensamiento*, y se apoya en los síntomas que constituyen las dificultades de pasar de una lengua a otra: ¿se entiende lo mismo con *mind* o con *Geist* o *espíritu*?, ¿*pravda* es *justicia* o *verdad*? y ¿qué ocurre cuando se traduce *mimesis* por *imitación*? Cada entrada parte así

de un nudo de intraductibilidad y procede a comparar redes terminológicas cuya distorsión constituye la historia y la geografía de las lenguas y de las culturas. Es un nuevo tipo de instrumento de trabajo, indispensable para la comunidad científica ampliada que se esfuerza en desarrollarse, al mismo tiempo que una guía de la Europa filosófica para los estudiantes, los profesores y los investigadores.

Barbara Cassin
Filósofa y filóloga
(Francia)

Asia y el Pacífico

Japón. La enseñanza de la filosofía en Japón existe a nivel primario y a nivel secundario (12-13 años) como educación moral. Se prolonga en el segundo nivel de la enseñanza secundaria bajo la forma de un curso optativo de ética en el marco de una enseñanza más general de educación cívica. El profesor Tetsuya Kono ⁽⁵⁷⁾, de la Universidad de Tamagawa indica que, en materia de enseñanza de la filosofía, no hay una clase de filosofía, pero solo clases de educación moral hasta el segundo grado de la enseñanza secundaria. A ese nivel, los profesores enseñan a sus alumnos cómo juzgar las cuestiones de orden moral y cómo adoptar una buena conducta moral con el propósito de enseñar la buena ciudadanía. Así, la educación moral a nivel de la enseñanza primaria y secundaria de primer nivel incluye, a menudo, un entrenamiento escolar o un complemento de formación en casa. En lo que se refiere a la enseñanza secundaria de segundo nivel, el profesor Kono indica que en las escuelas secundarias

de segundo nivel se enseña filosofía en la clase de *Rinri* (ética) que forma parte de la asignatura *Komin* (civismo o educación cívica). *Komin* abarca tres temáticas: la sociedad contemporánea (sociología), ética, política y economía. En la clase de ética se da más importancia a cuestiones de la vida, de la moral y de la política, más que a cuestiones filosóficas como la metafísica, la verdad y el conocimiento, la ciencia, la relación cuerpo-mente, etc. En ese sentido, la filosofía es la prolongación de la educación moral que se ofrece en el primer y segundo nivel de secundaria ⁽⁵⁸⁾. Los manuales de filosofía versan, en general, sobre las antiguas ideas que caracterizan a las principales civilizaciones, tales como la filosofía griega, el cristianismo, el islam, el budismo y el confucianismo. También tratan la filosofía occidental, en particular, la posterior al Renacimiento y la filosofía japonesa, incluida la visión de la naturaleza, del hombre y de la sociedad tal y como se refleja en las novelas, los ensayos literarios y la poesía. Esos manuales también se refieren a los problemas morales de la sociedad contem-

(56) CASSIN, Barbara (dir.). *Vocabulario europeo de las filosofías. Diccionario de los intraducibles*. París: Seuil / Le Robert, 2004.

(57) KONO, Tetsuya. *La situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon*. En: *Diotime-l'Agora*, 24, 2004. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(58) Un ejemplo del índice de un manual de clase de ética: *Ethics*. Japón: Suken publisher, 2001.

poránea, tales como la bioética, el medio ambiente, la moral internacional, etc. En ese contexto, cabe señalar que las cuestiones filosóficas se reducen a menudo al sentido de la existencia personal. El contenido de los manuales versa mucho más sobre la historia del pensamiento que sobre la filosofía. Los libros de clase en Japón, en armonía con los cursos de moral japonesa, atribuyen más importancia a la adquisición de conocimientos generales o históricos sobre las ideas, los filósofos y las religiones. El objetivo que persigue la enseñanza de la filosofía en Japón no da prioridad a la formación de la reflexión racional ni al desarrollo de la capacidad de construir una argumentación sobre un tema dado.

Tailandia. La filosofía se enseña en los siete años del nivel secundario, sin por ello ser una asignatura específica. Se enseña en los establecimientos generales y técnicos, entre una y dos horas por semana. Se aborda en el marco de otras asignaturas como la literatura, la historia, la educación cívica o las ciencias. La enseñanza de la filosofía se caracteriza por un enfoque holístico. En las respuestas a la encuesta se hace hincapié, entre otros temas, en la voluntad de reforzar las capacidades de los alumnos para hacer frente a los problemas sociales y económicos. Se señala que se atribuye un lugar importante a los profesores de filosofía, trátase de profesores o de líderes religiosos, como, por ejemplo, los monjes budistas.

La encuesta proporcionó también otros elementos de información. En **India**, se enseña filosofía a nivel secundario superior, en las clases once y doce, con una media de tres a cuatro horas por semana, en los cursos de «Método y lógica científica» y de «Historia de la filosofía». En **Indonesia**, por el momento, no se prevé introducir la enseñanza de la filosofía a un nivel inferior al de la universidad. Sin embargo, el Departamento de filosofía de la Universidad de Indonesia (UI) ha organizado concursos sobre temas filosóficos, en particular en el campo de los derechos humanos, para los alumnos de los institutos. En **Nueva Zelandia**, se nos indica que no hay un programa oficial, en la medida en que no hay una asignatura específica correspondiente en el nivel secundario. Algunos temas

éticos y filosóficos, en particular relativos a las relaciones interétnicas, se incluyen en los manuales de historia, de estudios sociales, así como en materias que versan sobre el aprendizaje de las lenguas. En **Uzbekistán**, desde la independencia del país en 1991, se reformó el sistema educativo y las nuevas normas educativas son las de la ley sobre la educación promulgada en 1997. Se enseña filosofía en todos los años del nivel secundario y los títulos de los cursos son «Identidad cultural», «Historia de las religiones mundiales», «Individuo y sociedad», «Psicología familiar», «Estética», «La idea de independencia nacional» y «Principios de base del siglo de la Ilustración». En el caso de **Pakistán**, se indica que se enseña filosofía en sexto y séptimo (ciclo superior de secundaria), con carácter optativo en la sección Literatura y en la sección Economía y Ciencias sociales. En este país se enseña en combinación con otras asignaturas, como la literatura, la historia y la educación religiosa.

Europa y América del Norte

La Asociación Internacional de Profesores de Filosofía (AIP) proporciona periódicamente informaciones actualizadas sobre los planes de estudios y la didáctica a través de un mapa de Europa en Internet que permite mostrar estos datos con un simple clic sobre el país concernido⁽⁵⁹⁾. Además, la Academia de Amiens (Francia) difunde artículos de síntesis sobre la enseñanza de la filosofía en la mayoría de los países europeos⁽⁶⁰⁾. Algunos de estos artículos figuran también en la página web de la AIPPh y también hay enlaces con nuevas contribuciones. El lector puede así consultar fácilmente estas páginas web para obtener información pormenorizada sobre la situación en cada país. Lo que cabe resaltar es la diversidad de los sistemas de enseñanza en el espacio europeo.

Michel Tozzi, profesor de la Universidad de Montpellier III (Francia)⁽⁶¹⁾, ha identificado, por su parte, cinco paradigmas principales que coexisten en el espacio didáctico europeo y que permiten definir las grandes tendencias actuales en este campo. El interés de su trabajo radica en el objetivo de determinar las prácticas pedagógicas que permitan constituir la filosofía como una

(59) www.aipph.de

(60) www.ac-amiens.fr

(61) www.philotozzi.com

asignatura específica, dicho sea de otro modo, dejar de verla como un conjunto de textos y entender cómo la filosofía –como disciplina cultural históricamente definida y localizada en las universidades– puede enseñarse en secundaria (y, hoy en día, en primaria), es decir, cómo puede transformarse en una asignatura escolar.

El paradigma dogmático-ideológico. Se enseña y se aprende una filosofía de Estado. La filosofía se manifiesta como una respuesta organizada y coherente a las distintas cuestiones fundamentales de la humanidad. Se acentúa el aspecto doctrinal, se plantean preguntas, pero también se dan respuestas, que son irrefutables puesto que se fundan en la razón. La doctrina es una visión del mundo, una construcción teórica, pero que se propone poner de manifiesto la realidad y entrar en una relación con la Verdad de un orden de saber absoluto. Pueden plantearse cuestiones de comprensión, pero las objeciones se utilizan solo para fundar de nuevo la doctrina de manera más profunda. Por ello, se puede hablar de un *paradigma dogmático*, en la medida en que no se pueden poner en tela de juicio, sin peligro alguno, los pilares de la doctrina, ya que la doctrina se derrumbaría sin ellos. Esta visión del mundo es necesaria para mantener la sociedad global y su función consiste en darle una justificación. Por ello, también este paradigma se puede denominar *paradigma ideológico*. El profesor funcionario transmite la filosofía oficial como verdad doctrinal. Como ocurre con la filosofía de Hegel, erigida como filosofía oficial del Estado, la filosofía perfeccionada como saber absoluto en el Estado igualmente perfeccionado. En el curso de la historia, ha habido otras figuras de este paradigma. En la Edad Media, los límites de la discusión entre teólogos estaban determinados, históricamente, por una determinada interpretación del dogma. Cabría analizar, de manera más detallada, las formas más recientes de la enseñanza oficial de la filosofía en la España franquista o en otros regímenes fuertemente vinculados a la Iglesia, en los que el tomismo, doctrina filosófica oficial del Vaticano, figura como ideología filosófica oficial. También cabe evocar las formas que toma, o podría tomar, la enseñanza de la filosofía en un Estado teocrático integrista

musulmán. Aquí se trata el vínculo entre la enseñanza de la filosofía y la creencia religiosa de carácter estatal, frente al desarrollo de la democracia y de la invención de la laicidad. Zouari Yassine⁽⁶²⁾ ha demostrado, adecuadamente, en su tesis de ciencias de la educación y gracias a entrevistas con profesores y alumnos de filosofía, hasta qué punto la cultura islámica que impregna Túnez, país islámico moderado, puede ser un obstáculo cultural para el espíritu de libre análisis de temas considerados tabúes e impide, en general, la emergencia de una cultura del cuestionamiento. También se pueden mencionar los evangelistas americanos que intentan proscribir la teoría de la evolución de los programas científicos y, en general, todas las ideas contrarias a una determinada interpretación de la Biblia. Hay otra versión inversa, pero simétrica, en el dogmatismo ateo de los países del antiguo bloque comunista, en los cuales se impuso el marxismo-leninismo como filosofía oficial, persiguiendo a todas las corrientes idealistas, espiritualistas o liberales calificadas como políticamente subversivas. Se intentó así erradicar la disidencia soviética de los francotiradores –ya que la filosofía, a menudo, fue también el refugio de la oposición– que es, en este caso, el contrapunto de la herejía religiosa, en las tentativas de aprender a pensar libremente por uno solo. Lo que debe cuestionarse, en estos casos, es el vínculo entre filosofía y dictadura militar u opresión moral, y la confusión entre filosofía e ideología oficial.

El paradigma histórico-patrimonial. La filosofía se presenta, en este caso, como una forma fundamental de la historia de la cultura, la manera en la que la humanidad, para responder a las cuestiones que le plantea su condición, pasó del *mythos* (el mito que intenta explicar en forma narrativa y metafórica) al *logos* (el discurso racional, que la filosofía comparte con la ciencia). Por lo tanto, la filosofía ha elaborado, a lo largo de la historia, distintas visiones del mundo, especies de sistemas explicativos de la relación del hombre con el cosmos, con los demás y consigo mismo. De este modo, la filosofía es la historia misma de estos intentos de comprender y actuar sabiamente. La filosofía se encarna en autores, en los grandes nombres de la filosofía que, al elaborar doctrinas filosóficas,

(62) Véanse también algunos resultados de esta encuesta en el apartado relativo a la enseñanza de la filosofía en Túnez.

dejaron su huella en la historia del pensamiento, dando paso a rupturas y a nuevas formas de percepción. Esta historia es un patrimonio cultural que hay que salvaguardar, estudiar y transmitir preciosamente, ya que es, a la vez, la huella, el testimonio, el zócalo y la reserva de categorías fundamentales que nos permiten cogitar sobre el mundo. Estas visiones del pasado no son obsoletas –al contrario de lo que ocurrió en la historia de las ciencias–, sino siempre actuales en toda su profundidad. La «didactización» consiste en este caso en la enseñanza de una historia de las ideas⁽⁶³⁾ con sus momentos fuertes e indiscutibles de esta epopeya intelectual. Por ejemplo, la mayéutica socrática, la idea platónica, la retórica aristotélica, el escepticismo pirrónico, el coraje estoico, el hedonismo de Epicuro, la teología tomista, la duda cartesiana, el imperativo kantiano, la dialéctica hegeliana, la plusvalía de Marx, la sospecha de Nietzsche, el inconsciente freudiano, la duración de Bergson, la descripción de Husserl, el *dasein* de Heidegger, etc.

El paradigma problematizante. Este paradigma pretende desarraigarse de los dos paradigmas anteriores. Se trata menos de aprender una filosofía que de «aprender a filosofar» (Kant). El filosofar comienza, como dice Aristóteles, con el asombro, con el cuestionamiento. Es una vía que consiste en intentar cavilar sobre las cuestiones cruciales y aportar respuestas a las mismas, yendo más allá de las evidencias comunes y de los prejuicios de las opiniones. La tarea consiste, por lo tanto, en aprender a pensar por uno mismo. Y lo que importa es ver o elaborar, a partir de las preguntas formuladas, los problemas que éstas presuponen o conllevan, es decir: evaluar lo que hay que resolver urgentemente para poder cogitar sobre la humanidad y los obstáculos que nos lo impiden. La «didactización» consiste, entonces, en recurrir a los textos de los filósofos convocados y a las lecciones del profesor de filosofía como ejemplos y modelos de pensamiento racional, de manera que las nociones tratadas cobren sentido respecto a esos problemas. Y esto de modo que los alumnos puedan comenzar a construir en su mente un pensamiento propio, que se transformará, progresivamente, en su visión del mundo. No se trata ni de exponer una historia de las ideas, ya

que los conceptos, las doctrinas y el curso sirven solo para hacer que los alumnos piensen, ni, en ningún caso, de imponer una filosofía oficial, ya que lo que se procura establecer es un itinerario personal del alumno. Ese el caso de Francia, donde la cultura debe ser tratada a través del planteamiento de problemas y en el ensayo metódico de sus formulaciones y de sus soluciones posibles, donde «la enseñanza de la filosofía en las clases terminales –último año de instituto– tiene por objetivo favorecer el acceso de cada alumno al ejercicio reflexivo del juicio, a desarrollar el sentido de la responsabilidad intelectual, a formar espíritus autónomos capaces de poner en marcha una conciencia crítica del mundo contemporáneo» (nuevo programa de 2003).

El paradigma democrático-discusional. El objetivo de este paradigma también consiste en solucionar los problemas, como el anterior. Pero su originalidad radica en que procura articular el objetivo de aprender a pensar por uno mismo con un objetivo democrático. La enseñanza de la filosofía se incluye, así, en la mente del legislador, en una perspectiva de educación para la ciudadanía o para la democracia, sin, por ello, subordinarla totalmente. La idea subyacente es que la democracia, como régimen político, requiere, para profundizarse, ciudadanos que reflexionen, es decir, capaces de tener una mente crítica, capaces de resistir a todas las derivas posibles de la democracia: la doxología, el reino de la opinión y del número, la sofística, la persuasión por todos los medios, la demagogia, etc. Ya que la democracia está consustancialmente ligada al debate, el cual garantiza el derecho de expresarse y la pluralidad de opiniones; se trata, por lo tanto, de consolidar el debate democrático de manera reflexiva.

El paradigma práctico-lógico-ético. Se le denomina así porque se concentra en la praxis, en la acción. Se trata de aprender a actuar y no solo a pensar, con vistas a vivir mejor, esto es, en conformidad con ciertos valores. Filosofar consiste en adoptar, en conocimiento de causa, una cierta conducta ética, ya que focalizar la enseñanza de la filosofía solo en el aprendizaje del pensamiento equivaldría a amputarle a

(63) Un ejemplo de este enfoque es la novela sobre la historia de la filosofía de GAARDER, Jostein. *El mundo de Sofía*. Madrid: Patria / Siruela, 1995.

la disciplina una dimensión fundamental, la que, según la expresión de Marx en sus tesis sobre Feuerbach, consiste no solo «en interpretar el mundo, sino en cambiarlo». Una forma histórica de este paradigma es la sabiduría de los filósofos propugnada en la Antigüedad. Como nos lo recuerda el filósofo Pierre Hadot, en aquel entonces no se consideraba que el pensamiento fuese suficiente para esclarecer nuestra comprensión del mundo. Apuntaba a un cierto tipo de «buena vida» conforme a la razón y hacia la felicidad, ya fuera mediante el placer mesurado (el epicureísmo) o mediante el ejercicio de la virtud (el estoicismo). En este paradigma, el filósofo no es, por lo tanto, un simple maestro del pensamiento para el discípulo, sino también es un maestro de la acción. Una concepción modernizada de este paradigma figura en los cursos de moral de ciertos países como Bélgica, Canadá francófona (Quebec) o Alemania. En Bélgica se trata, mediante la reflexión, de aprender a clarificar y jerarquizar los valores con vistas a actuar de manera ética, con buenas finalidades, sin que, por ello, se hayan impuesto esos valores, ya que pertenecen al libre examen. La noción de compromiso es aquí esencial, tanto en su dimensión individual como colectiva.

Mundo árabe

En general, la enseñanza de la filosofía a nivel secundario en los países del Magreb tiene una larga tradición y se remonta, en particular, al sistema escolar francés. Sin embargo, hay diferencias notables entre los distintos países.

Argelia. Abdelmalek Hamrouche, decano de los inspectores de filosofía de Argelia, escribía en 2001 que «desde la ocupación colonial, ningún país árabe ha logrado instaurar una pedagogía que corresponda al pensamiento filosófico árabe y a su realidad, ni tampoco conciliar la filosofía occidental y la filosofía musulmana. Esto ha tenido consecuencias desastrosas en el sentido de que los alumnos, frente a esa realidad, conceden poca importancia al análisis y a la profundización durante los cursos, y recurren solo a lo simple y superficial»⁽⁶⁴⁾. Otro inspector de filosofía, Mohamed Tahan, en un artículo de 1989, indicaba que la filosofía se considera «como una asi-

gnatura esencial para las clases de letras y se le ha atribuido un coeficiente importante (coeficiente 5) para la prueba de bachillerato. En cambio, se le ha atribuido solo un coeficiente 2 para las clases de ciencias, matemáticas y técnicas. El número de horas por semana varía también según las clases. El programa de filosofía es el mismo para los 48 departamentos de Argelia. Se ha unificado y fue establecido por una comisión ministerial después de haberlo consultado –como es natural– a los inspectores de la asignatura, que se reúnen una o dos veces por año escolar para discutir los distintos problemas relativos a la enseñanza de la asignatura»⁽⁶⁵⁾.

Túnez. La enseñanza de la filosofía se ha beneficiado de una política de continuidad a nivel secundario. Dicha orientación se confirmó en dos reformas de la educación, en 1988 y en 2006, que primero introdujeron y, luego, generalizaron la enseñanza de la filosofía en el penúltimo año de estudios: primero, en la rama de Letras y, después, en las demás secciones. Como lo señala Fathi Triki, titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía de la Universidad de Túnez, en un informe sobre la enseñanza de la filosofía presentado a la UNESCO en 2006, «la organización de los estudios filosóficos en la enseñanza secundaria y superior depende de los poderes públicos centrales, ya que el Ministerio de Educación y Formación y el Ministerio de Enseñanza Superior son los que organizan materialmente esta enseñanza. Asimismo, contribuyen a la definición, en particular para el nivel secundario, del contenido de los programas enseñados y deciden el número de horas durante las cuales se imparte esa enseñanza, sus modalidades, la evaluación, etc. El Ministerio de Educación y Formación se encarga de organizar la elaboración de los manuales de filosofía.» Esta última precisión podría provocar cierta perplejidad, ya que puede sugerir que se ejerce un control sobre los manuales escolares. A este respecto, añade que «el papel de las autoridades públicas en la administración de los estudios filosóficos consiste, a fin de cuentas, en definir las finalidades generales del sistema educativo y el perfil del alumno al final de cada ciclo de estudios. Pero eso no minimiza el papel de las autoridades educativas, que consiste en definir y en poner en

(64) HAMROUCHE, Abdelmalek. *L'enseignement de la philosophie*. En: *Diotime-l'Agora*, 10, 2001. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

(65) TAHARI, Mohamed. *L'enseignement de la philosophie en Algérie*. En: *Diotime-l'Agora*, 1, 1999. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

práctica los contenidos, las modalidades y la evaluación de la enseñanza filosófica. Eso se hace, para el nivel secundario, por medio de comisiones de profesores y de inspectores de filosofía. Ninguna otra autoridad interviene en este campo, ni las autoridades religiosas ni la de los partidos políticos. Ocasionalmente, se consulta a los partidos políticos y a las asociaciones científicas y profesionales.» Según las informaciones recabadas, los manuales que se utilizan hoy en las escuelas públicas tunecinas, y, en particular, el manual para los últimos cursos y el nuevo manual publicado en 2006, conceden un lugar importante a la mente pluralista y abierta, sobre la base de una selección de textos que obedece a criterios de diversidad y de riqueza cultural. En ese caso, la centralización del material didáctico representa un baluarte contra la proliferación de obras de carácter doctrinario o proselitista. Cabe señalar que según el profesor Triki «en la enseñanza secundaria como en la enseñanza superior, el estudio de los clásicos ocupa un lugar importante. Sus textos representan dos tercios del manual escolar.» Los cursos se imparten conforme al modelo de la lectura comentada de los textos, más que conforme al paradigma histórico o problemático. En suma, se trata de una educación para la lectura y la comprensión de los textos, con vistas a desarrollar una de las capacidades esenciales de una educación filosófica, esto es, acostumbrarse a formarse una idea a partir de un examen directo de un texto comunicativo. Sin lugar a dudas, esta habilidad se desarrolla bajo la guía de profesores, , quienes, junto con los comentarios que acompañan los textos, pueden orientar la lectura en un sentido u otro. Sin embargo, la estructura de la lección debe resaltarse más allá de un elemento que sigue siendo central; la compilación ministerial de los manuales escolares. Como lo indica Triki, «los métodos que se preconizan son de índole interactiva, el alumno no es un simple receptor, sino un interlocutor que debe asumir sus responsabilidades y participar en la construcción de un saber a partir de un texto que sirve de soporte. La formación de los profesores tiene por objetivo hacer hincapié en una pedagogía dialógica. Entre los profesores de más edad, se manifiestan algunas resistencias. Se somete el trabajo del alumno a una evaluación

formativa que permite al profesor preparar adecuadamente al candidato para los exámenes, que revisten hoy dos formas: 1) en el tercer curso del nivel secundario, el examen consiste en distintos ejercicios, cada uno de los cuales tiene un objetivo específico y 2) en el último curso, el examen se limita a una sola forma, la disertación sobre un tema dado. A veces, se dedican algunas sesiones a presentaciones dirigidas por los alumnos.» Cabe añadir que en la última reforma de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario, que se aplica desde 2006, se propuso establecer una correspondencia entre los textos y las preocupaciones actuales de la filosofía, con más lugar dedicado a la filosofía moderna y contemporánea de las distintas regiones del mundo.

Otros investigadores y profesores de Túnez comparten ese análisis. La encuesta de la UNESCO pone de manifiesto una concepción de la enseñanza de la filosofía que insiste en su valor para desarrollar una actitud crítica, para luchar contra el dogmatismo, para aprender a ser uno mismo al mismo tiempo que se respeta al prójimo y para librarse del fanatismo. Los resultados de una encuesta sobre la imagen de la filosofía, realizada por Zouari Yassine⁽⁶⁶⁾ a inicios de los años sesenta, entre los alumnos del último curso de Humanidades de cuatro institutos indican que los valores comunicacionales, de discusión y de apertura al prójimo, son los más problemáticos.

En lo que se refiere a las respuestas al cuestionario procedentes de **Egipto**, se mencionan reformas que apuntan a mejorar los programas, los manuales y los cursos de filosofía. La filosofía se enseña en los establecimientos de secundaria desde 1925, bajo los títulos «Principios de la filosofía»; «Lógica y pensamiento científico» para todas las ramas y «Filosofía y lógica» para la rama de Humanidades. Se hace hincapié, en primer lugar, en la filosofía islámica, los filósofos musulmanes y su contribución a la historia de las ciencias. Asociaciones tales como el Consejo Supremo de la Cultura contribuyen también a la enseñanza de la filosofía, organizando conferencias, debates públicos, así como con la publicación de una revista. En **Kuwait**, las respuestas al cuestionario indican, por una parte, que hay una voluntad de reforzar la enseñanza

(66) YASSINE, Zouari. *Points de vue des élèves tunisiens*. En: *Diotime-l'Agora*, 9, 2001. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

de la filosofía a nivel secundario. La asignatura se enseña en el 12º año, dos horas por semana, y es obligatoria para las opciones literatura y economía y ciencias sociales. El título del curso es «principios de base de la filosofía». También se enseña filosofía en el

curso de literatura y en el de educación moral. En **Qatar**, la filosofía se enseña en los cursos 5º, 6º y 7º, dos horas por semana. Por último, se nos indica que, en **Jordania** y **Sudán**, la filosofía no figura en los programas del nivel secundario.

Cuadro 26

La complejidad de la relación con el prójimo, a la luz de una encuesta realizada en cuatro institutos de Túnez

El análisis de las respuestas de los alumnos entrevistados muestra, claramente, la frecuencia simultánea de dos variables inferidas: el obstáculo socio-cultural al ejercicio del filosofar y las carencias de la práctica pedagógica utilizada en filosofía. De hecho, la estructura del curso parece estar calcada de un modelo monodireccional, en el que la discusión, como valor que emerge de los temas enseñados, no se concreta desde un punto de vista pedagógico. Según el alumno X7 «en clase, el alumno procura más recibir que participar, ya que el programa es pesado y el tiempo, corto. El alumno solo piensa en absorber las enseñanzas para poder explotarlas más tarde. Debido a la falta de tiempo, el profesor intenta, desde el momento que entra en el aula, dictarnos el curso y eso es todo.» A pesar de que la apertura al prójimo es frecuente en el programa de filosofía que se enseña, la imagen del prójimo en los alumnos deja de inspirarse en la filosofía para conformarse a la visión tradicional, lo que muestra la falta de relación reflexiva con la filosofía. Así, la imagen que los entrevistados tienen de Occidente pone de manifiesto una confusión de diferentes características en las que se mezclan el desarrollo científico, el ateísmo, la

potencia técnica y el pasado colonial. Esa imagen sigue estando fuertemente vinculada al imaginario colectivo cargado de prejuicios, reduccionismo y desconfianza respecto a la cultura filosófica occidental. Si el alumno emprende una crítica de la cultura filosófica occidental, su propósito no es el de reconsiderar una determinada idea, ni el de poner de manifiesto lo no dicho y los límites de un sistema. Se trata, más bien, de recalcar su contraste con los valores tradicionales del islam, en los cuales encuentra un componente esencial de su identidad. Por esa razón, las dudas y las críticas que evocan esos alumnos revisten, en este caso, un sentido ideológico. Manifiestan más un repliegue arcaico sobre sí mismos que la apertura reflexiva a la filosofía. Por consiguiente, el «nosotros» colectivo y conformista que absorbe aquí al individuo domina al «yo» reflexivo, como lo muestran las respuestas de los alumnos. Así, el alumno X6 afirmó que «cada individuo que ha estudiado filosofía puede dialogar con las otras sociedades occidentales y adoptar lo que le conviene a su personalidad, a su sociedad y a su cultura. Por ejemplo, se pueden estudiar los aspectos intelectuales y literarios de esas culturas. Al estudiar esas filosofías, se trata

también de criticarlas y de adoptar lo que le conviene a nuestro pensamiento y a nuestra sociedad, sobre todo, porque somos una sociedad esencialmente religiosa.» Cabe, por lo tanto, concluir que los alumnos que tienen esas actitudes ambivalentes respecto al prójimo no conciben los valores del diálogo y de la comunicación en su sentido racional y crítico. La filosofía que se enseña no se percibe como una forma de reflexión que enriquece la universalidad del pensamiento humano, en la medida en que recurre a la razón o a la facultad de reflexión de la que dispone, potencialmente, cada ser humano. Prisioneros de la sacralización del yo y en una relación utilitarista respecto al prójimo, los alumnos perciben en el pensamiento filosófico occidental solo ventajas e inconvenientes concebidos en referencia a los valores de la religión. Las paradojas que caracterizan las respuestas de los alumnos muestran, claramente, que no es posible considerar esa forma de relación al Otro como una apertura real.

Zouari Yassine
Doctor en Ciencias de la Educación
(Túnez)

Cuadro 27**Las Olimpiadas Internacionales de Filosofía**

Todos los estudiantes participantes en las Olimpiadas redactan sus ensayos en lenguas extranjeras. Se puede considerar que filosofar en una lengua extranjera abre una nueva dimensión para la comunicación transcultural, utilizando la filosofía como recurso intelectual común. Los criterios de evaluación son los siguientes: pertinencia de un texto escrito en relación con el tema elegido, comprensión filosófica del tema, fuerza de argumentación persuasiva, coherencia y originalidad. No esperamos necesariamente que los alumnos redacten un ensayo que presente las ideas de un filósofo en particular. Esperamos, más bien, que se concentre en el problema sugerido por la cita, utilizando para ello todo el saber del que dispone. Desde 1995, las IPO gozan del apoyo de la UNESCO. A partir de 2001, la FISP participa oficialmente en la organización de las Olimpiadas. Hoy, esos compromisos requieren la presencia de los representantes de la FISP y de un representante de la UNESCO, en el Comité de Dirección de las IPO. Este Comité debe asumir una tarea muy importante, la selección final de los temas que se utilizarán en la competición. Las Olimpiadas son una de las pocas actividades educativas de índole internacional y transcultural, y son, en gran medida, el resultado de la iniciativa y de los esfuerzos de los docentes que participan en su organización. Si bien la tradición filosófica europea ha dominado hasta ahora a las IPO, los impactos constructivos de este encuentro

con otros entornos filosóficos se han puesto de manifiesto en numerosos ensayos escritos durante las Olimpiadas en estos últimos años. Dos estudiantes y dos profesores de cada país participante asisten a las reuniones anuales de la IPO. Miles de estudiantes y docentes participan en el mundo entero en las competiciones nacionales, esto es, en las Olimpiadas filosóficas nacionales. En muchos países, las IPO constituyen una motivación y un ejemplo que se utilizan para lanzar competiciones nacionales en filosofía para los alumnos de la enseñanza secundaria. Los concursos filosóficos son una herramienta útil para alentar a los alumnos a desarrollar su interés por la asignatura. El hecho de implicar a los docentes en el largo proceso de la competición de filosofía abre nuevas perspectivas de expansión para sus competencias profesionales. Eso, seguramente, les ayuda a sensibilizar a los responsables políticos y los gobiernos con el mensaje adecuado. Los países que participan en las IPO tienen sistemas educativos muy diferentes y, en muchos de ellos, la filosofía no se enseña en las escuelas. Para preparar esos concursos nacionales e internacionales deben haber, a la vez, docentes realmente dedicados y estudiantes fuertemente motivados.

Declaración del profesor Josef Niznik
Instituto de Filosofía de la Academia
de Ciencias
(Polonia)

(67) www.philosophyolympiad.org

(68) Fundada en 1948, la FISP es la organización no gubernamental de filosofía más importante en el ámbito mundial. Sus principales objetivos son los siguientes: contribuir al desarrollo de relaciones profesionales entre filósofos de todos los países, libremente y en respeto mutuo; fomentar los contactos entre las instituciones, las sociedades y las publicaciones periódicas dedicadas a la filosofía; reunir documentación útil para el desarrollo de los estudios de filosofía; patrocinar al Congreso Mundial de Filosofía, que se celebró por vez primera en 1900; promover la educación filosófica, preparar publicaciones de interés global y contribuir a fortalecer el impacto del saber filosófico sobre los problemas mundiales. Los miembros de la FISP no son filósofos individuales, sino sociedades de filosofía y otras instituciones de filosofía similares en el ámbito nacional, regional o internacional. Extracto de la página web de la FISP. www.fisp.org

3) Otros ejemplos de iniciativas a escala nacional e internacional

Las Olimpiadas Internacionales de Filosofía (OIF) ⁽⁶⁷⁾ son un evento que reviste particular interés para los alumnos del nivel secundario. Se trata de un concurso internacional anual que se lleva a cabo sin interrupción desde 1993 y fue creado por iniciativa del profesor Ivan Kolev, del Departamento de Filosofía de la Universidad de Sofía en Bulgaria. Desde 2001, se celebra bajo los auspicios de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP) ⁽⁶⁸⁾. Los alumnos seleccionados en el seno de los

países participantes son invitados por el país organizador, donde se someten a un examen escrito sobre temas definidos por la FISP. En la mayoría de los casos, los participantes deben elegir entre frases o pensamientos de filósofos célebres. El concurso se presenta bajo la forma de un comentario o de una composición, redactada en una lengua distinta a la lengua materna, a saber, francés, inglés o alemán. También cabe mencionar a este respecto, los clubes filosóficos de los institutos en Turquía.

Cuadro 28

Los clubes filosóficos de los institutos de Turquía

Los clubes filosóficos de los institutos de Turquía ofrecen nuevas y amplias oportunidades en materia de enseñanza de la filosofía. En 1911 se introdujeron por primera vez los cursos de filosofía en los programas de los institutos. Después de la fundación de la República por Atatürk, los cursos de filosofía adquirieron mayor importancia, al basarse en la idea de «individuo nuevo, sociedad nueva». Hoy en día, dos horas de filosofía por semana son obligatorias en todos los institutos de enseñanza general y profesional. Estos cursos están a cargo de diplomados de las universidades y titulares de certificados de formación en pedagogía. En los institutos, hay cursos opcionales en lógica, sociología, psicología, democracia y derechos humanos, además de filosofía. Los clubes filosóficos de los institutos le dan una nueva dimensión a esta filosofía obligatoria, al ofrecer a las jóvenes nuevas oportunidades tanto en términos de contenido como de forma. Los clubes creados en los institutos llevan a cabo estudios y actividades fuera del programa en materia de filosofía. El primer club de este tipo se creó en 1994 en el instituto francés Saint Benoît; luego, se fueron creando otros. El objetivo del primer club fue, en sus inicios, preparar a los estudiantes para las Olimpiadas Filosóficas Internacionales. Sin embargo, rebasó los límites de esa función, convirtiéndose en parte integrante de la enseñanza de la

filosofía en los institutos. Algunos institutos alemanes, austriacos y franceses se reunieron en 1995 para emprender un primer estudio conjunto sobre la enseñanza de la filosofía en los institutos. Esos institutos crearon la base de una plataforma de filosofía. Después, 40 escuelas públicas y privadas se adhirieron a esa plataforma, la Istanbul Liseleri Felsefe Kulupleri Platformu (ILFKP) ⁽⁶⁹⁾. La ILFKP funciona como un órgano de consejo y orientación, que ayuda a los clubes de filosofía y coordina sus actividades. Con sede en Estambul y apoyada por la Sociedad Filosófica de Turquía ⁽⁷⁰⁾, se ha transformado en un modelo, lo que condujo a la creación de formaciones similares en distintas ciudades de Turquía. Los profesores de esta plataforma han creado también un foro de intercambios en línea ⁽⁷¹⁾. La ILFKP organiza sesiones académicas, esto es: conferencias para los estudiantes en las que participan universitarios, pensadores y escritores. Esas experiencias muestran que es posible una enseñanza de la filosofía fuera del marco de la escuela. Se trata de un tipo de educación que desarrolla las capacidades analíticas y creativas de los jóvenes.

Extracto de una presentación de Nimet Küçük ⁽⁷²⁾ en las XV Olimpiadas Internacionales de Filosofía (Turquía)

(69) Plataforma de los clubes filosóficos de los institutos de Estambul.

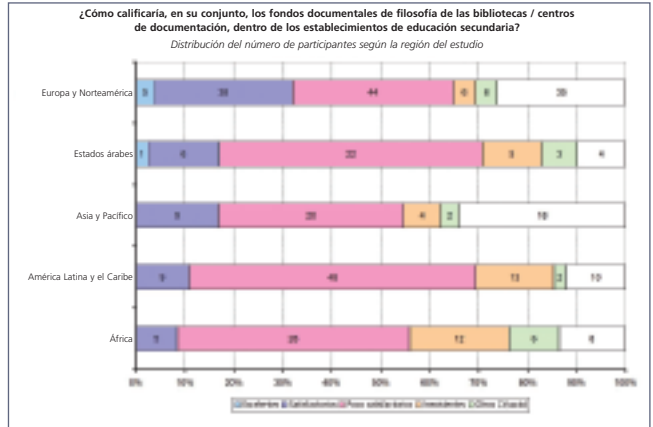
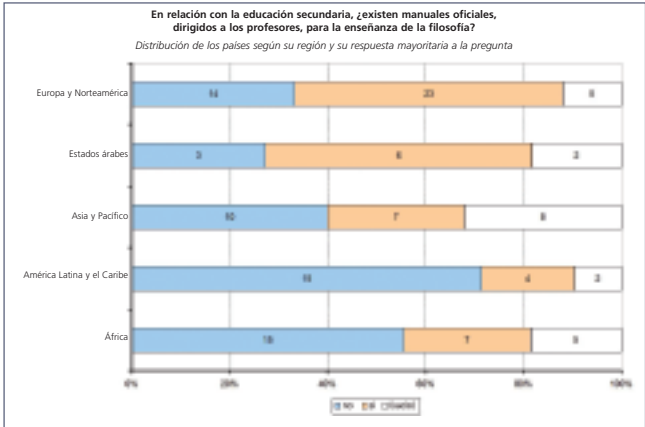
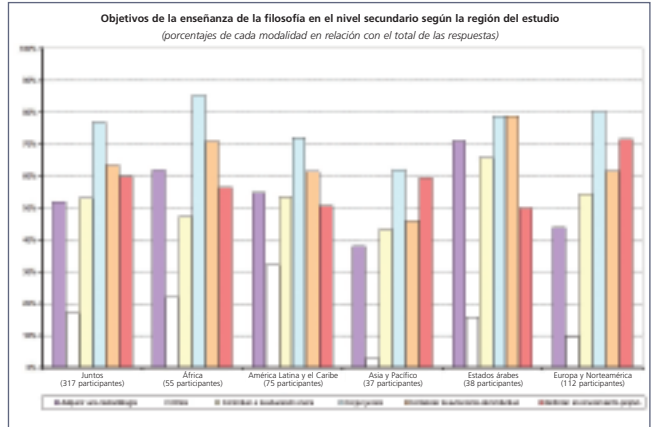
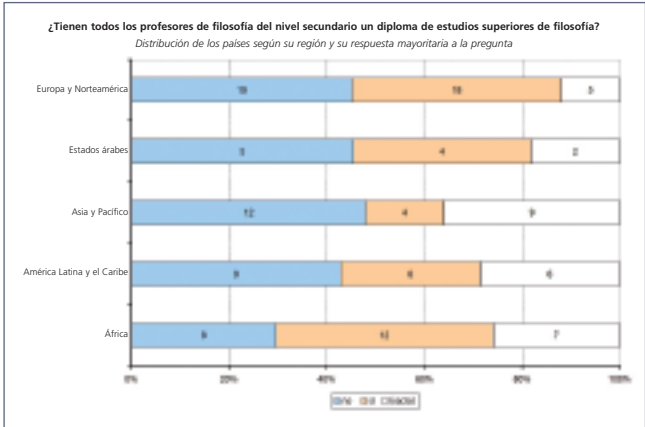
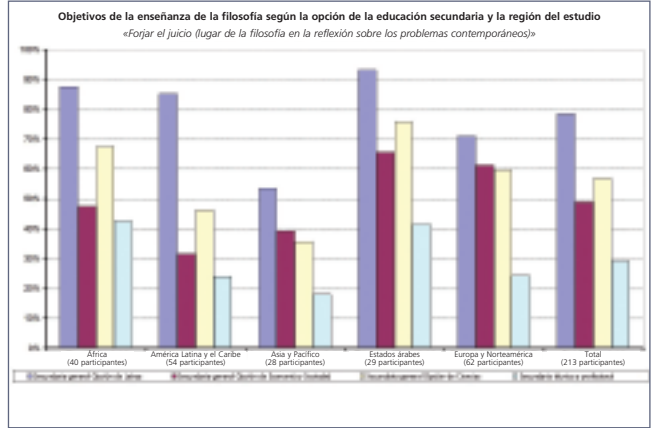
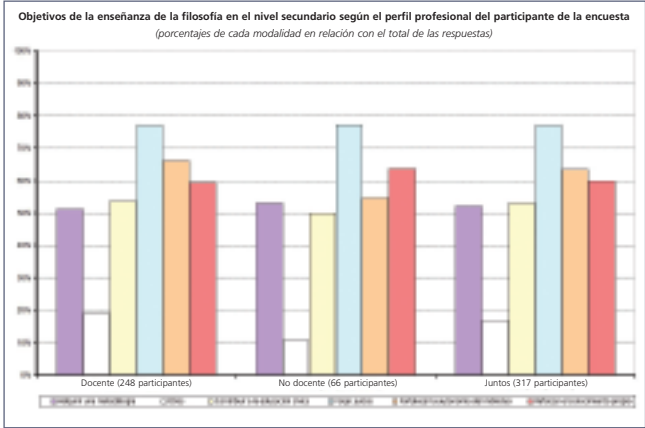
(70) www.tfk.org.tr

(71) <http://groups.yahoo.com/group/ILFKPogretmenleri/>

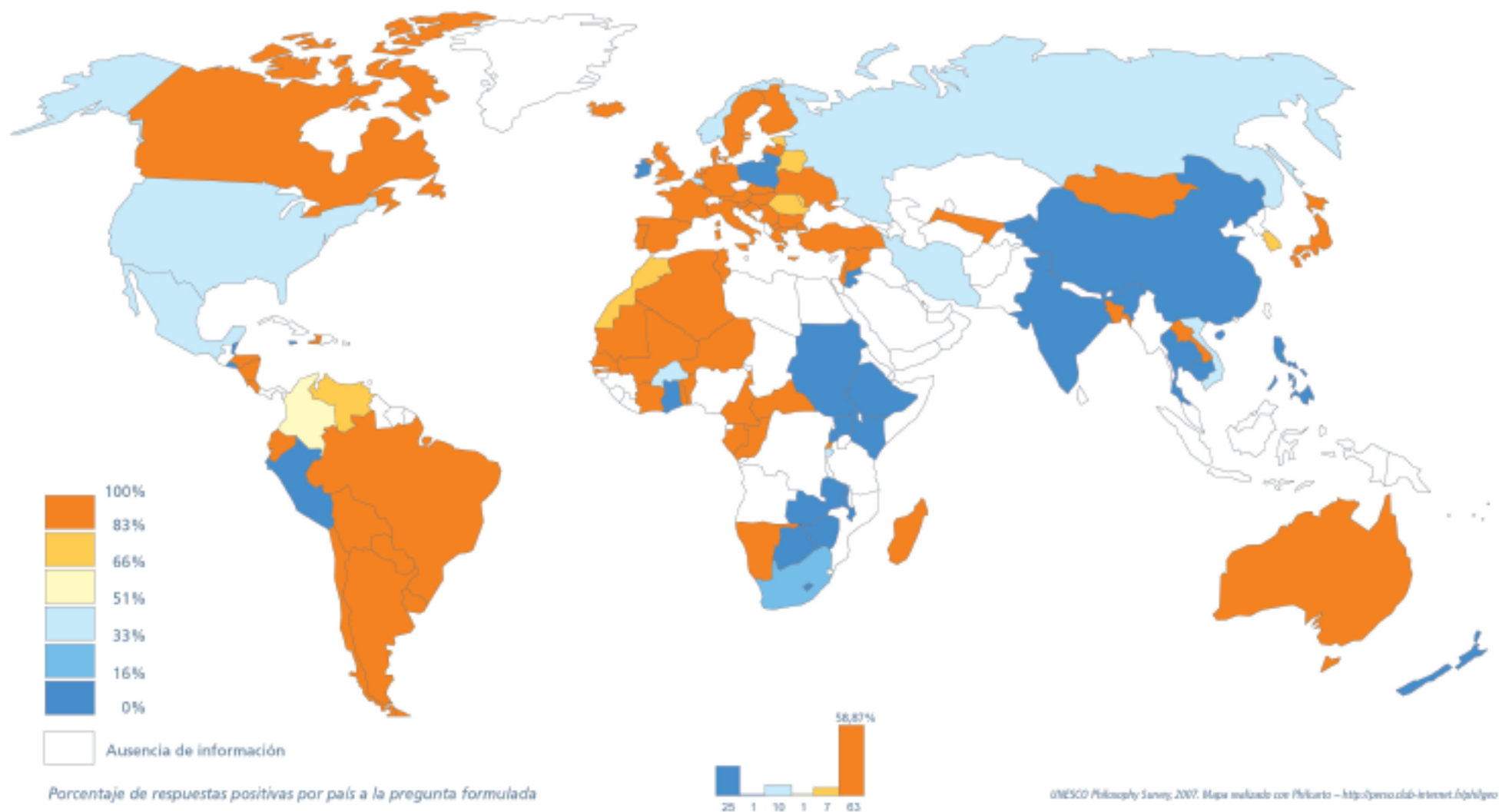
(72) Nimet Küçük *A Platform of High School Philosophy Clubs in Turkey*, en *Critical and Creative Thinking: the Australian Journal of Philosophy in Education*, mayo de 2007.



IV. La filosofía a nivel secundario en cifras



P13a - En la educación secundaria: ¿La filosofía se enseña como una materia distinta ?



Conclusión: la filosofía durante la adolescencia, una fuerza de transformación creadora

A menudo, se le asigna a la filosofía el papel de aprendizaje del razonamiento, lo que podría considerarse como una trampa, que cabe descartar desde un principio. En efecto, puede considerarse que hay otras asignaturas más idóneas que la filosofía para formar las competencias lógicas y analíticas de los alumnos como, por ejemplo: las matemáticas, con la educación rigurosa que implica la costumbre de demostrar lo que parece evidente a primera vista. También puede mencionarse la capacidad formadora de las gramáticas griega y latina, auténticas herramientas de encuadramiento racional de los alumnos. Frente a esos poderosos instrumentos de análisis lógico, la reflexión filosófica podría desmerecer. Ahora bien, la función esencial de la filosofía en la escuela radica menos en el aprendizaje del razonamiento que en la crítica de los saberes y de los sistemas de valores. No se ejerce sobre una materia formal en la que se pueden abstraer los contenidos. La fuerza pedagógica de la filosofía reside, a la vez, en las estructuras críticas que enseña a utilizar y en los corpus de saber sobre los cuales versa. Ese aprendizaje –que es, ante todo, el de la capacidad de criticar una cultura, la cultura propia de uno mismo– significa que la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad. Por consiguiente, debe utilizarse con precaución, ya que puede manifestar una ambivalencia a dos niveles. La puesta en tela de juicio de los sistemas de valores, de las costumbres y de las estructuras epistémicas no tiene nada de insignificante en una edad en la que se consolida la personalidad. He ahí un argumento que aboga por una mayor familiarización con las prácticas filosóficas y a favor de la filosofía para niños. En ese sentido, el efecto desestructurante de la

filosofía, para ser beneficioso, debe siempre proveerse de un acompañamiento permanente tanto por parte de los educadores como por parte del entorno social más próximo. La filosofía, así como el proceso educativo en general, puede acentuar las dificultades ya existentes en el proceso de construcción de la personalidad. Por ello, es oportuno que los jóvenes alumnos y los niños se familiaricen con la práctica del cuestionamiento a una edad temprana, en vez de que ésta intervenga súbitamente –y, en general, relativamente tarde– en el itinerario educativo. Además, la crítica de los saberes puede también constituir un potente dispositivo de repliegue identitario cuando versa sobre saberes diferentes a los que conocen los alumnos. La filosofía debe ser siempre crítica de su propia cultura. Cuando la crítica se orienta hacia el exterior, cuando se utiliza para oponer nuestra cultura y nuestro *ethos* a los de los demás –cualesquiera que sean–, entonces deja de ser un instrumento de apertura crítica para transformarse en un medio de repliegue cultural y en una actitud que puede dar lugar a toda una gama de autoritarismos y fanatismos. Por ello, la filosofía, en el sentido de las categorías del saber filosófico, no tiene forzosamente la vocación de sostener una interacción libre y democrática entre los individuos. Los peores sistemas totalitarios han recurrido a los filósofos más radicalmente críticos con respecto a sus propias culturas –filósofos, por esencia, vectores de la libertad–.

La filosofía encuentra su fuerza cognitiva y cultural en la deconstrucción crítica que enseña a obrar en cada uno de nuestros sistemas de creencias y valores, y, por ende, en la manera en que aprendemos a cuestionar los logros epistémicos o éticos.

CAPÍTULO III



LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A NIVEL SUPERIOR

La enseñanza de la filosofía en el ámbito universitario

Introducción: elaboración y enseñanza del saber filosófico 97

Nota sobre la metodología 99

I. La dinámica entre la enseñanza y la investigación filosófica en la universidad 100 - 112

1) Los vínculos entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior 100

- > La importancia de la interacción entre los dos niveles
- > Las causas de la fractura

2) Extensión y diversidad de la enseñanza filosófica 103

- > El doble papel de los profesores-investigadores
- > Las modalidades específicas
- > Presencia de la filosofía en el ámbito universitario
- > Filosofía y saberes de la mente

3) Especificidad y adaptabilidad de la enseñanza filosófica 107

- > La naturaleza transdisciplinaria de la filosofía
- > La idea de una facultad filosófica
- > La enseñanza a distancia y el acceso a lo numérico

4) Libertad académica y limitaciones impuestas a la enseñanza 110

- > El principio de la libertad académica
- > Las limitaciones políticas, religiosas y culturales
- > El curso monográfico

II. La filosofía frente a los desafíos emergentes: interrogantes y problemáticas 113 - 122

1) La enseñanza filosófica en un mundo globalizado 113

- > Enseñanza filosófica y compromiso
- > La filosofía «protectora de la racionalidad»
- > Filosofía y tradiciones culturales

2) La actualidad de la filosofía: una práctica que debe tratarse con cautela 114

- > La enseñanza de la filosofía entre razón e historia
- > Las prioridades en el campo de la investigación y de la enseñanza

3) La cuestión de las perspectivas profesionales 116

- > La enseñanza secundaria
- > La internacionalización de la investigación o el campus global
- > La filosofía en las empresas
- > La esfera pública

4) El papel y los desafíos de las Cátedras UNESCO de Filosofía	119
> Una nueva generación de Cátedras UNESCO	
> Un futuro prometedor	
III. Diversificación e internacionalización de la enseñanza de la filosofía	123 - 147
1) Prácticas y métodos de enseñanza en las distintas regiones del mundo	123
> Características generales de la enseñanza de la filosofía en las distintas regiones del mundo	
> Estudios de casos ejemplares	
2) La multiplicación de redes de intercambios universitarios	143
> ERASMUS y ERASMUS MUNDUS	
> Los programas de «retorno de cerebros»	
> Las becas UNESCO	
3) La Red Internacional de Mujeres Filósofas patrocinada por la UNESCO: un trampolín para todos	145
4) La promoción del diálogo filosófico interregional	146
IV. La filosofía en la educación superior en cifras	148
Conclusión: la filosofía en su devenir	149

Introducción: elaboración y enseñanza del saber filosófico

La doble finalidad de la universidad desde su invención, a finales del siglo XI, es producir y difundir el saber que ella misma ha contribuido a crear. La enseñanza universitaria no se limita a contribuir a la formación de la personalidad y a la construcción del sujeto en sus múltiples dimensiones (cognitiva, afectiva, moral o social), sino que apunta, más bien, a poner a los estudiantes en situación de producir nuevos saberes, contribuir al avance de sus disciplinas y permitirles reaccionar frente a las incesantes transformaciones que afectan a la expresión de los saberes en el seno de las distintas culturas. Se trata, por ende, de una enseñanza técnica, arraigada en las distintas disciplinas, que tiene por cometido la formación de especialistas o de formadores y que hace de la formación en la investigación una de sus razones de ser. Esa índole híbrida de la enseñanza universitaria es tanto más efectiva en la medida en que los estudios filosóficos no disponen, en general, de otros lugares institucionales para desarrollarse. El saber filosófico que se produce y enseña en los cursos universitarios se distingue, por tanto, del aprendizaje del filosofar en la educación primaria y media. Y esto porque el saber filosófico, efectivamente, existe, bajo la forma de métodos de investigación, categorías, conceptos, criterios de validación de la argumentación y estructuras más o menos formales que permiten construir mundos físicos, históricos, morales y racionales. La existencia de ese aspecto técnico específicamente filosófico es lo que distingue a la enseñanza universitaria, ya sea para formar a formadores, alimentar una cultura histórica, enseñar estructuras universales de razonamiento o consolidar la cultura de los docentes-investigadores del mañana.

Esa articulación entre producción y transmisión del saber o, lo que es más simple, entre investigación y enseñanza, se encuentra en el origen de las formas en las que se organiza la existencia de la filosofía en la universidad. A nivel superior, enseñanza e investigación son inseparables. Ahora bien, se constata una diversidad considerable en lo que se refiere a los contenidos de esa enseñanza, la función de las competencias de cada profesor, las enseñanzas que se imparten en el seno

de cada departamento o facultad, los planes de estudios, la multiplicación de las tradiciones filosóficas y culturales e, incluso, el lugar que la filosofía ocupa históricamente en una cultura determinada. La filosofía se oculta, a menudo, en una multitud de asignaturas o saberes que emanan de diversos patrimonios culturales o enfoques pragmáticos, bajo la forma del pensamiento religioso, de éticas deontológicas o de otros saberes prácticos. Esa diversidad se refleja en las prácticas pedagógicas, pero de manera menos compleja. Estas últimas varían, esencialmente, entre el nivel licenciatura-maestría y el nivel de estudios doctorales, y se llevan a cabo en la mayoría de los casos, ya sea en el marco tradicional de cursos, como en prácticas en forma de seminario, más orientadas hacia una participación activa de los estudiantes. Pero en todos los casos, la universidad sigue siendo un lugar en el cual se imparte una formación especializada, incluso profesional, donde la enseñanza deja de asumir, como función básica, la educación de la persona para transformarse, esencialmente, en un saber técnico.

Por ende, este capítulo se basa en la relación entre enseñanza e investigación en las universidades. Procura describir cómo los diferentes sistemas de enseñanza universitaria permiten a los estudiantes acceder a las distintas facetas del saber filosófico, en qué medida se han familiarizado con las orientaciones principales del debate contemporáneo, de qué herramientas materiales y teóricas disponen en su aprendizaje y, en general, cómo las formas de ese aprendizaje influyen en los contenidos tratados.

Este capítulo consta, por consiguiente, de tres partes principales que versan sobre algunas cuestiones actuales relativas a la función y a los métodos de la filosofía como disciplina universitaria. La primera parte es una reflexión sobre la enseñanza académica, a la cual no se presta mucha atención hoy en día, y esto en un momento en que se critica cada vez más el repliegue de la academia sobre sí misma. Trata la cuestión de la relación entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, entre las cuales se está abriendo una brecha en un número creciente de

países. Ahora bien, ahí donde se enseña filosofía en las escuelas, la interacción entre los dos niveles constituye una ventaja importante para anclar la elaboración del saber filosófico en la sociedad y transmitirlo a los alumnos como un saber vivo que se nutre de los debates en curso. Esa primera parte también versa sobre la cuestión de las evoluciones posibles de la didáctica de la filosofía en la universidad, que pueden ser reunidas bajo las rúbricas de la diversificación de la enseñanza, que se orienta cada vez más hacia los estudiantes de otras facultades o que siguen otras formaciones, y no solo hacia los estudiantes que han elegido la filosofía como asignatura principal de sus estudios. Lo mismo ocurre con la internacionalización de las prácticas de aprendizaje en la licenciatura y la maestría, así como en el doctorado. Por último, esa primera parte se refiere a la cuestión de la libertad académica, fundamento de las prácticas universitarias, que es una condición necesaria para la elaboración y la producción del saber académico. Dicha libertad está hoy amenazada por una serie de limitaciones vinculadas, en particular, a la radicalización de las tendencias de reafirmación de las identidades en las culturas, las religiones y las prácticas tradicionales. Por reacción, se le somete también a diferentes tipos de condicionamiento político, a la preeminencia de limitaciones económicas y, de manera a menudo muy sutil, a la instauración de ambientes culturales y académicos que pesan sobre el libre ejercicio de la actividad de los docentes-investigadores. La filosofía, por ser una teoría general de las formas de la cultura, es particularmente vulnerable, hoy en día, a las presiones exteriores.

La segunda parte versa sobre las cuestiones que plantea la confrontación de la filosofía con los desafíos emergentes. La respuesta a los desafíos de la modernidad yace en el intercambio de ideas, así como en los encuentros entre personas. La cooperación intelectual internacional representa una oportunidad extraordinaria para los investigadores de distintos horizontes que no siempre tienen la posibilidad de confrontar sus enfoques teóricos respectivos. En particular, gracias a la iniciativa de la UNESCO, comunidades filosóficas que pudieron frecuentarse en el pasado en encuentros, coloquios o congresos pueden encontrarse

hoy sin mediación alguna, abriendo así nuevas pistas de investigación en un mundo que tiende a ser cada vez más multipolar. Tampoco puede ignorarse la cuestión de las perspectivas profesionales que ofrece una formación filosófica. En el contexto de la globalización progresiva de la competición económica y de la repartición equitativa de los recursos del planeta, la presencia continua de la filosofía dependerá también, en gran medida, de la posibilidad que tengan los filósofos para sustentar su profesión. Nada es seguro, pero se comprueba una diversificación de las salidas profesionales en el ámbito internacional. Esto genera a su vez nuevas orientaciones y prácticas de la enseñanza, así como de las especializaciones filosóficas, como lo atestigua la red de Cátedras UNESCO de Filosofía en el mundo entero.

En la tercera parte se da una visión de conjunto de la enseñanza de la filosofía a nivel superior. Se acompaña esta descripción general con un análisis más focalizado de algunas prácticas filosóficas particularmente importantes y de las finalidades científicas, culturales y sociales que las inspiran, tales como los diálogos filosóficos interregionales o la formación de una red internacional de mujeres filósofas, dos iniciativas de alcance internacional lanzadas hace poco por la UNESCO.

El tema que trata este capítulo es la relación entre la filosofía y la libertad, como condición fundamental de una intersubjetividad plural, ya que la libertad sigue siendo la razón de ser de toda enseñanza de la filosofía. En este contexto, la relación compleja, y a menudo difícil, entre el universalismo de la razón, que propugna toda racionalidad filosófica, y la diversidad de las tradiciones culturales en las que se inscribe constituye un desafío crucial para el saber filosófico. Pero la filosofía también debe evitar el peligro de convertirse, únicamente, en una protagonista de los movimientos políticos de la actualidad, si no quiere correr el riesgo de privarse de la especificidad de su índole abstracta, lo que le prohíbe identificarse con la contingencia de una determinación cultural particular. Si la filosofía es siempre comprometida por su naturaleza propia, lo es en la medida en que elige un *ethos* en vez de otro, y no un partido en vez de otro.

Nota sobre la metodología

Durante la elaboración de este capítulo, se plantearon varias cuestiones de orden metodológico. Por una parte, la índole misma de esta labor nos condujo a interrogarnos, en primer lugar, sobre el nivel de generalidad que debía respetar. Habida cuenta del volumen de este documento, era difícil describir en detalle cada uno de los sistemas de enseñanza superior que hay en el mundo. Por otra parte, el objetivo consistía tanto en hacer una descripción de la situación actual como en identificar las perspectivas para el futuro, y, por ende, poner los datos recabados al servicio de un conjunto de reflexiones y de sugerencias sobre las vías que cabe seguir y las acciones que cabe efectuar. En lo que se refiere a las fuentes utilizadas, se decidió proceder a una síntesis de las informaciones recabadas tanto sobre la base de las fuentes documentales disponibles en la UNESCO, como sobre la base de los resultados de la investigación por Internet, con ciertas reservas respecto a la fiabilidad científica de las informaciones recabadas mediante esa herramienta. Esa labor de síntesis no tuvo, sin embargo, la pretensión de construir un repertorio exhaustivo de las enseñanzas existentes en los diferentes establecimientos del mundo, dado que ya existen herramientas de referencia, que se pueden consultar directamente⁽¹⁾.

Cabe señalar también que el cuestionario de la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía, elaborado especialmente para este estudio, fue una herramienta esencial para obtener una visión variada de las diferentes facetas de la enseñanza de la filosofía a nivel superior. Más que las diferentes respuestas al cuestionario y los datos institucionales que se comunicaron, los comentarios que acompañaron a cada respuesta son de gran valor, ya que nos proporcionan una visión viva, polifónica y

variada al extremo de la manera en la que los actores de la labor filosófica viven la situación actual de su disciplina: sus esperanzas tras las reformas positivas, su pesimismo en cuanto a las perspectivas profesionales, sus reflexiones sobre el lugar de la filosofía en la sociedad en la que viven y la consideración que recibe. Se recurrió a menudo a esas voces que nos llegaron de los cuatro puntos cardinales y que son uno de los aspectos interesantes de esta nueva empresa de la UNESCO. Por último, varios docentes-investigadores contribuyeron a ese análisis proporcionándonos documentos de síntesis sobre diversos problemas relativos a la enseñanza de la filosofía, varios de los cuales fueron elaborados por titulares de las Cátedras UNESCO de Filosofía. Los informes cualitativos recibidos se integraron, en su gran mayoría, en este capítulo. Se trata de análisis valiosos en la medida en que reflejan las experiencias directas de los docentes-investigadores, situándolas al mismo tiempo en un contexto más amplio. El elevado número de respuestas nos permite comprobar que las encuestas de la UNESCO son una ocasión para los investigadores para reflexionar sobre la situación y la evolución de las prácticas de la enseñanza en sus campos respectivos y de hacer oír su voz por medio de una Organización capaz de movilizar a la comunidad internacional con vistas a transformar esas contribuciones en recomendaciones que pueden someterse a las instancias políticas nacionales. Como escribió Josiane Boulad-Ayoub, titular de la Cátedra UNESCO de estudios sobre los fundamentos filosóficos de la justicia y de la sociedad democrática en la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM), «estamos encantados de este buen ejemplo de la eficacia de ese tipo de encuesta y del papel efectivo que cumple como catalizador tanto teórico como político».



(1) En particular, *World Higher Education database 2006/2007*. Londres: Palgrave, Macmillan's global academic publishing, agosto de 2006. E *International Handbook of Universities*. 18ª edición. Londres: Palgrave, Macmillan's global academic publishing / Nueva York: Palgrave, Global Publishing at St. Martin's Press, agosto de 2005. Estos repertorios se publican cada dos años y bajo el patronato de la Asociación Internacional de Universidades (AIU).

I. La dinámica entre la enseñanza y la investigación filosófica en la universidad

1) Los vínculos entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior

La importancia de la interacción entre los dos niveles

En los países en los que se enseña filosofía en la escuela, la dinámica entre los profesores del nivel secundario y los de la enseñanza superior representa una ventaja esencial en el proceso de educación filosófica. Esa interacción entre los dos niveles puede efectuarse según distintas modalidades. Por una parte, los profesores de secundaria pueden beneficiarse de intercambios seguidos con sus colegas universitarios. La enseñanza secundaria, si mantiene un contacto constante y permanente con los lugares de producción del saber filosófico —ahí donde se elaboran principalmente los métodos, donde emergen y se discuten las nuevas orientaciones en materia de investigación filosófica—, puede aportar a los alumnos una cultura filosófica viva, en formación, aunque también problemática, más que un corpus cerrado de conocimientos adquiridos. La educación filosófica, con su carga formativa, puede ser abierta y eficaz solo cuando se nutre de los debates en curso que reflejan los problemas siempre nuevos que se plantean a nuestras culturas, y enseña a los alumnos a confrontarse con una diversidad de enfoques y posiciones teóricas. La actualización de los contenidos de la enseñanza es una condición necesaria para que la formación filosófica no se reduzca a una suma de preceptos morales o de nociones históricas. Por otra parte, el cuestionamiento que caracteriza a los alumnos del nivel secundario se beneficia de una puesta en tela de juicio cotidiana de las prácticas de la investigación universitaria. Es una herramienta formidable contra el principio de autoridad que inspira aún la enseñanza universitaria en muchos departamentos de filosofía del mundo. A menudo, la investigación que encuentra en la especialización progresiva de las disciplinas tanto su fuerza como sus límites tiende, simplemente, a ignorar cuestiones fundamentales para el saber filosófico. Los que asisten a coloquios o seminarios en los que

los profesores de secundaria se encuentran junto con los investigadores universitarios constatan a menudo una situación paradójica, ya que el enfoque técnico de unos coexiste en la misma sala de seminario con el enfoque genérico de los otros como dos registros lingüísticos que no logran integrarse. Las preguntas de los alumnos de secundaria, rara vez banales, pueden ser difíciles para los investigadores acostumbrados a centrarse en el detalle de las técnicas filosóficas. La interacción entre los requisitos fundamentales de la formación filosófica y la especialización en la materia es una exigencia crucial que resulta benéfica para ambas.

La brecha creciente entre los dos niveles se manifiesta cuando se considera la organización de las carreras. En la mayoría de los países europeos, hay una continuidad histórica entre los dos niveles. Hasta los años ochenta, la enseñanza secundaria fue en Europa una etapa casi obligada para pasar al nivel superior. Primero, se era profesor de instituto y, luego, mediante una producción científica que se elaboraba paralelamente al trabajo en el aula, se podía aspirar a la enseñanza universitaria. El sistema francés aún refleja hoy en día esa articulación entre los dos niveles, habida cuenta de la importancia que se atribuye al título de catedrático por oposición. Ese sistema, a pesar de ser sumamente selectivo, tiene, al menos, dos efectos positivos. Por una parte, los profesores-investigadores reciben una formidable formación pedagógica y pueden practicar su enseñanza de la asignatura a un nivel relativamente elemental, pero también se ven confrontados con los interrogantes fundamentales planteados por los alumnos de los colegios e institutos. Esa práctica no solo les permite aprender las técnicas de enseñanza sino también contribuye, de manera sustancial, a perfeccionar su formación. Por otra parte, contribuye a motivar a los profesores de secundaria a emprender un trabajo de investigación o, al menos, a participar

activamente en la vida científica de su campo de especialización.

Esa permeabilidad entre los dos niveles está en peligro en muchos casos. Ahí donde la enseñanza secundaria ya no es más una vía privilegiada de acceso a la universidad sino, al contrario, una barrera para el desarrollo ulterior de la carrera, el personal docente parece estar desmotivado. El cuestionario de la UNESCO permitió recabar testimonios que reflejan esa crisis en el mundo entero. Claro está que hay casos, como ocurre en ciertos países de África y de América latina, en los que los profesores de secundaria participan, regularmente, en los coloquios científicos organizados en su región. En la mayoría de los países europeos, esa interacción se fomenta mediante programas de *aggiornamento* (actualización) de los profesores, que van desde la organización de cursillos de formación hasta la posibilidad de verse provisoria y puntualmente dispensados de enseñar para poder participar en coloquios, cuya importancia se reconoce en el ámbito ministerial. Sin embargo, esas medidas son paliativas, puesto que es en los sistemas de contratación universitarios y de acceso de los profesores de secundaria a las herramientas de desarrollo de la investigación (publicaciones, revistas, ponencias) en los que hay que emprender una acción con vistas a asegurar la interacción entre los dos niveles. Sin lugar a dudas, tanto las comunidades científicas como los gobiernos deben tomar las medidas apropiadas para colmar la brecha entre los dos niveles.

Además, la interacción entre el nivel secundario y el nivel superior suele ser un motor importante para los procesos de democratización en el mundo entero. Como fue el caso en el pasado y como sigue ocurriendo hoy en día, la oposición intelectual a los

regímenes autoritarios encuentra en los profesores de secundaria una correa de transmisión esencial para la formación de una conciencia democrática en las nuevas generaciones. La acción de esos profesores, cuando logra repercutir en los debates que tienen lugar en los centros de investigación y en los círculos intelectuales, puede tener una influencia considerable para transmitir a los alumnos los temas tratados a ese nivel y los problemas que suscitan. Ahora bien, en muchos regímenes autoritarios una relativa libertad de investigación solo es posible si se limita a algunos círculos técnicos y académicos. La participación de los profesores de las escuelas secundarias es una auténtica correa de transmisión de ideas que podrían difícilmente trascender los círculos donde se elaboran y discuten. A menudo, los estudiantes universitarios son particularmente receptivos a ideas heterodoxas si en los institutos ha habido profesores que ya les han permitido familiarizarse con esas ideas. Todo ello aboga a favor de un reconocimiento de la importancia de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario, lo que quizás explica, en algunos casos, su inexistencia.

En lo que se refiere a la dinámica entre el nivel secundario y el nivel superior, el ejemplo de Quebec puede parecer paradójico, ya que en Quebec, como en el resto de Canadá, no se enseña filosofía a nivel secundario. Sin embargo, las diferencias en materia de estilo, métodos y orientación entre la enseñanza preuniversitaria, que caracterizan a los Colegios de Enseñanza General y Profesional (Cégeps)⁽²⁾, y su nivel académico reflejan relaciones complejas entre los dos niveles, que también se manifiestan, actualmente, en la enseñanza secundaria de muchos países.

(2) Colegios de enseñanza secundaria en la parte francófona de Canadá, que ofrecen una formación técnica preuniversitaria.

Cuadro 29

Una evolución particularmente significativa en la interacción entre los niveles secundario y superior: el ejemplo de Quebec

La reducción progresiva de las horas de enseñanza de la filosofía en los Cégeps, acompañada por una reorientación progresiva de los planes de estudios que favorece a las disciplinas aplicadas, ha creado un conflicto que ha permitido desarrollar en el marco de la resistencia de los profesores y de los estudiantes concernidos un espíritu de cuerpo más marcado, una solidaridad empática con los profesores universitarios nacionales e internacionales. Asimismo, ha creado una mayor concienciación de las responsabilidades sociales y pedagógicas de la enseñanza filosófica, responsable de enfrentarse al desafío de conciliar la necesidad y la libertad, que constituye una garantía, a juicio de los filósofos, del desarrollo eficaz de la historia desde la instauración del Estado de Derecho. Este movimiento ha tenido sus altibajos, pero ha provocado, sobre todo, la celebración de muchos coloquios, jornadas de estudio, estados generales, la eclosión de asociaciones más combativas y orientadas más hacia la pedagogía que hacia la discusión teórica (reagrupando a los jóvenes profesores de filosofía de los colegios), la creación de nuevas revistas muy animadas, y la publicación de manuales de orden pedagógico y de antologías de textos clásicos comentados por la mayoría de los colectivos. Por último, también hubo tentativas de retomar la ofensiva de manera más dinámica, ocupando nuevos espacios para la enseñanza de la filosofía en secundaria. Por ejemplo, habida cuenta de que los cursos de religión se vieron afectados por la laicización de las comisiones escolares, los profesores de filosofía de secundaria utilizaron esa situación para intentar abordar la enseñanza de la moral o de la educación cívica. El resultado de todos estos proyectos y de todas estas actividades fue, a fin de cuentas, muy positivo: el cambio se

desarrolla de manera enérgica, más afinado filosóficamente, inventivo en el plano metodológico y pedagógico, con el mismo derrotero. Los alumnos son llamados, mediante su aprendizaje de la filosofía, a preocuparse por la *polis* y sus instituciones democráticas, y a utilizar su juicio crítico. Hace solo algunos años, los profesores de secundaria y los profesores universitarios disponían de sólidos mecanismos para interactuar. Cabe mencionar el número impresionante de revistas especializadas en filosofía de que disponen los profesores de filosofía a todos los niveles, entre las cuales se destaca la revista *Philosophiques*, órgano de la Sociedad de Filosofía de Québec, que se publica desde 1974⁽³⁾. Esta revista internacional, que ha estado siempre abierta a las contribuciones de los profesores de secundaria, ha evolucionado al mismo tiempo que cambiaba el medio filosófico y social de los intelectuales de Québec. En su intento de ser más «académica», la revista ha dejado de acoger de manera más o menos deliberada a colaboradores de nivel secundario, alineándose sobre la tradición anglosajona al favorecer la organización de números especiales que se asemejan más a colectivos que a las rúbricas tradicionales de una revista. Esa tendencia que surgió hace seis años ha contribuido mucho a acentuar la brecha que se abrió en los años noventa entre los distintos niveles de enseñanza de Québec y las escuelas de pensamiento respectivas de las cuales se nutre. Por lo tanto, no es sorprendente comprobar, como ya lo señalamos, que los profesores de nivel secundario creen sus propias revistas de filosofía (algunas sobre pedagogía), que reflejen sus preocupaciones científicas y sus referentes filosóficos tradicionales, al tiempo que nuevas asociaciones responden mejor a sus intereses

prácticos. Sin embargo, hay otros espacios de encuentro que surgen, creando un panorama articulado y matizado: las sociedades locales de filosofía cuyo número sigue aumentando –la celebración de encuentros anuales, tanto en el ámbito regional como nacional, en los cuales los profesores de todos los niveles pueden interactuar y hacer el balance de sus actividades–, la existencia de centros y de grupos de investigación, de carácter interdisciplinario en su mayoría, pero predominantemente filosóficos, que son muy numerosos, muy activos y están muy bien subvencionados por los organismos provinciales, así como por el Consejo de las Artes, a escala federal. Por último, parece haber una diferencia de fondo entre los contenidos de la enseñanza a nivel secundario, que se orienta más hacia una formación cívica, la crítica cultural y el papel de la filosofía en la sociedad, y los del nivel académico, en el que predomina un enfoque técnico y profesional de la filosofía. La enseñanza universitaria es ante todo una práctica académica, mientras que la enseñanza secundaria es ante todo una práctica social. Se trata de una situación que va a influir en las orientaciones de la enseñanza en lo teórico, que estará más a la escucha de la evolución sociocultural que la enseñanza universitaria. Aunque esta situación está cambiando, el primer nivel sigue inspirándose masivamente en la tradición franco-alemana, mientras el nivel universitario se desplaza cada vez más hacia la tradición filosófica anglo-sajona.

Josiane Boulad-Ayoub
Titular de la Cátedra UNESCO de
Estudio de los Fundamentos Filosóficos
de la Justicia y de la Sociedad
Democrática en la Universidad
de Québec en Montreal (Canadá)

(3) www.erudit.org/revue/philoso/

Las causas de la fractura

¿Cuáles son las causas de la desarticulación progresiva entre enseñanza secundaria y enseñanza universitaria? Ahí donde se observa el fenómeno, se pueden identificar varios factores, a menudo, interrelacionados. Cabe mencionar, en primer lugar, la evolución de los mecanismos de contratación universitarios, que tienden a privilegiar la producción científica (publicaciones y comunicaciones científicas) más que la didáctica de la filosofía, sobre todo a nivel secundario. Muy a menudo, se pasa de la enseñanza secundaria a la universidad gracias a una producción científica que viene a añadirse a la actividad didáctica que, al parecer, se tiene cada vez menos en cuenta en el proceso de evaluación. Por ello, la enseñanza en la escuela constituye más un obstáculo que una ventaja para el desarrollo de la carrera de un docente-investigador. En cambio, la enseñanza que se ejerce a nivel universitario sigue teniéndose en cuenta en el proceso de selección universitaria (tutoría, curso de introducción a la filosofía, encargados de cursos o de conferencias, etc.). En otros términos, se atribuye, implícitamente, un valor científico a la didáctica a nivel universitario y no a la didáctica a nivel secundario, considerada, a menudo, como una actividad «pedagógica» sin valor científico.

Como lo muestra el caso de Quebec, esa separación de las carreras puede reflejarse en una separación de las herramientas de comunicación científica, empezando por las revistas especializadas. A pesar de que los profesores de secundaria siguen teniendo acceso a las revistas científicas, se tiende hacia un cierre progresivo de los espacios de expresión, salvo en lo que se refiere a los problemas vinculados a la enseñanza de la filosofía, en los que la interacción entre los dos niveles sigue siendo importante. Pero se comprueba que disminuye,

cada vez más, el número de artículos científicos de profesores del nivel secundario en las principales publicaciones científicas de los distintos campos de la filosofía. En cierto modo, solo se reconoce una legitimidad científica a los investigadores y a los profesores de las universidades.

Las dificultades en materia de contratación evocadas en las respuestas al cuestionario de la UNESCO también tienen repercusiones importantes en la organización del trabajo universitario. La falta de salidas en el campo de la investigación provoca a menudo un aumento del número de jóvenes diplomados o de investigadores en situación de espera, que colaboran en la investigación y en la enseñanza universitarias a título benévolo o en marcos provisorios. Ahora bien, esas formas de colaboración «débiles» impiden una mayor participación de los profesores de secundaria en la vida de las universidades. Estos últimos deben soportar el peso de su actividad didáctica y no disponen a menudo del tiempo necesario para conjugar la enseñanza en la escuela con una labor de investigación. Por último, cabe señalar que la especialización progresiva de las disciplinas filosóficas contrasta con la índole de la enseñanza impartida a los alumnos de secundaria. En los coloquios o las reuniones sobre filosofía, se comprueba a menudo la existencia de enfoques diferentes entre los investigadores universitarios, que presentan comunicaciones muy especializadas y técnicas, y los profesores de secundaria, que procuran identificar problemáticas más fundamentales para transmitir a los alumnos. Ese proceso de especialización, junto al debilitamiento de la edición en ciencias humanas para el público europeo, explica parcialmente la preeminencia de que goza a escala internacional la comunidad filosófica anglosajona, para la cual la filosofía es, por esencia, una disciplina universitaria.

2) Extensión y diversidad de la enseñanza filosófica

El doble papel de los profesores-investigadores

La organización universitaria de la enseñanza en el mundo se caracteriza por una cierta

homogeneidad. En la mayoría de los establecimientos de enseñanza superior, los profesores-investigadores se reagrupan en departamentos, institutos o centros. Esa uniformidad de fondo se debe, en gran

parte, a su doble función de especialistas encargados a la vez de la investigación y de la enseñanza. Aun si en la práctica cada profesor puede privilegiar una tarea respecto a la otra, las estructuras universitarias reflejan, muy a menudo, esa índole híbrida de la función académica.

La investigación condiciona la índole de la enseñanza universitaria en un doble sentido. En primer lugar, las orientaciones y los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por los profesores-investigadores tienden a reflejarse en los contenidos enseñados, ya sea en cada profesor o en las distintas unidades administrativas y curriculares: departamentos, institutos, facultades. En otras palabras, la persistencia de las tradiciones de investigación que caracterizan a veces a una institución durante varias generaciones, se manifiesta mediante la enseñanza, pero también encuentra en ella un medio de perpetuarse, en la medida en que los alumnos formados en el marco de una tradición determinada tenderán a prolongarla mediante mecanismos de captación que los seleccionará cuando se proceda a renovar el cuerpo docente de la institución. Fuera de los contenidos de la enseñanza, hay una segunda modalidad mediante la cual la labor de investigación influye sobre la enseñanza. El renombre de los miembros de un departamento es un factor importante para que los estudiantes decidan en qué universidad van a matricularse. Las políticas de contratación universitaria tienen en cuenta esa capacidad de atracción sobre los estudiantes. Ahora bien, el renombre de un investigador se debe solo en parte a sus cualidades de profesor, ya que depende, sobre todo, de su labor de investigación y del prestigio científico, más que pedagógico, que él o ella haya adquirido con anterioridad.

La posibilidad de fortalecer los vínculos entre enseñanza e investigación, para incrementar su influencia y su cooperación recíprocas, es objeto de varios debates en el ámbito académico e institucional. En el marco de la discusión en curso actualmente sobre la articulación entre enseñanza e investigación en los establecimientos de enseñanza superior del Reino Unido, un texto que figura en la página web de la *Higher Education Academy* ⁽⁴⁾ plantea el

problema en los siguientes términos : «desde la publicación en 2003 del *White Paper on Education*, se discute mucho la cuestión de saber si la enseñanza de la filosofía se imparte mejor cuando se encuentra en un contexto de investigación (*subject research*). En general, los universitarios responden afirmativamente, mientras que el gobierno piensa lo contrario. Por su parte, los expertos en educación afirman que no hay pruebas empíricas que justifiquen ninguna de las dos posiciones, pero que es muy probable que la enseñanza sea mejor si existe una estrategia deliberada para vincular enseñanza e investigación en las instituciones y los departamentos. [...] Cuando los universitarios afirman que creen en el vínculo entre enseñanza e investigación, lo que quieren decir a menudo es que los estudiantes deberían tener como profesores solo a los que están en la fase de investigación en ese campo. Posición que el gobierno considera extrema, al basarse en el hecho de que la mayor parte de la enseñanza en la licenciatura-maestría (*undergraduate*) no es impartida por expertos en la disciplina y que gran parte de la investigación es demasiado difícil para los estudiantes de ese nivel. Sin embargo, si se acepta que la enseñanza de alto nivel en la universidad puede tener lugar en instituciones donde no se llevan a cabo investigaciones, ello equivaldría a abandonar la idea de Humboldt sobre el carácter indivisible de la misión de la universidad en términos de investigación y enseñanza» ⁽⁵⁾.

Incluso en los sistemas en los que se podría imaginar que hay una separación muy clara entre enseñanza e investigación, como en el modelo americano articulado en *undergraduate* y *graduate studies* (respectivamente, los niveles de licenciatura-maestría y de estudios de doctorado), el paso de los profesores de un nivel a otro se realiza a menudo gracias a los resultados obtenidos en sus actividades de investigación.

Las modalidades específicas

En algunos casos, hay una etapa intermedia entre el nivel secundario y superior en la que la enseñanza de la filosofía suele ocupar un lugar eminente. Se trata de un nivel preuniversitario que procura integrar la preparación escolar con vistas al ingreso

(4) www.heacademy.ac.uk

(5) *Case studies linking teaching and research in philosophical and religious studies*. Higher Education Academy, agosto de 2006. www.heacademy.ac.uk

a la universidad, como por ejemplo: los Cégeps en Québec, y en algunas provincias de Canadá y estados de los EE.UU.; el Ciclo Básico Común (CBC) de Argentina, obligatorio en la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde 1985; o las clases preparatorias a las grandes escuelas en Francia. Esos ciclos de enseñanza están, en general, vinculados a la enseñanza superior, de la cual dependen. En el caso de los Cégeps, una de las particularidades del sistema de enseñanza en Quebec, se trata de un nivel colegial intermedio entre secundario y superior que pertenece, desde el punto de vista administrativo, al sistema de enseñanza superior⁽⁶⁾. Desde la reforma de 1993, la enseñanza filosófica en los Cégeps de Quebec se ha visto afectada por una disminución del número de cursos comunes y obligatorios de filosofía, que pasó de cuatro a tres.

El objetivo de la enseñanza de la filosofía consiste en expresar un juicio sobre los problemas éticos de la sociedad contemporánea. Ahora bien, es curioso que la versión inglesa de ese programa, denominado *Humanities*, se refiera más bien a «la aplicación de un proceso de pensamiento crítico a las cuestiones de ética que son importantes para el campo de estudio». La orientación global de la formación filosófica a ese nivel habría recibido así una impronta utilitaria significativa estos últimos años, provocando una discusión muy viva entre los profesores de los distintos niveles escolares.

El CBC argentino es un ejemplo clásico del papel que puede desempeñar una etapa intermedia entre el aprendizaje escolar y el nuevo tipo de enseñanza impartido en el nivel superior. Los objetivos del CBC son los siguientes: «Proporcionar una formación de base integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar las metodologías de aprendizaje y contribuir la formación ética, cívica y democrática»⁽⁷⁾. El espíritu que anima esa transición intermedia refleja el propósito de proporcionar a los alumnos una visión de conjunto sobre el conocimiento científico, profundizado en relación con el nivel escolar y antes de la especialización asegurada por la universidad. Los cursos propuestos por el CBC se organizan según un enfoque a la vez disci-

plinario e interdisciplinario. Según esta última perspectiva, se estudian temas y problemas de índole y origen diversos. Esa variedad de análisis tiene por objetivo conseguir que el estudiante, con flexibilidad, sobrepase la concepción enciclopedista y desarticulada del conocimiento. Ese tipo de formación conduce, asimismo, a la elaboración de una visión integral y abierta de los problemas mundiales. Hay dos materias comunes para todos los alumnos: Introducción y conocimiento de la sociedad y del Estado e Introducción al pensamiento científico. La filosofía es obligatoria únicamente para los alumnos que estudian arquitectura, dibujo gráfico, arte, biblioteconomía y ciencias de la información, letras, ciencias de la educación y filosofía.

En el sistema francés, las Clases Preparatorias a las Grandes Escuelas (CPGE) son una etapa obligatoria para acceder a uno de los grandes establecimientos de enseñanza superior (i) de orientación económica (Escuelas superiores de comercio y de gestión), (ii) de orientación social, política y literaria (escuelas normales superiores, Escuela de Chartes, instituto de estudios políticos) y (iii) de orientación científica y tecnológica (escuelas de ingenieros, escuelas veterinarias). Su duración varía entre dos y tres años. La enseñanza de la filosofía es obligatoria en la rama literaria y figura en buen lugar, en relación con la de «cultura general» en las ramas económica y científica. Sin embargo, ese resumen de enseñanza, concebido como un primer eslabón de una formación superior de excelencia y elitismo, concierne solo a una parte reducida de los diplomados del nivel secundario⁽⁸⁾.

A esas etapas preuniversitarias, cabe añadir las escuelas dedicadas a la formación posdoctoral, en el otro extremo del ciclo de la formación superior, activas en la mayoría de los países europeos y que parece fomentar la reforma del sistema europeo de enseñanza en los países donde aún no existen. Su formación se prolonga a menudo con becas posdoctorales, pero en este caso nos alejamos del campo de la enseñanza para entrar en las primeras etapas de la carrera de los investigadores.

(6) Estos establecimientos preuniversitarios están presentes en varias provincias de Canadá (Quebec, Alberta, Columbia Británica y Ontario), así como en varios Estados estadounidenses (Ohio, Kentucky, Florida, California, Illinois). Los alumnos pueden acceder a los mismos tras seis años de escuela primaria y cinco años de escuela secundaria, es decir, a la edad de 17-18 años. Aproximadamente, el 40% de la franja de edad de 17-18 años frecuenta ese nivel de la enseñanza. Para obtener más información, consulte la página web www.fedecegeps.qc.ca

(7) «¿Qué es el CBC?» www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html

(8) Según las estadísticas del Ministerio de Educación de Francia, 73 100 estudiantes se inscribieron en el CPGE en 2004-2005.

Presencia de la filosofía en el ámbito universitario

En la enseñanza superior, la filosofía está en buena forma y está presente de manera generalizada: materias que llevan el nombre de «Filosofía» son impartidas casi por doquier. En las respuestas que se recibieron al cuestionario, en solo doce se indica que la filosofía no figura como asignatura específica en la enseñanza superior de los países correspondientes. Se trata de Burkina Faso, Burundi, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Guyana, Irlanda, Jordania, Mónaco, Sudáfrica, Uganda, Venezuela y Viet Nam. Ahora bien, un análisis de esos casos permite comprobar que se trata menos de una ausencia que de una falta de información por parte de los que respondieron. En efecto, salvo en el caso de la Universidad Internacional de Mónaco, que es, de hecho, una *Business School*, en los otros países enumerados hay, en efecto, una enseñanza de filosofía. En Burundi, los cursos de filosofía son obligatorios para todos los estudiantes de primer año. Hay departamentos de filosofía en la mayoría de las universidades de Sudáfrica, así como en Jordania, Burkina Faso y Uganda. También se han lanzado convocatorias internacionales para contratar profesores de filosofía en la *United Arab Emirates University*. La Universidad de El Salvador tiene una licenciatura en Filosofía, pero también una maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz. En cuanto a Vietnam, en la página web del programa de filosofía de la Universidad Nacional de Hanoi se describe claramente la índole de las enseñanzas que se imparten. En cuanto a Mónaco, la formación superior sigue el sistema universitario francés. En cambio, no se señala ninguna enseñanza de materias filosóficas en los archipiélagos del Pacífico Sur.

Hacer un balance de la presencia de la filosofía en las universidades y otros establecimientos de enseñanza superior en el mundo implica, necesariamente, tener siempre en consideración la diversidad de las enseñanzas de índole filosófica. A menudo, la filosofía se presenta a través de temas específicos, tales como los derechos humanos y los estudios religiosos,

sociales o políticos. Por lo demás, esas enseñanzas no se organizan, necesariamente, en torno a departamentos o institutos de filosofía y existen a menudo de manera puntual en distintas facultades. A veces, los cursos de filosofía del arte, de filosofía de las ciencias, de la música o del derecho, de ética ambiental o de los negocios, etc. forman parte de los planes de estudios de las facultades profesionales, sin que ello implique su reagrupación en instituciones dedicadas especialmente a la filosofía.

Si en algunos países no se enseña la filosofía como asignatura separada, cabe notar también que la disciplina Filosofía no figura en ninguno de los niveles de enseñanza de varios países. Se trata de: Arabia Saudita, Dominica, Islas Marshall, Maldivas, Omán, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, las Seychelles y Timor-Leste.

Según las respuestas al cuestionario, se estima que, a pesar de algunas dificultades, la filosofía en la universidad goza de una situación sólida y estable, y que, solo en algunos casos, está amenazada por políticas ministeriales o académicas. La mayoría de las respuestas (56%) constata una tendencia hacia el fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía a nivel superior –un porcentaje que hay que comparar con un 70% de investigadores que no perciben amenazas de reducción y un 85% que excluye todo peligro de reducción–. En Bolivia, se indica que dos instituciones que imparten esa enseñanza tienen planes para mejorarla a corto plazo. En Camerún, se señala que la creación de una escuela doctoral de filosofía está en curso de gestación. Desde Indonesia, se informe que la enseñanza de la filosofía se considera importante en el ámbito de la universidad. En la Universidad de Indonesia (UI), la enseñanza de la filosofía, en particular en campos como la filosofía de las ciencias, es obligatoria. En el Líbano, se constata una oferta más importante a nivel universitario y la introducción de un *major* en filosofía. En la Federación de Rusia, un profesor de la Academia de Ciencias nos comenta que «durante los últimos quince años se han creado nuevas facultades de filosofía en el seno de las

antiguas y nuevas universidades. Un ejemplo reciente es la *Higher School of Economics*, una de las instituciones de educación superior de más renombre del país, que ha creado una facultad de filosofía, con vistas a alcanzar el mismo nivel que el de las universidades clásicas». En Lesotho, se indica que «la *National University of Lesotho* ha ampliado las actividades de su departamento de filosofía a otras comunidades fuera de la Universidad, tales como las prisiones, la policía, el Ministerio del Interior, etc.». Esa apertura de la filosofía a la esfera pública se observa también en otros países, como en Turquía, con una enseñanza de la filosofía de los derechos humanos en las prisiones, o como en Uganda, donde el departamento de filosofía de la Universidad Makerere (la principal universidad del país) permite emprender carreras profesionales en la administración pública. Acaban de crearse estudios doctorales en filosofía en Malí, mientras que en Mauricio, se anuncia la creación de un *Master of Arts* en filosofía hindú. Un participante uruguayo de la encuesta recuerda que «durante estos últimos años, se creó en el seno de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la República una maestría en filosofía contemporánea, que ha funcionado de manera ininterrumpida». Añade que «la próxima etapa prevista es la creación de doctorados». En Colombia, no hay ninguna voluntad de reducir el lugar de la filosofía, «al contrario, tanto el gobierno como las instituciones educativas impulsan y promueven el estudio de las humanidades, en particular de la filosofía».

Filosofía y saberes de la mente

Se comprueba, por ende, que hay una gran diversidad de enseñanzas filosóficas en el mundo. La presencia de la filosofía se articula lo más a menudo con las tradiciones culturales en las cuales se inserta. Limitar la presencia de la filosofía solo a las materias designadas como «“filosofía”» es una trampa que hay que evitar en lo cultural. Muy a menudo, se imparten enseñanzas de teoría política, de religión, de éticas profesionales, así como de psicología social o de historia de las ideas que corresponden, plenamente, a conceptos o categorías filosóficas. Esa ambigüedad se manifiesta tanto en el plano disciplinario como en el plano cultural. Los cursos de filosofía islámica impartidos en el primer curso de las universidades de Irán son un ejemplo de esa imbricación entre filosofía y otros saberes de la mente. En Bhután, se indica que la filosofía se enseña en las escuelas monásticas. En Argentina, entre las materias obligatorias en el ciclo preuniversitario figura una introducción a la teoría del Estado y una introducción al pensamiento científico, ambas con importantes contenidos filosóficos.

Esta naturaleza multiforme de las enseñanzas universitarias no debe ocultar el reconocimiento de la filosofía como asignatura per se. A diferencia de las materias mencionadas más arriba, la filosofía como tal representa un saber formal, abierto y que pretende, a la vez, criticar y transmitir distintos corpus de doctrinas y saberes. Este capítulo se centrará, por lo tanto, en la presencia de esa filosofía, nombrada y reconocida como tal.

3) Especificidad y adaptabilidad de la enseñanza filosófica

La naturaleza transdisciplinaria de la filosofía

La presencia de enseñanzas filosóficas rebasa las fronteras de los departamentos de filosofía, a menudo gracias a una presencia difusa de enseñanzas puntuales y complementarias en otros tipos de formación. Por ejemplo, a la pregunta «¿En qué facultades se imparte una enseñanza de la

filosofía?», la mayoría de las respuestas al cuestionario menciona una multiplicidad de facultades. En algunos países de África, la enseñanza de la filosofía es obligatoria en el primer o en el segundo año universitario. En Camboya, la filosofía se enseña en el «primer curso de otras materias distintas a la filosofía». En Grecia, se señala la existencia de enseñanzas filosóficas «en la escuela de metodología e historia de las ciencias»,

así como «en las facultades de derecho». Lo mismo ocurre en Kirguistán, país en el cual la filosofía se enseña «en todas las facultades de educación superior, en el primer o el segundo curso», como parte integrante de la educación general a nivel superior. Aparte de los títulos o *majors* en filosofía que se pueden obtener, el aporte de esas enseñanzas se considera, a menudo, útil para mejorar la comprensión de problemáticas propias a distintos campos de estudio. Hay enseñanzas de estética, de filosofía del arte o de filosofía de la música en las facultades de artes y de arquitectura. Se imparten cursos de filosofía del derecho en la mayoría de las facultades de derecho, así como de filosofía política y teoría del Estado en las facultades de ciencias políticas. Las enseñanzas de la ética de los negocios, bioética, filosofía de las ciencias y filosofía de las matemáticas proliferan en las facultades de economía, medicina, ciencias naturales y matemáticas. Esas enseñanzas se organizan a veces en institutos o departamentos en el interior de facultades. Además, los estudiantes de otras facultades asisten regularmente a los cursos de filosofía para completar su formación específica.

La permeabilidad de la enseñanza filosófica es una de sus características particulares. Si la filosofía tiene su especificidad conceptual, su naturaleza transdisciplinaria le permite también contribuir a un conjunto de formaciones especiales. La enseñanza de la filosofía se dirige entonces, por una parte, a especialistas en filosofía, que reciben una formación técnica sobre los conceptos, las categorías, los métodos y la historia del pensamiento filosófico. Pero, por otra parte, también puede adoptar la forma de una reflexión sobre las estructuras epistémicas y morales de otras materias y prácticas. Los estudiantes de economía, medicina, derecho o arquitectura encuentran en los cursos de filosofía no tanto un complemento extrínseco a su formación, sino más bien una herramienta que les permite comprender su campo principal de estudios. Esta adaptabilidad de la enseñanza de la filosofía debe acompañarse con una labor filosófica basada en los interrogantes que emergen en esas disciplinas.

Cuando se alcanza ese objetivo, los cursos tienen un impacto real en las materias concernidas y pueden contribuir de manera substancial a inculcar el gusto por la filosofía en los estudiantes. Esa presencia difusa puede desempeñar un papel importante en el fortalecimiento del impacto social de la filosofía y cabe, por tanto, fomentarla. Una filosofía que se encierra en sus propios departamentos o que no tiene nada que decir a los estudiantes de otras facultades es una filosofía debilitada que perderá el lugar que ocupa en la sociedad. Por ende, cabe prevenir y fomentar una acción a favor de la creación de cátedras filosóficas en las distintas facultades. Una multiplicidad tal permite facilitar la creación de departamentos o institutos que dependen de varias facultades, lo que genera dinámicas positivas para el desarrollo de los estudios filosóficos.

La idea de una facultad filosófica

La vieja idea de una «facultad filosófica» nació precisamente cuando se tomó conciencia de la índole transdisciplinaria de la filosofía. Esa idea surgió a inicios del siglo XX, e ilustra bien el sentido del alcance de su enseñanza. Inspirándose en el sistema alemán, algunos científicos de la época, entre los cuales estaba el matemático y filósofo italiano Federigo Enriques, defendieron la idea según la cual debía asegurarse una permeabilidad máxima entre las distintas formaciones académicas, con vistas a privilegiar la capacidad de aprendizaje postuniversitaria con respecto a las enseñanzas técnicas impartidas en los distintos planes de estudios. En ese marco, la formación académica debía permitirle a los diplomados desarrollar sus competencias profesionales durante su vida activa. Se hacía hincapié en el hecho de que el aporte de la universidad, una vez adquiridas las nociones técnicas de base, consistía en asegurar una capacidad de adaptación a la evolución progresiva del medio profesional que se había elegido. Se preconizaba, por ende, impartir enseñanzas lo más abiertas y diversificadas posible, en las que la mayoría de las ciencias y disciplinas científicas se articularían estrechamente para dar a los estudiantes una visión global de

la ciencia de su época. En la mayoría de los casos, la universidad moderna emprendió el camino opuesto, orientándose cada vez más hacia una articulación que favorece la especialización de las enseñanzas, aunque hoy en día se vuelven a establecer prácticas que parecen inspirarse en esa idea. El éxito del que gozan los diplomados en filosofía en las empresas, las profesiones de la comunicación y en la administración de los recursos humanos confirman esa tendencia.

La enseñanza a distancia y el acceso a lo numérico

La utilización de herramientas electrónicas en la enseñanza es cada vez más importante. Las diferencias son en este caso más patentes que en otros campos, por causa de las disparidades en materia de acceso a las tecnologías entre los diferentes países (fractura numérica y acceso a conexiones a alta velocidad), así como las dificultades que experimentan hoy en día muchos establecimientos de enseñanza para dotarse de equipos de alto rendimiento. En la mayoría de las universidades americanas, y en parte de las europeas, la enseñanza a distancia ya es una realidad cotidiana. He aquí lo que señalan los evaluadores británicos en el último informe de la *Quality Assurance Agency for Higher Education*⁽⁹⁾: «Los departamentos de filosofía utilizan cada vez más Internet e Intranet como recursos para facilitar los estudios de los estudiantes. Esa práctica aún no se ha generalizado, pero en 18 de los informes recibidos (44%) se comenta de manera positiva la utilización de esos recursos. Y en tres informes se recomienda que los departamentos le den más importancia al desarrollo de los recursos de Internet para la enseñanza. A finales de 2009, el 50% de los cursos universitarios de la Unión Europea, incluidas todas las disciplinas, estará disponible en línea y el 80% de los estudiantes utilizará el aprendizaje móvil. En la mayoría de las universidades americanas, se puede acceder por *podcast* a los cursos, a los seminarios y a otras prácticas de enseñanza. La Universidad de Berkeley, por ejemplo, ha puesto en línea la mayoría de sus cursos, clasificados por semestre⁽¹⁰⁾. En la página web de la Universidad de Oregón, hoy en

día es posible visionar las entrevistas o las conversaciones con los profesores-investigadores, la mayoría de los cuales pertenecen a su departamento de filosofía⁽¹¹⁾.

El acceso a la enseñanza en línea amplía el auditorio de los cursos de filosofía de las universidades de renombre y permite, al mismo tiempo, que los estudiantes de otras regiones puedan acceder a una multiplicidad de recursos sin precedentes. La implantación de esa práctica es muy importante, en particular, en las regiones donde la continuidad territorial está muy fragmentada, como en los archipiélagos del Océano Pacífico o del Océano Índico, pero también en las regiones continentales más alejadas de los grandes centros universitarios. Cabe emprender una acción a favor de la enseñanza a distancia, dando prioridad a dos de sus facetas. En primer lugar, es evidente que la fractura numérica también afecta a la enseñanza filosófica. En África en particular, junto al retraso considerable en el proceso de informatización de las estructuras, se comprueba la falta de recursos documentales, de bibliografías filosóficas actualizadas y de otras herramientas de referencia. El problema parece ser menos el acceso a la red informática⁽¹²⁾ que la falta de una masa suficiente de materiales. Por lo demás, una diversificación de los cursos procedentes de una o de varias comunidades filosóficas, y sobre todo la preeminencia de una lengua o de un número limitado de lenguas, puede debilitar la diversidad cultural de los estudiantes. Hay que alegrarse de que un estudiante de África oriental pueda seguir los cursos de la Universidad de Oregón gracias a Internet, pero también hay que evitar que pueda seguir solo los cursos de las universidades americanas o europeas. La multiplicación de establecimientos productores de enseñanzas a distancia y su diversificación lingüística debería ser una de las prioridades para el futuro de la disciplina. Otro problema que se plantea en materia de recursos reside en el difícil acceso a las publicaciones internacionales. En el contexto evolutivo de la edición de las ciencias humanas, en particular en lo que se refiere a las revistas, se comprueba que la mayoría de las editoriales concentran progresivamente sus actividades en torno

(9) *Subject Overview Report Q011/2001*. Philosophy, 2001 to 2001. Quality Assurance Agency for Higher Education. <http://qaa.ac.uk/reviews/>

(10) <http://webcast.berkeley.edu/courses.php>

(11) <http://oregonstate.edu/cla/philosophy/>

(12) La mayoría de los investigadores africanos palián la falta de servidores locales recurriendo al servicio de correo electrónico de los servidores internacionales – Yahoo, Google, MSN – o de redes específicas como Refer.

a la edición y la distribución en formato numérico, lo que plantea un desafío importante en cuanto a las modalidades de acceso a esos fondos inmateriales. La mayoría de las editoriales científicas proponen, hoy en día, contratos de difusión nacional, lo que permite a las redes de bibliotecas y establecimientos de enseñanza acceder al conjunto de sus publicaciones. Un ejemplo importante es el de la Fundación CAPES en Brasil, un organismo permanente del Ministerio de Educación, que permite acceder en línea a más de 11 000 revistas a partir de puestos informáticos ubicados en 188 establecimientos dedicados a la enseñanza superior y a la investigación. Se trata de un auténtico portal informático⁽¹³⁾ sobre el mundo de las publicaciones científicas: una bandera en la página de apertura del sitio indica que en 2006 se descargaron 15 millones de artículos. Se trata de un caso particularmente exitoso, pero no es el único. Hay consorcios similares en la mayoría de los países occidentales como:

en Alemania, con el Instituto Max Planck; en Canadá, con el *Canadian National Site Licencing Project* (CNSLP); en Grecia, con HEAL-LINK; en Italia, con el *Conorzio Interuniversitario Lombardo per l'Elaborazione Automatica* (CILEA); o en Reino Unido, con el *National Electronic Site Licence Initiative* (NESLI- 2). Otro ejemplo muy interesante es el de la República de Corea, donde el *Korean Electronic Site Licence Initiative* (KESLI) y el *Korea Education and Research Information Service* (KERIS) se encargan de asegurar el acceso a las publicaciones numéricas para todos los centros de investigación y enseñanza del país. Hay un proyecto semejante en Sudáfrica donde los consorcios locales prevén agruparse en el *South African Site Licencing Initiative* (SASLI), un consorcio nacional calcado de los modelos británico, canadiense y coreano. En este campo también cabe promover una multiplicación de los portales de adquisición y distribución de la información científica.

4) Libertad académica y limitaciones impuestas a la enseñanza

El principio de la libertad académica

El principio de la libertad académica, o según la expresión alemana original, la libertad de enseñanza y aprendizaje (*Lehr- und Lernfreiheit*) es el núcleo de la organización de la investigación y de la transmisión del saber en las universidades. Debe evaluarse con respecto a cada docente-investigador, ya que cada miembro del cuerpo académico debe poder realizar sus trabajos, y comunicarlos a sus colegas y a los estudiantes sin otro límite que el del rigor científico y su honestidad profesional. Asimismo, todo estudiante debe poder acceder a cualquier cuestión de orden científico si desea profundizarla, sin ninguna limitación de orden político, étnico, religioso, etc. que se oponga a su deseo de saber. Esa libertad se aplica tanto a las personas que son los estudiantes, en cumplimiento del principio de no-discriminación, como a los temas y a los argumentos científicos de que se trata. Solo los criterios de científicidad, modelados por la dinámica de los inter-

cambios intelectuales entre los actores y la vida académica, deben regular el acceso a las informaciones y su circulación. Ya que la libertad académica representa una condición necesaria de la libertad de pensamiento y de circulación de las ideas, se impone una acción en defensa de esa libertad ahí donde se encuentra amenazada o reprimida. Esa acción debe traducirse primero en un inventario minucioso (o «libro blanco») de los casos en los que la enseñanza de la filosofía, y en general de las ciencias del hombre y de la sociedad, se lleva a cabo sin gozar de esa libertad o en condiciones de libertad imperfecta. También deben indicarse las medidas que cabe tomar al respecto. Un proyecto de esa índole podría, por ejemplo, tomar la forma de una cooperación entre la UNESCO y las organizaciones especializadas, como la Asociación Internacional de Universidades (AIU)⁽¹⁴⁾, el Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias Humanas (CIPSH)⁽¹⁵⁾, y la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP)⁽¹⁶⁾, lo que permitiría establecer

(13) www.periodicos.capes.gov.br

ese inventario e identificar las situaciones más críticas. A pesar de que una iniciativa de ese tipo podría difícilmente llegar hasta el nivel de cada departamento o instituto de investigación del mundo, sin embargo podría convertirse rápidamente en una herramienta de referencia internacional para todos los que obran, a distintos niveles y en distintos marcos, en pro de la libertad de investigación, de enseñanza y de aprendizaje,

Las limitaciones políticas, religiosas y culturales

El cuadro que se dibuja, a partir de una visión global sobre la libertad de investigación, refleja una enseñanza y a un aprendizaje muy variado en materia de filosofía. Si en muchos casos se puede comprobar que los departamentos de filosofía, así como sus profesores y estudiantes, gozan de una autonomía casi absoluta, en otros lugares la situación es muy distinta. La diversidad de las situaciones es tal que se requiere un estudio especializado para describir la situación actual de la libertad académica en el mundo. Se pueden identificar esquemáticamente tres grandes tipos de atentados contra esta libertad.

En primer lugar, hay limitaciones de orden político cuando los gobiernos, regímenes o sistemas políticos pretenden imponer a los profesores-investigadores formas de obediencia e incluso de lealtad política. Ése es el caso de los juramentos de lealtad o de ortodoxia política impuestos periódicamente a las comunidades científicas. Pero también en numerosos casos se prohíbe incluir ciertos temas en los programas de enseñanza, se proscriben teorías científicas que se consideran contrarias a los principios éticos afirmados por los Estados, y se impone a los investigadores de un país una ortodoxia filosófica a la que deben adaptarse. Se trata de varios ejemplos que atentan contra la libertad de la investigación, de la enseñanza y del aprendizaje, así como contra la de la comunidad académica y de los estudiantes. También hay una forma más sutil de presión sobre los profesores y los estudiantes, difícil de descubrir, a la que se refieren varios profesores-investigadores: se trata, en particular, del clima político que se establece en el seno de la comunidad científica

y que reviste la forma de una autocensura por parte de los miembros de esa comunidad, en especial cuando se tocan temas políticamente sensibles o controvertidos. Ese fenómeno, muy conocido por los investigadores que han sufrido las represiones de los regímenes autoritarios es todavía visible en algunos países democráticos, cuando los investigadores no se atreven más a expresar sus reflexiones políticas, a pesar de que no haya ninguna ley o regla escrita que les impida hacerlo.

En segundo lugar, hay varios casos en los que los condicionamientos religiosos afectan a la reflexión filosófica, a tal punto que se le identifica con el pensamiento religioso o, a veces, con los estudios religiosos, o se le suprime en nombre de una supuesta oposición entre los valores religiosos y la moralidad o los conceptos filosóficos. Es un punto delicado, puesto que a menudo son muy tenues las fronteras entre un enfoque espiritual de la filosofía y la imposición de un dogma confesional. En efecto, varios testimonios señalan que se percibe el sentimiento de una expropiación en curso del saber filosófico por lo religioso, a menudo con el apoyo más o menos abierto de los poderes políticos. Pero, por otra parte, cabe preguntarse si el término *filosofía religiosa* es una contradicción en sí. Una reflexión filosófica que se lleva a cabo en el marco de una fe religiosa se impone obligatoriamente a sí misma límites conceptuales, pero ello no equivale necesariamente a una violación de la libertad académica. Cabe referirse en ese marco más bien a un atentado contra la libertad de aprendizaje en un contexto nacional, o en todo caso público, cuando se prohíbe a estudiantes inscritos en filosofía o en estudios filosóficos, a escala nacional, conducir sus investigaciones tal y como lo desean, incluso en una óptica laica o de crítica de lo religioso.

En tercer lugar, puesto que la filosofía es también una crítica de las formas culturales, ésta tiene un impacto directo sobre el corpus de tradiciones de una cultura. Por ende, no es sorprendente que los condicionamientos culturales puedan también afectar a la libertad de enseñanza y de investigación. Eso ocurre cuando se estima que los conceptos filosóficos, con su carga crítica, son un peligro para un conjunto de cos-

(14) www.unesco.org/iau/fre/

(15) Organización internacional no gubernamental en el seno de la UNESCO, el CIPSH federa a varios centenares de organizaciones científicas en el campo de la filosofía, las ciencias humanas y las disciplinas conexas. El CIPSH coordina las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito internacional por una constelación de sociedades científicas, así como por centros y redes de investigadores basados en las distintas regiones. Favorece el intercambio de conocimientos y saberes, y presta su apoyo a la circulación de los investigadores, con vistas a reforzar la comunicación entre especialistas de distintas disciplinas, promover un mejor conocimiento de las formas culturales y de los comportamientos sociales, individuales y colectivos, y poner de manifiesto la riqueza de las diferentes culturas y su fecundidad diversidad. www.unesco.org/cipsh/

tumbres, de principios éticos o de saberes que se consideran valiosos para salvaguardar una identidad cultural determinada. Hay reivindicaciones identitarias que tienden a considerar a la filosofía como un peligro para las identidades que se procura proteger y, a veces, como el «caballo de Troya» de valores que se consideran, con razón o no, «modernos». Este tipo de situación plantea una cuestión difícil, ya que la libertad de aprendizaje y de crítica de una cultura afecta a los límites del derecho de las identidades culturales a protegerse.

El curso monográfico

Todo docente-investigador debe gozar de la libertad de impartir cursos sobre un tema de su elección. Se trata de un principio que no se puede discutir, si no se quiere correr el riesgo de poner en tela de juicio el principio mismo de la libertad académica. Sin embargo, cabe hacer algunas clarificaciones sobre esta práctica constitutiva de las universidades europeas, que se conoce como el «curso monográfico». En efecto, los planes de estudios filosóficos se caracterizan a veces por una mera yuxtaposición de cursos especializados, sin que establezcan integraciones institucionales que le permitan a los estudiantes tener una visión de conjunto de la materia estudiada. A pesar de que esas carencias son puntuales, plantean sin embargo un problema bastante importante en varios países, ya que se comprueba que los estudiantes terminan sus estudios con una preparación muy desigual en las diferentes disciplinas filosóficas y a veces en el marco de una misma disciplina. Hay casos de diplomados muy competentes en las filosofías de Descartes o de Husserl –porque sus departamentos se distinguen por sus trabajos sobre esos autores– pero que ignoran por completo las filosofías de Hegel, San Agustín o Spinoza, por no haber seguido

cursos sobre esos autores. Se trata de un asunto delicado, como todo lo que atañe a la libertad de la enseñanza, y que cabe mencionar en el marco de la dialéctica entre libertad académica y encuadramiento de la didáctica de la filosofía.

La cuestión de los métodos pedagógicos que permiten optimizar las capacidades de los estudiantes para desarrollar métodos propios de aprendizaje y de investigación ocupa el lugar central en las discusiones sobre las formas de enseñanza superior de la filosofía. Se plantean distintas cuestiones según el nivel de enseñanza de que se trata (licenciatura, maestría o estudios doctorales). Se comprueba que hay una práctica que se focaliza cada vez más en la discusión en seminario a medida que se avanza hacia el doctorado, mientras que el curso clásico sigue predominando en los estudios de licenciatura o de maestría. Sin embargo, no hay uniformidad en este campo, puesto que en el ámbito local se recurre a distintos tipos de prácticas. Un documento elaborado por Keith Crome y Mike Garfield, de la *Manchester Metropolitan University*, sirvió en 2003 como base para una discusión sobre el valor pedagógico que tiene la lectura acompañada de textos para reforzar la capacidad de análisis de los estudiantes⁽¹⁶⁾. En este caso también, la discusión en el seno mismo de la comunidad académica sirvió de factor de progreso científico y pedagógico, respetándose al mismo tiempo el principio de la libertad académica de los actores implicados. El principio de la lectura acompañada desempeña un papel en el aprendizaje del vocabulario técnico de la filosofía. Se comprueba que la multiplicación de prácticas de enseñanza participativa es una tendencia a escala mundial. El lugar que se da a los cursos ex cátedra tradicionales sigue siendo importante, en particular en las universidades en que hay un gran número de estudiantes.

(16) CROME, Keith; GARFIELD, Mike. *Text-based Teaching and Learning: A Report*. Noviembre de 2005. <http://prs.heacademy.ac.uk>

II. La filosofía frente a los desafíos emergentes: interrogantes y problemáticas

1) La enseñanza filosófica en un mundo globalizado

Enseñanza filosófica y compromiso

¿Qué papel puede desempeñar la filosofía en la formación de los ciudadanos de nuestra época? Durante la elaboración de este estudio se comprobó que muchos docentes-investigadores le asignan a la enseñanza filosófica la tarea de suscitar una capacidad permanente de cuestionamiento y de evaluación crítica de los diferentes saberes y de las distintas dinámicas intersubjetivas que prevalecen en las sociedades contemporáneas. Algunos estiman que esa capacidad crítica debe aplicarse, en primer lugar, a los grandes procesos globales que afectan a nuestras sociedades. Las modalidades de la enseñanza filosófica se articulan de modo muy natural con el lugar que se le asigna a la filosofía en la dinámica cultural y social. Sin embargo, se corre el riesgo de reducir la filosofía a un compromiso cultural y político inmediato contra una configuración socio-económica dada, lo puede debilitar mucho el potencial formativo y creador de la reflexión filosófica. Cuando se reduce la filosofía al aprendizaje doctrinario, independientemente de la calidad de los contenidos, se transforma inevitablemente en el vector de un dogmatismo más o menos declarado, que traiciona la esencia misma de la filosofía. No obstante, la índole epistémica de la filosofía, su función esencial que consiste en extrapolar estructuras teóricas subyacentes a los objetos culturales, saca su vitalidad del hecho de afrontar los problemas concretos de la vida de las personas y de las sociedades. La educación para la ciudadanía que ofrece la filosofía ayuda a afrontar todas las situaciones que exigen recurrir a una jerarquía de valores. La toma de conciencia de la naturaleza de nuestras elecciones, la capacidad de modelar nuestras acciones según una ley moral y, por ende, de asumir a cada instante una responsabilidad humana y ciudadana, todo ello es el resultado de una educación basada en la enseñanza de la filosofía. El objetivo de esa educación, a todos los niveles,

consiste en ayudar a los individuos a comprender la complejidad de la experiencia. Nos enseña también a analizar de manera crítica las opiniones predominantes, así como sus motivaciones, intenciones y efectos. La educación filosófica es un dispositivo de comunicación fundamental, ya que gracias a su alcance crítico aprendemos a considerar al prójimo no como la expresión de una subjetividad particular y extranjera, sino como a un socio en una interacción humana compartida, alguien con quien es posible instaurar un intercambio y un diálogo. Aprender la doctrina de las cuatro causas de Aristóteles no es un asunto de la erudición histórica o de una cultura anclada en el pasado. Esa enseñanza nos permite aprender a comprender el sentido múltiple de la acción humana, poniendo así al individuo en condiciones de juzgarla no solo por reacción ante los efectos que produce, sino, también y sobre todo, en el contexto de una dinámica intersubjetiva más amplia, en la que cada individuo no es más que un actor entre muchos otros. La enseñanza de la filosofía encuentra su razón de ser en la liberación de la subjetividad de sus determinaciones particulares, esto es, en la capacidad de abrirse a los demás y transformar un choque entre finitudes cerradas en una interacción racional y abierta.

La filosofía «protectora de la racionalidad»

Esa educación en el pensamiento crítico desempeña un papel esencial en la organización democrática de las sociedades contemporáneas. Refleja, asimismo, la función protectora de la racionalidad que muchos investigadores le asignan a la filosofía. Se trata de un aspecto importante, en la medida en que el hecho de recurrir a la racionalidad provoca a menudo un reflejo de defensa en las identidades culturales, ya que se teme que estén amenazadas por una racionalidad que conlleva solo valores o estructuras epistémicas occidentales.

Ahora bien, en un mundo que se caracteriza por un auge de los irracionalismos y por la multiplicación de repliegues identitarios, se puede desempeñar ese papel solo si se rompe con las concepciones sectarias o culturalistas de la racionalidad, así como con un universalismo dogmático de la razón. La racionalidad filosófica no debe en ningún caso consistir en una imposición de la generalización de los contenidos de un saber determinado. Al contrario, debe obrar para lograr una liberación progresiva de las experiencias vividas particulares, en el ámbito individual y cultural, con vistas a hacer posible una libre interacción con los demás. En otras palabras, la racionalidad libera la experiencia de su arraigo en la finitud concreta que hace incomprensibles y distantes las otras finitudes. Para lograr ese objetivo, la enseñanza de la filosofía no puede postular nuevas entidades sustanciales, ni reemplazar la determinación inmediata de lo dado por una determinación metafísica. El alcance liberador de la filosofía como práctica pedagógica radica en su capacidad de asegurar esa liberación racional de la experiencia particular. Varios docentes-investigadores declaran estar de acuerdo en que la apertura racional mediante la educación filosófica que le enseña al individuo a elaborar su experiencia puede ser valiosísima para equilibrar el choque de los intereses particulares, de los egoísmos y de las reivindicaciones identitarias. Toda acción de apoyo a la enseñanza de la filosofía debería, por lo tanto, focalizarse en esa apertura. La universalidad de la razón – que debe ser el sentido profundo de la enseñanza filosófica– no puede ser sinónimo de un etnocentrismo disfrazado y debe declinarse más bien como posibilidad de

un encuentro fecundo entre una pluralidad de sistemas culturales y jerarquías de valores.

Filosofía y tradiciones culturales

Ya que la filosofía es una crítica de los saberes –o, según ciertas corrientes de la filosofía contemporánea, una teoría general de las formas culturales– su impacto sobre las tradiciones culturales es importante. En este capítulo se procura mostrar que las relaciones complejas entre aprendizaje e investigación caracterizan a la enseñanza universitaria de la filosofía, pero también que su diversidad se inscribe en una articulación entre la naturaleza formal de la razón y la multiplicidad de los saberes y de las culturas. Toda filosofía está impregnada de los valores de la cultura en la cual emerge y se desarrolla. Los ejemplos de etnofilosofía en África, la reflexión sobre el neoconfucianismo en China y en el Lejano Oriente, la dialéctica entre religión y laicidad en Occidente, la articulación entre racionalidad filosófica y valores hindúes sobre la que se insiste a menudo en la India ilustran el alcance cultural de toda reflexión filosófica, y permiten explicar las razones de la presencia de la filosofía en distintos departamentos universitarios, así como en las distintas áreas culturales. Hoy en día, los centros de estudios culturales son lugares de investigación filosófica, al menos, igual de importantes que los departamentos de filosofía. Esa extensión refleja, asimismo, un deseo de interdisciplinaridad que comparten muchos investigadores y que desempeña un papel cada vez más importante en la organización de la investigación y de la enseñanza académica.

2) La actualidad de la filosofía: una práctica que debe tratarse con cautela

La enseñanza de la filosofía entre razón e historia

Todo lo anterior es verdad, pero solo si la filosofía decide salir de su «espléndido aislamiento» que la aísla a veces de las realidades del mundo, para encarar los problemas que afrontan los hombres y las mujeres, y contribuir a aportar soluciones y respuestas.

Eso es lo que se afirma en un informe de una conferencia internacional sobre la enseñanza de la filosofía en el contexto de la globalización, que se celebró en Dakar en enero de 2006, bajo la égida conjunta de la FISP y de la UNESCO. Se trata de un enfoque en el que hacen hincapié muchos especialistas hoy en día, sin que ello equivalga a limitar la enseñanza filosófica a una

discusión sobre la actualidad social, política, económica o cultural. La enseñanza de la filosofía no se puede evaluar solo en función de los imperativos históricos que pueden identificarse en un determinado proceso en curso. También cumple con su función en las formas de pensamiento que inspira, mediante las cuales nos enseña en términos de modalidades de análisis y de elaboración de nuestra experiencia de vida. Se trata de un aspecto fundamental de la educación filosófica. La idea según la cual la filosofía sería ante todo hija de su tiempo y que su enseñanza debería transmitir un corpus de conceptos, doctrinas y convicciones es una ilusión que comparten muchos sistemas dogmáticos. Y es en nombre de ese sustancialismo doctrinario que la mayoría de los sistemas autoritarios propugnaron en el pasado, y continúan practicando hoy en día, una enseñanza selectiva de las doctrinas filosóficas y que, en ese contexto, se declaran sinceramente a favor de la enseñanza de la filosofía. Esta última encuentra su fuerza y su libertad en la índole formal de sus estructuras, de sus categorías y de sus conceptos. Representa un instrumento de libre conciencia en el que, en vez de hacer valer un corpus cerrado de saberes y de valores, en vez de oponer entre ellos dos corpus doctrinarios, de sistemas éticos o de tradiciones, pone a los estudiantes en condiciones de analizar de manera autónoma las situaciones, los actos o los propósitos a los cuales se ven confrontados. La índole formal de la educación filosófica, la costumbre de «purificar los datos de la experiencia» que suscita, engendra la libertad en el sentido que permite emprender una crítica desde el interior, una autocrítica de los sistemas éticos y de los corpus de creencias que se suceden históricamente y que atraviesan nuestras sociedades. La educación filosófica es siempre una crítica de las culturas. Cuando se pone al servicio de la libertad, no se propone reemplazar unos contenidos éticos, culturales o políticos por otros, sino que ofrece una crítica focalizada y radical de todo corpus cerrado de creencias, de preceptos o de dogmas. Cuando una enseñanza filosófica se reduce a un adoctrinamiento ético, traiciona entonces su función liberadora. Por ello, la enseñanza de la filosofía sigue siendo el campo decisivo de una batalla entre *saber formal*, con

la moralidad libre y abierta que lo acompaña, y *saber dogmático*, acompañado por un moralismo autoritario. Como lo han señalado varios investigadores, la formación en la filosofía no puede tener otro objetivo que el de una «emancipación que libere al estudiante del saber ilusorio» y una crítica de ese mismo saber.

Las prioridades en el campo de la investigación y de la enseñanza

La filosofía y su enseñanza deben afrontar, hoy en día, nuevos desafíos y constituyen ellas mismas un desafío de orden político. El papel que los Estados asignan a la filosofía y el lugar que le dan a una filosofía instituida e institucional son diferentes, así como lo son las convicciones de cada especialista. En algunos casos, se denuncia una deriva utilitaria, incluso utilitarista, de las enseñanzas filosóficas, reducidas a veces a ser simples soportes profesionales, como lo atestiguan las éticas deontológicas o la proliferación de cursos de ética en el mundo de los negocios. En otros casos, se deplora la naturaleza demasiado tradicional, y a veces académica, de los cursos de filosofía, preconizándose una apertura a enfoques más prácticos, a una filosofía aplicada que pueda servir de guía para los estudiantes de disciplinas orientadas hacia carreras profesionales más que a la investigación científica. Por último, se comprueba una coexistencia de esos enfoques, a veces opuestos, con vistas a dar a la enseñanza de la filosofía una orientación práctica sin que ello vaya en detrimento de su especificidad y de su historia.

Un problema que se plantea actualmente a la enseñanza de la filosofía concierne al papel que podrían desempeñar para encarar los nuevos desafíos que crea el proceso de globalización económica y cultural. Ante esas transformaciones, algunos consideran que la filosofía está perdiendo su capacidad de comprensión del mundo real, mientras que otros consideran que ya está completamente descalificada para abordar esos problemas globales. ¿Cabe entonces seguir enseñando filosofía y, si ése fuera el caso, qué contenidos cabría privilegiar? Hay que distinguir dos temáticas separadas. Por una parte, hay que seguir obrando a favor del mantenimiento,

e incluso de la difusión, de una disciplina que se presenta como una teoría constitutiva de los conceptos fundamentales de las ciencias humanas y de la sociedad. Los conceptos y las categorías filosóficos desempeñan, en efecto, un doble papel crítico. Conciernen al conjunto de los saberes de los cuales se compone cada cultura y cada sistema ético, pero también influyen de manera más específica en los conceptos fundamentales de las ciencias humanas, de la sociedad y de la naturaleza. Mediante ese doble papel, la filosofía sigue ocupando un lugar central en el desarrollo de las ciencias y en el diálogo entre las culturas. Por otra parte, sería una engañifa privilegiar ciertos contenidos con apariencia de actualidad en detrimento de otras pistas de investigación, menos atractivas pero también capaces de suscitar desarrollos inesperados. En filosofía, como en general en la investigación, no se puede prejuzgar la evolución constante de las prioridades. Toda acción con el fin de reforzar la presencia de la filosofía en los establecimientos de enseñanza y de investigación en el mundo debe respetar ese

principio de autodeterminación de la comunidad científica. Lo que se considera secundario hoy en día puede ser esencial mañana y, por ende, la exigencia absoluta de no penalizar ningún campo de investigación. A este respecto, sería oportuno apoyar la acción de las comunidades filosóficas ante los Estados y a escala internacional, sin que por ello esa acción de apoyo privilegie a priori un campo específico de la labor filosófica. Una comunidad filosófica no es forzosamente la que más sabe de su campo, pero los filósofos son más aptos para determinar las prioridades que cabe identificar en su investigación. Por lo demás, cabe recordar que el fuerte acento que se ha puesto en la ética, que caracteriza las políticas de apoyo a la filosofía en los últimos años, está puesto en tela de juicio por el auge de los nuevos enfoques que hacen hincapié en la índole epistémica de las formas de interacción humana y social. He ahí un ejemplo entre otros de los cambios en las prioridades que caracterizan la investigación filosófica y, en general, en el conjunto de las disciplinas científicas.

3) La cuestión de las perspectivas profesionales

Las salidas después de los estudios superiores de filosofía en nuestra época pueden dividirse en varias categorías.

La enseñanza secundaria

Se trata de una salida típica de los estudios superiores de filosofía y se puede hacer de dos maneras. Por una parte, en la mayoría de los casos, para enseñar filosofía –y, a veces, historia o literatura– a nivel secundario, es necesario tener un título de filosofía, ya sea de primer o segundo ciclo. Por otra parte, enseñar a nivel secundario representa en muchos países no la principal, sino la más inmediata oportunidad de empleo para los diplomados de filosofía. Esto equivale a decir que las reformas de la enseñanza secundaria influyen directamente en la enseñanza superior de la filosofía. Ahí donde la creación de puestos de profesor en los institutos favorece el desarrollo de los estudios a nivel superior, la reducción de la presencia de la filosofía en las escuelas hace bajar el número de

inscripciones en los cursos de filosofía y contribuye a acabar con la investigación, sobre todo cuando ésta se basa exclusivamente en la red universitaria. Esto lo confirman muchas respuestas al cuestionario de la UNESCO, procedentes de todas las regiones del mundo y de todos los países donde se enseña filosofía a nivel secundario. Un encuestado de Francia se refiere a «el descenso del número de plazas en las oposiciones de la enseñanza a nivel secundario, en particular en los CAPES» entre los factores que debilitan la filosofía en las universidades. En Bolivia, se denuncia «la dificultad de acceso al magisterio para una parte de los diplomados». Un encuestado de Colombia deplora «la débil presencia de las humanidades a nivel secundario»; otro, más simplemente, nota que «el campo de trabajo es limitado». Un investigador de Jordania explica la disminución de las enseñanzas de la filosofía en su país por el hecho de que «no atrae más a los estudiantes debido a una falta (percibida) de oportunidades de

empleo, en particular en las escuelas». A pesar de que a veces se considere a la enseñanza secundaria, en particular en los países occidentales, como un repliegue profesional, las oposiciones para llenar las plazas a nivel secundario siguen siendo un factor importante en la evolución del descenso de las inscripciones en los programas de filosofía.

La internacionalización de la investigación o el campus global

La investigación, ya sea en el marco de una institución universitaria, de un centro de investigación o de cualquier otra institución, es la segunda gran salida para los diplomados de filosofía. Al contrario de la enseñanza secundaria, que supone que la filosofía forma parte del programa escolar nacional o regional, lo que no es siempre el caso, la contratación para los puestos de investigación es universal. Si uno ha podido obtener un título en filosofía es porque hay cargos universitarios. A este respecto cabe comprobar que la relación entre el número de estudiantes de filosofía y el conjunto de los estudiantes inscritos en letras o en artes y humanidades aumenta considerablemente en el doctorado con respecto a los dos primeros ciclos. Lo que equivale a decir que un porcentaje elevado de estudiantes de filosofía emprende una formación en la investigación. Ahora bien, hay que hacer algunas precisiones al respecto. En primer lugar, se constata que, a diferencia de otras disciplinas científicas, tales como la biología, la física o las ciencias médicas, los lugares donde se practica la investigación filosófica son poco variados. Lo esencial de esa labor se lleva a cabo en las universidades, públicas o privadas, o en centros nacionales de investigación. También hay institutos de estudios filosóficos, fundaciones, centros de investigadores independientes, pero su papel sigue siendo limitado. Los centros privados de investigación, sobre el modelo de las *start-up* activas en la investigación de medicina y biología, son muy escasos en el campo de la filosofía.

El mercado de trabajo de la investigación universitaria se caracteriza cada vez más por su internacionalización acelerada. A veces se ha descrito ese proceso recurriendo a la noción de «campus global». En efecto,

a pesar de que en muchos países el sistema de contratación sigue existiendo en función de las ramas nacionales o locales, los sistemas de anuncios de ofertas de cargos se han generalizado. En Internet, hay páginas web de anuncios, de grupos de discusión o de redes cerradas que hacen circular ciertos anuncios de puestos a los cuales pueden presentarse candidatos de todos los países. Esta práctica, utilizada sobre todo por las universidades anglosajonas, tiende a generalizarse. Una de las funciones principales de la *American Philosophical Association*⁽¹⁷⁾, probablemente la organización filosófica más grande del mundo, consiste en mantener actualizada una lista de ofertas de empleo académicos. Desde ese punto de vista, funciona más como un sindicato de categoría que según el modelo europeo de una sociedad científica.

Esa internacionalización del mercado de trabajo filosófico corresponde a una internacionalización o globalización de la investigación. Fuera de la enseñanza y de la investigación propiamente dicha, hay en efecto una multiplicidad de centros, es decir, de puestos, de apoyo a la investigación. El personal de las fundaciones, de las sociedades científicas, de las federaciones, de organismos y asociaciones internacionales se recluta a menudo entre los diplomados de filosofía. Lo mismo puede decirse del personal técnico de las universidades y de los centros de investigación.

La filosofía en las empresas

La tendencia a valorar la formación filosófica en el trabajo en empresas es una realidad desde hace varios años. Esta interacción existe al menos a dos niveles. En primer lugar, hay un número creciente de sociedades comerciales cuya razón social es «filosófica», que proponen servicios de consejo, de formación y de orientación del personal de las grandes y medianas empresas. Esos auténticos cursos de formación pueden versar sobre temas puntuales como la ética de los negocios, la ética médica o las técnicas retóricas sobre aspectos más fundamentales de la vida de la empresa, las capacidades de argumentación o razonamiento. En esos casos, los temas tratados se asemejan a los de los cursos impartidos por psicólogos o publicitarios. Un segundo

(17) www.apa.udel.edu/apa/

aspecto del creciente interés que tienen las empresas por la formación en filosofía se expresa por la decisión de contratar a diplomados en filosofía debido a su adaptabilidad a las diferentes situaciones que se les reconoce, y en particular a la evolución de los mercados y de las tecnologías. La velocidad a la que evoluciona el mercado parece recompensar esa capacidad de adaptación. Un número cada vez mayor de jóvenes diplomados de filosofía es contactado por empresas nada más obtener su título, como ocurre también con los ingenieros, los biólogos o los abogados.

Las universidades mismas alientan mucho esa posibilidad de contratación en el sector privado que proporciona una formación de filosofía. Forma parte de las estrategias de marketing de las facultades en las que se imparte la enseñanza de la filosofía. Se utiliza el valor añadido de los títulos de filosofía en el mercado de las empresas para alentar a los alumnos a seguir una formación filosófica. Esa política de contratación de los estudiantes es particularmente visible en los países en los que la filosofía no tiene ni la tradición ni el prestigio suficientes para ser atractiva por sí sola. En la página inicial «Philosophy» de la *School of Humanities and Social Science*⁽¹⁸⁾ de la Universidad de Newcastle (Australia) figura un ejemplo muy explícito de esa práctica. Después de reconocer que «la materia no se estudia mucho en Australia» y que «por consiguiente, muchos australianos no saben exactamente en qué consiste la filosofía», se afirma que «la filosofía versa sobre todo sobre el examen y la evaluación crítica de los argumentos, y sobre la capacidad de someter los problemas complejos a un análisis crítico detallado. Un diplomado de filosofía será formado para tener competencias de pensamiento crítico y de análisis y evaluación de argumentos. Al término de su formación, los diplomados de filosofía tendrán las cualificaciones que les permitirán trabajar en una amplia gama de contextos. Las grandes empresas de Australia comienzan a concienciarse del valor de las cualificaciones obtenidas gracias a una formación filosófica. Se suele decir que vivimos en una época de cambios cada vez más rápidos. La formación específica técnica que reciben los

estudiantes, en particular en campos como la tecnología de la información, será obsoleta en algunos años. Las cualificaciones que seguirán siendo valiosas en el futuro son la capacidad de reflexionar de manera lógica, independiente y crítica, y de aplicar esa capacidad a nuevos campos. Se trata precisamente de las cualificaciones que desarrolla una formación de filosofía. Por lo demás, los cursos específicos de filosofía tienen un valor único para las profesiones y las actividades particulares, y pueden ser fácilmente incluidas en distintos programas de estudio, como cursos optativos, con vistas a reforzar las posibilidades de empleo.»

Esa gama de salidas posibles abarca también toda una serie de profesiones «creativas» en los medios de comunicación, la prensa y en las instituciones culturales en general. La Facultad de Filosofía de la Universidad de Ljubljana⁽¹⁹⁾ en Eslovenia valora, además de las posibilidades en el nivel secundario y en la investigación, «los empleos en las instituciones culturales y públicas, las bibliotecas, las editoriales, los periódicos, las revistas, la televisión y otros medios de comunicación, la escritura y la traducción de textos filosóficos y sobre otros temas teóricos, así como los empleos en agencias de publicidad y de traducción en otros campos interdisciplinarios».

La esfera pública

La mayoría de los diplomados en filosofía logra vivir de su trabajo, a pesar de que el plazo para encontrar un empleo correspondiente a su formación puede ser más largo que para otras carreras. Las respuestas al cuestionario de la UNESCO ponen de manifiesto una preocupación difusa: el carácter precario de las salidas posibles hace que la idea de emprender estudios de filosofía sea poco atractiva para los jóvenes. «No hay trabajo para los diplomados» explica un investigador de Jordania, y encontramos la misma fórmula, a saber «falta de oportunidades de trabajo para los diplomados en filosofía», en Portugal. En Túnez, se considera que «el desempleo de los diplomados» y el «mercado de trabajo» son los peores enemigos de los estudios filosóficos. La urgencia de un empleo se refleja sobre

(18) <http://www.newcastle.edu.au/school/hss/>

(19) www.ff.unilj.si

todo en las respuestas procedentes de África. En Mauritania, se observa que «los estudiantes no están motivados para estudiar filosofía porque no encuentran un empleo». En Níger, dos respuestas coinciden en denunciar «la falta de perspectivas de empleo para los estudiantes» y el hecho de que «muchos estudiantes diplomados universitarios se orientan hacia otros campos de actividad profesional» y, en el seno mismo de las ciencias sociales y humanas, la tendencia a dejar de lado la filosofía en beneficio de «vías que tienen mejores perspectivas profesionales, como la sociología». La misma observación se hace en Francia, donde se evoca la «competencia de las ciencias humanas», que se debe «al escaso número de salidas para la filosofía». Desde Mauricio, dos especialistas de la civilización hindú señalan que «los que buscan trabajo eligen otras disciplinas». Sin

embargo, no todo es negativo. A menudo, la obtención de un título en filosofía representa un medio de afirmación social. En la presentación del departamento de filosofía de la Universidad Makerere (Uganda), hay un párrafo relativo a las perspectivas de trabajo que reviste cierto interés: «los cursos impartidos en el departamento de filosofía pueden ofrecer oportunidades de enseñar en las instituciones terciarias o de trabajar como funcionarios en diferentes oficinas, como el Gabinete del Presidente, los Ministerios de Asuntos Exteriores, de Trabajo y de Asuntos Sociales, de Cultura y de Desarrollo de la Comunidad, así como de trabajar para ONG u otras instituciones privadas. Los diplomados de filosofía pueden también encontrar trabajo en las fuerzas de seguridad, en particular en la policía y en las prisiones»⁽²⁰⁾.

4) El papel y los desafíos de las Cátedras UNESCO de Filosofía

El Programa UNITWIN y Cátedras UNESCO⁽²¹⁾ se inició en 1991. Su creación respondía a la necesidad urgente de invertir el curso del proceso de debilitamiento de los establecimientos de enseñanza superior en los países en vías de desarrollo, en particular en los países menos avanzados. Su objetivo consistía en reforzar la cooperación interuniversitaria mediante la creación de una modalidad innovadora de cooperación académica regional e internacional, en facilitar la transferencia, el intercambio y la distribución de conocimientos entre instituciones en el mundo, contribuyendo de ese modo a colmar la brecha de los conocimientos, de fomentar la solidaridad académica, de contribuir a la creación de centros de excelencia en los países en vías de desarrollo y de regular el fenómeno del éxodo de competencias.

Habida cuenta de la gran demanda que surgió de los Estados miembros y de las instituciones de enseñanza superior en todas las regiones del mundo, el número de cátedras aumentó rápidamente. Hoy en día, 15 años más tarde, la red reagrupa a 661 cátedras y redes universitarias, y abarca una amplia gama de disciplinas y campos de estudio. Un entusiasmo que atestigua el

gran prestigio de que goza la Red de Cátedras UNESCO en la comunidad universitaria mundial.

Un nuevo enfoque estratégico del programa UNITWIN y Cátedras UNESCO está en curso de preparación. Se articula en torno a tres grandes ejes: (i) la creación de una nueva generación de cátedras conformes a los objetivos y prioridades del programa de la UNESCO, (ii) el reagrupamiento sistemático de las cátedras en redes (redes de cátedras) y la creación de redes dinámicas (redes de redes), y (iii) la transformación de los centros de excelencia en polos de excelencia que puedan contribuir a la dinámica de la cooperación Sur-Sur.

Una nueva generación de Cátedras UNESCO

(i) De las 661 cátedras y redes existentes, unas 450 están actualmente en actividad y solo dos tercios de estas últimas corresponden, efectivamente, a los campos prioritarios de la UNESCO o de las Naciones Unidas. Dado que el nuevo enfoque estratégico propone la creación de una nueva generación de cátedras que sean duraderas y estén en condiciones de contribuir a los

(20) Departamento de filosofía. Universidad de Makerere <http://arts.mak.ac.ug/phil.html>

(21) *Propuesta del director general relativa a las nuevas orientaciones estratégicas del programa UNITWIN / Cátedras UNESCO*, 176 EX/10. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2007. www.unesco.org

objetivos y las prioridades del programa de la UNESCO, así como la supresión de las cátedras inactivas. Además, fuera de las funciones tradicionales de las cátedras, que tienen que ver con la formación, la investigación y la acción orientada a favor de las comunidades, la nueva generación de cátedras UNESCO deberá satisfacer nuevos criterios, en particular inscribirse en el marco de un campo prioritario del programa, integrarse fácilmente a una red existente o estar en condiciones de ser reagrupada sistemáticamente en los campos prioritarios, proporcionar evidencias concretas de su durabilidad, o incluso tener una dimensión de cooperación Norte-Sur o Sur-Sur. Ese enfoque estratégico se propone contribuir a reforzar la interacción entre la UNESCO y las cátedras / redes facilitando su participación en la concepción, la realización y la evaluación de los programas y de las actividades de la Organización, a la cual servirían a la vez como grupos de reflexión y puentes entre la investigación y la sociedad civil y entre los investigadores y los responsables de las decisiones. Ese enfoque contribuiría también a reducir el número de nuevas cátedras con el fin de poner el énfasis en la calidad más que en la cantidad, sobre todo en lo que se refiere al seguimiento y al impacto de los proyectos.

(ii) Esta estrategia también conlleva la idea de que hay que reagrupar en red un cierto número de cátedras existentes que se refieren a los campos, disciplinas o campos prioritarios similares. El objetivo consiste en reforzar la cooperación académica interregional e internacional en beneficio de los

países en desarrollo. Ese reagrupamiento de las cátedras permitirá progresivamente la creación de redes interdisciplinarias más funcionales y más dinámicas.

(iii) Por último, en el esquema inicial, se preveía que las cátedras UNESCO, sobre todo las creadas en los países en desarrollo, se transformarían progresivamente en centros de excelencia dedicados a la formación y a la investigación en los campos clave del desarrollo sostenible. Ahora bien, la experiencia muestra que solo un número reducido de cátedras pudo seguir esa vía, por causa de varias dificultades, de orden financiero y de recursos humanos. Es evidente que en la mayoría de los países en desarrollo, las instituciones no disponen ni de los medios ni de las capacidades para crear la masa crítica que se requiere para emprender actividades de investigación y de formación avanzadas. Una distribución transnacional de las tareas, basada en una cooperación regional y en un sólido apoyo internacional, es a la vez una necesidad y una ocasión para que esas instituciones puedan consolidarse. El Programa UNITWIN y Cátedras UNESCO es una herramienta ideal para alcanzar ese objetivo. En ese contexto, una transformación progresiva de los centros en polos de excelencia podría constituir uno de los principales ejes de la orientación futura del programa.

Las Cátedras UNESCO de Filosofía existentes o por crear tenderán a inscribirse así en esa dinámica y se beneficiarán, sin lugar a dudas, de este ímpetu alentador.



Cuadro 30**¿Qué es una Cátedra UNESCO de Filosofía?**

En primer lugar, es un polo de excelencia de la filosofía viva, que se apoya en una tradición cuya modernidad no consiste en la repetición de lo mismo, sino en la invención de lo nuevo. En segundo lugar, es un lugar privilegiado de circulación de los profesores, de investigadores y de estudiantes de alto nivel para compartir el saber. Por último, es un escenario para la libre expresión del disentimiento –a la imagen de la democracia–, que acepta el pluralismo

de las referencias y de las escuelas, que busca el diálogo más allá de todas las fronteras y que requiere, en nombre del derecho a la filosofía, a la comunidad de profesionales para la labor de reflexión filosófica.

Una Cátedra UNESCO de Filosofía, cuyo lugar natural es la universidad, tiene por vocación confrontar el rigor de la reflexión filosófica a los problemas del mundo actual y hacerla accesible al mayor número de personas, ya que es

un elemento esencial de la sensibilización a los valores de la democracia y de la cultura de la paz.

Patrice Vermeren
Profesor de filosofía en la Universidad de París VIII
Director del Centro Franco-argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires
(Francia / Argentina)

Un futuro prometedor

Con miras a sacar el máximo provecho de las posibilidades que ofrece el Programa UNITWIN y Cátedras UNESCO en todas las esferas de competencia de la Organización y de poner en práctica el enfoque estratégico ya mencionado, la acción de la UNESCO consistirá, en particular, en reforzar el papel consultivo de la Organización ante las cátedras / redes con el fin de reorientar los proyectos de investigación, las actividades, los programas de formación y la función catalizadora de la Organización para la promoción de asociaciones y de redes. Esa estrategia incluirá también una participación activa en la movilización de fondos extrapresupuestarios del sector privado para financiar, en particular, proyectos en los países en desarrollo y en los países menos avanzados.

Por último, ese nuevo enfoque estratégico de la UNESCO deberá tener en cuenta el desequilibrio geográfico creciente de las cátedras, que favorece a los países del Norte, y proceder a un reagrupamiento sistemático de las cátedras en redes dinámicas, con vistas a fortalecer la cooperación Norte-Sur y Sur-Sur.

En ese marco, cabe subrayar que a luz de lo que precede, las Cátedras UNESCO de Filosofía ilustran bien esa coyuntura.

Cuadro 31

Las Cátedras UNESCO de Filosofía en el mundo

La UNESCO cuenta actualmente con 11 cátedras de filosofía o ética según el título que se utilice. Algunas de ellas son muy dinámicas y tienen una acción radiante en su campo de predilección, mientras que otras parecen ser menos activas y a veces ausentes del panorama de la investigación universitaria internacional, al menos según las informaciones de que se dispone sobre sus actividades anuales.

1996

La Cátedra de Filosofía de la Universidad de Chile (Chile) tiene por objetivo reposicionar y hacer visible la filosofía en los diálogos sociales del país incitando a la reflexión crítica sobre los problemas contemporáneos. Se propone asimismo favorecer las relaciones de comunicación entre la filosofía que surge del mundo académico y las prácticas de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario. Para cumplir con estos objetivos, la cátedra se propone elaborar y otorgar un diploma (postítulo) a los profesores de filosofía de la enseñanza secundaria, y promover un programa de filosofía para niños, formando a los profesores de educación de base. Esta cátedra ocupó también un lugar importante en la celebración internacional del Día Mundial de la Filosofía que tuvo lugar en Chile en 2005.

La Cátedra UNESCO de Filosofía de la Universidad de París VIII (Francia), muy activa, lleva a cabo una enseñanza filosófica amplia y variada, poniendo énfasis en la enseñanza y la investigación, con vistas a contribuir al desarrollo de la filosofía en los países en desarrollo, así como en los países industrializados. Lleva a cabo acciones que corresponden a la estrategia intersectorial de la UNESCO relativa a la filosofía, concentrando sus esfuerzos en su temática de predilección, que es la cultura y sus instituciones, como lo atestiguan en particular su proyecto de creación de una Universidad Europea de la Cultura. El objetivo de este proyecto consiste en promover un espacio para la elaboración intelectual de la cultura directamente vinculada a las disciplinas de la creación artística, literaria y filosófica.

La Cátedra UNESCO de Filosofía de la Comunicación Humana, de la Universidad Técnica del Estado de la Agricultura de Kharkiv (Ucrania) tiene por objetivo crear y desarrollar la filosofía de la comunicación humana en la perspectiva de un diálogo intercultural. Las actividades de la cátedra

se focalizan en la difusión del saber filosófico mediante sus publicaciones y el desarrollo de asociaciones en el espacio de una comunidad filosófica internacional.

La Cátedra UNESCO de Filosofía de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela) tiene por objetivo promover actividades de perfeccionamiento y de investigación para el equipo de investigación y de enseñanza encargado del programa doctoral de filosofía.

1997

La Cátedra UNESCO de Filosofía de la Universidad de Túnez I (Túnez) una de las más activas de la red de cátedras, tiene por objetivo promover la tolerancia y la democracia, sobre la base de investigaciones sobre los diferentes aportes de la cultura científica y filosófica tanto árabe como islámica, hacia la exploración de los modos de formación del uso de la razón en sus relaciones con las exigencias de la vida moderna. Promueve, asimismo, el diálogo intercultural re trabajando, a partir del patrimonio filosófico árabe y a la luz de los logros de la filosofía occidental, algunas nociones que contribuyen a una ética de la convivencia democrática.

La Cátedra UNESCO de Filosofía de la Universidad Hacettepe (Turquía) contribuye mucho a la reflexión en torno a los derechos humanos, al centrar sus actividades en actividades de investigación, formación, enseñanza e información sobre la filosofía ética y los derechos humanos. Esta cátedra ha llevado a cabo una acción ejemplar, en particular en materia de elaboración de cursos de formación permanente para las fuerzas de seguridad del país.

La Cátedra UNESCO de Filosofía de la Universidad Nacional de Seúl (República de Corea) desarrolla sus actividades de enseñanza y de investigación de filosofía y democracia. Fomenta la colaboración internacional entre investigadores mediante la publicación de una revista de filosofía, *Humanitas Asiatica*, que difunde los puntos de vista y las problemáticas de Asia contemporánea. Desempeña un papel esencial a favor del diálogo filosófico interregional entre Asia y el mundo árabe.

1998

La Cátedra UNESCO de Ética y Política del Honorable Senado de la Nación (Argentina) lleva a cabo su acción con el fin de esclarecer la

acción legislativa e institucional en el campo de la ética y de las políticas públicas. Organiza una reflexión y un debate interdisciplinario sobre la dimensión ética y cultural de la política y del desarrollo, reuniendo tanto a personalidades del mundo de la cultura, la educación, las ciencias y las artes como a personalidades representativas de los medios políticos, económicos y sociales.

1999

La Cátedra UNESCO Itinerante «Edgar Morin» sobre el Pensamiento Complejo de la Universidad de El Salvador (Argentina) tiene por objetivo consolidar la red de investigación de la región América Latina y el Caribe sobre la filosofía de Edgar Morin y el pensamiento complejo, con vistas a promover la enseñanza, la investigación y la documentación sobre estos temas.

La Cátedra UNESCO de Estudio de los Fundamentos de la Justicia y de la Sociedad Democrática de la Universidad de Quebec en Montreal (Canadá) demuestra un gran dinamismo mediante las numerosas actividades que lleva a cabo. Al concentrar sus investigaciones en la filosofía política y en la filosofía del derecho, esta cátedra reflexiona sobre las cuestiones teóricas fundamentales que emergen de las mutaciones actuales de la sociedad, en particular las que conciernen a la discusión de los principales requisitos de los derechos democráticos y de la «reterritorialización» del espacio simbólico en la hora de la mundialización.

2001

La Cátedra UNESCO de Filosofía de la Universidad Nacional de Comahue y del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) tiene por objetivos promover un sistema integrado de actividades de investigación, formación, información y documentación en el campo de la filosofía, y en particular en los de la filosofía de las ciencias y de la filosofía política. También procura facilitar la colaboración entre filósofos, investigadores de alto nivel y profesores de renombre internacional de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior de Argentina y de los países del Cono Sur de América Latina.

Fuente: www.unesco.org

III. Diversificación e internacionalización de la enseñanza de la filosofía

1) Prácticas y métodos de enseñanza en las distintas regiones del mundo

La diversidad de las prácticas de enseñanza universitaria de la filosofía en los diferentes países caracteriza menos los sistemas de enseñanza adoptados que los contenidos transmitidos por los mismos. A diferencia del nivel secundario, en el que la organización de la enseñanza en términos de horas y años determina la índole y la calidad de esas enseñanzas, en las universidades hay una gran disparidad en cuanto a los contenidos propuestos y la distribución de los contenidos filosóficos entre varias materias priman sobre la organización de las enseñanzas. A pesar de las numerosas variantes que existen en el ámbito local, se pueden identificar dos subdivisiones principales en lo que se refiere a los planes de estudios académicos: el sistema norteamericano, articulado en *undergraduate* y *graduate*, y el nuevo sistema europeo, que se articula, en la mayoría de los casos, en licenciatura, maestría –equivalente al nivel *undergraduate*– y doctorado –equivalente a los *graduate studies*–. Por lo demás, en varios sistemas de enseñanza del mundo se ha adoptado el sistema norteamericano, que reparte los estudios de tipo *undergraduate* en materias principales (*majors*) y secundarias (*minors*).

En lo que se refiere a los métodos utilizados, la enseñanza universitaria se basa, en la mayoría de los países, en una articulación entre cursos tradicionales y aprendizaje en seminarios. Evidentemente, hay particularidades en el ámbito local (lectura de textos, presentación y discusión de trabajos de estudiantes, estilos de enseñanza y diferentes obligaciones para los participantes), pero reflejan una estructura relativamente homogénea. Esa diversidad institucional y pedagógica limitada, junto a la existencia prácticamente generalizada de enseñanzas filosóficas en el ámbito nacional, representa una diferencia esencial respecto al nivel secundario, en el que la calidad de la enseñanza filosófica se manifiesta, en primer lugar, por medio de la organización de

la escolaridad. No obstante, hay diferencias específicas, a escala regional e incluso nacional. Casi siempre, esas diferencias reflejan las modalidades históricas mediante las cuales se introdujo la filosofía.

Características generales de la enseñanza de la filosofía en las distintas regiones del mundo

África

A pesar de las crecientes dificultades, la presencia de la filosofía es patente. En la mayoría de los países, se imparten enseñanzas en el ámbito universitario. La mayoría de las universidades africanas tienen un departamento, un centro o un instituto dedicado a los estudios filosóficos. Esa presencia es mucho mayor de lo que podría pensarse en un comienzo y genera algunas confusiones entre la enseñanza de la filosofía como materia y los títulos de filosofía que se otorgan en el nivel superior. El cuestionario de la UNESCO permite poner de manifiesto esa contradicción. Un especialista de **Uganda** indica, por una parte, la falta de enseñanza de la filosofía y, por la otra, indica que hay títulos de primer y segundo ciclo, y que también está presente en dos universidades privadas. Ahora bien, hay, efectivamente, departamentos de filosofía en Uganda. Por ejemplo, en la Universidad de Makerere, de gran renombre, hay una especialización de maestría de filosofía en la *Faculty of Arts*, articulada en torno a un departamento de filosofía (uno de los siete de la facultad) que también rige nuevos *Master of Arts* (MA) de ética, gestión pública y derechos humanos. Significativamente, el departamento tiende a afirmar su autonomía respecto al departamento de estudios religiosos. En los países africanos anglófonos, la mayoría de los institutos y departamentos de filosofía dependen de las *Faculties of Arts* o de ciencias humanas, mientras que en los países francófonos se encuentran en las facultades de letras, de ciencias

humanas y sociales, etc. No es raro que se impartan cursos de filosofía en el seno de facultades de derecho, ciencias económicas, ciencias sociales o de educación. Pero hay muy pocos centros de investigación y enseñanza de la filosofía que sean auténticos, solo existen en facultades de humanidades. Una característica específica de los países francófonos de África es que en la casi totalidad de los países encuestados se da mucha importancia a la enseñanza de las ciencias humanas y de la filosofía. Se trata de un recurso importante en el contexto de la enseñanza superior de esos países.

Ahí donde no hay departamentos de filosofía, se deplora su inexistencia. Por ejemplo, dos respuestas recibidas de **Burundi** dejan entrever que hay una necesidad creciente de filosofía por parte de los docentes-investigadores. Se nota, en efecto, la inexistencia de un título específico en filosofía, mientras que, según las respuestas, el curso de introducción a la filosofía se imparte en el primer año de estudios de todas las facultades y también se encuentra después en las facultades de letras, de derecho y de economía, respectivamente: la lógica para las letras y la ética fundamental para las otras ramas. Se indica también que se enseña filosofía en la mayoría de las universidades y que su presencia se ha fortalecido, ya que «hace algunos años, prácticamente no existía». Ahora bien, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Burundi tiene cinco departamentos (lenguas y literaturas africanas, lengua y literatura inglesas, lengua y literatura francesas, geografía e historia) y la enseñanza de la filosofía está a cargo del departamento de lenguas y literaturas africanas.

Las contribuciones recibidas por la UNESCO indican en su mayoría que la filosofía se está debilitando en el ámbito continental. Esos testimonios son valiosos, ya que proporcionan una visión de cómo los docentes-investigadores viven la evolución de su disciplina y el lugar que ésta ocupa en las distintas sociedades africanas. Si los encuestados de Burundi están de acuerdo en afirmar que la introducción de la filosofía en la enseñanza universitaria es reciente y que cabe, por ende, considerar

que se trata de un auténtico progreso, hay referencias a otras tendencias inquietantes. En primer lugar, se comprueba, en algunos países más avanzados, que la distribución de los recursos científicos y universitarios beneficia a las ciencias aplicadas y a las investigaciones industriales. Se trata de una política científica, que se elabora a menudo en el ámbito gubernamental. Los testimonios procedentes de **Sudáfrica** revelan un sentimiento de desilusión creciente respecto a la filosofía, que se considera poco apta para contribuir al progreso económico y científico del país. El mismo enfoque predomina en **Botswana**, debido a la «tendencia actual a atribuir recursos a la ciencia y a la tecnología», en **Kenya** donde «la preocupación por la rentabilidad y la falta de empleo después de la obtención de un título universitario condicionan la elección de las materias estudiadas» y en **Lesotho**, donde se deplora «una falta de patrocinadores, ya que las ciencias humanas no forman parte de las prioridades del gobierno al mismo nivel que las ciencias exactas». En **Nigeria**, se evoca en general «una falta de percepción del valor de la filosofía». Es como si el desarrollo económico se hiciese en detrimento de la filosofía: un fenómeno que se da en otras regiones del mundo y que es uno de los ejes posibles de una acción futura. Cabe asimismo subrayar la falta de recursos documentales y humanos, que reviste un carácter crítico en casi todos los países africanos. Es un fenómeno conocido que afecta, en particular, a las disciplinas que tienen un débil impacto económico, como la filosofía, que se ven afectadas por la predistribución de los recursos hacia otras prioridades. Un testimonio de **Gabón** denuncia los efectos perversos de una falta estructural de profesores, acompañada de una débil motivación de los alumnos y estudiantes. Una «crisis de profesores» se observa asimismo en **Malí** y en **Níger**, países en los que se alude a «la precarización de la profesión de profesor provocada por la contractualización de la enseñanza y la falta de documentación». En la **República Centroafricana**, «la disminución constante del número de estudiantes en la facultad» se atribuye a «la falta de motivación del cuerpo docente» y a la «falta de documentación». En **Senegal**, se evoca la dificultad de conciliar

un gran número de estudiantes con «infraestructuras y encuadramientos insuficientes». La acción de agencias especializadas de apoyo a la investigación, tales como la Agencia Universitaria de la Francofonía y numerosas ONG de cooperación interuniversitaria, permiten atenuar esa escasez de medios, pero las dificultades subsisten.

Hay que mencionar también otro aspecto: la filosofía y la política no siempre van acompañadas. Un testimonio de **Côte d'Ivoire** nos invita a reflexionar sobre el hecho de que «los espacios para los encuentros filosóficos siguen siendo escasos» y que «solo la celebración del Día Mundial de la Filosofía (de la UNESCO) ha permitido que se celebren debates públicos». Esa demanda de una mayor presencia internacional existe en varios países de África en materia de enseñanza, investigación o modalidades de cooperación científica regional e internacional. La presencia de instituciones internacionales se considera, en efecto, como un medio de obtener ayudas para la investigación, pero también, y a veces sobre todo, como una garantía para la libertad de expresión y los debates públicos. «Es en este tipo de acción de apoyo a la libertad de expresión filosófica que puede ubicarse la acción de la UNESCO». Desde luego, estamos hablando aquí de ayuda para la investigación, más que para la enseñanza. Sin embargo, los dos niveles no pueden dissociarse, ya que al actuar sobre la formación y las prácticas de los docentes-investigadores se producirán efectos en la enseñanza universitaria, de la formación de los profesores de secundaria y de la educación de los alumnos en las escuelas. Este último problema nos remite al éxodo de los investigadores africanos hacia las universidades europeas y sobre todo norteamericanas –y, en un futuro próximo, a las universidades chinas–, que empobrece considerablemente el atractivo de la comunidad científica para los jóvenes estudiantes del continente africano⁽²²⁾.

¿Cómo formar un número suficiente de filósofos para asegurar la continuidad cuando se debe actuar en una enseñanza limitada? Si la transmisión de la práctica filosófica entre el maestro y sus alumnos

sigue siendo la columna vertebral de la continuidad filosófica, las reacciones precedentes de **Rwanda** proporcionan quizás algunos elementos de respuesta. En ese país, los cursos de introducción a la filosofía se imparten en el primer año de la mayoría de las facultades. Cabe señalar, sin embargo, que la enseñanza de la filosofía se está debilitando «en beneficio de las ciencias aplicadas y de las ciencias naturales» y que se pone énfasis en «el curso de ética y de cultura ruandesa, por motivos políticos». Pero otros países africanos comparten una particularidad, a saber que «sobre todo son las instituciones superiores las que forman a los sacerdotes y a los pastores que enseñan obligatoriamente la filosofía». Si la mayoría de esos establecimientos se instalaron en Ruanda después de 1994, en el marco de la reconstrucción del sistema de enseñanza de ese país, la presencia de la filosofía en los establecimientos confesionales es una característica de todo el continente. Convendría mencionar algunas de ellas: la Universidad Católica de África Central de Yaundé (Camerún) –dirigida por un cuerpo de arzobispos de Camerún, de la República Centroafricana, del Congo, de Gabón, de Guinea Ecuatorial y de Chad–, la Universidad Católica de África occidental (Costa de Marfil), el Instituto Católico de Madagascar (Madagascar), así como las universidades adventistas presentes en todo el continente⁽²³⁾. Los testimonios enviados por varios filósofos de **Malawi**, en respuesta al cuestionario, concuerdan sobre el hecho de que la enseñanza de la filosofía se imparte en varios seminarios católicos y «en este momento, solo en las escuelas de los misioneros, como en los seminarios y dos universidades de la Iglesia». En ese país se señala que «algunos colegios no católicos no autorizan la enseñanza de la filosofía».

A otro nivel, se nos indica desde **Kenya** que «combinar la filosofía, la teología y los estudios religiosos en las universidades públicas ha privado a la enseñanza de la filosofía de algunas horas de curso», mientras que otro especialista del mismo país hace hincapié en el hecho de que la enseñanza de la filosofía esta «limitada y encerrada en la universidad y en las instituciones teológicas». En **Uganda**, se estima

(22) Como lo indicaba Moses Akin Makinde, catedrático en la Universidad Ife de Nigeria y antiguo miembro del Comité directivo de la FISP, en un comunicado presentado al Congreso Mundial de Boston, en 1998, «no cabe duda de que el éxodo de los filósofos hacia los países occidentales – por la mala situación económica del país de origen y de la jubilación o el fallecimiento de algunos profesores de filosofía – tiene un impacto negativo sobre los programas universitarios. La consecuencia de este fenómeno puede revelarse desastrosa para la filosofía en África. En resumen, será difícil, si no imposible, formar estudiantes de 3er ciclo que reemplacen a los antiguos profesores después de su jubilación.» Desde entonces, la situación no ha cambiado.

(23) Universidades adventistas de Antsirabé (Madagascar), de África Central en Mudende (Ruanda), de África del Este en Baraton (Kenia), de Somerset West (Sudáfrica), de Cosendai (Camerún), entre otras.

que la enseñanza de la filosofía «se comprende mal y se considera el monopolio del clero, cuyas perspectivas de carrera se limitan a la enseñanza», lo que puede parecer excesivo pero refleja un clima cultural a veces ignorado. Por último, en **Suazilandia**, hay un módulo avanzado de filosofía política, en el 4º año del curso de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Suazilandia.

A pesar de ser dominante, la percepción de un debilitamiento progresivo de la filosofía en África no debe esconder la diversidad de las situaciones locales. Hay algunas situaciones que contradicen esa percepción de debilitamiento. Fuera del caso de Burundi, ya mencionado, y del de Ruanda, sobre el cual las opiniones divergen, varios expertos filósofos y funcionarios de **Madagascar** no consideran que haya un debilitamiento de las prácticas actuales de enseñanza de filosofía. La visión que proporcionan es variada. Se señala que el número de matriculados en la rama Filosofía ha aumentado y que cada vez más estudiantes se inscriben en el departamento de filosofía, sobre todo por causa de la atracción en aumento de las universidades del país para los estudiantes extranjeros (de **Comoras**). En seguida, se indica el establecimiento de nuevas formaciones, en particular, la apertura de formaciones doctorales de filosofía⁽²⁴⁾. Las respuestas al cuestionario también mencionan un fortalecimiento de las relaciones interuniversitarias, que probablemente se refieren al establecimiento, en Madagascar, de una escuela doctoral de filosofía entre Toliara y Toamasina, así como a los intercambios con el extranjero y, en particular, con instituciones de la isla Reunión, de Canadá y de Francia metropolitana. En **Etiopía**, la Universidad de Adís Abeba proyecta inaugurar, en el seno de su departamento de filosofía, un programa *graduate* de filosofía. Se menciona asimismo la demanda creciente de enseñanzas filosóficas en otros departamentos, lo que refleja una tendencia casi universal. En **Botswana**, se señala que hay una tentativa de establecer una unidad de filosofía en el seno del departamento de teología y estudios religiosos, que ofrecería un programa de filosofía y, eventualmente, un *Master of Arts*

(MA) y un doctorado, pero «el proceso es demasiado lento». Lo mismo ocurre en **Namibia**, país en el que la filosofía se enseña a nivel superior en el departamento de teología de la Universidad de Namibia. La situación es más compleja en **Malawi**, ya que las respuestas al cuestionario son algo contradictorias, en la medida en que algunos se alegran, por una parte, de «que se hayan añadido cursos al plan de estudios y que se hayan actualizados cursos más antiguos», mientras que otros señalan «una falta de competencia y de obras de la disciplina, una falta de recursos humanos cualificados, el hecho de que pocas personas valoran el papel de la filosofía y que, por consiguiente, no haya muchos alumnos que se matriculen en los cursos». Otro encuestado completa estos datos, lo que permite comprender más cabalmente la complejidad de la situación imperante en ese país, al afirmar que «algunos departamentos de la facultad se sienten amenazados por el alto número de alumnos que se inscribe todos los años en el departamento de filosofía. Intervienen ante la oficina del decano para que limite el número de cursos impartidos en el departamento de filosofía, argumentando que no son lo suficientemente prácticos para poder ganarse la vida una vez obtenido el título.» Ahora bien, hay cursos doctorales de filosofía, que completan desde hace algunos años el título de *Bachelor of Arts* (BA) al cual se limitaba antes el programa filosófico. El departamento de filosofía de la Universidad de Malawi está bien dotado para proporcionar esa triple formación (BA, MA y doctorado) y la presentación en línea de esa enseñanza es muy interesante⁽²⁵⁾. Por ende, la situación está cambiando y se comprueba que se han hecho esfuerzos para remediar las carencias estructurales que frenan la enseñanza y la investigación filosóficas. Cabe concluir con la fórmula utilizada por un profesor de **Côte d'Ivoire** que sintetiza las diferentes preocupaciones comunes de las comunidades filosóficas africanas: «La grande debilidad de la enseñanza de la filosofía se sitúa esencialmente a tres niveles. En primer lugar, la documentación es inexistente. En la Universidad, como en los institutos, hay una gran falta de obras y, por lo tanto, los formadores, así como los que los formaron, no pueden

(24) Estos doctorados en filosofía están activos en la Universidad de Antananarivo, en la Escuela Normal Superior de Toliara, en el Instituto Católico de Madagascar y en la Universidad de Toamasina, mientras que la Universidad del Norte de Madagascar en Antsiranana no otorga diplomas de filosofía al segundo ciclo.

(25) www.chanco.unima.mw/philosophy/

documentarse e informar a sus estudiantes sobre los últimos desarrollos de esta disciplina. En segundo lugar, los profesores de las universidades no pueden hacer viajes de estudios ni participar en coloquios y en seminarios fuera de su país de origen por falta de medios. Por último, la falta de perspectivas profesionales al término de los estudios de filosofía también contribuye a ese debilitamiento».

Asia y el Pacífico

Si en el caso de África la introducción de la filosofía siguió el modelo de los sistemas y redes educacionales europeos, en Asia la relación entre culturas locales y filosofía –como emanación de la mentalidad occidental– ha sido mucho más compleja.

Al abordar la enseñanza de la filosofía en Asia del Este, hay que recordar desde un comienzo como se integró esa materia en las estructuras culturales tradicionales de esos países. En la mayoría de los casos, se asoció la filosofía al proceso de modernización, e indirectamente de occidentalización, que conocieron las sociedades asiáticas entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Desde ese punto de vista, la filosofía representó un desafío de proyectos políticos diferentes, en los que se enfrentaban tradicionalistas y modernizadores: una división que afectó a varias sociedades asiáticas. Esa oposición condujo a menudo a privilegiar las partes prácticas de la filosofía (ética, filosofía política y, hoy en día, ética ambiental, bioética, filosofías sociales, etc.) en detrimento de otras disciplinas más teóricas que caracterizaban al pensamiento filosófico en Occidente (teoría del conocimiento, filosofía trascendental, etc.)⁽²⁶⁾. Este fenómeno, que se puede observar aún, hoy en día, en los departamentos de filosofía de muchas universidades asiáticas, tuvo por efecto complementario, y quizás inesperado, la alianza de la reflexión filosófica con los saberes tradicionales. Por una parte, esas enseñanzas filosóficas de carácter práctico, aisladas de sus fundamentos teóricos, se asentaron progresivamente en otra epistemología, la que surgía del pensamiento tradicional. Ello se puede comprobar en las distintas formas de «contaminación» entre disciplinas prácticas (filosofía social, teoría política) y confucianismo, taoísmo u otras formas de espiritualidad tradicional,

que se observa en los trabajos de los investigadores asiáticos. Actualmente, se fomenta esa integración teórica en nombre de la integración entre tradiciones y paradigmas culturales diferentes, algo que plantea y transmite importantes problemáticas sociales, culturales y políticas. Por otra parte, se comprueba una apropiación del término «filosofía» por esas formas tradicionales de cultura, las mismas que el entusiasmo por la filosofía deseaba combatir. De ahí, el redescubrimiento de la presencia masiva de filosofías «tradicionales», que prolongan las concepciones morales y los sistemas de valores que existían antes de la introducción de la filosofía. Un somero análisis de las candidaturas a becas de estudiantes de China permite poner claramente de manifiesto ese deseo de desarrollar proyectos que tienen por objetivo conjugar un enfoque tradicional de la filosofía con la racionalidad analítica que se atribuye a la reflexión occidental. Se trata, por ende, de situaciones muy complejas que no permiten hacer ningún tipo de generalización en cuanto al papel y la función social de la filosofía.

En términos generales, la introducción de materias filosóficas en los planes de estudios universitarios se remonta, en la mayoría de los casos, a la segunda mitad del siglo XX. Hoy en día, la mayoría de los países de Asia proponen formaciones doctorales en filosofía. Hay departamentos de filosofía en casi todas las facultades de ciencias humanas o sociales de la región. Las respuestas al cuestionario de la UNESCO confirman esa percepción de una presencia importante de la filosofía, pero también dan una visión algo sombría de la consideración social de que goza. Muchas respuestas deploran, en efecto, una deceleración de la enseñanza de la filosofía respecto a las disciplinas técnicas y a las ciencias aplicadas. De **Japón a Filipinas**, los investigadores comprueban que «un número cada vez mayor de estudiantes desea elegir cursos de ciencias con calificaciones prácticas» e insisten sobre el hecho de que «el énfasis puesto en las ciencias acarrea una marginalización de la filosofía y una especialización de las disciplinas». La situación es muy compleja y debe ser matizada. Un especialista de Tailandia en filosofía china indica que, ya que el programa de filosofía

(26) Consúltese en este apartado el caso de la República de Corea.

no permite «ganar dinero», «la disciplina no es muy popular». Sin embargo, **Tailandia** cuenta con una de las principales escuelas de lógica y de filosofía de las ciencias de Asia y en la Universidad Chulalongkorn hay un programa muy prestigioso de doctorado en filosofía. En la **República de Corea**, los docentes-investigadores denuncian «un menor interés por la filosofía», así como el hecho de que «desde hace poco, los alumnos tienden a estudiar materias más prácticas».

La brecha entre la percepción social de la filosofía y la extensión de su enseñanza –que se está ampliando, por lo demás, en varias regiones del mundo occidental– es una de las características de la presencia de la filosofía en Asia. La función renovadora que tuvo históricamente en los diferentes países de Asia parece haber sido suplantada por otras modalidades de innovación técnica y científica. Dicho sea de otro modo, si la presencia de la filosofía puede considerarse como satisfactoria en los establecimientos de enseñanza superior de Asia, su imagen social ha cambiado. Se le considera cada vez menos como un vector cultural de la modernización un papel acaparado cada vez más por las disciplinas técnicas– para venir a apoyarse en una reelaboración de las tradiciones culturales y, en otros casos, «normalizarse» en el seno de departamentos universitarios y de sus prácticas de enseñanza. No obstante, cabe matizar esta visión, ya que testimonios procedentes de **Camboya** y de la **República Democrática Popular Lao** coinciden en que hay un debilitamiento sustancial que se debe «a la falta de profesores de filosofía cualificados y de materiales pedagógicos».

La relación compleja entre reflexión filosófica y saberes tradicionales está en el corazón mismo de la enseñanza de la filosofía en la **India**, un país que merece un estudio separado. Limitémonos a evocar los numerosos centros universitarios que producen diplomados en Filosofía en todo el país, algunos de los cuales tienen un excelente nivel en lugares aislados, como Goa o Darjeeling, lo que hace de la comunidad filosófica india una de las primeras en el mundo en términos cuantitativos. La India es también el único país en el mundo, a nuestro saber, que se dotó de un *Indian Council of Philosophical Research* ⁽²⁷⁾, un organismo de apoyo a la investigación filosófica que desempeña

desde hace muchos años un papel eminente en el desarrollo de los estudios a escala nacional y que ha contribuido a la apertura internacional de la comunidad filosófica de la India durante los últimos años.

La situación es muy similar en Asia Central, donde parece prolongarse la ola de interés por la educación filosófica que acompañó el proceso de construcción de las identidades nacionales. Un epistemólogo del **Kirguistán** no observa ningún debilitamiento de la enseñanza de la filosofía y se alegra de que «se impartan cursos de filosofía en todas las universidades y otras instituciones de enseñanza superior para todos los estudiantes de primer año y demás». Sin embargo, se han producido algunos cambios. Si a mediados de los años noventa uno de los ejes prioritarios de acción de la FISP consistía en alentar la difusión del pensamiento filosófico para contrarrestar el impacto de las olas confesionales que surgieron tras la desintegración de la Unión Soviética, hoy en día las academias de los países de Asia Central parecen concentrarse en una reflexión político-cultural con el fin de reforzar la construcción social y memorial de sus identidades. Por ejemplo, es en ese contexto que la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de **Uzbekistán** reunió las enseñanzas de sociología, ciencias políticas, psicología y pedagogía. En la **República Islámica de Irán**, los cursos de introducción a la filosofía islámica son obligatorios en todas las facultades. Por último, cabe notar un fenómeno característico de la mayoría de los países de Asia, a saber, terminar la formación profesional con unas prácticas de especialización (nivel doctorado o post-doctorado) en el extranjero, normalmente en Estados Unidos o en Europa occidental. Esa tendencia se ha invertido en el caso de **China**, que ha establecido una agencia pública encargada de repatriar los investigadores que se encuentran en el extranjero, a pesar de que muchos investigadores siguen emigrando al extranjero. Por último, en **Pakistán**, la filosofía se enseña a nivel superior, en particular en la Universidad Punjab de Lahore, en la Universidad de Karachi y en la Universidad de Peshawar, donde preparan a los alumnos para el doctorado de filosofía occidental e islámica, entre otros. En **Palau**, la filosofía se enseña a nivel superior en un curso de

(27) <http://icpr.nic.in>

Cuadro 32**Una estructura inédita para apoyar la investigación filosófica en la India**

Desde la independencia de la India, se ha comprobado una demanda constante por parte de los intelectuales del país (expresada en varios foros profesionales filosóficos y no filosóficos) de reexaminar los sistemas antiguos y modernos en la perspectiva de su evaluación y de identificar nuevas líneas de objetivos en función de las condiciones cambiantes actuales. Al parecer hay una clara tendencia hacia la emergencia de una identidad india independiente en el campo de la filosofía.

Se sintió la necesidad urgente, a distintos niveles, de reforzar la investigación y los estudios de filosofía en la India. A mediados de los años setenta, un equipo de universitarios llevó a cabo un estudio detallado sobre la cuestión de la revitalización de la tradición india de filosofar y sugirió que el Gobierno creara un Consejo Indio para la Investigación Filosófica (ICPR). En 1976 la idea de base de un ICPR fue aceptada y se creó dicho consejo. Sin embargo, se activó solo en 1981, bajo la presidencia del profesor D. P. Chattopadhyaya.

Las principales funciones del ICPR consisten, entre otras, en reexaminar el avance de la investigación en filosofía, fomentar los programas de investigación interdisciplinaria, promover la colaboración en el campo de la investigación entre los filósofos y las

instituciones de la India con los de otros países, promover la enseñanza y la investigación en filosofía, prestar una asistencia técnica o consultiva para la formulación de proyectos y de programas de investigación de filosofía u organizar y apoyar iniciativas para la formación en la metodología de investigación. El consejo también se propone identificar cuáles son los campos de investigación filosófica que hay que favorecer, tomar las medidas necesarias para su desarrollo en los campos de la filosofía abandonados o poco desarrollados, dar subvenciones para la publicación de folletos, periódicos, revistas y estudios en el campo de la filosofía. También apoya la creación y administración de becas para los estudiantes, los profesores y otros, el desarrollo de servicios de documentación y la preparación de inventarios de la investigación en curso, así como una base de datos nacional de filósofos. El consejo también se propone crear un grupo de jóvenes filósofos talentosos y fomentar las investigaciones de los jóvenes filósofos en general, así como aconsejar al gobierno de India, cuando éste lo solicite, sobre las cuestiones relativas a la enseñanza y la investigación en el campo de la filosofía.

Sobre esta base, el consejo ha formulado campos prioritarios para la investigación, tales como las teorías de la verdad y del saber, los valores de la

cultura india y su pertinencia para una reconstrucción nacional, cuestiones formativas, filosofía del hombre y del medio ambiente, filosofía social y política, filosofía del derecho, lógica, filosofía del lenguaje, estudios críticos y comparativos de los sistemas o de los movimientos filosóficos y las religiones, filosofía de la educación, etc.

El ICPR lleva acabo numerosas actividades. Otorga becas de investigación, organiza coloquios sobre diferentes temas filosóficos, conferencias de filósofos eminentes de la India y del resto del mundo. También otorga becas de viaje para asegurar la participación de filósofos en coloquios y conferencias que se celebran en el extranjero, organiza una competición anual para alentar a los jóvenes investigadores, de 20 a 25 años de edad, a emprender una reflexión sobre los desafíos de la India. El ICPR también administra un programa de intercambios entre la India y otros países, para facilitar la circulación de las ideas entre filósofos. También publica una revista trimestral, obras filosóficas de los universitarios e investigadores que trabajan en el consejo, así como ediciones críticas que incluyen una interpretación creativa de los textos clásicos indios, etc.

Fuente: <http://icpr.nic.in>

introducción a la filosofía y a la religión en el Palau Community College.

A pesar de que en **Australia** y en **Nueva Zelanda** se otorgan títulos de filosofía en casi la totalidad de las universidades, cabe señalar dos características que son propias a esos dos países. En primer lugar, la fuerza de atracción que tiene su política de contratación a escala internacional. Hoy en día, Australia y, en menor medida, Nueva Zelanda ofrecen excelentes perspectivas de carreras académicas. Si es verdad que ese mercado de trabajo está ocupado principalmente por jóvenes filósofos locales, hay también muchos americanos, canadienses, indios o británicos. Una parte cada vez mayor de los jóvenes europeos con un doctorado en filosofía también se está dirigiendo

a Australia para obtener un primer cargo en la universidad. Además, la multiplicación de reuniones internacionales en Australia y la presencia cada vez más visible de los investigadores de esta región en los intercambios académicos internacionales refuerza la tendencia de esos países australes a convertirse en importantes centros de investigación de filosofía. La tasa relativamente baja de inscripciones de estudiantes australianos en la opción Filosofía parece favorecer la calidad de la enseñanza y contribuye a crear un entorno laboral muy agradable. Esto explica también la presencia cada vez mayor de investigadores y estudiantes procedentes de otros países de Asia en las universidades australianas. Además, los especialistas de Nueva Zelanda subrayan «la importancia de los proyectos

de investigación cooperativos entre las universidades» y la existencia de «una asociación de filosofía muy activa que organiza frecuentemente conferencias»⁽²⁸⁾. Por último, cabe señalar que la enseñanza de la filosofía no existe en los principales establecimientos de enseñanza superior de las islas oceánicas, como en la Universidad del Pacífico Sur, la Universidad de Samoa o la Universidad de la Polinesia francesa. En Nueva Caledonia, se imparte solo una enseñanza de la filosofía de la educación.

Europa y América del Norte

En Europa, hay que tener en cuenta dos procesos. Por una parte, se denuncian los defectos de una universidad de masas, en la que la relación entre los docentes y los alumnos se distiende tanto en el ámbito de la enseñanza como en el ámbito de los procedimientos de evaluación. Esa relación se reestablece solo al finalizar el ciclo de estudios y en el doctorado, y la mayoría de los alumnos puede contar con un seguimiento más estrecho cuando el aprendizaje entra en la fase de la investigación. La relación alumnos-docentes sigue dependiendo de la inclusión de los primeros en un proceso de investigación, en detrimento de la función más inmediatamente pedagógica del cuerpo docente (docentes, asistentes, encargados de curso). Esa tendencia, que impera en casi todos los países europeos, favorece la multiplicación de establecimientos universitarios descentralizados, en los que, dado el número reducido de estudiantes, se puede establecer desde los primeros años una relación más directa con sus profesores. Las universidades de pequeña capacidad funcionan hoy como centros que permiten un seguimiento pedagógico personalizado, junto a las escuelas de excelencia (escuelas normales, universidades que practican el *numerus clausus* en las facultades de letras). Por otra parte, UNESCO reflejan un pesimismo generalizado en lo que atañe a la disminución del número de matrículas de filosofía. A pesar de que esa tendencia no es común a todos los países, los profesores consideran que se trata menos de una oportunidad para mejorar sus prácticas de enseñanza que el indicio de

una desilusión social respecto a la filosofía. Así, en **España**, se constata una disminución del número de alumnos, y lo mismo ocurre en **Portugal**, a pesar de la creación estos últimos años de dos nuevos cursos universitarios de filosofía. Un profesor de **Suecia** deplora el hecho de que «los grandes recortes presupuestarios efectuados por el gobierno en detrimento de las universidades han conducido a un debilitamiento de la educación y a rebajar su calidad, lo que acarrea menos estudiantes y menos cursos de filosofía». Esas inquietudes no corresponden siempre a datos reales. Por ejemplo, en varias respuestas al cuestionario procedentes de **Francia** se deplora un descenso del número de estudiantes, un menor interés por la filosofía o, al menos, por la manera en que suele enseñarse. Ahora bien, la licenciatura en filosofía de la Universidad de París I sigue siendo una de las mejores formaciones impartidas en Francia en términos del número de estudiantes. Esa disminución de los efectivos de estudiantes también se señala en **Italia**, en beneficio de un «mayor desarrollo de las ciencias sociales y de las ciencias de la comunicación», y esto en un momento en que las estadísticas y la prensa nacional se inquietan por un exceso de estudiantes de filosofía, letras y ciencias humanas. Es verdad que el fenómeno de estudiantes «de larga duración» aflige en particular a **Italia**, país en el cual la edad media de obtención de una maestría fue de 26 años en el 2005 y de 29 años para los estudiantes que se matricularon antes de la reforma del 2000.

Dos encuestados de **Alemania** se refieren a un peligro real que amenaza la enseñanza de la filosofía en la mayoría de los países europeos. Uno de ellos señala que «se suprimen cargos de profesores por razones económicas» y que «en algunas universidades, la filosofía ha perdido un 30% de sus profesores», mientras que el otro afirma que «ha habido una reducción importante del personal docente de filosofía, a raíz de la reducción de los recursos financieros de las universidades. Limitar la enseñanza de la filosofía no es probablemente el objetivo principal de los políticos, sin

(28) Existe, con este fin, un portal de fuentes filosóficas neozelandesas en la página web www.zeroland.co.nz

embargo ése es el resultado de sus decisiones y no parecen incómodos a este respecto». Esas diferentes impresiones en el terreno deben comprenderse a la luz del proceso de uniformización de los sistemas de enseñanza superior en curso actualmente en Europa (proceso Sorbona-Bolonia). La universidad europea se está dotando en efecto, de buena o mala gana, de un sistema universitario homogéneo. Es en esa nueva organización de la enseñanza donde hay que analizar la presencia de las enseñanzas filosóficas. Sin embargo, la situación sigue siendo articulada en extremo, por causa de la autonomía de que gozan los establecimientos universitarios en cuanto a la definición de sus programas de estudios. Además, el sistema de créditos, que transforma los programas en sus unidades fundamentales, ha contribuido bastante a aumentar la diversidad de las asignaturas impartidas. Sin poder entrar en más detalles para definir los distintos ejemplos, cabe hacer algunas consideraciones sobre la base de las respuestas al cuestionario, ya que permiten poner de manifiesto algunas preocupaciones comunes al conjunto de los docentes-investigadores consultados. Esas reacciones ponen de manifiesto inquietud generalizada por el papel que puede desempeñar la enseñanza de la filosofía en las sociedades contemporáneas. En **Bélgica**, se alegran de que se haya vuelto a introducir la filosofía en el segundo ciclo, pero se plantean también el problema de los contenidos de las enseñanzas filosóficas, basadas esencialmente en el pensamiento filosófico occidental. Un investigador de **Croacia** considera positivo el hecho de que en ese país se hayan creado hace poco varias universidades

nuevas, todas con una facultad de filosofía y artes y, por lo tanto, un departamento de filosofía. El cuestionario pone de manifiesto un interés creciente por la filosofía en **Grecia**, un país en el cual hay (paradójicamente) un déficit histórico en términos de enseñanzas universitarias de la filosofía. Ese optimismo es compartido por un encuestado de los **Países Bajos**, según el cual «se considera a las facultades de filosofía como “facultades-clave” en el seno de las universidades holandesas, y son mínimas las posibilidades de que se cierren». En cambio, en **Irlanda** se indica que se hace más hincapié «en las ciencias llamadas duras, en nombre de un pragmatismo económico». En efecto, una tendencia que acompaña la puesta en práctica de la reforma universitaria europea consiste en privilegiar una reorientación profesional durante los dos primeros ciclos. Varios investigadores de **Alemania** tienen la impresión de que «la presunta reforma de las universidades alemanas privilegia la educación de la tecnología y de las ciencias naturales» y hacen hincapié en el hecho de que «por motivos económicos, hay menos departamentos de filosofía. En Alemania, se corre el riesgo de que se margine a la filosofía, ya que la política da la prioridad al *output* económico.» Eso también lo expresa un profesor universitario cuando evoca «un conocimiento inadecuado del valor de la filosofía», mientras que otro indica que «debido a una financiación decreciente, se han perdido muchos empleos de profesor y de maestro de conferencias». Un testimonio permite resumir en una fórmula algo ambigua el sentido de esa percepción difusa europea: «el debilitamiento ha sido significativo, pero no dramático».

Cuadro 33

El Proceso de Bolonia o la construcción de un espacio europeo de la enseñanza superior

El modelo que preconiza el Proceso de Bolonia y que varias reformas universitarias están instaurando en diversos países se articula en dos ciclos de estudios, el primero de carácter general y el segundo especializado, seguidos de un doctorado reconocido a escala europea. A pesar de que la mayoría de los países lo están aplicando, este modelo se declina según características específicas que varían de un país a otro y que conciernen sobre todo al número de años de los dos primeros ciclos: 3+2 en Italia, 4+2 en España, 3-4 +1-2 de maestría en el Reino Unido, etc. Las diferencias conciernen sobre todo a la articulación entre los dos primeros ciclos y la maestría. Así, la reforma LMO (licenciatura-maestría-doctorado) en Francia prevé una licenciatura en tres años, seguidos de dos años de maestría y de tres años de doctorado, mientras que la reforma italiana introduce dos niveles de licenciatura (3+2) seguidos de un año de maestría y de tres años de estudios doctorales. Para obviar esas diferencias importantes en

el marco de un modelo común, en 1998 se introdujo una unidad de medida común denominada Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), una herramienta de cálculo cuantitativo que se administra en cada establecimiento de acuerdo con el principio de autonomía universitaria. El principio fundamental de este sistema consiste en reemplazar los periodos anuales o semestrales por horas de trabajo como unidades de medida de la formación universitaria. Un crédito corresponde a 25/30 horas de trabajo y un año, a 60 créditos. Un año de formación se define, por lo tanto, en términos de horas de trabajo, independientemente de la duración efectiva del año y del número de horas semanales de enseñanza. Esto no resuelve todos los problemas vinculados al carácter específico de los sistemas universitarios, pero ha permitido crear, sin embargo, un espacio europeo de enseñanza superior. Más de 40 países están implicados en

este proceso de uniformización de la enseñanza superior: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Chipre, Ciudad del Vaticano, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Rusia, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía y Ucrania. Pero el éxito de esta reforma y, en particular, del sistema ECTS parece rebasar las fronteras del espacio europeo. Se está convirtiendo en estándar de referencia internacional y se encuentra en otros países del mundo, desde África hasta Australia.

Luca Maria Scarantino
Secretario general adjunto
Consejo Internacional de la Filosofía y
de las Ciencias Humanas (CIPSH)

El caso de **Turquía** es interesante por varias razones. En términos generales, hay una percepción difusa de una limitación de la filosofía a los departamentos especializados y de una ausencia de interacción con el resto de enseñanzas. Sin embargo, hay una tendencia, que se debe esencialmente a la acción de la profesora Ianna Kuçuradi – ex presidenta de la FISP y con una larga trayectoria profesional en el seno del departamento que dirige en la Universidad Hacettepe (en particular, en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía de la cual es titular) –, a llevar la enseñanza de la filosofía al exterior de los establecimientos de enseñanza superior, dirigiéndose a profesiones o medios sociales particularmente sensibles. El programa de enseñanza filosófica de los derechos humanos para los funcionarios de la policía nacional turca ha engendrado un auge importante de investigaciones en el campo de la ética, contribuyendo de manera importante a

orientar los trabajos y las carreras de los filósofos turcos. Esto ha influido también en los contenidos de la enseñanza impartida en varias universidades del país (Ankara, Estambul, Bósforo), así como en la elaboración de los programas de estudios. Se trata de un ejemplo particularmente elocuente de las interrelaciones entre investigación, función social de la filosofía y las orientaciones de la enseñanza superior.

En los países europeos del ex bloque soviético, la percepción de la presencia de la filosofía es, en general, menos matizada. Un investigador de **Bulgaria** considera que «la sociedad democrática» y «la libre corriente de ideas» son elementos que fortalecen la difusión de la filosofía, mientras que uno de sus colegas denuncia, por su parte, «la identificación errónea de la filosofía con el marxismo», como una de las razones que podrían explicar la menor atracción que ejerce la filosofía. Ese patrimonio

cargante, que a veces se subestima en las sociedades occidentales, se refleja en un comentario muy interesante de un investigador de **Federación de Rusia**: «hay una tendencia constante, sostenida por la política oficial en materia de educación, que consiste en enseñar menos filosofía que en el pasado. Esto es una reacción contra el dogmatismo (basado en la ideología marxista-leninista) en la enseñanza de la filosofía, que fue un curso obligatorio para todos los estudiantes durante la época soviética. Es una tendencia errónea: en vez de reformar la enseñanza de la filosofía y eliminar su dependencia respecto a una ideología oficial, hay una tentativa de limitar los cursos de filosofía a la filosofía de las ciencias.» En **Belarrús**, se evoca simplemente el hecho de que «se redujeron los programas de educación a programas de especialización profesional». En **Estonia**, se recuerda que la filosofía es solo «un curso obligatorio en todas las facultades». Un encuestado, a pesar de que no considera que la situación de la enseñanza de la filosofía sea crítica, describe la complejidad del problema al recordar que «el número de horas de enseñanza de la filosofía se ha reducido gradualmente. Otras disciplinas filosóficas, como la ética, la estética, la filosofía política etc., que se habían propuesto a los estudiantes en el pasado, al menos como asignaturas optativas, se excluyen hoy de la mayoría de los programas de las instituciones de enseñanza. Sin embargo, figuran de manera aleatoria en las universidades clásicas.» Los efectos de la reforma europea también tienen efecto en países no-miembros. En **República de Moldova**, un investigador invoca simplemente al proceso de Bolonia como razón para explicar el debilitamiento de la enseñanza universitaria de la filosofía.

En el campo de la filosofía, en los departamentos de las universidades británicas, australianas y norteamericanas, las cátedras que pueden asociarse al pensamiento analítico son ampliamente mayoritarias. Si se juzga sobre la base de las ofertas de empleo, los departamentos de filosofía proponen

cargos en epistemología, filosofía analítica, teoría del conocimiento, filosofía de la lógica y del lenguaje, ética aplicada, ontología de la lógica, semántica, y otras especialidades de la corriente analítica. Sin embargo, no todo se reduce a ese enfoque. La proliferación de departamentos de estudios culturales y de estudios sobre la cuestión del género, así como los estudios de filosofía política, atestiguan de la diversidad de las enseñanzas filosóficas en esos países. Como escribe William McBride, secretario general de la FISP «en Estados Unidos, se asiste a una proliferación de enfoques interesantes respecto a la filosofía. La emergencia de corrientes como la corriente feminista, la filosofía afro-americana, así como la filosofía indígena-americana, revisten particular interés. Los cursos sobre todas esas temáticas, sobre lo que tradicionalmente se denominaba filosofía americana, así como sobre otras filosofías no europeas, como el budismo y el confucianismo, etc., son a menudo más accesibles al nivel *undergraduate* – al menos gracias a una gran demanda por parte de los estudiantes – en relación con la situación que imperaba hace veinte o treinta años. Sin embargo, al mismo tiempo, un número considerable de filósofos de distintas orientaciones, entre los cuales están algunos de renombre, consideran que a otros departamentos –en particular, el de inglés y de lenguas extranjeras, pero también el de retórica, así como las escuelas de derecho, etc.– les conviene más y les prestan más apoyo».

Si se considera la situación desde el punto de vista de la mezcolanza disciplinaria, hay que reconocer que los establecimientos de enseñanza superior de Estados Unidos de América, *colleges* y universidades⁽²⁹⁾, no ignoran la filosofía. La mayoría de ellos tienen departamentos de filosofía, ya sea en el ámbito de la maestría o en el de los estudios doctorales. Además, se imparten enseñanzas de filosofía en otros departamentos. Las enseñanzas filosóficas son más escasas en los *community colleges*, establecimientos que otorgan títulos después de dos años de estudios (a menudo, de índole técnica), pero no

Cuadro 34

La enseñanza de la filosofía en los establecimientos de enseñanza superior de Reino Unido

Se propone la filosofía en una variedad de formas. De las 41 instituciones analizadas, 21 proponen la filosofía como materia principal (*single honours*), materia combinada con otras (*combined honours*) y programas de investigación (*postgraduate*). Los programas de filosofía hasta el nivel de maestría (*undergraduate*) incluyen siempre cursos en los campos del análisis y de la argumentación, pero hay una cierta variación en cuanto a los enfoques que se utilizan. La filosofía puede estudiarse de manera formal (lógica simbólica) o informal (razonamiento crítico). Los filósofos griegos, la epistemología, la historia de la filosofía moderna y la ética son a menudo los campos principales de estudio. Los cursos sobre la filosofía no occidental son muy escasos. Los programas de maestría proponen una variedad de campos de estudio, desde estudios filosóficos generales hasta especializaciones particulares.

En lo que atañe a los métodos de enseñanza, las conferencias para estu-

diantes *undergraduate* se completan con pequeños grupos de trabajo. En cinco casos, la enseñanza en pequeños grupos constituye el elemento esencial del programa, y las conferencias de los profesores son inexistentes o complementarias. Las sesiones de tutoría profesor-alumno figuran en un 30% de los programas, y proyectos y disertaciones individuales en un 41%. Otros métodos de enseñanza incluyen el trabajo en grupo, talleres de trabajo y, en particular en los programas interdisciplinarios, la enseñanza en equipo. En un 44% de las instituciones, se refuerzan la oportunidad de aprendizaje por Internet y sus recursos, y en menos de 10 casos, hay materiales escritos específicos disponibles en la página web del departamento o del programa en cuestión. Los programas de investigación (*postgraduate*) se basan en seminarios y sesiones de tutoría. Hay dos grandes programas de investigación que organizan cursos que combinan la conferencia de un profesor con una sesión de

preguntas y respuestas.

En lo que se refiere a los métodos de evaluación, incluyen disertaciones y exámenes escritos. Otros métodos utilizados en algunos casos incluyen también exámenes con fuentes de información disponibles (*openbook examinations*), presentaciones orales, tests organizados durante los cursos y trabajo en grupo. Una característica específica de un departamento es el examen oral obligatorio para la evaluación final, concebido para poner a prueba las calificaciones para la presentación oral de las ideas y de los argumentos. Los criterios de evaluación son claros, vinculados a los resultados del aprendizaje y bien comprendidos por los estudiantes en el 85% de los casos estudiados.

Quality Assurance Agency for Higher Education

<http://qaa.ac.uk>
(Reino Unido)

(29) Históricamente, la diferencia entre *colleges* y *universities* en Estados Unidos radica en que estas últimas proponen al mismo tiempo programas de nivel *undergraduate* y *graduate*, mientras que los *colleges* se limitan al nivel *undergraduate*. Sin embargo, esta distinción está en proceso de cambio, ciertos *colleges* han solicitado el título de universidad, después de haberse provisto de algunos cursos de maestría, y otros, al haber introducido cursos *graduate*, prefieren conservar sus nombres históricos.

(30) Se trata de un dispositivo basado en inspecciones periódicas realizadas por las agencias independientes de expertos, que contratan los establecimientos para verificar el respeto que hacen los diferentes departamentos de los estándares de calidad científica y académica en vigor. La mayoría de los presidentes de cada establecimiento, y también los decanos de cada facultad, recurren regularmente a expertos independientes.

totalmente inexistentes. Los contenidos de la enseñanza no difieren mucho de los de las universidades europeas, tanto en lo que concierne a la historia de la filosofía como a las distintas ramas de especialización. En general, se propone a los estudiantes un curso de introducción a la filosofía. La distinción entre *major* y *minor*, que existe en el conjunto de la enseñanza de nivel *undergraduate*, también influye en la relación entre los profesores y los alumnos en el campo de la filosofía. La asistencia media a un curso de filosofía se compone, en efecto, de estudiantes de otras facultades que vienen a completar su formación mediante cursos de filosofía o de lógica, de estudiantes que han elegido la filosofía como asignatura principal (*major*) y de estudiantes que han elegido la filosofía como asignatura secundaria (*minor*). La proporción entre esas tipologías varía según los establecimientos, pero cabe notar que la elección de la filosofía como asignatura principal a nivel *undergraduate* conduce a veces a estudios doctorales (*graduate*)

en otras disciplinas (por ejemplo, en derecho). Los profesores gozan de una total libertad de enseñanza. No se ha establecido ningún plan de estudios universitarios en el ámbito federal o en el de los distintos Estados. Sin embargo, hay un sistema de acreditación que permite evaluar la calidad de las enseñanzas en el conjunto de la formación que se propone a los estudiantes⁽³⁰⁾. La riqueza del nivel de estudios doctorales es la característica distintiva del sistema americano. Los *graduate studies* son un auténtico mundo en sí. En las universidades estadounidenses, esos estudios son el motor esencial de la formación científica y contribuyen de manera esencial a su difusión internacional. Hoy en día, hay unas 100 universidades estadounidenses que proponen estudios doctorales de filosofía, un tercio de las cuales se limita al nivel de maestría (MA). La gran competición que existe a ese nivel, a la vez entre investigadores, para obtener cargos de docente, y entre establecimientos, para atraer al máximo número de estudiantes o

simplemente aumentar su prestigio, plantea de manera álgida el problema de la clasificación de los programas doctorales propuestos. No hay ninguna clasificación oficial, ni tampoco un consenso sobre los criterios en los que

podría basarse. A pesar de que la cuestión de la oportunidad de esas clasificaciones permanece abierta, las prácticas de enseñanza y de investigación se ven afectadas a veces por esas clasificaciones.

Cuadro 35

¿Cómo evaluar los graduate studies de filosofía en los Estados Unidos de América?

¿Cuáles deberían ser los criterios para establecer una clasificación? Las medidas cuantitativas dan, a primera vista, la impresión de una gran «objetividad». Sin embargo, nadie podría sostener que la calidad de un programa de estudios avanzados de filosofía pueda ser directamente proporcional a su tamaño. Hay otras medidas cuantitativas, más convincentes para algunos, como por ejemplo: el número total de publicaciones o de páginas de publicación hechas por los profesores o los estudiantes de un departamento universitario; el número de referencias a sus trabajos en los libros y revistas profesionales; la media de resultados obtenidos por los estudiantes del programa en los exámenes nacionales (*graduate record examinations*) que la mayoría de los departamentos exigen para su matrícula; el porcentaje de titulares de un doctorado que ocupan un cargo de profesor en la universidad (los que están en edad de trabajar, naturalmente, excluyendo por lo tanto a los jubilados y los fallecidos); el porcentaje de no americanos o de miembros de una minoría étnica, o de mujeres en un departamento (puesto que, en Estados Unidos, la filosofía es la materia de las ciencias humanas que más favorece a los hombres), etc. Ya se han propuesto todos esos criterios, pero es fácil entrever las objeciones que pueden hacerse, como por ejemplo: los resultados de los exámenes están lejos de constituir indicadores infalibles de un futuro éxito profe-

sional, mientras que los departamentos que captan más estudiantes cuya lengua materna no es el inglés comprueban una baja automática de la media de las notas en la parte importante de los exámenes de ingreso en las que se evalúan las capacidades de expresión oral.

Sin embargo, cuando se intentan establecer medidas cualitativas, surgen de inmediato obstáculos al menos de igual tamaño que en el caso de los criterios cuantitativos. No quiero de ningún modo adherirme al escepticismo absoluto de acuerdo con el cual ninguna evaluación de la calidad es posible en el campo de la filosofía, pero no seré el primero en hacer hincapié en el hecho de que, más que en el caso de otras materias, la filosofía se distingue desde un punto de vista histórico y sigue distinguiéndose hoy por la amplia gama de estilos y de métodos a los que recurre. De ahí la imposibilidad virtual o, peor aún, la imposibilidad moral de evaluar la calidad de todas las filosofías y todos los programas de filosofía según un criterio único. Sin embargo, en el medio filosófico estadounidense sigue prevaleciendo una actitud de intolerancia hacia enfoques diferentes de los que favorecemos y de los que comparten nuestras ideas. Esa actitud, si bien no es universal, se ha difundido mucho y se transmite de generación en generación de filósofos mediante ciertos programas de estudios avanzados. Esa actitud, que se designa en el jerga

estadounidense contemporánea con la expresión «*either my way or the highway*» (o haces lo que te digo o te vas), incide evidentemente tanto en la cuestión de la evaluación de los programas como en la enseñanza actual y futura de la filosofía, puesto que se trata de la que se adoptará y, en algunos casos, rechazará por los futuros profesores.

El hecho de que exista una clasificación no oficial de los programas de estudios avanzados de filosofía en los Estados Unidos ilustra muy bien esa tendencia preocupante. Esa clasificación, llamada Informe de Leiter, la estableció una sola persona, Brian Leiter, que enseña filosofía y derecho en la Universidad de Texas (<http://leiterreports.typepad.com>). En general, tiene una actitud de menosprecio hacia los enfoques no analíticos de la filosofía y aconseja a los jóvenes estudiantes que piensen hacer la carrera de filosofía que no muestren interés serio por esos enfoques. Su página Web recibe con frecuencia visitas, y no solo de jóvenes en busca de un consejo simple y rápido, sino incluso de administradores de diversos establecimientos que buscan consejo frente a la falta, elogiosa a mi juicio, de toda clasificación «oficial»...

Profesor William McBride
Secretario general de la FISP
(Estados Unidos de América)

Estados Árabes

Según el profesor Abdelmalek Hamrouche⁽³¹⁾, decano de los inspectores generales de filosofía de Argelia, la situación actual de la enseñanza en el mundo árabe sufre un abandono y afirma que «esa deserción del curso de filosofía es propia de los alumnos que siguen la vía científica, lo que engendra una formación filosófica pobre y estéril. Cabe señalar que la verdadera crisis se sitúa en la enseñanza superior. En efecto, el estudiante no tiene la oportunidad de confrontarse a las cuestiones de fondo y a las problemáticas que conducen a investigaciones y análisis de alto nivel que puedan permitir equilibrar lo que se hace en el espacio filosófico universal. Esta situación nos conduce a emitir un juicio pesimista: todavía no ha llegado el momento de estudiar una producción filosófica árabe contemporánea, puesto que no hay publicaciones escolares y tentativas de archivar la filosofía árabe del pasado. En efecto, esos trabajos superficiales no pueden acceder al rango de investigación y de pensamiento filosóficos tal y como se consideran en occidente. Sin embargo, esas críticas no se justifican, ya que no se basan en los escritos de los árabes durante este siglo en el campo de la filosofía, sea en términos de edición o de traducción. Es por eso que hay que recopilar esa producción, organizarla, respetar su carácter específico, analizarla y evaluarla. Ese proyecto debe ser emprendido por un grupo que disponga de los medios necesarios para llevar a cabo una labor que pueda dar como resultado críticas objetivas que permitan a su vez anular todo complejo de civilizaciones y toda asimilación injustificada. [...] Hemos comprobado que nuestros vecinos del Magreb, Marruecos y Túnez, y también los más orientales, han manifestado desde los años setenta, su voluntad de corregir la situación, tanto en lo pedagógico como en lo didáctico. Han logrado crear una problemática que permite al curso de filosofía abrirse al mundo de manera organizada, y contribuir a la producción pedagógica y didáctica, participando así en el panorama filosófico contemporáneo.» El caso de **Marruecos** es ejemplar en este sentido⁽³²⁾, a semejanza de lo que ha ocurrido a nivel secundario en ese país. Un especialista de filosofía de las ciencias,

lógica y epistemología nos señala que «la dicotomía entre filosofía y religión se creó a lo largo de la Edad Media, desde Al-Ghazali, y sigue existiendo hoy en día. En los años sesenta y setenta del siglo XX, la filosofía casi desapareció por razones políticas, por causa del desarrollo de movimientos marxistas y comunistas, entre otros. Fue en esas circunstancias que la mayoría de las autoridades encargadas de la enseñanza superior en el mundo árabe crearon departamentos de estudios islámicos en muchas universidades con vistas a contrarrestar la influencia de la filosofía. Sin embargo, desde el 11 de septiembre de 2001, la situación está cambiando, aunque tímidamente, a favor de un fortalecimiento de la filosofía.»

En **Argelia**, también según Hamrouche, «podemos afirmar que vivimos en una situación de reclusión casi total respecto a lo que se hace en el mundo occidental o árabe, ya sea en el campo de la creación filosófica o en el de la pedagogía y la didáctica». Por último, cabe notar que esta situación está cambiando gracias a la lucha perseverante de los profesores de filosofía en Argelia, como lo atestigua la organización, por vez primera, de una universidad de verano sobre la didáctica de la filosofía en el país.

También cabe notar que las relaciones entre filosofía, cultura laica y religión se encuentran en el centro de las políticas académicas de la mayoría de los países árabes. Se considera que la enseñanza del pensamiento clásico (Al-Kindi, Al-Farabi, Ibn Sina, Averroes, etc.) es un medio para reforzar un enfoque científico en el seno de la cultura musulmana y no es raro que se estudie esa tradición clásica junto con los autores occidentales, en general de la época moderna. En los **Emiratos Árabes Unidos**, el *College for Humanities and Social Sciences* ofrece un *major* en filosofía que tiene por objetivo desarrollar «una apreciación de las relaciones entre las ideas y el desarrollo cultural en las tradiciones árabes y occidentales, una comprensión de los fundamentos y de la historia de la filosofía, una capacidad de análisis de los argumentos y de sus estructuras, y la capacidad de expresarse tanto verbalmente como por escrito en árabe y en

(31) HAMROUCHE, Abdelmalek. *L'enseignement de la philosophie*. En: *Diotime-l'Agora*, 10, 2001. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

(32) Véase también el caso de Túnez en este capítulo.

Cuadro 36**La primera universidad de verano sobre la didáctica de la filosofía en Argelia**

Con la participación de más de cien profesores de filosofía, se organizó, por vez primera en Argelia, una universidad de verano de la cual fui el director, en el instituto Hassiba Ben Bouali de Argel, del 18 al 30 de julio de 1998. He aquí la introducción del documento que se publicó en aquella ocasión:

Un soplo de esperanza.

Los participantes de esta universidad de verano, a pesar de las dificultades que encontró su organización debido al aislamiento y a la falta de encuadramiento de la materia, se beneficiaron de una formación inicial bastante alentadora en este campo tan importante que es la filosofía. Los participantes se proponen así desarrollar esos logros en otras oca-

siones, en particular en términos de medios científicos de evaluación de su práctica de enseñanza y de didáctica. Esto permitirá, luego, modificar y refundar los métodos clásicos de evaluación. La experiencia que se llevó a cabo en Wilaya de Skikda durante el año escolar 1993-1994, en el que los profesores experimentaron con la didáctica de la filosofía en sus clases, inspiró, en gran parte, algunas de las modalidades de este encuentro. Esperamos que las experiencias futuras se focalicen en una formación más científica en este campo, y esto con vistas a asegurar un desarrollo ulterior óptimo de esta materia, ya que el aislamiento conduce a la muerte de la mente creativa y a la decadencia de la sociedad y de sus valores

humanos. Este aislamiento podría romperse gracias a la disponibilidad de una documentación adecuada, de una formación permanente de los profesores en el país y en el exterior, así como a los progresos que hemos percibido durante esta universidad de verano y que esclarecieron a los participantes el papel que les incumbe, no solo en su práctica cotidiana, sino también en el marco de la reforma del sistema educativo y del cambio social, de manera más general.

Según Abdelmalek Hamrouche
Decano de los Inspectores Generales
de Filosofía de Argelia
(Argelia)

inglés». Entre las materias que se enseñan en ese *major*, según un sistema de créditos, figuran la ética, la metafísica, la lógica simbólica, la lógica árabe, la filosofía de las ciencias, la filosofía griega y medieval, la filosofía moderna occidental, las teorías del conocimiento, los problemas filosóficos, la filosofía del lenguaje y la estética. Cabe notar, asimismo, que desde hace algunos años la contratación en esa universidad se hace mediante ofertas de empleo en el mercado internacional.

En **Egipto**, se enseña filosofía como materia separada a nivel superior. Se enseña en las facultades de letras, artes, educación y religión, así como en las facultades de estudios árabes e islámicos, como por ejemplo la Facultad Dar El Olum en El Cairo. Por su parte, el departamento de filosofía de la Universidad Americana de El Cairo ofrece a la vez un *major* y un *minor* de filosofía, y acoge estudiantes que ya han seguido cursos de introducción a la filosofía. En los cursos, se confrontan interrogantes que emanan de la reflexión sobre la religión, la ética, el arte, la política, la ciencia y la teoría del conocimiento, entre cuyos títulos encontramos ejemplos como los siguientes: Pensamiento filosófico, Lógica informal, El yo y la sociedad, Filosofía de la religión, Introducción a la ética, Filosofía política, Filosofía y arte,

Filosofía de la antigüedad, Metafísica, Filosofía islámica, etc.

La Universidad Saint-Joseph de Beirut, en el **Líbano**, ofrece varias formaciones de filosofía a los niveles de: licenciatura, maestría, doctorado, maestría en filosofía árabe e islámica, y certificado de aptitud a la enseñanza de la filosofía a nivel secundario. La Facultad de Letras y de Ciencias Humanas de la Universidad Libanesa de Beirut ofrece, por su parte, una especialización de filosofía y una preparación, para la licenciatura, para la maestría, para un Diploma de Estudios Superiores (DES), así como para el doctorado de Estado, y trata diversos temas tales como: Filosofía y literatura, Las filosofías orientales, La estética filosófica o incluso El sufismo o Fundamentos y epistemología de la filosofía árabe. Por su parte, el departamento de filosofía de la Universidad Americana de Beirut tiene una larga tradición en la introducción de sus estudiantes a la filosofía. Los cursos abarcan los principales campos de la materia, de la ética a la lógica y de la estética a la epistemología. Entre los autores y los textos tratados figuran las tradiciones occidentales y del Medio Oriente, de los presocráticos a Ibn Rushd y de Descartes a Rawls. La universidad prepara a los estudiantes para el BA y el MA, ofreciendo un *minor* y un *major* de filosofía.

Varios diplomados de tercer ciclo de la universidad han emprendido carreras de periodismo, derecho, gestión, educación, tecnologías de la información, entre otras.

América Latina y el Caribe

En primer lugar, cabe notar una presencia difusa de la filosofía, que está a menudo sometida a limitaciones económicas y sociales. Los bajos salarios de los profesores y la atracción que ejercen sobre los jóvenes otros campos de estudio son los dos males que se mencionan a menudo en los testimonios de los investigadores de los países latinoamericanos. Sin embargo, cada investigador conoce la riqueza intelectual de las comunidades filosóficas latinoamericanas, y las muchas ocasiones para el intercambio y la cooperación de sus filósofos con el resto del mundo. En efecto, a pesar de toda clase de dificultades estructurales, la enseñanza de la filosofía goza de una cierta atención tanto por parte de los poderes públicos como de las asociaciones especializadas. En **Argentina**, se indica que cada año se organizan unas jornadas sobre el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía, por iniciativa del programa de la Universidad de Buenos Aires y de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (SAPFI). En **Colombia**, «se le atribuye mucha importancia a la filosofía, dada la situación compleja imperante en el país y en el mundo». En otros países, como en **El Salvador**, **Uruguay** y **Venezuela**, se hace mucho hincapié en el alcance político de la enseñanza de la filosofía, así como en las represiones y reformas sucesivas de que ha sido objeto entre los regímenes autoritarios y el retorno a la democracia. En Argentina en particular, un país que ocupa un lugar importante en la labor filosófica internacional, la existencia de distintas sociedades filosóficas, algunas de las cuales se adhieren a la FISP, atestiguan ese compromiso político. Un encuestado de El Salvador nos señala que «por causa del conflicto armado durante los años ochenta, la filosofía dejó de ser importante porque se la consideraba como un instrumento subversivo», mientras que en otros países, al contrario, el proceso de democratización dio como resultado un incremento espectacular de las matrículas en las facultades de filo-

sofía y letras, y en sus hermanas gemelas (las facultades de ciencias sociales), en las que se imparten en general cursos con contenido filosófico. Esa situación genera algunas tensiones y así un especialista de fenomenológica de **Perú** teme que «algunos investigadores no filósofos (por ejemplo, de ciencias sociales) deseen eliminar toda referencia a la filosofía y limitarse solo a sus materias». Otra característica de la enseñanza filosófica en esta región, al menos en parte, es la referencia a los «pensadores nacionales» y la tendencia a construir la memoria de una «filosofía latinoamericana», e incluso de filosofías nacionales. Esta tendencia, reflejo de los nacionalismos que surgen periódicamente en América Latina, se manifiesta, entre otros, en la existencia a escala continental de cátedras de pensamiento latinoamericano, como en **Nicaragua** y en **Cuba**. Se trata de una enseñanza que se corresponde casi siempre con la corriente de la «filosofía situada» o del «universalismo situado», que está particularmente bien representado en el continente. Recordemos que en un estudio realizado en 2003 sobre la percepción que tenían los estudiantes de **Costa Rica** de la enseñanza de la filosofía, los autores señalaban que «en las universidades, los estudiantes citan a menudo a los autores nacionales»⁽³³⁾.

En **Guatemala**, se indica que la mayor parte de los esfuerzos realizados para fortalecer la enseñanza de la filosofía se concentra en la enseñanza superior. En efecto, tanto la Universidad Estatal San Carlos de Guatemala como las nueve universidades privadas (Universidad Rafael Landívar, Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Universidad Francisco Marroquín, Universidad del Valle de Guatemala, Universidad Galileo, Universidad Panamericana, Universidad Rural, Universidad del Istmo, Universidad Mesoamericana) están estudiando la posibilidad de establecer un plan de estudios de filosofía. Además, también se nos señala que otras carreras, como medicina, administración de empresas, ciencias jurídicas y sociales, ciencias políticas y sociales, también incluyen, en distintos momentos, cursos de filosofía, según la especialidad de que se trate. Por ejemplo:

(33) CARVAJAL VILLAPLANA, Álvaro; GARCÍA FALLAS, Jacqueline. *¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense?* Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, 2004. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

filosofía de la educación intercultural, filosofía política, filosofía de la integración regional centroamericana, filosofía del derecho, etc. En las carreras esencialmente técnicas, como arquitectura, ingeniería, ciencias agrícolas y ambientales, se da prioridad al fortalecimiento del campo de la filosofía, en particular en lo que se refiere al derecho humano a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. También se insiste, en Guatemala, en que todas las carreras del «ciclo diversificado» tengan en cuenta el campo de la filosofía y que se mejore y actualice su enseñanza en las que ya lo hacen, como en el caso del magisterio. También se nos indica que la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Francisco Marroquín coordina la celebración de coloquios filosóficos, que tienen lugar en distintas fechas, sobre diferentes temas filosóficos. Los profesores y los especialistas de las distintas universidades o de las estructuras educativas del país, gubernamentales o no, participan en esos encuentros. También cabe subrayar que el Plan Nacional de Educación para 2004-2007, así como las grandes orientaciones de las políticas educativas, la Estrategia para Mejorar la Calidad Educativa y la Estrategia de Educación en Valores y Formación Ciudadana (2004-2008) podrían permitir la apertura de una materia centrada en la educación de los valores y la formación ciudadana, y conducir así a un fortalecimiento de la filosofía de la libertad, del ejercicio de la ciudadanía, del proyecto ciudadano y del proyecto de la nación, todo ello en el marco de la democracia y de la cultura de la paz.

La falta de equipos parece ser menos crítica en América Latina que en África. Sin embargo, en varios testimonios de los investigadores locales se señala de manera sistemática el retraso que sufre la actualización de las fuentes documentales. Las bibliografías, a menudo elaboradas en Europa o en Estados Unidos, llegan con retraso y las bibliotecas hacen poquísimas adquisiciones y, cuando las hacen, le dan más prioridad a la producción regional que a obras escritas en otras lenguas. A veces las revistas publicadas en el extranjero solo se pueden adquirir gracias a intercambios académicos aleatorios. Sin

embargo, la generalización de las publicaciones electrónicas podría eliminar esas dificultades en el futuro.

En el **Caribe**, la presencia de la filosofía en la universidad se declina según las prioridades de cada país. En **Barbados**, se imparten enseñanzas de la filosofía del arte en la formación pedagógica de los profesores de artes visuales del nivel primario. En este caso también, la filosofía forma parte de planes de estudios específicos. En **Trinidad y Tobago** se enseña la filosofía a nivel superior y hay módulos de introducción a la filosofía en el seno del departamento de historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la *University of the West Indies*. En **Haití**, un país que tiene una excelente escuela normal, se nos indica que «la Escuela Normal Superior de la Universidad Estatal de Haití acaba de crear en su departamento de filosofía, que forma a los profesores de filosofía, un Programa de Maestría en Letras y Filosofía, en cooperación con la Universidad de París VIII. El Instituto de Filosofía San Francisco de Sales acaba de lanzar una revista de filosofía que tiene como objetivo, entre otros, filosofar en la lengua criolla de Haití.

Estudios de casos ejemplares

Algunos casos particulares permiten a la vez ilustrar las características generales de la enseñanza de la filosofía que se han descrito y poner de manifiesto las contribuciones de esos paradigmas a una reflexión de conjunto sobre la presencia de la filosofía en las universidades.

Brasil. Cabe señalar el papel cada vez mayor que ocupa en la escena internacional la comunidad filosófica de Brasil, que ha adquirido paulatinamente un papel eminente en los estudios de lingüística, filosofía del lenguaje, filosofía analítica, filosofía social, así como en varios campos de la historia de la filosofía, tales como los estudios clásicos o la filosofía moderna y contemporánea. Actualmente, los doctores en filosofía de las universidades brasileñas rivalizan con sus colegas europeos y algunos centros de excelencia, como la Universidad Federal de Campina Grande o la Unicamp, gozan de un renombre mundial.

Canadá. La profesora Josiane Boulad-Ayoub, titular de la Cátedra UNESCO de Estudio de los Fundamentos Filosóficos de la Justicia y de la Sociedad Democrática de la Universidad de Quebec en Montreal, en el informe sobre la enseñanza de la filosofía en las universidades canadienses que presentó a la UNESCO, pone énfasis en la permeabilidad considerable que caracteriza la frecuentación de las enseñanzas filosóficas a nivel universitario. En su mayoría, los estudiantes inscritos en cursos de filosofía en las universidades o *colleges* canadienses no se inscriben en *majors* o en programas de especialización de filosofía. Según Boulad-Ayoub, los alumnos «se inscriben en uno o dos cursos de filosofía para completar su formación en su disciplina principal (ciencias naturales, ciencias humanas y sociales, ciencias aplicadas, ciencias administrativas, derecho, estudios literarios). Algunos cursos de filosofía también forman parte de programas relativamente nuevos como, por ejemplo, los estudios feministas, los programas sobre cuestiones ambientales y los programas de ciencia y tecnología». Cabe subrayar que en Canadá, como en la mayoría de los países occidentales, los departamentos o las facultades de filosofía gozan de una total autonomía en cuanto a la definición de los planes de estudio, las reformas de los programas impartidos, la evaluación de los conocimientos y la organización del itinerario académico del estudiante. Asimismo, gozan de la misma autonomía en cuanto a la contratación de los docentes-investigadores y al proceso de su selección. Sin embargo, las universidades, públicas o privadas, siguen sometidas a los imperativos de la rentabilidad, lo que puede entrañar la desaparición progresiva de ciertos cursos o, al contrario, la introducción de cursos que responden de manera más apropiada en materia de formación a la coyuntura social y cultural. Según Boulad-Ayoub, la labor de los profesores universitarios canadienses tiene tres facetas: la enseñanza, la investigación y los servicios prestados a la comunidad. Los profesores, combinando así la labor de la enseñanza y la labor de la investigación, tienden a modelar el contenido de sus cursos en función de las divisiones clásicas de la filosofía y de las especializaciones en el

campo de la investigación. Así, un estudiante canadiense encontrará en uno u otro departamento, a pesar de no haber un ministerio central que imponga un programa uniforme, enseñanzas que se distribuyen según los campos tradicionales, como: historia de la filosofía, epistemología, filosofía del lenguaje, lógica, metafísica, filosofía social y política. Se puede poner énfasis en una u otra de esas problemáticas, que reflejan la especialización de los profesores-investigadores o la voluntad de un departamento o facultad que desea marcar la diferencia. Sin embargo, pueden encontrarse, en algunos departamentos, cursos que no corresponden a las ramas consagradas a la disciplina y que responden a menudo a las necesidades de otros departamentos de la universidad. Se trata de cursos llamados «de servicio», que versan, por ejemplo, sobre la evolución nacional de la filosofía, la filosofía aplicada, sobre todo en el campo de la ética, que trata problemas relativos a la deontológica de los negocios y, más recientemente, de la deontológica médica. Estos cursos son impartidos por los profesores de los departamentos de filosofía, pero no forman parte, necesariamente, del programa de filosofía propiamente dicho. En cuanto a los contenidos, la enseñanza de la filosofía difiere según se trate de universidades canadienses anglófonas o francófonas. En la parte anglófona de Canadá, el vínculo orgánico con el pensamiento norteamericano sigue fortaleciéndose, una consecuencia natural de la discusión de las escuelas de pensamiento norteamericanas y de un conocimiento profundizado de la tradición anglosajona. Por ejemplo, en los campos de la epistemología y de la metafísica, ha influido mucho tanto en la enseñanza como en la investigación la tradición del neopragmatismo y, en el campo de la filosofía política, la tradición del contractualismo y del libertarismo. En la parte francófona de Canadá, el encuentro con la gran tradición hermenéutica europea, por medio de la enseñanza de Paul Ricœur y de otros filósofos, ha favorecido la presencia de la filosofía llamada «continental». Sin embargo, la presencia de la filosofía anglosajona se está fortaleciendo. La atenuación de esa división rígida también contribuye a la riqueza de la enseñanza

de la filosofía en las universidades canadienses, un ejemplo bastante excepcional de integración entre tradiciones de pensamiento que suelen estar encerradas en sí mismas. También cabe señalar que, en estos últimos años, se han multiplicado los protocolos de intercambios académicos, las cotutorías de tesis, así como otras formas de cooperación internacional.

República de Corea. Según el profesor In-Suk Cha, titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía y Democracia de la Universidad Nacional de Seúl y presidente del CIPSH, el alcance social y político de la presencia de la filosofía en Oriente ha influido mucho en el tipo de filosofías hacia las cuales se orientan prioritariamente los intelectuales coreanos. Habida cuenta de que se utilizó la filosofía contra las formas de la espiritualidad tradicional, se le valorizó en un primer momento como un saber práctico, como una guía para la acción arraigada en una contingencia histórica y capaz de proporcionar las respuestas a los interrogantes prácticos que se planteaba la sociedad coreana. Ese enfoque siguió imperando y condujo a la reforma de la enseñanza superior, que, a partir de los años ochenta, dio como resultado la proliferación de planes de estudios de filosofía y la multiplicación de los departamentos de filosofía en las universidades coreanas. Se consideró a la filosofía como una materia indispensable para la educación de los ciudadanos y, a un nivel más general, como una herramienta intelectual al servicio del desarrollo de la democracia. Actualmente, hay más de 80 universidades que tienen un departamento de filosofía o que otorgan un título de estudios en filosofía. Un análisis de los cursos impartidos en los principales establecimientos de enseñanza superior permite comprobar la presencia masiva de materias que tienen una orientación práctica: lógica y pensamiento crítico, comprensión filosófica de la sociedad contemporánea, bioética, ciberética, comprensión filosófica de las ciencias, ética ambiental, comprensión de la filosofía social, etc. La literatura a la que se recurre en esos campos proviene, en gran parte, de los Estados Unidos. La mayoría de los estudiantes puede leer un texto en inglés y, en general, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera

(francés o alemán) es obligatorio. Ésa es una de las cualidades esenciales del sistema universitario coreano, la cual explica la presencia considerable de la filosofía coreana a escala internacional. Ese sistema también ha permitido una asimilación sustancial de la tradición filosófica occidental, que hoy en día se considera parte integral de la cultura filosófica coreana, casi a la par del neoconfucianismo. Los principales clásicos del pensamiento filosófico, de Platón a Wittgenstein y Rawls, se leen y comentan de manera sistemática en las aulas coreanas, al mismo tiempo que se interpretan los pensadores del confucianismo y del neoconfucianismo. Cabe señalar también que el desarrollo científico y tecnológico ha permitido que la enseñanza de la filosofía desempeñe un papel más importante que en el pasado. La capacidad de modernización social y política que se atribuye a la filosofía (y, por oposición, la aparición de formas «conservadoras» de filosofía que prolongan los sistemas tradicionales de valores), es remplazada progresivamente por una conciencia de la capacidad formadora de la filosofía que beneficia al conjunto de los planes de estudios. Los investigadores coreanos se refieren a la diversidad de los estudiantes que asisten hoy en día a los cursos de filosofía, que consideran un valor añadido para desarrollar las facultades críticas e intelectuales, lo que les permite alcanzar un nivel de excelencia en sus disciplinas respectivas. En ese contexto evolutivo, enseñanzas tales como «pensamiento crítico» o de una mera introducción a la filosofía han de desempeñar un papel cada vez más importante.

Túnez. El profesor Fathi Triki, titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía en la Universidad de Túnez 1, recuerda que «las primeras enseñanzas de la filosofía en Túnez fueron impartidas a comienzos de los años sesenta por profesores franceses como Jean Wahl, François Châtelet, Gérard Delledalle, Claude Devet y Olivier Reboul. A partir de 1966, el departamento de filosofía de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Túnez acogió las enseñanzas de Michel Foucault, Gérard Lebrun y, durante cortos periodos de tiempo, las de Pierre Aubenque, Jules Vuillemin, Gilles-Gaston Granger y Jean

Hyppolite. Actualmente, hay cuatro departamentos de filosofía en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Túnez, en el Instituto de Ciencias Humanas de la Universidad de al-Manar, en la Universidad de Kairuán y en la Universidad de Sfax. También se imparten enseñanzas de filosofía en las escuelas preparatorias literarias y científicas, en las escuelas e institutos superiores técnicos, de ciencias culturales, de teología, de formación pedagógica para el nivel primario, en las escuelas de artes y oficios, en las facultades de ciencias humanas, de derecho y en solo algunas facultades de ciencias.» En la enseñanza superior de Túnez volvemos a encontrar la articulación entre la filosofía y otras materias, que se asemeja a la que existe en otros países, que ya hemos analizado. Según Triki, «los estudios de ciencias humanas, de ciencias culturales, de teología y de letras incluyen en sus programas cuestiones de índole filosófica. Se ha empezado a enseñar la historia de las ciencias y la bioética en algunas instituciones de enseñanza científica. Los institutos de artes y las escuelas de bellas artes imparten cursos de estética y nociones filosóficas. La filosofía del derecho se enseña en las instituciones de ciencias jurídicas. Se estima que el porcentaje de estudiantes a los que se imparte una enseñanza filosófica más o menos consistente durante sus estudios universitarios se aproxima a un 40%». Cabe señalar, sin embargo, que según los últimos datos disponibles, casi la mitad de los estudiantes de filosofía (el 44%) son mujeres. Fuera de los ciclos que conducen a la maestría, cada uno de los cuatro departamentos de filosofía ofrece una especialización de nivel de maestría, pero solo el departamento de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Túnez propone estudios de nivel doctoral (tesis y tesis de Estado). En cuanto a los contenidos de los cursos, cabe referirse al testimonio de Triki: «a título indicativo, podemos señalar la presencia de los siguientes autores clásicos en los distintos programas de filosofía de las universidades: Platón, Aristóteles, Plotino, Al-Farabi, Avicena, Averroes, Descartes, Spinoza, Leibniz, Hume, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger, Foucault, Rawls y Habermas.

Como se puede comprobar, los clásicos que se utilizan en la enseñanza filosófica son representativos del patrimonio filosófico mundial y, sobre todo, del patrimonio griego, árabe, latino y europeo. Lo que falta es una apertura a los clásicos de las civilizaciones asiáticas.» A este respecto, cabe señalar que los diálogos filosóficos interregionales entre Asia y el mundo árabe, organizados por la UNESCO desde 2002, constituyen una auténtica palanca para paliar esa falta de contactos. Por lo demás, el lugar central que ocupan los clásicos en la enseñanza parece estar cambiando, en beneficio de una mayor orientación práctica de las materias enseñadas. En efecto, a pesar de que Túnez ha conocido un auge importante de investigaciones en los campos de la lógica y de la epistemología durante los últimos veinte años, hoy en día la ética, la filosofía política y, sobre todo, las cuestiones relativas al derecho (derechos humanos, Estado de derecho, sociedad civil, etc.) son temáticas esenciales en los distintos programas del nivel superior. Como lo señala Triki «la maestría de filosofía contemporánea de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Túnez incluye tres seminarios de ética y tres seminarios de filosofía política sobre un total de 12, o sea un 50% del total de los seminarios propuestos a los estudiantes. Además, en todos los departamentos de filosofía, las cuestiones relativas a los derechos humanos, la tolerancia, la democracia y la vida política se enseñan en unidades de filosofía moral y política para el segundo ciclo, y en un curso de axiología para el primer ciclo. El tercer ciclo incluye varios seminarios de especialización de filosofía política y moral.» Cabe señalar el interés creciente por la enseñanza de la estética, de las teorías del arte y de la historia del arte, que se debe sin duda a las oportunidades profesionales que existen en las nuevas instituciones de artes y oficios de las universidades de Túnez. El proceso de arabización de la enseñanza superior, incluida la de la filosofía, es una característica importante de la situación actual en Túnez. Al contrario de lo que ocurre a nivel secundario, el paso a la lengua local ha sido solo parcial en las universidades. Los investigadores tunecinos se esfuerzan

por publicar en las revistas internacionales, pero también publican sus propias revistas como la *Revue tunisienne des études philosophiques*. En ese marco, el francés sigue siendo la lengua de referen-

cia. Lo mismo ocurre en Marruecos, donde la política de arabización se inició en 1972, pero el conocimiento y la práctica del francés siguen siendo importantes.

2) La multiplicación de redes de intercambios universitarios

ERASMUS y ERASMUS MUNDUS

La red europea ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), creada en 1987, es sin duda la más célebre red de intercambio y movilidad universitaria, que ya ha sido utilizada por más de 1,2 millones de estudiantes⁽³⁴⁾. Hoy en día, 2199 establecimientos de enseñanza repartidos en 31 países⁽³⁵⁾ participan en este programa. Su impacto en los estudiantes de filosofía varía y el número de cursos ha disminuido durante los últimos años. Según las estadísticas de la Comisión Europea para 2004-2005 los estudiantes de humanidades representan solo un 3,8% de los participantes, o sea 5393 estudiantes sobre un total de 144 037. El programa ERASMUS fue complementado en 2001 con una extensión denominada ERASMUS MUNDUS. Este programa reservado en prioridad a la movilidad de los estudiantes de nivel de maestría se orienta hacia los estudiantes de todas las regiones del mundo, con vistas a atraer a los jóvenes talentos hacia las universidades europeas, así como a fomentar la movilidad de los estudiantes europeos fuera de las fronteras continentales. El éxito del programa ERASMUS y su desarrollo internacional es un ejemplo que cabe seguir en el campo de la educación universitaria. En esa óptica, las materias filosóficas pueden, por su índole misma, beneficiar ese tipo de iniciativa que favorece la formación académica, así como las interacciones entre jóvenes de distintas culturas y el aprendizaje de nuevas lenguas y costumbres. Es un campo de acción prometedor. Una acción de alcance más general que alentara la creación de otros programas de movilidad internacional sería muy útil para los estudiantes y los jóvenes investigadores de los países donde la falta de recursos impide las

prácticas en el extranjero. La movilidad de los investigadores y, en general, cualquier iniciativa que favorezca la cooperación intelectual internacional puede desempeñar un papel cada vez más importante en el proceso actual de internacionalización de la investigación académica.

Los programas de «retorno de cerebros»

Un tipo de acción que reviste una importancia esencial para mantener la presencia de la filosofía en los países menos avanzados consiste en proporcionar a los investigadores que han partido a estudiar o a perfeccionarse en el extranjero la oportunidad de volver a sus países de origen. La «fuga de cerebros» hacia los centros universitarios y científicos del Norte constituye una verdadera plaga para la mayoría de los países africanos, pero afecta también a otros países. Una acción encaminada a favorecer una inversión de esa tendencia podría desempeñar un papel esencial para reforzar la presencia de la filosofía en esos sistemas de enseñanza. Gumisai Mutume, en un artículo publicado en 2003, ilustra la urgencia de las acciones que cabe emprender⁽³⁶⁾. Las condiciones científicas, culturales y sociales que se encuentran en el origen de la emigración son mucho más importantes que las condiciones académicas. Otra dificultad es la de los medios necesarios para lograr una inversión de la tendencia. Puede requerirse un esfuerzo considerable para alentar el retorno de los especialistas expatriados. Cabe notar que la mayoría de los mecanismos que se han establecido con ese propósito se encuentran en los países que disponen de los recursos necesarios para asegurar ese retorno de los talentos.

(34) *The European Community programme in the field of higher education*. Comisión Europea. <http://ec.europa.eu>

(35) Los 27 países miembros que forman la UE, con Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía.

(36) MUTUME, Gumisai. *Inverser la "fuite des cerveaux" africains*. En : *Afrique Relance*, 17 : 2, julio de 2003. www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec

Italia es un caso notable. El Ministerio de la Universidad y de la Investigación lanzó a comienzos de los años dos mil un programa denominado «retorno de los cerebros». Se prevé que los investigadores que hayan ejercido una actividad de investigación en el extranjero durante al menos tres años podrán obtener contratos de profesor asociado o de profesor titular en las universidades italianas. Esos contratos tienen una duración que varía entre uno y cuatro años, y tienen dos características principales. Por una parte, concierne tanto a los especialistas reconocidos como a los investigadores más jóvenes, a veces en los comienzos de su carrera. El objetivo consiste en hacer volver a las universidades italianas a personalidades confirmadas, capaces de poner en contacto a sus colegas y estudiantes italianos con sus redes científicas y académicas, contribuyendo así a una mayor apertura internacional de la comunidad universitaria italiana. Al mismo tiempo, este programa le asegura a los especialistas más jóvenes la posibilidad de ejercer una actividad de investigación en su comunidad de origen. Por otra parte, esos contratos de enseñanza e investigación son financiados en un 90% por el Ministerio, lo que reduce mucho los costos para las universidades. No cabe subestimar una participación de los investigadores de filosofía en esos programas. A pesar de que el programa no resuelve todos los problemas vinculados a la fuga de cerebros hacia el extranjero, se trata de un ejemplo interesante en los programas creados por los distintos Estados europeos⁽³⁷⁾. Pierpaolo Giannoccolo, un investigador en economía de la Universidad de Bolonia, ha comparado las distintas iniciativas adoptadas en Europa. Su análisis muestra bien la diferencia entre las políticas encaminadas a favorecer la emigración de talentos extranjeros hacia los polos de atracción y las acciones que tienen por objetivo repatriar a los especialistas emigrados a sus países de origen. Se trata de dos exigencias diferentes, que pueden, sin lugar a dudas, articularse, pero a las cuales se pueden dar prioridades diferentes en las distintas regiones del mundo.

Otro ejemplo que cabe mencionar concierne a las distintas acciones emprendidas por China para favorecer el retorno de los investigadores que se han ido a perfeccionarse o a trabajar en el extranjero. El gobierno chino ha definido como una de sus prioridades el retorno de los investigadores y de los diplomados que se encuentran en el extranjero, por medio de programas tales como el *Fund for Returnees to Launch S&T Researches* (1990), el *Program for Training Talents toward the 21st Century* (1993), el *Changjiang Scholar Incentive Program*, el *Program of Academic Short-return for Scholars and Research Overseas* (2001) y la agencia de apoyo *Scientific Research Foundation for the Returned Overseas Chinese Scholars*.

Las becas UNESCO

El programa de becas de la UNESCO⁽³⁸⁾ consiste en el otorgamiento y en la administración de becas, subvenciones y viajes de estudios. Tiene por objetivo, por una parte, contribuir al desarrollo de los recursos humanos y al fortalecimiento de las capacidades nacionales en los campos que corresponden a los objetivos estratégicos y a las prioridades de los programas de la UNESCO, y, por otra parte, aumentar el número de becas copatrocinadas de acuerdo con los países donantes interesados.

La Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO del país del cual es originario el candidato a la beca es el conducto por el cual transitan las solicitudes. Las becas ofrecidas en ese programa son de corta duración (un máximo de seis meses) y conciernen a formaciones específicas de nivel post-universitario. Los candidatos deben tener altas calificaciones y estar deseosos de continuar sus investigaciones, mejorar sus competencias o tomar conocimiento de los últimos avances en su campo de estudios o de trabajo⁽³⁹⁾.

(37) Información que figura en el artículo de Pierpaolo GIANNOCOLO, "Brain Drain Competition" *Policies in Europe: a Survey*, febrero de 2006.

(38) www.unesco.org

(39) Los principios y las condiciones que rigen este programa se describen en una circular dirigida a las Comisiones Nacionales para la UNESCO a principios de cada ejercicio bienal.

3) La Red Internacional de Mujeres Filósofas patrocinada por la UNESCO: un trampolín para todos

En marzo 2007, se lanzó la Red Internacional de Mujeres Filósofas, patrocinada por la UNESCO, al comprobarse la ausencia de mujeres filósofas en los diversos foros y encuentros filosóficos. Las mujeres filósofas, a menudo por razones económicas o personales, a veces institucionales e incluso de mentalidad, suelen ser menos solicitadas y, por ende, menos móviles, lo que hace muy difíciles sus intercambios de una institución a otra, de un país a otro. Muchas de ellas han resuelto este problema de representatividad, esencialmente las que se encuentran en Europa o en Estados Unidos. Esa falta de representación no refleja un desinterés por la filosofía por parte de las mujeres filósofas, sino más bien otras dificultades cuyas causas cabe elucidar. El objetivo de la Red consiste, por lo tanto, en ayudar a la mujer filósofa que no ha tenido la oportunidad de comunicarse adecuadamente con otros filósofos a difundir sus trabajos, publicar sus artículos, ser invitada a coloquios y a seminarios, pues, sin lugar a dudas, tiene mucho que ofrecer y transmitir. Esta Red se dirige a las mujeres filósofas, ahí donde se encuentren, en particular a las que han elegido la filosofía en los países en desarrollo y no tienen una tribuna universitaria, editorial o ni siquiera profesoral. Más allá de su reconocimiento, de su visibilidad, lo que da que pensar es la postura misma de una mujer filósofa. ¿Qué lenguaje hay que utilizar al respecto? ¿Cuál es el lugar que hay que darle? ¿Cómo se la percibe?

La UNESCO –al interrogarse sobre la mejor manera de sobrellevar esos obstáculos y de identificar un proceso participativo orientado hacia la creatividad– llegó a la conclusión de que un método privilegiado consiste en dar la palabra a esas mujeres filósofas, en valorizar sus voces y sus trabajos, en otros términos, en hacerlas más visibles y presentes. Se trata así de crear un espacio de diálogo para discutir, intercambiar, debatir y construir, todo ello a largo plazo. También hay que valorar la

diversidad de los orígenes y de los itinerarios de las participantes, así como las posibilidades de acción que ofrecen los distintos campos de acción de la UNESCO. La Red Internacional de Mujeres Filósofas apunta a ser una herramienta de congregación que permitirá a las mujeres filósofas dar sus puntos de vista sobre una amplia gama de temáticas, sin limitarse de ningún modo a las cuestiones relativas al género.

La UNESCO hizo un llamamiento para la formación de la Red, con vistas a elaborar, en una primera fase, una base de datos sobre las mujeres filósofas en el mundo. Ese llamamiento se dirigió a todas las redes de socios de la Organización en el mundo entero. En el momento de elaboración de este estudio, la base de datos incluía a más de 1000 mujeres filósofas en todas las regiones (profesoras, investigadoras, candidatas al doctorado, etc.).

Las actividades específicas de la Red las definirán comités constituidos en el ámbito nacional, regional e internacional, sobre la base de los objetivos de la Red ya mencionados y de las prioridades del programa de la UNESCO. Las actividades previstas a partir de 2008 consistirán esencialmente en la creación de una página web en el portal de la UNESCO, que incluirá, entre otros, una base de datos sobre las mujeres filósofas por región y por campo de especialización, así como la elaboración de un repertorio biográfico de las mujeres filósofas más importantes del mundo. La UNESCO fomentará la participación de las mujeres filósofas en las celebraciones del Día Mundial de la Filosofía, en los diálogos filosóficos interregionales, en los congresos mundiales de filosofía, así como en otros foros filosóficos. Mediante esta Red, la UNESCO también fomentará otras actividades más específicas tales como la promoción de la enseñanza de la filosofía en el mundo y acciones concretas en materia de acuerdos de cooperación y de hermanamiento Norte-Sur y Sur-Sur.

Cuadro 37

Convocatoria con vista a la constitución de la Red Internacional de Mujeres Filósofas de la UNESCO

El Sector de Ciencias Sociales y Humanas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),

Convencido del papel crucial e indispensable de las mujeres en la reflexión filosófica y de su valiosísimo aporte a la comprensión cabal de los grandes desafíos de nuestra época,

Obrando por incorporar a las mujeres en las actividades emprendidas en todas las esferas de competencia de la UNESCO, en particular las relacionadas con la promoción de la reflexión y del diálogo entre las diferentes regiones del mundo en el ámbito de la investigación, la enseñanza y el debate

Consciente de la necesidad de fortalecer la participación de las mujeres filósofas en las diversas actividades llevadas a cabo por la UNESCO en el campo de la filosofía, y recordando, al respecto, las disposiciones de la Estrategia de la UNESCO sobre la filosofía que apuntan al fortalecimiento de las redes de filósofos en el ámbito mundial y la promoción de la reflexión filosófica en todas sus formas (ver anexo 2),

Resuelto a continuar de manera decidida

la acción de la UNESCO en favor de la lucha contra las discriminaciones relacionadas con el género y en defensa de la causa de las mujeres con miras a asegurarles su plena participación plena en nuestras sociedades,

Teniendo presentes, de manera particular, las preocupaciones de los jóvenes filósofos sobre el devenir de su formación académica, alentándoles fuertemente a vincularse a ésta Red e invitando a sus profesores y directores de investigación a apoyarles en dicha acción,

1) Les anuncia el lanzamiento, el día 8 de marzo de 2007 – en el marco de la celebración del Día Internacional de la Mujer- de la Red Internacional de la UNESCO de Mujeres Filósofas, que busca reunir el mayor número posible de mujeres filósofas –filósofas / artistas, filósofas / escritoras, filósofas / poetas, etc.– provenientes de todos los países y corrientes filosóficas, con el fin de integrarles de manera dinámica y participativa, en los diferentes proyectos y actividades de la UNESCO en materia de filosofía, y de proporcionarles el apoyo de la

Organización en la creación de asociaciones intelectuales duraderas y solidarias a favor de la filosofía.

2) Les solicita a todos y todas el ayudarnos a darle a esta iniciativa todo el peso que le es necesario respondiendo a este llamado y les ruega hacernos llegar una lista nominativa de mujeres filósofas quienes trabajen actualmente en el campo de la investigación, de la enseñanza, y de la apertura del debate filosófico al público; y, de ser posible, sus datos personales y bio-bibliografías, con el fin de incluir esta información y la lista de sus trabajos en la base de datos de la Red Internacional de Mujeres Filósofas.

3) Les invita a difundir la presente convocatoria al mayor público posible; entre sus colegas, círculo de conocidos y amigo/as filósofo/as, texto que encontrará en anexo, en las 6 lenguas oficiales de la UNESCO (francés, inglés, ruso, español, chino y árabe).

UNESCO, enero 2007

www.unesco.org/shs/fr/philosophy

4) La promoción del diálogo filosófico interregional

El programa de diálogos filosóficos interregionales, lanzado por la UNESCO, apunta a fomentar un diálogo abierto y constructivo sobre una cuestión que se encuentra en el centro de las preocupaciones de la filosofía: la lucha contra la ignorancia, alimentada deliberadamente por dogmáticos que desearían hacernos creer aún, en nombre de una escuela o de una tradición, no solo que son los poseedores de la Verdad sino también que su método de verificación de los conocimientos es el único correcto. Ese programa ofrece una ocasión única para analizar de manera innovadora el potencial del diálogo en un mundo globalizado. Es imperativo darle un significado fuerte al concepto de diálogo e identificar estrategias dinámicas y globales que refuercen su pertinencia y su vigor. El diálogo debe convertirse en un instrumento de transformación, en un medio para hacer prosperar la tolerancia y la paz, y en un vector de la diversidad y del pluralismo.

Numerosos conflictos se deben, en parte, a repliegues sobre una religión o una tradición espiritual que excluye a todas las demás. Fuera de los factores políticos que se pueden identificar aquí o allá, esos repliegues identitarios antagonistas se deben a la ignorancia de la larga historia que une a los pueblos, sus culturas, sus religiones y sus tradiciones espirituales. Uno de los objetivos del diálogo filosófico consiste en poner de manifiesto las dinámicas de interacción entre las tradiciones espirituales y sus culturas específicas, haciendo hincapié en las contribuciones que han hecho a su desarrollo recíproco, a través del descubrimiento de un patrimonio común y del intercambio de valores. En un momento en el que surgen en el todo el mundo movimientos separatistas reivindicativos de particularidades culturales, cuyas consecuencias son a veces mortíferas, nos incumbe a todos promover y establecer un marco para

el diálogo intercultural y filosófico. También es importante identificar los medios para atenuar las percepciones negativas de ciertos aspectos de otra cultura, e impedir así que se transformen en la causa directa de un conflicto o que sean manipuladas con fines destructivos. Al contrario, hay que insistir en la contribución positiva de los intercam-

bios interculturales, en particular en el campo de la ética y de los valores. En ese sentido, la dimensión educativa del diálogo intercultural es esencial mediante la promoción del conocimiento recíproco. Y cabe que ese despertar hacia el prójimo, tanto en su similitud como en su diferencia, se haga desde la más temprana edad.

Cuadro 38

Los diálogos filosóficos interregionales

Mediante este proyecto, la UNESCO se propone desempeñar un papel de interfaz para la formación de redes dinámicas de filósofos de diferentes regiones del mundo y, en particular, de regiones entre las cuales no existe una tradición de diálogo filosófico. Las reuniones organizadas en este programa apuntan a suscitar un diálogo constructivo, libre y abierto entre dos regiones, con vistas a que los filósofos puedan intercambiar sus ideas sobre todas las grandes cuestiones que les interesen. [...] Independientemente de las regiones implicadas, las reuniones que se han organizado hasta ahora en este programa han tratado cuestiones tales como: ¿cómo puede contribuir el diálogo filosófico al desarrollo del estudio de la filosofía? ¿Cuáles son los temas o las problemáticas sobre los cuales debería versar ese tipo de diálogo? ¿Qué tipo de plan de acción debería adoptar la UNESCO con el fin de lanzar un programa eficaz de diálogo interregional? ¿Qué metodologías se pueden utilizar para enseñar la filosofía asiática en las distintas regiones del mundo, tales como África y América Latina? ¿Qué tipo de programas de fortalecimiento de las capacidades y del intercambio de ideas podrían concebirse que ofrecieran a los jóvenes filósofos la posibilidad de un aprendizaje mutuo? ¿Cómo favorecer una comprensión mutua de las tradiciones de pensamiento entre dos regiones? [...]

En el marco del diálogo filosófico entre Asia y el mundo árabe, ya se han celebrado dos reuniones. El diálogo entre estas dos regiones se inició con una reunión de reflexión que se celebró en

noviembre de 2004 en París, al margen de la celebración del Día Mundial de la Filosofía. Se trataba de ofrecer un espacio para discutir la creación de un diálogo filosófico entre investigadores de las dos regiones y culturas, los desafíos y los obstáculos que cabría solventar, y definir los objetivos de esos encuentros. Durante esa reunión, los filósofos hicieron hincapié en la necesidad de un diálogo filosófico entre Asia y el mundo Árabe, con vistas a salvar los obstáculos que constituyen los prejuicios y el fanatismo, y paliar las lagunas en el conocimiento recíproco de las dos regiones. Los participantes también hicieron hincapié en la existencia de cuestiones universales comunes a las tradiciones filosóficas de las dos regiones, así como en la importancia de comprender las características específicas de esas tradiciones y de cultivar una concepción pluralista de la filosofía. En esa óptica, y habida cuenta de la necesidad de todos los filósofos de aportar una respuesta crítica a los problemas contemporáneos relativos a la condición humana, los participantes estuvieron de acuerdo en que era esencial entablar un diálogo sobre temas como la democracia, la pobreza, la justicia social, la modernización, el terrorismo y la violencia. [...] Una conferencia interregional [...] se celebró en noviembre de 2005 en Seúl, República de Corea, que retomó las conclusiones de la reunión de París. El tema general de esa discusión de dos jornadas fue «la democracia y la justicia social en Asia y en el mundo árabe». En la era de la globalización, es, en efecto, cada vez más importante

estudiar las relaciones pasadas de Asia y el mundo árabe con la democracia y la justicia social, y cómo podemos trabajar juntos para encontrar nuevas soluciones para poner en práctica la filosofía y promover la justicia. [...]

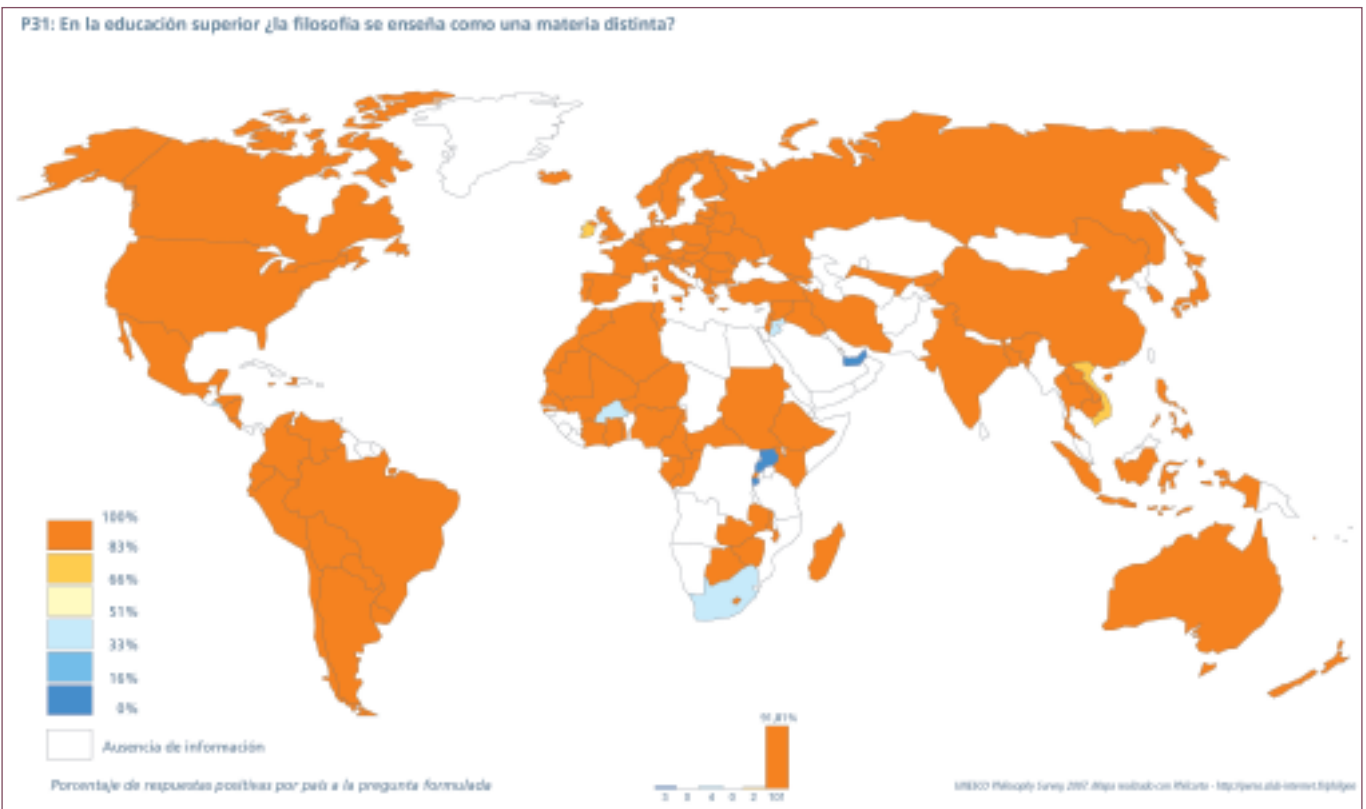
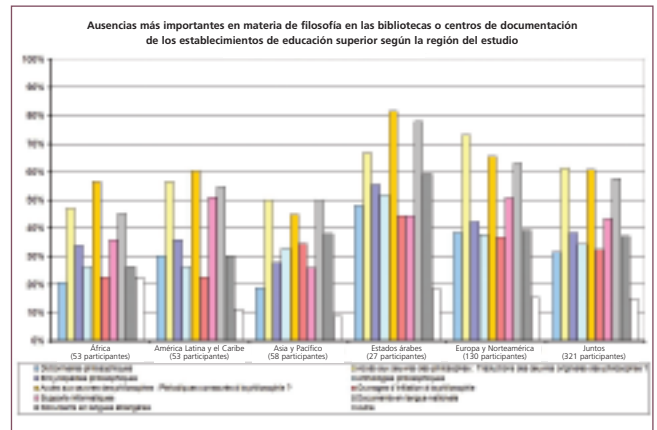
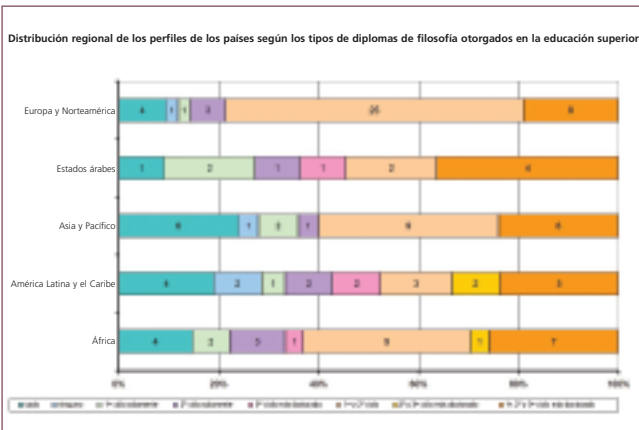
Con esa convicción, la UNESCO está decidida a facilitar activamente el diálogo filosófico. Los encuentros que han tenido lugar hasta ahora han demostrado, claramente, el enorme interés que reviste emprender y reforzar los intercambios interregionales entre filósofos de las distintas regiones del mundo. Desgraciadamente, no disponemos actualmente de los recursos financieros necesarios para reunir a todos los filósofos de las regiones que desearían participar en conferencias de esa índole, pero al actuar en cooperación con los foros de diálogo ya existentes, podemos sobrellevar juntos los obstáculos geográficos y otras brechas. [...]

Extractos de la introducción de Pierre Sané, Subdirector general para las Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO, a la obra *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World* (40).

Extractos de la introducción de Pierre Sané, Subdirector general para las Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO, a la obra *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World*⁽⁴⁰⁾

(40) SANÉ, Pierre. Introduction. En : CHOUÉ, Inwon; LEE, Samuel; SANÉ, Pierre (eds.). *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World*. UNESCO / Global Academy for Neo-Renaissance of Kyung Hee University / Korean National Commission for UNESCO, 2006. www.unesco.org/shs/fr/philosophy

IV. La filosofía en la educación superior en cifras



Conclusión: la filosofía en su devenir

Los dos últimos congresos mundiales de filosofía tuvieron respectivamente como temas *La Filosofía en la educación de la humanidad* (Boston, 1998) y *La Filosofía frente a los problemas mundiales* (Estambul, 2003). Esta apertura progresiva de la filosofía a los problemas de nuestras sociedades y al papel que la educación de la filosofía puede desempeñar en la formación de los ciudadanos del mañana puede parecer coherente con el lugar que ocupa en el seno de los saberes actuales. Hoy más que nunca, la enseñanza filosófica tiene por vocación la educación hacia la crítica de todo saber que se considere como definitivo, contra todo sistema conceptual dogmático y doctrinario. Por su índole, se propone desidentificar las estructuras intencionales fundamentales de cada cultura y de cada comportamiento humano, individual y social, para arraigarlos en una perspectiva histórica y liberarlos de toda pretensión al absolutismo. La filosofía libera a los individuos del peso de los condicionamientos éticos, culturales y sociales que han heredado y, mediante su acción crítica, puede encontrar ciertas resistencias que surgen de una u otra comunidad cultural.

La filosofía, precisamente porque forma primero la mente crítica de los individuos, ejerce una acción liberadora mediante un proceso educativo. En primer lugar, nos enseña a comprender la complejidad de la acción humana, a considerar en cada acto y en cada actitud la expresión de formas espirituales, cuya naturaleza histórica reconoce y pone en situación de interactuar y de modificarse mutuamente. El diálogo entre las culturas solo es posible si se consideran las costumbres y las éticas de los demás como la expresión de una elaboración del mundo que puede comunicarse con nuestra propia racionalidad. Nos enseña de algún modo un lenguaje racional universal, que permite sobrellevar las cristalizaciones históricas que se expresan a través

de la diversidad de los sistemas éticos. La presencia de la filosofía en el mundo, a pesar de disparidades flagrantes, expresa la conciencia de la importancia que tiene esa educación en la lucha contra los irracionismos y las intolerancias emergentes.

Para que pueda asegurar plenamente esa función, la enseñanza de la filosofía debe permanecer libre. La libertad académica y la libertad de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía son condiciones necesarias para la educación filosófica. Aunque no será nunca perfecta, su calidad reflejará el nivel de formación de cada docente-investigador. Pero ninguna instancia externa a la dinámica de los intercambios científicos podrá pretender definir las prioridades de la investigación, juzgar la pertinencia de las discusiones o fijar los límites del campo de la materia. Cuando las intervenciones son legítimas, como en el caso de los negacionismos de toda índole, éstas se apoyan siempre en el hecho de que se ha violado el principio de la probidad científica y en su reconocimiento por el conjunto de la comunidad filosófica.

Como ocurre con cualquier materia académica, la filosofía evoluciona, y enfoques que se dejaron de lado en el pasado pueden resultar fructíferos en el presente. Por esa razón, el apoyo a la investigación y a la enseñanza filosóficas debe ser una prioridad estratégica para la UNESCO y sus Estados miembros. Toda acción de apoyo dará como resultado necesariamente un fortalecimiento del papel de las comunidades de filósofos, dejándolas libres para desarrollarse, con la mayor diversidad posible de enfoques y de opciones temáticas, metodológicas y conceptuales. Subordinar la defensa de la filosofía a solo algunas prioridades equivaldría a sacrificar enfoques que pueden parecer descartables hoy pero que mañana pueden dar frutos teóricos y culturales inesperados.

CAPÍTULO IV



Otros campos para descubrir la filosofía

La filosofía en la polis

Introducción: el Otro de la filosofía	153
Nota sobre la metodología	153

I. La necesidad de filosofar 154 - 160

1) Lo cultural	155
2) Lo existencial	155
3) Lo espiritual	156
4) Lo terapéutico	157
5) Lo político	158
6) Lo relacional	159
7) Lo intelectual	160

II. La pluralidad de las prácticas filosóficas 161 - 177

1) Descripción de lo que existe: modalidades de la filosofía práctica	161
> La consulta filosófica	
> El café-filosófico	
> El taller de filosofía	
> Los éxitos editoriales	
> La filosofía con los niños fuera de la escuela	
> La filosofía en la empresa	
> La filosofía en medios difíciles	
2) ¿Qué estatus y qué posición para el filósofo practicante?	170
> Animador de discusión, filósofo de contenido, filósofo de forma	
> El sueldo del filósofo	
3) Análisis de la práctica filosófica	173
> Lugares comunes de la práctica	
> Crítica de la práctica	
> Competencias filosóficas	

III. Veinte propuestas de acción para filosofar 178 - 193

1) La filosofía no académica y las instituciones	178
2) El reconocimiento institucional	179
> Comprender la práctica filosófica y su razón de ser	
> Reconocer la dimensión cultural de la práctica filosófica	
> Interlocutor ministerial, juventud y vida asociativa	
> Reconocimiento de la práctica filosófica en el campo de la salud	
> Reconocimiento de la filosofía en los organismos de formación	

3) Formación y profesionalización	182
> Generalización de un máster en práctica filosófica	
> Creación de estructuras profesionales de filósofos practicantes	
> Promover la práctica filosófica como salida profesional	
> Desarrollo del <i>Service Learning</i> en filosofía	
4) El papel del filósofo en la sociedad	185
> Trabajar con los jóvenes apartados	
> Personas en situación precaria	
> Filosofar en la cárcel	
> Filosofar con los jubilados	
> Promover la actividad filosófica en la empresa	
> Filósofo de la ciudad	
> Día(s) de la filosofía	
> Proyectos de Internet	
> Olimpiadas filosóficas	
> Debates tras la proyección de películas	
> Casa de la filosofía	
IV. La filosofía en el ámbito informal en cifras	194
Conclusión: ¿se trata de filosofía?	195

Introducción: el Otro de la filosofía

¿Filosofar en otros lugares, filosofar de manera diferente? No es fácil circunscribir y definir la actividad filosófica que no es de índole académica. ¿Y cómo cabe denominarla? Filosofía informal, natural, popular, no institucional, fuera de los muros... ninguno de estos términos califica adecuadamente ese «otro» de la filosofía. En efecto, el sermón religioso puede, en cierto modo, conducir al que lo escucha a filosofar. Como también el anciano que retoma las antiguas leyendas de la tradición oral. Como el que milita por una sociedad más justa puede invitar a sus conciudadanos a filosofar, como el profesor de yoga, o algunos terapeutas que propugnan una forma u otra de desarrollo personal mediante la reflexión. Todos ellos ¿filosofan menos que el profesor de filosofía que enseña en su clase? No es nada seguro. Todo depende evidentemente de lo que se entiende por el término filosofía. La querrela entre la enseñanza de los sofistas y la mayéutica

socrática inaugura esa disputa, que es consustancial a la historia de la filosofía. Ambigüedad del término *sophia*: la filosofía como transmisión de un saber o la filosofía como aprendizaje de la sabiduría. En Kant también encontramos la distinción entre una filosofía popular y una filosofía académica. Eterno debate, que volvemos a encontrar en épocas más recientes entre los filósofos para determinar si hay o no una filosofía no-occidental, africana, china o hindú. Los que apoyan la tesis «clásica», de inspiración heideggeriana, según la cual la filosofía nació específicamente en Grecia en la época clásica, no solo rechazarán una visión ampliada de la filosofía sino que se escandalizarán ante la misma. Esa visión restrictiva de la filosofía es, sin lugar a dudas, una de las razones por las cuales esa materia, hasta una época reciente, se ha limitado a existir esencialmente en el recinto de la clase o de las bibliotecas.

Nota sobre la metodología

En este capítulo, se trata de pensar cómo se puede emprender una actividad filosófica no académica que, sin ignorar el mundo académico, procure desarrollarse en distintas formas a todos los niveles de la sociedad. Por ende, se analizará el origen de esa necesidad de filosofar, que se manifiesta enérgicamente desde hace varios años. También se prestará atención a la naturaleza y al origen, a las modalidades y a los desafíos de esa enseñanza no académica de la filosofía. ¿Cómo la percibe la filosofía tradicional o académica? ¿Cuál es su historia y su futuro? Con ese propósito, nos hemos referido a las contribuciones de autores que describen varias prácticas que han surgido en distintos

lugares del mundo. Dichas referencias son el fruto de entrevistas, de testimonios escritos, o bien de documentación de reuniones, coloquios u otros. Estas contribuciones tienen por principal cometido informar, dar testimonio e ilustrar la multiplicidad de experiencias que se dan en el campo del «filosofar de otra manera». El lector se percatará de que los ejemplos y las referencias proceden de una variedad de fuentes, lo que atestigua una cierta presencia —o una presencia confirmada— de esas prácticas en el mundo actual. Por último, se presenta un cierto número de orientaciones y de propuestas, basadas en las experiencias existentes.

I. La necesidad de filosofar

Desde hace algunos años, se comprueba un auge de la filosofía «fuera de los muros», de una filosofía desenclavada que a la vez se busca a sí misma y parece corresponder a una necesidad fundamental o vital de nuestras sociedades.

Las razones e índoles de esa necesidad, como ocurre siempre en este tipo de cambio paradigmático, son sin lugar a dudas múltiples y complejas. No se trata tanto de analizar sus causas, sino de interesarse más bien en las formas que reviste el fenómeno, ya que el deseo de filosofar es de lo más natural, como el deseo estético. Sin embargo, se propondrán algunas hipótesis con vistas a circunscribir sus orígenes. La más evidente es el fracaso o la desaparición de los grandes esquemas ideológicos, políticos, morales y religiosos tradicionales. La referencia a lo tradicional también tiene por objeto una « refundación ». Hoy en día, en particular en la esfera cultura occidental, cada individuo tiende a establecer su propio «menú» del pensamiento. Incluso los que se adhieren a una visión específica del mundo, tienden a menudo a reivindicar una personalización y una autonomía en la articulación de su relación con el esquema en cuestión, sea de orden individual o comunitario. Cada individuo procura por lo tanto formular por sí mismo los valores, las razones de ser, las finalidades existenciales que pueden darle un sentido a su existencia particular. En ese contexto, el pensar por sí mismo de la filosofía ofrece un itinerario o una perspectiva que puede convenir perfectamente a una búsqueda de sentido bastante concreta. Ahora bien, es en función a esa demanda que la situación ya no coincide con la visión académica, en la que las necesidades existenciales tienen un papel mucho menos importante, pero no inexistente. La segunda razón, que hace eco a la primera, es la transformación de las modalidades de los mecanismos socio-económicos tradicionales: la aceleración de los cambios desestabiliza las estructuras de identidad establecidas y nos obliga a buscar nuevos fundamentos y valores. Un tercer aspecto importante es la banalización de la cultura psicológica, que propugna la búsqueda de uno mismo como objeto de una actividad legítima, que desemboca de manera natural en la multipli-

cación de prácticas de desarrollo personal. Desde un punto de vista histórico, cabe señalar que esa preocupación por uno mismo siempre fue una especie de campo que se apartó de las grandes doctrinas filosóficas. Estas últimas versan más bien sobre la realidad del mundo, del pensamiento o del ser, una realidad que condiciona al individuo, por oposición a una actividad vinculada a la singularidad de un ser específico, que se considera menos noble y prosaica. Incluso la filosofía existencial, que propugna los conceptos de identidad y de proyecto personal, se preocupa más por la universalidad que por la singularidad. Es irónico comprobar que el fundador de la filosofía occidental, Platón, que retomó el «conócete a ti mismo» socrático, casi nunca lo utilizó como práctica cotidiana. La labor de conceptualización o de problematización, la clasificación de las ideas, la elaboración de sistemas, la lógica, la dialéctica y el pensamiento crítico, permanecieron en el núcleo del funcionamiento filosófico occidental, y casi desapareció la interpelación del sujeto detrás del discurso. Esa observación condujo a Lacan a denunciar una corporación de «filousophes» (filósofos que engañan) que deniegan el sujeto. En algunos casos en la historia de la filosofía se percibe la idea existencial de la filosofía como consolación (Boecio, Séneca, Abelardo) o como preocupación por uno mismo (Montaigne, Kierkegaard, Foucault), pero esas tentativas fueron siempre muy efímeras.

Percibimos otro aspecto de este fenómeno en el ámbito pedagógico, en el que hay una cierta valoración del pensamiento respecto al conocimiento. En efecto, muchas reformas en el campo de la enseñanza en el mundo tienden, con o sin razón, de manera justa o excesiva, a privilegiar menos la trasmisión de conocimientos para favorecer, en cambio, sobre todo la labor sobre la apropiación, el diálogo, el análisis, etc. Ello puede tomar la forma del *critical thinking*, del debate en

clase, de la comunidad de investigación o del «aprender a aprender», todos los cuales actualizan la dimensión dialógica, subjetiva e intersubjetiva de la cultura. Un cierto sentimiento de sospecha ha surgido paulatinamente respecto a la evidencia de lo objetivo y de la universalidad, corriéndose el riesgo, por lo demás, de glorificar lo singular y la mera opinión. La experiencia personal parece ser más importante que el pensamiento a priori. Y es sobre este terreno algo particular que se arraiga la renovación actual del deseo de filosofar.

¿De qué motivaciones filosóficas se trata? Hay varios tipos de motivación en los que practican la actividad filosófica. Ahora

1) Lo cultural

Comenzaremos con la demanda cultural, no necesariamente porque sea la más importante o la más corriente, sino porque es la más tradicional. Dicha demanda anima a un buen número de universidades populares, universidades de tiempo libre, universidades intergeneracionales, en las cuales se imparten cursos o se dan conferencias para el gran público. Se trata de un público que viene a iniciarse a algo que conoce poco o no del todo, pero que le parece importante o útil de conocer por razones de cultura general. Se trata principalmente de amas de casa y de jubilados. En cuanto a las amas de casa, son sobre todo aquéllas cuyos hijos ya van a ser adultos, que disponen por ende de un poco más de tiempo libre y que se preguntan lo que podrían hacer con el mismo. A medida que su edad avanza, desean dedicarse un poco menos a los demás, a sus prójimos y un poco más a sí mismas. Algunas de ellas interrumpieron sus estudios para crear una familia, pero consideran que han pasado la edad de reiniciar estudios más avanzados: la fórmula generalista y aficionada les conviene perfectamente. Las personas que frecuentan ese tipo de institución prefieren a menudo una visión

bien, es importante comprender y elaborar el inventario de esas motivaciones, ya que varias de ellas no tienen ninguna relación con las otras, y en algunos casos se oponen de manera categórica. Si las expectativas y las demandas pueden coincidir en lo absoluto, se distinguen entre sí de manera bastante nítida en cuanto a la forma y al fondo. Intentaremos definir las aquí en un cierto número de grandes categorías, sin considerar que corresponden a sectores específicos de la población, tomándolas más bien como tendencias, que pueden coexistir tanto en unos como en los otros, pero con diversas o en distintas proporciones.

generalista y menos específica, y aprecian los programas de conferencias que les dan una visión panorámica de los grandes temas, en vez de profundizar en una temática específica, para lo cual seguirían cursos «clásicos» en las universidades. En el caso de los jubilados, hay muchas personas, hombres o mujeres, que emprendieron su carrera en campos técnicos, administrativos u otros y que experimentaron una cierta insatisfacción en el plano cultural, y que desean aprovechar su tiempo libre para colmar ese vacío. Se trata también de personas que no disfrutaron de una educación muy avanzada, pero que han leído durante toda su vida o que intentaron educarse como podían en calidad de autodidactas, y que desean proseguir esa práctica de manera más constante. En esos públicos, ciertas personas emprenderán luego estudios más formales y avanzados, intentando obtener un diploma que los valore. Para algunos, se tratará de su primer diploma de estudios superiores. En algunas universidades populares se ha comenzado a recurrir desde hace poco a nuevas prácticas, mediante fórmulas más participativas, incluyendo la organización de talleres.

2) Lo existencial

En el ámbito cultural, se hacía hincapié en el conocimiento, a pesar de que esa

búsqueda del conocimiento estaba vinculada a otras dimensiones de índole más

existencial. Se observa que la participación en las actividades filosóficas para los que han decidido por sí mismos emprenderlas concierne principalmente a las personas de 40 años de edad y más. Esta situación puede explicarse por dos razones. La primera es que la cuarentena corresponde más o menos a los primeros balances de la existencia. En los países económicamente avanzados, ello equivale al paso a la segunda mitad de la existencia. Se procura examinar lo que sucedió durante la primera mitad de la vida, en términos de interés, sentido, valor, etc. Uno comienza a preguntarse si «todo eso» no fue en vano, si la vida no es otra cosa que la suma total de los pequeños gestos cotidianos. La segunda razón, que se relaciona con la primera, es que la dimensión práctica de la vida se ha «asentado». No se busca una carrera; ya está definida. Una vez establecido el estatus de la persona, es más difícil fantasear sobre lo que podría hacerse o sobre lo que podría ser. Además se instala una cierta fatiga, psíquica y física, y ya no se desea perseguir quimeras ilusorias ni recompensas materiales o concretas. En la tradición de los brahmanes, esto corresponde a la tercera edad. La primera es la del aprendizaje, la

segunda, la de la acción y la tercera, la de la meditación. En ese momento, se deja a la generación siguiente ocuparse de los asuntos cotidianos, para distanciarse y convertirse en sabio, alejándose de la carrera que se concentra en la actividad material, la gestión de los negocios o la búsqueda de los placeres de este mundo. Claro está, según los temperamentos, las culturas y las posibilidades económicas, este proceso comenzará hacia la cuarentena, pero se determinará de distintas maneras o en momentos diferentes según los individuos y las circunstancias. Sin olvidar que en ciertos contextos socioeconómicos, incluso a una edad avanzada, si es posible llegar a esa edad, no es posible escapar materialmente a la actividad de supervivencia.

En resumen, avanzamos el principio general que cuando se trata de una búsqueda existencial, la actividad filosófica hace eco de la necesidad de comprender, de aprehender mejor el mundo, de tomar conciencia de la finitud del ser, de aceptar la imperfección de las cosas, e incluso de comenzar a prepararse para la muerte, etc. Ello explica en gran parte el éxito de las distintas prácticas del desarrollo personal.

3) Lo espiritual

La búsqueda espiritual está estrechamente vinculada a la búsqueda existencial, pero con formulaciones y necesidades más específicas, que podrían denominarse como metafísicas. Esta categoría puede clasificarse como un caso particular de la búsqueda existencial, puesto que la existencia particular o individual puede percibirse como de índole secundaria o poco sustancial respecto a los desafíos ontológicos o preocupaciones más abstractas. Se concibe entonces a la filosofía como un sucedáneo de la religión, corriéndose el riesgo de considerar al filósofo como alguien que dispensa verdades. El rechazo de los grandes esquemas religiosos, en particular sus obligaciones rituales, sus rígidas jerarquías y sus imperativos morales, es una de las razones que explican ese entusiasmo por la filosofía. A menudo encontramos en el público concernido una receptividad bastante

grande para las tesis de la *New Age*⁽¹⁾ y para la filosofía oriental. Se trata en suma de un sincretismo compuesto de elementos religiosos y filosóficos muy diversos, occidentales y orientales, teológicos, esotéricos y animistas. La deidad tiende a ser despersonalizada y la persona humana, deificada, con el objetivo de lograr superar la oposición entre lo humano y lo divino. Los conceptos o temas recurrentes son los de unidad universal, armonía global y autonomía personal, una nueva era en la que la humanidad realizará su potencial físico, psíquico y espiritual, en la que superará la finitud. Una de las paradojas de la relación entre esta sensibilidad y la filosofía es que la *New Age* propugna una «superación de lo mental», esto es, defiende la intuición contra el concepto, lo que es más bien contrario a las tesis clásicas de la filosofía. Sin embargo, se puede identificar la relación

(1) La *New Age* es una importante corriente espiritual occidental de los siglos XX y XXI que se caracteriza por un enfoque individual y ecléctico de la espiritualidad, y que se propone preparar a la humanidad para el advenimiento de una «nueva era» de armonía universal.

con la actividad filosófica, por una parte, porque la influencia de la *New Age* no se caracteriza siempre por una radicalidad extrema y, por otra parte, porque las nuevas prácticas filosóficas amplían el campo de la cultura filosófica con sus referencias culturales, así como las modalidades del pensamiento a las que recurre. Asimismo, muchos «cristianos culturales», en particular católicos no practicantes, se reconocen en el enfoque filosófico, puesto que les permite tratar temáticas metafísicas sin partir necesari-

amente de un discurso que se refiere a una revelación. Los que se adhieren a ese esquema, de manera más o menos consciente, se orientarán hacia la filosofía para obtener respuestas a sus interrogantes, corriendo el riesgo de percibirla como un sucedáneo del cura, que proporciona elementos de la realidad que no son de este mundo. Sin embargo, si los individuos participan en un taller de filosofía, en vez de seguir a un gurú o ir a la iglesia, pueden emprender en cierto grado una vía filosófica.

4) Lo terapéutico

La terapéutica es otra forma específica de la demanda existencial. Su diferencia principal radica en la exacerbación del problema planteado. Cuando la búsqueda del sentido toma la forma de un dolor relativamente insoportable, cuando el cuestionamiento se convierte en obsesión y la duda paraliza el vivir diario, se puede considerar que estamos frente a un desorden que puede llegar a ser patológico. La línea de demarcación, si se puede trazar, entre el problema filosófico y el problema psicológico podría ser el mantenimiento de la capacidad de razonar, y por ende, de distanciarse un mínimo de uno mismo. Pero esa línea no es muy clara o evidente. Periódicamente, la filosofía aparece por ejemplo como una actividad de consolución ante los dolores y las tristezas de la existencia, y aun si ésta no es su forma más corriente, al menos de manera explícita, sigue siendo una de las posibilidades que ofrece su campo de acción. Por lo demás, algunos filósofos trabajan explícitamente con personas reconocidas como enfermos mentales por los expertos en la materia, como por ejemplo en los hospitales o en unidades pedagógicas especializadas, con vistas a reconciliarlos con su condición de seres pensantes. Sin llegar a esos extremos, algunos que experimentan dificultades evidentes, incluso a juicio de los que no son especialistas, participan en talleres o se inscriben en consultas particulares. En esos diferentes casos, uno puede preguntarse en qué medida se puede concebir la filosofía con dicho público, si es útil o pertinente, pero de hecho una parte del público que

emprende la práctica filosófica pertenece a esa categoría. Algunos filósofos practicantes ponen en tela de juicio de manera directa y abierta la dominación de la psicología clínica, de la psiquiatría, de la psicoterapia o del psicoanálisis sobre las perturbaciones mentales, afirmando que se trata de una tentativa ilegítima de clasificar como patologías a ciertos comportamientos que reflejan simplemente problemas existenciales a veces agudos, que pueden y deben ser tratados mediante una práctica filosófica, más bien que mediante una práctica médica. Consideran que el «psicologismo» predominante equivale a una infantilización del ser humano, una pérdida de su autonomía, una «medicalización» abusiva, un reduccionismo regresivo, e incluso un consumismo de la mente que pretende que hay que hacer todo lo posible para sentirse bien, ocultando la dimensión trágica y finita de todo ser humano. Esa cuestión permite poner de manifiesto otra problemática importante: la del estado de pensamiento racional frente a los sentimientos, el dolor, la pasión. ¿Debe concebirse el pensamiento racional como algo constitutivo del ser singular o, al contrario, de lo que nos impide vivir? Evidentemente, hay pocos que van a asumir una u otra de esas posturas extremas, pero cada individuo puede sentir más afinidad por una o por otra. En cuanto a las personas que desean participar en una actividad filosófica, a ver» sus problemas o atenuar su sufrimiento, mientras que otros deberán confrontar su propio marasmo.

Cuadro 39

La filosofía, la prevención del suicidio y de la «enfermedad mental»

Desde hace dos años, trabajo como consultor y formador voluntario en la asociación SOS Suicide Phenix que se creó en 1975 en París. La reflexión sobre el suicidio implica una reflexión de índole más general sobre la muerte y la historia de la filosofía, muy rica en puntos de vista y enfoques al respecto. A juicio de algunos, como Montaigne retomando a Platón, la filosofía tendría incluso como cometido principal «aprender a morir». La formación que se imparte a los voluntarios de la Asociación no consiste en enseñar la historia de la filosofía de la muerte y del suicidio, sino en hacer reflexionar a los nuevos consultores mediante un intercambio de inspiración socrática en el cual cada uno procura elucidar, con la ayuda de los otros, su propia postura ante la muerte en general y el suicidio en particular. El animador, apoyándose en sus conocimientos de la historia de la filosofía, se limita a reformular, clarificar, vincular y relanzar las intervenciones de los consultores con vistas a «ir más allá». Esa formación inicial dura dos horas, pero se discute actualmente la posibilidad de prolongarla mediante sesiones regulares de formación permanente. Dicha formación inicial hacia una reflexión personal sobre la muerte y el suicidio se inserta en otras dos formaciones: por una parte, la historia de la prevención del suicidio y la sociología del suicidio

y, por otra, la psicopatología del suicidio. En mi propia práctica de consultor en SOS Suicide Phénix me veo confrontado esquemáticamente a dos tipos de desesperación, motivo único del suicidio. Para el primero, la filosofía, como reflexión sobre el sentido de la vida, no sirve para nada. Ese es el caso de algunas de las personas que llaman a la Asociación que se encuentran desesperadas no por una falta o pérdida de sentido, sino por falta de momentos de felicidad, de placer o de alegría. Lo único que se puede hacer en esos casos es ayudar al que llama a explorar en su vida, si no ha desechado o dejado pasar ocasiones de «momentos» (en el sentido que le da Virginia Woolf a esa palabra) que le sean necesarios para «que la vida valga una vez más la pena de ser vivida». El otro tipo de desesperación, en cambio, moviliza de manera masiva y prioritaria la reflexión filosófica. Ese es el caso del que llama desesperado porque ha «perdido el sentido de su vida». El diálogo que se entabla versa, por ende, en torno a lo que puede ser «un sentido de la vida», si se le debe buscar como un tesoro enterrado en algún lugar o cabe construirlo, solo o con los demás, etc. En este segundo tipo de desesperación, el diálogo que se establece no difiere mucho del que se practica en todos los intercambios filosóficos que animo, como por ejemplo, en un

hospital psiquiátrico ubicado al este de París. Una vez por semana los pacientes hacen el balance de la semana, para hablar de lo que han vivido tanto dentro como fuera del servicio donde siguen terapias y llevan a cabo todo tipo de actividades artísticas o artesanales. Una vez al mes, participo en esas sesiones. Después de un primer intercambio durante el cual cada uno expresa sus preocupaciones y deseos, elegimos un tema para discutirlo. Hay una gran demanda, por parte de los pacientes, de salir del marco puramente psicológico, demasiado estrecho para analizar su malestar. El hecho de poder establecer una relación entre su destino individual y una problemática más amplia y más universal, como la que la filosofía pretende alcanzar, desde su invención por Sócrates, «Hombre, conócete a ti mismo y conocerás al Universo y a sus dioses», tiene un efecto terapéutico indiscutible. Los pacientes, muy encerrados en sí mismos, al comienzo de los intercambios, se abren y se animan de manera espectacular cuando una intervención o un intercambio llama su atención por motivos que podrán seguir elucidando con su terapeuta.

Günter Gorhan
Animador de debates filosóficos
(Francia)

5) Lo político

Así como hay algunos que conciben la actividad filosófica como un sucedáneo de la religión, hay otros que recurren a la misma como a un sucedáneo de la política. Y esto por varias razones. En primer lugar, porque se rehúsa «comprar» esquemas prefabricados, ya que hoy cada individuo quiere construir su propia ideología, sin ser demasiado consciente de ello. En segundo lugar, porque hoy en día hay una fuerte desconfianza en los políticos, a quienes se percibe a menudo como personas ávidas de poder o de dinero, corruptos y dispuestos a recurrir a las estratagemas más viles. En tercer lugar, porque lo inmanente prima sobre lo trascendente: lo interpersonal es más popular que las instituciones, el concepto de caridad tiene mejor reputación que el

de justicia, lo humanitario es más fiable que la política. En cuarto lugar, porque el compromiso ya no está de moda: el militante no es un ideal, deseamos ser «libres y autónomos», preferimos las estructuras informales, las asociaciones o los comités a los partidos y a los clanes. El debate de ideas gusta porque es abierto, el debate de opiniones está de moda, tanto en privado como en público, en los medios de comunicación como en el trabajo. Claro está que queda por determinar si la actividad filosófica se presta a este tipo de ejercicio, si puede coexistir con el debate de opiniones políticas. Todos los filósofos tendrán algo que decir sobre la relación entre el debate y la opinión, y habrá un choque de tesis. Pero está claro que hay muchas personas

que se orientan hacia la discusión filosófica precisamente por esa razón: para debatir sus ideas sobre la justicia, la economía, la ética, la política, el medio ambiente, la libertad, el poder del dinero, de los medios de comunicación, por citar solo algunos temas recurrentes. Buscan un lugar donde expresar sus ideas, donde escuchar las de otros, donde compartir sus opiniones con sus conciudadanos o donde confrontarse a los mismos, donde avanzar sus argumentos o donde desmontar los de los demás. ¿Se acude para convencer, aprender o reflexionar? Después de todo, los filósofos profesionales también defienden a menudo sistemas y los aficionados desean hacer lo mismo. En algunos lugares donde se lleva a cabo la práctica filosófica, se defiende la idea según la cual la filosofía no tiene sentido si no «desemboca en la acción», que es necesariamente política si desea tocar lo real. Sea como fuere, el deseo de una

sociedad mejor o de una sociedad más justa anima, desde un punto de visto teórico, tanto la reflexión filosófica como política, y no es siempre fácil distinguir la una de la otra. Pero ciertos lugares donde se lleva a cabo la práctica filosófica tenderán a cerrarse sobre sí mismos si se comprueba una tendencia hegemónica, como es el caso de todo lugar en el que impera un cierto modo de pensar tal o cual tema. La única diferencia radica en que el debate político quizás alimenta más fácilmente las enemistades ideológicas que otros temas. En todo caso, este tipo de debate permite, sin embargo, profundizar hasta un cierto punto en las problemáticas al crear un debate de ideas, para salir de la política hecha espectáculo, de la defensa de intereses particulares o de la política-comunicación, a condición claro está de que se lleve a cabo de manera adecuada.

6) Lo relacional

Una de las razones de ser o de motivación de la actividad filosófica, por sorprendente que sea, es el deseo de establecer una relación con sus semejantes. Y en efecto se trata de un excelente medio para encontrar a otras personas, en particular en nuestras grandes ciudades, donde no es siempre fácil establecer relaciones sociales y entablar una conversación. Y ello tanto más si se desea que esas relaciones tengan un cierto nivel de reflexión y de contenido, y que no se desee congeniar con cualquiera. Se puede afirmar que una persona que frecuenta un medio filosófico goza sin duda de un cierto nivel cultural, social y económico. ¡A pesar de que la experiencia muestra que ése no es exactamente el caso! Algunas revistas se refieren a los cafés-filosóficos como un lugar que se aconseja frecuentar si se desea entablar relaciones con otras personas, puesto que es natural discutir con vecinos en ese tipo de lugar, y que la discusión es su actividad esencial. Al contrario de lo que ocurre con otras actividades, uno puede asistir de manera pasiva y guardar

silencio si no se siente cómodo para tomar la palabra. Dejando de lado el aspecto caricatural, que algunos puristas estimarían ridículo, esos lugares permiten, en efecto, establecer un vínculo social. No siempre encontramos los interlocutores que deseáramos encontrar, sobre todo si deseamos hablar de temas «importantes» que no son de interés para todo el mundo. Además, como hay una gama de actividades filosóficas, con exigencias muy diferentes, cada uno podrá encontrar –o no– el lugar que corresponde a sus expectativas, con el público que le conviene. Es útil que esos lugares existan, donde uno puede encontrarse con sus semejantes para simplemente intercambiar sus ideas, así como hay lugares en los que se puede jugar al fútbol o visitar museos en grupo. Pero los puristas deploran el hecho de que la actividad filosófica se reduzca a ser un mero lugar de encuentros y que se instrumentalice a la filosofía para colmar los vacíos relacionales de los individuos.

7) Lo intelectual

Otra categoría corresponde a la motivación intelectual, ya que ésta remite a una necesidad particular: aprender a pensar, gozar del placer de pensar. Puede confundirse con otras motivaciones, por ejemplo la motivación existencial, o cultural, pero a nuestro juicio se trata de un elemento específico que merece ser analizado. Ya que, a diferencia de la actividad filosófica tradicional que reviste a menudo la forma «cultural», que consiste en hacer pensar enseñando lo que han escrito los filósofos, ciertas prácticas filosóficas, en grupo o de tipo individual, se concentran sobre todo en la actividad del pensamiento, sin necesariamente renegar de los aportes culturales, por ejemplo, gracias a una técnica como la del cuestionamiento socrático: la mayéutica. En este caso, el pensamiento se instituye como una actividad en sí, sin vincularse de hecho a elementos culturales, existenciales, sociales u otros. Sin embargo, claro está que no podrá ignorarlos por completo, puesto que esas problemáticas siempre estarán presentes en filigrana y no se puede filosofar a partir de nada o de absolutamente nada. Pero, al mismo tiempo, podrá asemejarse a la actividad de un pensamiento que se piensa a sí mismo, que piensa sobre sí mismo, como sustancia y finalidad de su propia actividad. Esta categoría no

agrupa a la mayoría de los que desean lanzarse en ese tipo de modalidad de práctica, habida cuenta de la dificultad de dicha empresa, pero al mismo tiempo los que se arriesguen a practicarla serán los más motivados y los más aptos para promover activamente la actividad filosófica. Encontramos en este caso las características esenciales de lo que podría ser un practicante, que no es necesariamente alguien que haya frecuentado un departamento de filosofía en la universidad. Esta modalidad de actividad filosófica es una de las que cabría popularizar y reconocer, ya que no será adoptada de inmediato, a pesar de que es este tipo de actividad el que condiciona a todas las otras. ¿Cómo pensar en el mundo o en uno mismo si no se aprende a pensar? Eso es lo que nos constituye de manera mucho más fundamental que muchos otros aportes culturales o intercambios empáticos, aun si en una primera fase un ejercicio de esa índole puede parecer extraño y desestabilizador. En efecto, el hecho de profundizar y de conceptualizar sin preocuparse por intereses existenciales inmediatos, sin obedecer de manera inmediata a la necesidad de expresarse, es una ascesis que no es ni natural ni evidente. Es el principio de la discusión en el *gimnasio*, ese cuerpo a cuerpo del pensamiento, como lo concebía Sócrates.



II. La pluralidad de las prácticas filosóficas

1) Descripción de lo que existe: modalidades de la filosofía práctica

La consulta filosófica

En 1981, Gerd Achenbach, filósofo de formación, abrió en Alemania un gabinete oficial de consulta filosófica en el que se recibía a alguien que él llamaba «un invitado»: una persona que desea entablar un diálogo filosófico sobre un tema o un problema que le preocupa. Esa persona acude a un filósofo para una discusión que le permitirá tratar, esclarecer o resolver un problema que le preocupa. En ese marco, el filósofo ocupa el lugar que se reserva tradicionalmente al consejero espiritual y, desde hace poco, al psicólogo o incluso al *coach*. Con una diferencia teórica: «la marca comercial» de la filosofía consiste en trabajar el pensamiento y la existencia mediante la racionalidad, la lógica u otros instrumentos del pensamiento crítico. Es decir, recurriendo a todo lo que la filosofía proporciona como instrumentos para salir de un «yo» reductor y constituirse como un ser singular, movilizándolo por ejemplo lo que permite conducir al abismo al ser. Sin embargo, en la vasta y vaga nebulosa de la práctica filosófica, si bien algunos filósofos tratan de limitarse al papel de lo que podría llamarse un filósofo, hay otros que se orientan alegremente hacia otra función que corresponde más a la de un guía espiritual, un psicólogo o un psicoanalista, e incluso la de un consejero de orientación. La línea de demarcación entre la filosofía y esas diversas actividades conexas puede ser tenue. Para Achenbach, la filosofía es una especie de «maestra de la vida», que mediante la entrevista que mantiene con su «invitado», añade profundidad a su discurso, le ayuda a clarificar las problemáticas de su existencia al proponerle diversas interpretaciones de sus palabras y de los momentos de la vida que evoca. No cavila, como con un «amigo», al referirse a su propia existencia para esclarecer a su interlocutor. En este campo, Lou Marinoff es sin duda el practicante más célebre, que ha tenido mucho éxito con su libro *Más Platón y menos Prozac* ⁽²⁾, *best-seller* en numerosos países. Pretende tratar los problemas de sus

«clientes», proponiéndoles los esclarecimientos de un pensador en particular que puede «resolver» sus problemas. De ese modo, distintos practicantes propondrán la sabiduría, el arte de vivir, la conciencia de uno mismo y de los demás, la consolación, la expresión de uno mismo, la ética, etc., según sus tendencias personales y culturales. Desde hace varios años estos practicantes se reúnen en varios coloquios internacionales en el mundo entero, y varias problemáticas de tendencias y de poder pueden ocasionar fracturas en este movimiento, claro está que por las razones de siempre de orden ideológico, pero sobre todo y como de costumbre, afectadas por el egotismo intelectual y el lucro. En ese marco, se da el debate muy relevador entre los que piensan que hay que limitarse al respeto de los dogmas filosóficos y los que desean adaptarlos al mundo de la empresa para venderlos mejor. Eterno debate entre el «fundamentalismo purista» de los antiguos y el «pragmatismo» de los modernos.

El café-filosófico

En 1992 se organizó el primer café-filosófico, fenómeno que tuvo una resonancia mundial. Marc Sautet, profesor de filosofía en el Instituto de Estudios Políticos de París e iniciador del café-filosófico ha descrito sus comienzos: durante una emisión en una radio pública mencionó que él y algunos de sus amigos se encontraban regularmente el domingo por la mañana en el Café des Phares para filosofar. Ahora bien, cual fue su sorpresa al ver llegar el domingo siguiente a numerosas personas que deseaban participar en esas discusiones informales, situación inesperada que lo obligó a organizar la discusión para integrar a esos «nuevos amigos». Pero si su origen fue algo accidental, la voluntad de Sautet de emprender una actividad filosófica «democrática» le permitió crear esa nueva institución informal, con el éxito que se le conoce. Sin lugar a dudas, la mediatización tuvo un papel importante en la promoción de esa actividad. En cambio, la reacción de la

(2) MARINOFF, Lou. *Más Platón y menos Prozac*. Madrid: Ediciones B, 1999.

Cuadro 40

La consulta filosófica en Noruega

El filósofo Anders Lindseth creó el primer grupo de consejo filosófico en Noruega en la ciudad universitaria de Tromsø. Atrajo a algunos filósofos que deseaban acercar la filosofía al pueblo, asegurando consultas filosóficas destinadas a personas sin formación filosófica. Tanto en Tromsø como en Oslo, algunos jóvenes filósofos decidieron seguir ese ejemplo y se formaron a sí mismos mediante consultas mutuas.

En 1997, esos consejeros pioneros crearon su propia sociedad, la Norwegian Society of Philosophical Practice (NSPP) que dispensó distintos tipos de formaciones, sobre todo en la región de Oslo. Ese movimiento permitió que los medios noruegos interesados por el consejo filosófico se organizaran correctamente desde un principio. Hoy en día, más de 20 practicantes han completado su formación: dos años a tiempo parcial para obtener un diploma, que garantiza su competencia en este campo. El objetivo de la NSPP consiste en transformar la consulta filosófica en una profesión integral en Noruega. Sin embargo, se trata de una tarea difícil. A pesar de los numerosos artículos favorables que se han publicado en la prensa estos últimos años y que los practicantes han asegurado su visibilidad ante el público, organizando cafés-

filosóficos y otros grupos de conversación, nadie ha podido lograr hasta ahora vivir de la consulta filosófica. A pesar de que, en general, la gente manifiesta su interés por saber más acerca de una determinada práctica, es muy poca la que va, efectivamente, a consultar a un practicante. A pesar de algunos éxitos –por ejemplo, en las prisiones, que recurren a los consejeros filosóficos para animar grupos de discusión con los detenidos– las instituciones públicas, como las bibliotecas, y las organizaciones privadas tienden a declinar las ofertas de grupos de consulta. Actualmente, la discusión interna entre los miembros de la NSPP versa sobre la oportunidad o no de transformar la consulta filosófica en una profesión. En general, los consejeros filosóficos renuncian a su ambición de desarrollar una práctica para ellos mismos, para buscar, en su lugar, un empleo en el cual sus cualificaciones como consejeros sean apropiadas en mayor o menor grado. El sector de la salud constituye a este respecto un ejemplo bastante poco alentador: las oportunidades que ofrece este sector solo conciernen a servicios que mejorarían la salud de sus pacientes. La respuesta consiste así en responder «no» a los filósofos. Sin embargo, el sistema penitenciario ya recurrió a los servicios

de un joven filósofo practicante. Queda por determinar si ese ejemplo es la excepción que confirma la regla. De manera más específica, las personas clave de la NSPP encontraron empleos en instituciones de investigación que no se dedicaban de manera particular a las consultas filosóficas. En cuanto a los practicantes que acaban de terminar su formación, pocos de ellos han sido contratados para llevar a cabo actividades de consulta en organizaciones públicas o privadas. Otros han encontrado empleo durante su formación y han seguido esa vía sin dedicar mucho tiempo a la creación de su propia práctica. Hay muy pocos practicantes que intentan, hoy en día, transformar su comercio en una profesión. La lección que se puede sacar es que, para ganarse la vida, lo mejor es formar parte de una empresa o de una institución y que hay muy pocas oportunidades para los que desean trabajar de manera independiente.

Morten Fastvold
Consejero filosófico
Universidad de Oslo
(Noruega)
www.fastvold.filo praksais.com

institución filosófica fue por su parte virulenta, ya que estimó que los cafés-filosóficos no son filosóficos y que no pueden de ningún modo serlo. Muy pocos fueron los profesores de filosofía que se arriesgaron a emprender el ejercicio. Dicho esto, si se pretende respetar un cierto rigor, es verdad que varios de los lugares que han adoptado esa designación difícilmente merecen la etiqueta de «filosóficos», ya que se asemejan más bien a una conversación que a un trabajo sobre el pensamiento. Pero así como puede decirse que los pintores del domingo pintan, ¿por qué no ocurriría lo mismo en filosofía? ¿Tendría en su esencia algo de sagrado? Sea como fuere, uno puede preguntarse por qué los filósofos no se apoderaron de esta nueva herramienta, por qué no ocuparon ese espacio que se abría y por qué no respondieron a esa demanda consecuente, en vez de negar desde un comienzo su legitimidad. Entre las numerosas razones que motivaron esa actitud,

pensamos que son dos las más importantes. En primer lugar, la visión ascética, formal y erudita de la filosofía, que ya la hace tan poco popular entre los alumnos obligados a estudiarla y, en segundo lugar, el sentimiento de impotencia característico de la profesión, una impotencia psicológica vinculada a la negación o a un menosprecio del sujeto pensante «ordinario» frente a las «vacas sagradas» del pensamiento. Por consiguiente, la falta de respuesta de las personas que habían recibido una formación filosófica dejó un vacío que fue llenado por aficionados que solían tener una escasa formación. Una consecuencia de esta oposición, que llevó a la polarización y la radicalización de los espíritus, fue un cierto populismo que rehusó la cultura filosófica, con el poder y la ascesis que encarna, tendiendo a tirar al niño con el agua sucia. Sin embargo, si eso es particularmente verdad en el caso de Francia, donde se multiplicaron esos lugares (hay

Cuadro 41**El café-filosófico en Argelia**

Una primera experiencia de café-filosófico argelino se llevó a cabo en Béjaïa en 1998, con ocasión de las jornadas de poesía *Poésíades* que se celebran anualmente en esa ciudad. Se organizó una sesión en la cafetería del teatro en la que participaron más de setenta personas. Entre los temas que se propusieron a los participantes, el que tuvo más acogida fue el de la Kabilia. El debate se inició con algunos discursos de tipo «militante», relativamente dogmático, reactivos los unos con los otros. Se plantearon varios temas cruciales: el problema de la identidad, confrontado a la tensión entre singularidad y universalidad, el problema de la lengua, en su oposición entre significante y significado, el problema de la modernidad y del arcaísmo, la relación entre nación y globalización, etc. En la medida en que en un marco dado se recurre ante todo a la razón y al respeto del prójimo, se valoriza al individuo y, como es natural, éste intenta responder, en colaboración con sus conciudadanos, a preguntas importantes que no siempre tiene el tiempo de formular y problematizar. El café-filosófico responde cabalmente a esa demanda, dado que consiste en crear un lugar neutro, liberado de tensiones de diversa índole, con individuos que tienen preocupaciones similares a las nuestras, sin intentar lograr un resultado ni un consenso. Lo que importa es dialogar y poner a prueba nuestros propios pensamientos, sacando cada uno

el provecho que quiera. Claro está, según las culturas y los contextos, una cierta tensión residual puede inhibir el proceso, y la tarea del animador consistirá en ese caso en «frenar» la discusión, calmar las pasiones, trabajar de frente las actitudes de los participantes. Demos otro ejemplo vivido para ilustrar esa labor, un debate en un instituto de enseñanza superior en Argel, que reagrupó a un gran número de alumnos y de profesores. La discusión versaba, entre otros temas, sobre la cuestión de la identidad. Ahora bien, se creó muy rápidamente un abismo entre las generaciones: por una parte, los profesores, de más edad, para los cuales la identidad argelina era el meollo del problema y, por otra, los alumnos, más jóvenes, para los cuales cabía relegar la identidad nacional a un segundo plano para poner el énfasis en el individuo que deseaba inscribirse «en el mundo», como lo exige la «cultura moderna». La regla del juego de nuestro debate consistía, con el fin de evitar que las opiniones se siguieran y confundieran de manera caótica, en dar más prioridad a las preguntas recíprocas que a las afirmaciones. Así, todos los que hacían uso de la palabra estaban en un mismo plano, distinguiéndose únicamente por su capacidad de escucha y de interrogación. Un procedimiento de ese tipo debe permitir también una mayor elaboración de los argumentos de tanto unos como de los otros, para no quedarse al nivel de la

mera opinión o del argumento de autoridad. Pero en poco tiempo, varios profesores sufrieron un verdadero bloqueo y rehusaron, o no lograron, participar en el debate. A pesar de las reglas del juego, algunos intentaron imponer un discurso fuerte, dogmático y apasionado, mientras que otros se retiraron de la sala, frustrados y en cólera al comprobar que su discurso ya no gozaba del estatuto de autoridad a priori. Más tarde, durante discusiones informales en otros lugares; a pesar de su sorpresa inicial por las modalidades de funcionamiento, varias personas manifestaron su interés por este tipo de práctica. Se me dio una explicación muy interesante en cuanto a la oposición primera a la que me vi confrontado, cuando se me dijo: «¡Usted no comprende la situación y la urgencia que hay!» Urgencia: la palabra clave, la palabra que crea el drama, la urgencia que no le deja al pensamiento el tiempo de expresarse, ni siquiera de respirar. Puede solo imponerse, de manera brutal, porque «las circunstancias» lo exigen. Sin lugar a dudas, en un país en crisis, la urgencia existe. Pero ¿se trataba entonces de la urgencia de dejar de lado la urgencia? Puesto que las urgencias de toda índole, incluso las que se oponen, y precisamente porque se oponen, nutren y alientan el mismo brasero (...).

Oscar Brenifer
Presidente del Instituto de Prácticas
Filosóficas (Francia)

entre unos 150 y 200 hoy en día), puesto que cada cual se considera más o menos filósofo, ese no fue el caso en muchos otros países, en los que los café-filosóficos, menos numerosos, son animados sobre todo por personas que tienen una formación filosófica. Por esa razón, es comprensible que la figura de Sócrates, con su simplicidad y su interpelación viva de cada individuo, se transformara en la figura emblemática de ese movimiento, contra el elitismo de los sofistas que defendían un estatuto y sus prerrogativas.

El taller de filosofía

El taller de filosofía es un concepto más antiguo que el de café-filosófico pero ha sufrido importantes cambios a raíz del desarrollo de este último, que le ha servido a la vez de

inspiración y de espantapájaros. En efecto, siempre ha habido por doquier personas con una formación filosófica deseosas de compartir su pasión con el gran público. Hasta hace poco, esos talleres eran poco numerosos, o bien se dirigían a un público específico, pero con la popularización de la filosofía, se amplió esa modalidad del filosofar y se diversificaron sus formas. Cabe hacer una distinción entre el taller, el café-filosófico y la conferencia. Por lo demás, en su forma inicial más habitual, el taller se asemejaba a una conferencia, pero con la diferencia de que el tiempo reservado para la presentación inicial era más breve que el que se reservaba para la discusión subsiguiente. En efecto, el principio de un taller consiste en invitar a los participantes a producir ellos mismos un pensamiento, más que asistir de manera relativamente pasiva a la presentación hecha

por un especialista. Y en cuanto al café-filosófico, lo que caracteriza es el aporte de un especialista que por diferentes medios asegura una exigencia filosófica para no limitarse a un debate de opiniones. Dicho esto, no hay que preocuparse demasiado por las etiquetas, ya que hay varios cafés-filosóficos que son auténticos talleres y que, por varias razones, prefirieron la primera denominación.

Hay muchas formas de talleres. La más clásica, ya evocada, consiste en invitar a los participantes a debatir ideas propuestas por un conferenciante con vistas a profundizarlas y apropiarse de las mismas. Permanecemos aquí en un esquema clásico, en el que el que sabe interviene regularmente para pronunciarse, informar o rectificar. Según su temperamento, su actitud y sus talentos de pedagogo, el filósofo dejará un margen de maniobra más o menos amplio a los participantes, obligándolos en la medida de lo posible a arriesgarse a practicar el ejercicio del pensamiento. Es lo que emergió entre otros procesos en el contexto de las universidades populares, concepto bastante antiguo que se renovó en Europa a partir de los años setenta y en épocas más recientes. Esa fórmula se refleja en un cierto número de cafés-filosóficos en los que el tiempo se reparte de manera igual entre la presentación inicial y la discusión.

En términos de funcionamiento, tenemos en el otro extremo el *diálogo socrático* creado a comienzos del siglo XX por los filósofos alemanes Leonard Nelsen y Gustav Heckmann, inspirado en Platón y Kant, y que se presenta como una práctica filosófica ciudadana, o bajo la dirección de un animador exigente. Un pequeño grupo de individuos dialoga durante varias horas con el fin de profundizar en un interrogante fundamental de interés general y encontrar la respuesta al mismo. La pregunta objeto del diálogo no se trata en la abstracción, ya que debe aplicarse a la experiencia concreta de uno o varios de los participantes, una experiencia singular elegida por el grupo y accesible a todos. Se emprende una reflexión sistemática sobre la experiencia descrita, durante el cual deberán establecerse juicios de valores comunes y enunciarse principios subyacentes que justifican esos juicios. Todo diálogo es a priori una búsqueda de un consenso, consenso

que por definición se considera posible y deseable. Con ese propósito, se impone una exigencia de esfuerzo y de disciplina, que obliga a cada participante a clarificar al máximo sus pensamientos para que se le comprenda cabalmente. La contribución de cada participante debe fundarse, por ende, en la vivencia y no ser una mera especulación abstracta. Se impone una visión comunitaria que obliga al participante a evitar concentrarse únicamente en sus propios pensamientos. Al filósofo animador le incumbe garantizar el desarrollo adecuado del debate, su pertinencia y su progresión, sin por ello adoptar una postura o darle una orientación particular al contenido. Las explicaciones y las argumentaciones son analizadas lenta y cuidadosamente por el grupo. Proceso lento que permite a los participantes entrar en la sustancia del interrogante tratado. Como podemos comprobar al comparar esos dos procedimientos diferentes, una problemática importante consiste en establecer si la filosofía es ante todo una transmisión de contenidos o si se trata de asegurar que se efectúa una labor de índole filosófica. Y a pesar de que se puede afirmar que ambos procedimientos tienen la misma importancia, varios profesionales han optado por uno u otro de los dos aspectos de esta antinomia entre un fondo y una forma. De manera más breve, vamos a describir algunas otras modalidades del taller filosófico. Dos o tres participantes preparan una breve presentación sobre un tema elegido de antemano, y luego los participantes procuran analizar las problemáticas que emergen de las distintas interpretaciones del tema. Se lee en grupo un breve texto filosófico, elegido de antemano y puesto a disposición de los participantes, y luego se emprende una discusión para intentar hacer emerger el contenido y las problemáticas que plantea. Se organiza un debate sobre un tema, durante el cual varias personas asumirán distintas tareas de análisis o de crítica. Se presenta una película o una obra de teatro, y luego se inicia el debate para intentar descifrar las temáticas y las problemáticas. El Instituto de Prácticas Filosóficas⁽³⁾ (Francia) es uno de los organismos que desarrolla desde hace varios años diversas modalidades muy estructuradas para organizar la discusión, como el ejercicio de «cuestionamiento mutuo», en el marco del cual se cuestionan y elaboran todas las hipótesis formuladas

(3) Fundado por Oscar Brenifier.
www.brenifier.com

Cuadro 42

Los martes de la filosofía, una cita particular

Los martes de la filosofía se proponen poner el pensamiento de los grandes filósofos al alcance de los no-filósofos y se dirigen, en particular, a las personas para las cuales los conocimientos en filosofía son un lejano recuerdo.

Los martes de la filosofía tienen por vocación exponer los conceptos filosóficos de manera simple, clara y viva, dejando de lado el lenguaje complejo. Proponen conferencias animadas por profesores, filósofos confirmados o

expertos seleccionados conforme a su talento pedagógico y su apertura de ideas. Cada conferenciante dispone de una hora y media, que incluye una parte para la exposición del tema y un periodo para el debate. Los martes de la filosofía no son ni una escuela de meditación, ni un café-filosófico y no tienen ningún vínculo de tipo confesional. No son subvencionados por ningún organismo, público ni privado.

En 2007, por ejemplo, exploramos

nuevos territorios al descubrir la China y al interesarnos por la «anatomía» del poder político. Además, hubo un ciclo dedicado exclusivamente a Spinoza, otro sobre los textos religiosos esenciales de la historia de la humanidad y un tercero que nos permitió descubrir «los filósofos y el amor», mientras que había otro que versaba sobre los artistas clave del arte contemporáneo.

Fuente : www.lesmardisdelaphilosofie.com

antes de pasar a otra hipótesis, para luego analizar las problemáticas planteadas. Se hace énfasis, entonces, en el análisis de las opiniones formuladas, sus fundamentos, sus puntos ciegos, sus límites, etc. más que en su multiplicación.

Los éxitos editoriales

Los éxitos editoriales de la filosofía «gran público» contribuyen a su manera al proceso de la renovación filosófica y, por ende, nos parece importante referirnos a su aparición y a su desarrollo. Para fijar un punto de partida, elegimos el año 1991 en que se publicó *El mundo de Sofía*, la obra del noruego Jostein Gaarder⁽⁴⁾ traducida a numerosos idiomas y de la cual se vendieron 12 millones de ejemplares. Hemos elegido esa fecha no porque se trate de un hito absoluto o de un gesto fundador, sino más bien como un momento particular, que puso de manifiesto una vasta tendencia subterránea, en el que se expresó de manera potente, difundida e inesperada el deseo compartido de filosofar. Un filosofar ya no concebido como una actividad elitista y oscura reservada a una elite dirigente, monopolio de un poder intelectual y académico establecido, sino más bien como la manifestación natural de un pensamiento popular. Cae señalar que el país donde surgió la obra en cuestión no es uno en el que la filosofía «formal» u «oficial» es preponderante. En ese país, las pautas culturales o intelectuales, la filosofía y el filósofo no tienen el estatus ni la importancia de que gozan en un país como Alemania o Francia. Lo que no impidió que Noruega,

paradójicamente, tomara la decisión hace poco de instaurar de manera oficial la enseñanza de la filosofía desde la escuela primaria. Algunos autores –como Ferry, Onfray o Comte-Sponville en Francia, Savater en España o De Botton en Inglaterra– también se lanzaron en el ejercicio editorial de la «filosofía para todos» con cierto éxito, tanto en sus países respectivos como en el extranjero. Si bien gozaron, en mayor o menor grado, de los elogios de los medios de comunicación, también fueron a veces criticados por sus colegas filósofos. Y esto a causa de sus esfuerzos de vulgarización, empresa mal apreciada, pero también porque sus obras pretenden, naturalmente, vehicular una especie de sabiduría accesible a todos y subjetiva, más que una erudición supuestamente objetiva, áspera y científica, o incluso una manera de ser o una actitud, más que un conocimiento, lo que explica el éxito de esas obras. Así, el espiritualismo ateo de Comte-Sponville⁽⁵⁾ o el hedonismo materialista de Onfray⁽⁶⁾ encontrarán, sin duda alguna, sus partidarios o sus detractores en los lectores.

Cabe añadir que el éxito que han tenido estos últimos años los cuentos tradicionales pertenecen al mismo fenómeno. El cuento tradicional, de sabiduría o de folclore, se ha desarrollado mucho recientemente como parte integrante de la *world culture*, ya sea mediante la publicación de obras o por la multiplicación de cuentos de todo tipo en ciertos países. Citemos como ejemplo emblemático el caso de Amadou Hampâté Bâ⁽⁷⁾ conocido

(4) *Op. cit.*

(5) COMTE-SPONVILLE, André. *L'Esprit de l'athéisme*. París: Albin Michel, octubre de 2006. Colección *Essais*.

(6) ONFRAY, Michel. *La Puissance d'exister. Manifeste hédoniste*. París: Editions Grasset, 2006.

(7) HAMPATE BA, Amadou. *Vie et enseignement de Tierno Bokar, le sage de Bandiagara*. París: Seuil, 2004. Colección *Points Sagesses*.

Cuadro 43

Los niños de la calle en Burkina Faso

Como profesor, siempre me ha preocupado mucho la situación de los niños con dificultades. En efecto, muchos han perdido su infancia y se ven obligados a trabajar, puesto que sus padres viven en la extrema pobreza o han muerto de SIDA. La mayoría de esos niños se encuentra en la calle, expuestos a todos los peligros (droga, robo, prostitución). Como profesor y consciente de que el Estado no puede por sí solo aportar soluciones a todos nuestros problemas, siempre he tenido la ambición de ampliar mi misión a todos aquellos que no han tenido la oportunidad de ir a la escuela y que son abandonados a su suerte en la calle. Gracias a las enseñanzas filosóficas de Isabelle Millon⁽⁸⁾, elaboré un primer enfoque al respecto. Hablo de enseñanza filosófica porque, durante mis conversaciones con los niños, no se les impone nada. Reagrupé a dieciséis niños de la calle de entre 10 y 17 años de edad, durante el mes de noviembre de 2006, para discutir sus condiciones de vida. Luego, propuse a esos mismos niños temas de reflexión sobre la honestidad, la franqueza, la dignidad, la solidaridad, el coraje, el trabajo, el respeto de los bienes ajenos, la limpieza, etc. El objetivo consistía en lograr inculcar a esos niños un espíritu cívico para asegurar un cambio positivo. Los diferentes temas se abordaron en sesiones de filosofía de dos horas los jueves y los sábados por la tarde. En esas sesiones, los niños dieron sus puntos de vista sobre cada tema y luego les expliqué lo bien fundado de sus acciones positivas en la vida en el marco de esos mismos temas. El método dio resultados bastante alentadores. En efecto, de los dieciséis niños, seis ya han aceptado aprender un oficio (dos, la mecánica, tres, la soldadura y uno, la caligrafía). Los demás aún reflexionan

sobre el oficio que desearían practicar en función de sus aptitudes y de las condiciones de acceso al mismo. En mi acción a favor de los niños desfavorecidos, me he visto confrontado a varias dificultades: los niños no tienen donde sentarse para seguir los cursos, el reclutamiento y el seguimiento de los niños en el terreno es difícil, habida cuenta de su falta de medios de transporte. Además, los niños deben ser motivados y están más interesados cuando se pueden alimentar durante las sesiones, etc.

Ejemplo de una ficha de curso. *Título:* El robo. *Duración:* 45 minutos. *Objetivos:* Cultivar la confianza en sí mismo del niño y llevarlo a despreciar el robo. *Texto de base:* Érase una vez un niño llamado Maka, quien, tras haber perdido a sus padres, se encontró en la calle para sobrevivir, puesto que los otros miembros de la familia no se ocupaban de él. En vez de buscar un trabajo o aprender un oficio, formó con otros niños una pandilla de malhechores. Maka tenía habilidades para robar y pasaba su tiempo robando. Mediante esa actividad impropia, ganaba un poco de dinero y llevaba una vida de malhechor. Un día, Maka fue atrapado en flagrante cuando intentaba robar las joyas de una mujer. La gente se precipitó sobre él y le dio una paliza que lo dejó casi muerto. *Debate dirigido:* ¿Cómo se llama el niño de la historia? ¿Por qué tuvo que abandonar su domicilio? ¿Qué piensan que debería haber hecho? ¿Qué habrías hecho tú en su lugar y por qué? Si tuvieras la oportunidad de aconsejar a Maka, ¿qué le dirías?

Daniel Ouedraogo
Profesor en la escuela primaria Bilbalogho
Ouagadougou
(Burkina Faso)

(8) Isabelle Million, directora y animadora de debates filosóficos para niños y adultos en el Instituto de Prácticas Filosóficas, viajó a Burkina Faso en octubre de 2006 para animar talleres en diferentes escuelas primarias del sector público en Ouagadougou.

(9) MAUNOURY, J.L. (trad.). *Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja*. París: Phébus, 2002. Colección *Libretto*.

(10) www.philosophynow.org

(11) www.philomag.com

(12) www.philosophie.nl

(13) Véase el Capítulo I.

hoy en día en el mundo entero por sus trabajos sobre la tradición oral de África Occidental o las innumerables historias de Hodja (9) de origen turco, muy ricas en contenido filosófico, que dieron la vuelta al mundo árabe y al Mediterráneo bajo distintos nombres. Sobre este aspecto, queda por realizar una gran labor para presentar, en forma de publicaciones, las diversas modalidades culturales de filosofar, para no caer en la trampa de un cierto etnocentrismo que parece prevalecer en este campo. Último punto importante: el lanzamiento de algunos periódicos de filo-

sofía para el gran público, que han encontrado cierto éxito, en el Reino Unido (*Philosophy Now*)⁽¹⁰⁾, en Francia (*Philosophie Magazine*)⁽¹¹⁾, en los Países Bajos (*Filosofie Magazine*)⁽¹²⁾.

La filosofía con los niños fuera de la escuela

En 1969, Matthew Lipman, profesor de filosofía, lanzó una importante innovación pedagógica: proponer una narración que permita suscitar una reflexión en el alumno para que pueda descubrir por sí mismo y colectivamente los grandes conceptos y las grandes problemáticas del proceso filosófico⁽¹³⁾. Un nuevo tipo de pedagogía había nacido, que obtuvo poco a poco sus títulos de nobleza. En ciertos países, como Brasil, Canadá o Australia, las instituciones gubernamentales y universitarias le dieron paulatinamente su apoyo, lo que permitió alcanzar un cierto número de resultados tangibles, a pesar de la relativa novedad de esas prácticas. Más allá de la filosofía propiamente dicha, esas innovaciones pedagógicas coinciden con la visión propugnada por la UNESCO según la cual enseñar no consiste solo en transmitir un saber, sino también en un saber hacer, un saber ser y un saber vivir juntos⁽¹⁴⁾. Ese cambio profundo de los paradigmas educativos tiene varias consecuencias. Un problema clave en el plano de la formación consiste en determinar si hay que ser un especialista para enseñar la filosofía, lo que tiende a menudo a ser el caso, o, siguiendo a las matemáticas y a la literatura, se puede enseñar en calidad de pedagogo generalista. Por último, queda por ver como se establecen esos talleres.

Los talleres de filosofía para niños son una categoría algo particular, puesto que se trata de personas que no vienen por su propia voluntad a la actividad filosófica, sino por procuración. Los padres de familia envían a sus niños a esos talleres, ya que la filosofía les parece ser algo bueno, pero a ellos mismos les da miedo, no se sienten capaces de abordarla, considerando que se trata de algo para los «otros». Al mismo tiempo, el tema los atrae, la filosofía les parece ser necesaria, algo importante, e incluso muy importante, y por lo demás es esa «glorificación» de la filosofía lo que a la vez los atrae e impresiona. Así como los padres de

familia que no practican la música o la pintura envían a sus niños a un taller de iniciación artística o musical, algunos padres de familia envían a sus niños a un taller de filosofía, cuando hay uno cerca de su domicilio. Se plantean al respecto algunos problemas prácticos. El primer problema es que el niño no siempre comparte el entusiasmo de los padres, al menos en un comienzo, ya que puede transcurrir un cierto lapso antes de que el niño se habitúe al funcionamiento del taller, acepte la falta de gratificación inmediata y, por último, experimente placer en la actividad del pensamiento. Lo que el niño acepta de la escuela porque es obligatoria, no lo aceptará tan fácilmente en el marco de una actividad de esparcimiento. Por otra parte, las categorías de niños que se inscriben en ese tipo de actividad son, en cierto sentido, los que tendrán menos dificultades con la actividad del pensamiento, ya que sus padres tienen un cierto nivel cultural sin el cual no habrían inscrito a sus niños en una práctica de esa índole. Una manera de resolver el problema consiste en colocar el taller de filosofía en un centro de esparcimiento, de vacaciones o de acogida. El ejemplo de los centros para los niños de la calle en ciertos países en desarrollo es una pista interesante, ya que en ese caso hay que afrontar los problemas de identidad de los niños, así como sus problemas cognitivos y sociales o relacionales.

La filosofía en la empresa

La filosofía en la empresa es a la vez un lugar, pero también una modalidad específica, así como una razón de ser diferente de la actividad filosófica. Puede tratarse de un taller abierto a los empleados en el marco de actividades organizadas por un comité de empresa o bien formar parte de las actividades de formación de la empresa, lo que es muy distinto, ya que es la empresa la que determina el interés de esa actividad: aconseja u obliga a sus empleados a participar en la misma. Hay varias motivaciones: la formulación de los valores de la empresa, el aprendizaje de la labor en común, la actividad de relajación o la consulta individual. Para una empresa, los valores son lo que le da una identidad a la vez interna y externa. La identidad interna significa que sus empleados se adhieren a algunos grandes conceptos o principios que valorizan las

personas, regulan la actividad y las relaciones, etc. El principio de la actividad filosófica consiste entonces en formular esos valores, analizar su sentido, problematizarlos, discutirlos, hacerlos tangibles, verificar su eficacia en colaboración con los distintos sectores relevantes de la empresa. La identidad externa significa que los valores deben formar parte de la imagen de la empresa, y representarla ante los consumidores o el público en general. La idea consiste en mejorar la imagen de la empresa, y a veces también en reflexionar sobre los procesos de decisión y los criterios utilizados, en particular en el campo de la ética. La segunda motivación es pensar y trabajar juntos. Una de las formas de parasitismo más frecuente de la vida en la empresa, como en la sociedad en general, reside en los conflictos de personas o de ego. El taller de filosofía se transforma, por consiguiente, en una modalidad de reaprendizaje de la colaboración, sea tratando lo cotidiano de una manera diferente, sea tratando cuestiones que no tienen vínculo alguno con la vida diaria en la empresa, lo que permite hacer circular un poco de aire fresco en un entorno confinado o tomar conciencia de las dificultades. La tercera motivación es la actividad de relajación. Se trata en este caso de llevar a cabo una reflexión que permita a la mente desplegarse de manera más libre que de costumbre, abordar temas que son objeto de preocupación de manera libre y relajada, para tomar distancia y reconstituirse intelectualmente, así como la actividad física lo logra con el cuerpo. La cuarta motivación es la consulta individual. Esta práctica se utiliza en particular para los ejecutivos de rango superior que deben constantemente tomar decisiones difíciles y se sienten a menudo solos frente a sus responsabilidades. Pero eso también vale para los empleados que a veces se sienten prisioneros en el ámbito existencial, divididos entre sus necesidades individuales, sus obligaciones familiares y sus responsabilidades profesionales. La consulta filosófica es, en este caso, un medio para clarificar su propio pensamiento y sus problemáticas subyacentes. No se trata de un enfoque psicológico, puesto que se trata ante todo de lo que se piensa y no de lo que se siente: identificar una visión del mundo, problematizarla y adoptar una postura ante la misma. No se

(14) Véase sobre este punto *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO, 1999. Siguiendo a La Fontaine, se avanza en particular que en la educación hay un tesoro escondido.

Cuadro 44

La consulta filosófica en la empresa

Lo que puede introducirse en la empresa es la filosofía como método de pensamiento y de cultura que proporciona una determinada visión del mundo. He aquí mi método para acompañar a las personas que trabajan en las empresas.

La introducción de la filosofía en la empresa comienza con dos rechazos: el de calcar lo mecánico sobre lo vivo y el de actuar con urgencia. Ese doble rechazo coincide con el recurso a la actividad pensante de todos los que están implicados en la situación que cabe analizar. Dicha situación puede ser de variada índole: integración de los empleados de una empresa comprada por otra, elaboración o puesta en marcha de un proyecto, encuesta sobre un tema, redefinición de las orientaciones en caso de nombramiento de un nuevo director general o de una adquisición por otra empresa. En todos los casos, parto del principio de que las personas implicadas en una situación tienen, sin aún saberlo, las claves que les permitirán abordar la situación de la mejor manera posible. Mi método es vivo y rápido. El diálogo versa sobre un tema relacionado con la situación que cabe abordar. Si un *mánager* quiere que sus colaboradores sean autónomos, el tema podría ser: ¿en qué consiste la iniciativa?

Si una empresa se ve confrontada a la inercia de un grupo en su seno, el tema podría ser: ¿qué es el cambio? El diálogo permite que los individuos partan de una definición, a la vez exacta y abierta, de la noción, que establezcan luego correlaciones entre sus preguntas e ideas para comprender lo que significa la iniciativa o el cambio fuera de la empresa. Ese enfoque les permite situarse sobre otro terreno distinto al de la acción y les permite identificar la representación del mundo por la cual cada uno habla y actúa. A medida que el diálogo se prolonga, los interlocutores vuelven a la situación de la empresa. No obstante, enriquecidos con lo que han comprendido, encaran la situación de manera distinta. El diálogo acaba siempre con la formulación de una cuestión práctica, que será objeto del diálogo siguiente, y pondrá de manifiesto la cultura de la empresa, ese conjunto de representaciones y de conductas que impulsan o frenan, en este caso, la iniciativa y la adhesión al cambio. En la síntesis escrita, retomo con palabras foráneas a la empresa, el producto del diálogo. Envío ese documento a todos los interlocutores, pidiéndoles hacer las correcciones que estimen necesarias o añadir elementos complementarios. Retomo el documento sobre la base de sus reac-

ciones y les presento una síntesis definitiva, corregida y validada. De ese modo, se podrá progresar en el diálogo siguiente. Los nodos filosóficos se encuentran en distintos momentos del diálogo y aparecen claramente en la conclusión de la síntesis escrita. Durante el diálogo esclarezco lo que se ha dicho con referencia a los filósofos. Esas referencias tienen, al menos, dos méritos. El primero es lograr que los interlocutores logren tener una altura de miras. El segundo es procurar darles a las personas un sano placer narcisista, el de sentirse inteligentes. Las personas que trabajan en las empresas olvidan que su inteligencia no se limita a tratar lo que la empresa les pide.

Mi puerta de entrada en la empresa es el director de recursos humanos, pero esa puerta se abre solo si se satisfacen dos condiciones. La primera es que ese director esté abierto a lo humano y que esté convencido de la necesidad de reflexionar antes de actuar. La segunda es que ese director tenga la confianza de la dirección general.

Eugénie Végleris
Catedrática y doctora en filosofía,
consultora
(Francia)

trata tampoco de *coaching*, puesto que el objetivo no es examinar los problemas concretos con vistas a tomar decisiones inmediatas, a pesar de que no sea siempre fácil hacer la distinción. En lo que se refiere a la filosofía en la empresa, cada cual tendrá su idea sobre la legitimidad o no de iniciativas de ese tipo, a saber si se trata realmente de un mejoramiento del concepto de empresa, del bienestar de los empleados, o de una manipulación de gestión o de comunicación.

La filosofía en medios difíciles

La filosofía en medios difíciles es otra de las modalidades en la que las personas invitadas a filosofar no son las que lo harían de manera natural, sino todo lo contrario. Y esto si se concibe la filosofía bajo su aspecto formal, puesto que se puede encontrar en ciertas personas marginadas una libertad de pensamiento y una originalidad que no se encon-

trará en personas mucho mejor integradas en la sociedad. Los medios a los que nos referimos son, por ejemplo, los adolescentes en situación de ruptura y de abandono escolar, los centros de trabajo para los minusválidos, los centros de acogida para los que no tienen un domicilio fijo, las prisiones, los centros de alfabetización, las asociaciones de personas que tienen dificultades de orden social, psicológico o físico, los hospitales, los campos de refugiados, etc.

Como en el caso de la filosofía para niños, cabe llevar la filosofía hasta sus extremos, olvidar lo superfluo para ir a lo esencial de la manera más elemental, preguntándose por qué el filosofar es el filosofar; por qué es una necesidad para el ser humano, una constante antropológica. Esto conduce a una paradoja en la medida en que la filosofía es una actividad de formalización del pensamiento y del ser. Ahora bien, lo que caracteriza en general a la persona con dificultades o en

Cuadro 45

Taller de filosofía en una unidad de paidopsiquiatría de crisis

En el marco multidisciplinario de una Unidad de Hospitalización Paidopsiquiátrica, en el Hospital Universitario para Niños (Bruselas), hemos creado un taller de filosofía. La unidad, que acoge a diez niños entre 8 y 15 años de edad durante un periodo que varía de cuatro a seis semanas, se creó en el 2001 y acoge a un promedio de 80 jóvenes al año. Se propone a los pacientes –fuera del tratamiento medico-psicológico– un acompañamiento socio-educativo. Participan así en actividades de grupo con vistas a que logren un cierto placer en funcionar por y para sí mismos, con sus semejantes así como en la presencia de adultos. El criterio primero de admisión de estos jóvenes es una manifestación conductual de un malestar identitario profundo: presentan indicios de índole auto-agresiva, hetero-agresiva, delictiva o de orden alimenticio. El conjunto de esas conductas atestigua siempre una búsqueda de un marco estructurante y protector consigo mismos y con los demás. Detrás de esa máscara, hay niños perdidos que piden a los adultos que les propongan elementos muy concretos para acceder a una mentalización de su problema, con el fin de encontrar soluciones a sus dificultades. El reconocimiento de ese sufrimiento por el entorno exterior es una inyección

de sentido que restablece un momento, un narcisismo herido. El taller filosófico se inscribe en ese marco y sirve de soporte para el pensamiento de los niños al ofrecerles una dimensión temporal suplementaria, que transforma el universo cerrado del sufrimiento en un espacio tridimensional, abierto al pensamiento y al mundo.

Un miembro del equipo, una educadora y una institutriz se encuentran presentes junto con la animadora, que es filósofa. Se invita a los niños a consignar su reflexión en un cuaderno, una especie de diario íntimo, que simboliza su mundo interno, auténtico esbozo de una identidad naciente. El equipo no se permite consultarlo, a pesar de que podría constituir un auténtico material terapéutico. La idea de este taller consiste, por ende, en enseñar a los niños a seguir el camino de su propio pensamiento, en crear un espacio para pensar su pensamiento y en permitirles dar sentido y alegría a su nueva habilidad. Pensamos que, de ese modo, les permitimos ser capaces de matizar sus juicios (problematización y clarificación de los conceptos), de aprender a expresar sus razones lógicas, coherentes, y de poner en perspectiva crítica la complejidad de los hechos al liberarse de las convicciones emocionales, y desarrollar así sus aptitudes para pensar (capacidad de «descentrarse»).

El taller filosófico está acompañado por un taller artístico. Se invita a los pacientes a ilustrar un tema dado mediante el dibujo, la escultura, etc. Se presentan los trabajos al equipo de cuidados durante la reunión semanal y se exponen en la unidad. Esas prácticas artísticas son sorprendentes combinaciones de maneras de hacer (los saberes-acciones) y de maneras de pensar (los monólogos interiores). Las creaciones de los niños ponen de manifiesto así una sensibilidad y un sufrimiento exacerbados, tanto en el acto de crear como en la expresión de ideas sobre el mundo. Pensamos, y el equipo de cuidados nos conforta en este enfoque, que los talleres filosóficos permiten ayudar a los niños enfermos a construir su propio pensamiento abierto al mundo y ponerlos en el camino de la autonomización de su pensamiento. Un taller filosófico en ese marco debe así integrarse necesariamente al proyecto terapéutico, puesto que no es educativo en el sentido de una transmisión académica del saber.

Marianne Remacle
Filósofa, profesora de moral, asistente pedagógica
en la Universidad Libre de Bruselas
(Bélgica)

situación de ruptura respecto a la sociedad, se caracteriza precisamente por el rechazo o la imposibilidad de formalizar su pensamiento o su funcionamiento. Se trata, por ende, de reintroducir una dimensión de formalización, sin imponer un formalismo a priori, sino proponiendo más bien formalismos minimalistas, procurando elaborar con las personas en cuestión las reglas que pueden aplicarse para guiar el pensamiento y el intercambio, para que cada individuo pueda orientarse. Esa labor tiene dos consecuencias. En primer lugar, es de índole estructurante, lo que corresponde al objetivo de la formalización. Permite reubicarse en la confusión del pensamiento, tomar conciencia, discernir, juzgar, profundizar en el límite de las posibilidades del sujeto implicado. En segundo lugar, esa labor es valorizadora, puesto que permite una elaboración, un distanciamiento, una puesta en práctica, facilita el intercambio y el pensamiento en común al

ritualizar la toma de la palabra. Por lo demás, es todo lo contrario de la labor psicológica, que coloca en el centro del intercambio el dolor, la dificultad, la espontaneidad, puesto que se trata aquí de recurrir al sujeto pensante, el que es capaz de ir más allá de sus sentimientos o de sus resentimientos, que se supone ser maestro de sí mismo o capaz de serlo. La identidad de la persona interpelada ya no es la misma: se transforma en un ciudadano de pleno derecho, en plena posesión de sus propios medios y no en una persona asistida, un caso patológico, un excluido.

El intercambio filosófico presupone el encuentro entre dos filósofos, aun si tienen competencias de distinto nivel, y no el de un enfermo con su terapeuta, el de un asistido con el que le ayuda. Las ideas de la persona con dificultades no tienen menos legitimidad y alcance universal que las del filósofo profesional, puesto que es a partir de sus ideas que

se elaborará un pensamiento en común. Y aunque el filósofo es el que conoce la filosofía, invita a su oyente a ser como los filósofos, puesto que como ser humano se le considera de hecho como un filósofo, al menos potencialmente. Y en esos medios difíciles

será posible efectuar una labor con detenimiento, puesto que la necesidad de filosofar y de salir de un mismo, de no limitarse a ser un yo reductor, será quizás más fértil que en otros medios.

2) ¿Qué estatus y qué posición para el filósofo practicante?

Animador de discusión, filósofo de contenido, filósofo de forma

¿Qué tipo de filósofo conduce o anima la actividad filosófica? ¿Cuáles son su estatus, su función y su posición? Se trata sin lugar a dudas de uno de los interrogantes más interesantes que plantea la filosofía no formal. Ya que si puede tratarse de un profesor, no lo es necesariamente, puesto que no se trata de un profesor que está necesariamente en busca de una persona que desee familiarizarse de manera deliberada con la actividad filosófica. En teoría, un profesor en su aula no tiene por qué plantearse ese interrogante, a pesar de que nada impide que lo haga. Y ello se debe a que la institución académica es la que determina cuál es la índole de la filosofía y de sus exigencias. El programa se define a priori, no en relación con las necesidades o deseos de cada cual. La promesa del diploma y la amenaza de medidas escolares en caso de fracaso se transforman a menudo en los instrumentos principales del docente para practicar la filosofía. Pero el filósofo, fuera de los muros de la academia, no puede fundarse de ningún modo en el principio del aliciente y el castigo, como tampoco puede en muchos casos imponer una autoridad a priori, puesto que se correría el riesgo de perder bastante rápidamente el capital inicial de que habría gozado. No lograría ejercer ningún control sobre las personas a quienes se supone que se dirige y con las cuales se supone que va a interactuar. Lo mismo ocurre con la erudición, ya que en numerosas situaciones no es el conocimiento lo que está en juego y, por ende, si se recurre a un lenguaje demasiado abstracto o basado en referencias, se corre el riesgo de provocar una falta de receptividad o el rechazo.

Como ocurre siempre con el principio de Caribde y Sila, hay otra trampa que acecha al filósofo entre la posición del filósofo «sabio» y la posición del filósofo «amigo». La tenta-

ción de caer en la demagogia es grande, al igual que de hacer creer, pretendiendo adoptar un relativismo beato, que todas las opiniones valen. Si esto puede satisfacer, en un primer momento, a su interlocutor, feliz de poder expresarse y de haber encontrado un oyente, se corre el riesgo de que el diálogo se transforme muy rápidamente en un círculo vicioso, tanto para los que escuchan la letanía de opiniones, así como para el que las profiere. Este último se dará cuenta, al menos cabe esperar que así ocurra, de que está regurgitando opiniones banales. Para algunos practicantes, ese momento de liberación de las opiniones puede ser una especie de preámbulo a la actividad filosófica propiamente dicha, que permite conocerse mutuamente y crear un clima de confianza. Para otros, hay que evitar ese momento, puesto que se trata de establecer desde un principio el nivel de la discusión y de dar el La para no perderse en las arenas movedizas de la opinión, de las cuales será difícil salir después. Es importante en este marco determinar en qué medida el hecho de explayarse es un componente constitutivo del filosofar o si constituye, al contrario, un obstáculo para la práctica.

Por principios o por razones prácticas, algunos practicantes no se permiten intervenir en este campo. Las racionalizaciones teóricas de esta no-intervención son diversas. Hay una consideración de orden psicológico cuando se estima que la persona que nos confronta siente sus necesidades, expresa sus deseos y sufrimientos, lo que nadie tiene el derecho de impedir o frustrar so pena de agravar el malestar de esa persona. Hay una consideración de orden cognitivo, basada en el principio según el cual cualquier intervención exterior forzada tendería a modificar o reorientar el discurso y forzaría a su autor a traicionarse a sí mismo, ya sea para defenderse por reflejo, por mimetismo o por miedo, etc. Se trata, por ende, de alentar la espontaneidad como

garante de la autenticidad individual. También hay una consideración de orden político, que postula un igualitarismo radical en el marco del cual nadie puede pretender tener competencia alguna o función que le autorice a interrumpir, cuestionar, reformular o interpretar al que hace uso de la palabra. Cada locutor es el detentor único de su discurso, y determina por sí solo su contenido, índole, forma y extensión, etc. Toda tentativa exterior de modificar, influir o exigir podría percibirse como un abuso de poder. Esos esquemas, según su grado de radicalidad, oscilan entre una visión democrática o libertaria. En este caso, la filosofía adquiere un aspecto más bien pasivo, incluso inexistente, limitándose a estar presente, indicando o simbolizando simplemente la naturaleza filosófica del intercambio. Puesto que hay que filosofar, basta que las personas de buena voluntad acepten confrontar sus perspectivas sobre un tema dado. La exigencia está determinada aquí conforme a la sinceridad, la comunidad, la libertad y la igualdad. Se pueden distinguir dos categorías de practicantes intervencionistas. Se trata de intervencionistas de la forma y de intervencionistas del contenido. Los primeros establecen modalidades de expresión, de tiempo de toma de la palabra, de funciones fijas o de otros formalismos, esto es, una serie de reglas del juego para regular el intercambio. Lo que transforma al filósofo practicante en árbitro, en alguien que controla la aplicación de las reglas con el fin de garantizar que el ejercicio sea de índole filosófica. Trabaja sobre todo a partir de las competencias filosóficas que las reglas del juego pretenden poner en práctica. La exigencia está determinada en este caso por las competencias y el trabajo sobre sí mismo. Por su parte, el intervencionista del contenido es, a semejanza del profesor tradicional, un adepto de la lección. Es él, en su calidad de filósofo, quien está llamado, sobre todo, a transmitir un contenido cultural, a hacer conocer a los autores, las escuelas, los sistemas de pensamiento, a explicitar los conceptos consagrados, a desarrollar problemáticas, a situar las ideas en su contexto, etc. No se opondrá en principio a que sus interlocutores tomen la palabra, pero no cavilará en corregir lo que se ha dicho, interpretar y completar lo que le parece incompleto, etc. La exigencia está determinada en este caso por el conocimiento y una comprensión de los contenidos. A pesar de

que, en términos absolutos, sea posible pretender adoptar las dos actitudes, la experiencia muestra que los distintos practicantes tienden en general a adoptar uno u otro de estos polos de intervencionismo.

Respecto a estas tres posturas básicas –animador de discusión, filósofo de contenido y filósofo de forma–, hay que intentar determinar quién puede autorizarse a llevar a cabo una práctica filosófica y cuáles son las exigencias

que debe respetar el practicante. Por ejemplo, si es diplomado o no, y dado el caso, cuál debe ser su formación. Este problema no se plantea de manera teórica, sino de manera muy concreta. En efecto, la popularización de la empresa filosófica junto con el rechazo de que ha sido objeto por parte de algunos profesionales de la filosofía ha creado a veces un vacío que han llenado numerosas personas que no están necesariamente preparadas para ejercer este tipo de actividad. Se ha creado así una confusión entre el deseo de discusión, el debate ideológico y la lógica de transmisión de un mensaje personal. Más allá de esta confusión posible, es importante que los ciudadanos puedan reunirse para discutir y debatir en un lugar público, en una época que oscila entre el individuo encerrado en sí mismo y la mediatización excesiva. Y no debe temerse este entusiasmo por el intercambio verbal. En particular, en ciertas culturas en las que el mero hecho de ejercer el derecho común a la palabra pública, a pesar de que pueda parecer muy limitada para algunos puristas, constituye en sí una auténtica revolución cultural y una forma de acceso a la ciudadanía y a la democracia. Ocurre lo mismo en el medio escolar, ya que en numerosos países sigue imperando la palabra exclusiva del maestro. Luego cabe interrogarse si el ejercicio de la palabra en cuestión es de índole filosófica o no. En este caso también, diversos discursos que se confrontan van necesariamente a obligar a los participantes, con distintos niveles de éxito, a argumentar, desarrollar, profundizar, experimentar las debilidades o faltas de contenido. En menor grado, ello puede lograrse de manera natural, pero con mucha más intensidad si el encuentro es animado por una persona que dispone de una formación en materia de enfoque y de cultura filosóficos.

Examinemos las tres posiciones a las que nos hemos referido. Si se trata de un animador de discusiones, el que preside es una especie de *primus inter pares*, que puede ceder su lugar a otra persona sin que ello modifique fundamentalmente el debate. Sin embargo, el hecho de tener un presidente de sesión, que regula el uso de la palabra y procura, a pesar de todo, establecer vínculos, solicitar esclarecimientos, regular el ritmo y plantear interrogantes, permite al grupo realizar un cierto tipo de trabajo sobre sí mismo. A este respecto, las personas que no tienen necesariamente una formación en este campo, pero que pueden iniciarse a las actitudes y a las competencias filosóficas, pueden ser formadas para ejercer la práctica filosófica de manera relativamente eficaz, con un cierto grado de exigencia. El principio consiste en formar a un generalista, lo que es muy factible. Es el caso, por ejemplo, de un adulto que emprenderá discusiones con los niños, trátese de un profesor, un trabajador social, un bibliotecario, un animador cultural, etc. Podría rápidamente adquirir una formación en materia de técnica de la animación filosófica y asimilar así un cierto número de herramientas que le permitan llevar a un grupo de niños a filosofar juntos sin que ello se limite a un vago intercambio de opiniones confuso e incoactivo. Ocurre lo mismo hasta cierto punto cuando se trata de animar a un grupo de adultos. Trátese de un profesional que añade esa cuerda a su arco –*coach*, psicólogo, responsable de un equipo, profesor– o incluso de un grupo de trabajo que se propone mejorar y profundizar en su manera de discutir y de reflexionar juntos.

Si se trata de un filósofo del contenido, cabe que la persona que conduce la discusión tenga una cultura filosófica. En general, tendrá una formación universitaria clásica, a pesar de que puedan haber, lo que no es muy corriente, unos aficionados autodidactos y apasionados que hayan adquirido por sí mismos un bagaje cultural de ese tipo. Sin embargo, si se trata solo de dictar un curso o una conferencia, no estamos en lo que llamamos una práctica filosófica, a pesar de que ello pueda ser útil e interesante. Si el filósofo se interesa por el concepto de práctica, puede, por una parte, desarrollar por sí mismo una modalidad de funcionamiento conforme a las herramientas que proporciona la historia del pensamiento, su propia

reflexión y experiencia en el terreno o iniciándose, directa o indirectamente, con sus colegas que ya han trabajado el tema. Luego, adoptará tales o cuales elementos de un método que tiene a su juicio cierta eficacia o elaborará el suyo propio. En general, un filósofo de ese tipo actuará como un pedagogo, es decir, un profesor que al tiempo que transmite un contenido y una cultura filosóficas, sigue preocupándose por ampliar la dimensión de apropiación del contenido por parte de sus alumnos. Claro está que este filósofo del contenido interviene, por consiguiente, como un profesional de la filosofía y no como un mero participante en un grupo o como un generalista informado. Para él, la filosofía es una materia específica con sus autores oficiales y sus textos codificados.

Si se trata de un filósofo de la forma, también será necesario en ese caso disponer de una cultura filosófica, pero en este marco el carácter operativo de las herramientas filosóficas será el elemento central de la actividad. Si cabe conocer las problemáticas filosóficas y los conceptos clásicos, reconociéndose su utilidad para llevar a cabo este tipo de labor, se les presentará solo en filigrana, únicamente cuando haya que recurrir a ellos y no presentándolos de manera sistemática. Puesto que a este tipo de practicante ya no le interesan los contenidos en sí, sino la puesta en práctica de los mismos, recurrirá por ende a las distinciones clásicas, pero para hacer trabajar a los participantes, para que produzcan, analicen, sinteticen, problematicen, conceptualicen, etc. No se preocupa tanto por transmitir un contenido en sí, ni por hacer conocer a los autores como tales, puesto que se pone el énfasis solo en las exigencias operacionales de la filosofía. Para él, no se trata tanto de referirse a los autores de que se trata, sino de utilizarlos, esto es, pedir a los participantes que satisfagan sus exigencias. En breve, se trata de desmitificar el genio del filósofo, para desmontar e inculcar las técnicas de la filosofía. En cuanto al conjunto de la cultura filosófica, también puede ser muy útil, pero solo en la medida en que permita identificar lo que está en juego en el discurso que emerge, descodificarlo y orientar los interrogantes y las demandas que presenta a sus interlocutores. A veces también podría establecer vínculos formales referenciados con vistas a explicar, si ello le parece necesario en su práctica.

El sueldo del filósofo

¿Cabe remunerar al filósofo? A pesar de que para algunos esa pregunta no tiene sentido y ni siquiera debería formularse, hay que tratar esta cuestión. Tomemos para comenzar algunos de los argumentos a los que se recurre para oponerse a la remuneración, formulados por los filósofos mismos. El argumento más clásico invoca a Sócrates, que estaba animado por una visión noble de la filosofía, que criticaba a los sofistas⁽¹⁵⁾ interesados por ganar dinero. Se trata de un argumento que retoman en general los profesores de filosofía, quienes suelen ser remunerados directa o indirectamente por el Estado, que rechazan la idea de un filósofo ejerciendo una profesión liberal, sometida a la ley del mercado. Según ellos, eso solo contribuiría a corromper su juicio o su acción. Esa objeción es, por lo demás, una de las principales críticas que se han formulado en contra de los filósofos practicantes. La más reciente, y que tiene un origen algo distinto, emana más bien del medio de los cafés-filosóficos, puesto que el ejercicio de la discusión filosófica se distingue precisamente de la del profesor, en el sentido en que se trata de un diálogo entre pares, que no se trata de un trabajo y que, por consiguiente, no debería ser remunerado. En los dos casos, nos vemos confrontados a la figura de un filósofo que no debe ser corrompido por el dinero.

Entre los que estiman que ese trabajo debe ser remunerado, hay quienes a duras penas se ganan la vida en general, sea porque no han encontrado un cargo de profesor, sea porque viven en un país en el que no se gana suficientemente como profesor, o simplemente porque no tienen trabajo a pesar de que tienen una formación filosófica. Luego están los que no pueden ganarse la vida como filósofos, esto es, que se ven obligados

a ejercer una profesión que nos les conviene, y que prefieren trabajar en el campo de la filosofía. También hay quienes no se adaptan a la enseñanza o a las estructuras de la enseñanza, incluso porque a su juicio las exigencias académicas no son propicias para la filosofía o simplemente porque no toleran el formalismo académico. En cuanto a la crítica socrática, responderán que la época y el contexto son diferentes. Sócrates no necesitaba trabajar, no estaba obligado a ganarse la vida. Añadirán que el esquema actual es más hegeliano que socrático: el del filósofo funcionario, función que es menos corruptora que el afán de lucro. El dinero del Estado no es más limpio que el de los ciudadanos. El funcionario es a la vez el prisionero y el carcelero de un sistema. Se trata también de un afán de lucro, el de los ricos que no tienen que preocuparse por ganarse la vida y que, sin embargo, no cavilarán en aceptar los derechos de autor si escriben un libro. Por último, para muchos practicantes no se trata forzosamente de ser remunerado por los participantes, sino más bien por las estructuras incitadoras u organizadoras, como el ministerio, la comuna, la empresa, etc. Queda un problema, el del voluntariado. En efecto, si se trata de ganarse la vida, se podría temer que los que trabajan voluntariamente se apoderen del trabajo de los que necesitan ganarse la vida. Eso solo podría regularse en función de las circunstancias nacionales y económicas, tanto más cuando a causa de la novedad del trabajo de filósofo practicante, un buen número de los que desearían ganarse la vida realizando ese trabajo debería hacerlo en mayor o menor medida de manera gratuita en un comienzo para demostrar su competencia en la materia. Se puede concluir, sin embargo, que los distintos funcionamientos y consideraciones filosóficos encontrarán sus propias articulaciones y podrán cohabitar mal que bien.

3) Análisis de la práctica filosófica

Lugares comunes de la práctica

Cabe definir que lo que tienen en común las diversas actividades ya descritas y en qué medida podrían definirse a la vez como prácticas y como filosóficas. Son filosóficas en la medida en que procuran, en distintas

proporciones y en distintos grados, dar sentido a partir de fenómenos observados; en la medida en que invitan a expresar ideas, a compararlas y analizarlas, reconociendo su relatividad, imperfección o la subjetividad que encarnan esas ideas y esos esquemas. Son filosóficas en la medida en que cuestio-

(15) Los sofistas fueron maestros de retórica y de filosofía que enseñaron en el siglo V a.C. el arte de discurrir en público y de defender todas las tesis, incluso las contradictorias, con sutiles argumentos.

nan la realidad de lo que se sabe y se piensa; en la medida en que experimentan lo que podría pensarse de otro modo y en que trabajan las condiciones de legitimidad de ese pensamiento. Queda por establecer si ese trabajo, considerado como ideal regulador, se lleva a cabo efectivamente. Pero eso también podría decirse de la filosofía en general, y no hay por qué pensar que se trata en este caso de una forma específica de la filosofía, salvo por el hecho de que se da una importancia mucho menor a la historia de la filosofía. Por lo demás, es sobre este punto que convergen esencialmente las críticas de estas prácticas.

El elemento más común a todas estas prácticas es ante todo el ejercicio del diálogo, la presencia efectiva del prójimo, ya sea bajo la forma de una discusión, de un intercambio, de una confrontación o de un cuestionamiento. Esto se opone a una visión mucho más monológica de la filosofía, la del pensador meditando en la soledad o la del maestro que discurre ante un auditorio. El segundo elemento común, derivado en parte del primero, es la importancia del cuestionamiento, puesto que se trata teóricamente de descubrir lo que piensa el prójimo, o de transformarse en otro, es decir, problematizar más que intentar sostener o explicitar una tesis. El tercer elemento está siempre vinculado al diálogo: la presencia de una subjetividad, de un sujeto real y declarado, en oposición a la articulación de un discurso que se basa en una realidad objetiva y desencarnada, histórica o temática. El cuarto elemento es pensar por uno mismo y rechazar de forma contundente el argumento de autoridad, en particular en lo que atañe a los autores consagrados, los que la filosofía académica considera las vías y los hitos indispensables del pensamiento. El quinto elemento, vinculado al anterior, es un ideal democrático, una crítica del elitismo, que rechaza el principio según el cual algunos tendrían de hecho más legitimidad o capacidad de pensar, lo que pone a menudo en tela de juicio el principio tradicional del maestro. Esto favorece evidentemente esquemas constructivistas más que formas de pensamiento a priori. El sexto elemento es una defensa de la ética por oposición a la moral, la dimensión convencional y arbitraria de todo imperativo de pensamiento, de palabra y de

acción, determinación colectiva, más que singular o universal, que niega en este campo todo recurso a una trascendencia cualquiera o a una revelación. El séptimo elemento es el gran valor que se atribuye a la determinación subjetiva, la de los sentimientos o de las opiniones, que se considera irreductible a una razón universal, a la lógica o a una verdad de principio, lo que podría denominarse una visión psicológica del pensamiento. Se suele comprobar así un rechazo de los conceptos trascendentales clásicos como lo verdadero, lo bello y el bien, prefiriendo la puesta en relieve de la emoción y de la sensibilidad, consideradas más personales, reales y sinceras. El octavo elemento es una crítica del conocimiento, sobre todo el de la tradición, pero también a veces el de la experiencia, dándole la primacía epistemológica y ontológica a lo que se siente y a las intenciones.

En conclusión, si se desea caracterizar de manera general esta matriz filosófica, se la podría calificar de una mezcla de pragmatismo y de postmodernismo. Está claro que hemos pasado del reino de lo trascendente al de lo inmanente, incluso a su implosión o fragmentación. Además el «yo pienso» se ha transformado en un «nosotros pensamos», a pesar del carácter incoativo de este nuevo conjunto. Pero este análisis de los cambios de paradigma no equivalen necesariamente a una crítica, puesto que, a fin de cuentas, esas opciones filosóficas son aceptables.

Crítica de la práctica

Se puede estar de acuerdo o no con las supuestas bases de la práctica filosófica, con las de tal o cual práctica particular. Queda por abordar los problemas e incluso las patologías de esta práctica filosófica, puesto que, si bien este movimiento tiende a percibir y a denunciar algunos aspectos negativos de la filosofía académica, no está por ello dispuesta a percibir y a enunciar los que lo caracterizan.

La primera crítica consiste en afirmar que, bajo el lema de la aceptación de la pluralidad de las perspectivas, hay una cierta tendencia a la glorificación de la opinión individual y, por ende, a una falta de espíritu crítico. Esto concierne sobre todo la relación que

cada individuo tiene con sus propias ideas, pero también en relación con las de los demás, corolario natural de un pacto implícito de no-agresión: todas las ideas valen. Podríamos llamar subjetivismo a esa falta de capacidad crítica ante la opinión individual, que nutre a veces incluso a un cierto narcisismo o egotismo. La segunda crítica consiste en afirmar que todo diálogo tiende muy a menudo a transformarse en un intercambio de opiniones, que se asemeja mucho al, ahora clásico, debate televisado en el cual muchos intervienen con poco rigor en cuanto a la argumentación, la objeción y el análisis, con poca problematización. La tercera crítica versa sobre la falta, el rechazo, el miedo e incluso la denuncia del juicio, que se considera una amenaza a la integridad individual, ocultando la actividad por excelencia del intelecto, a saber, la facultad de discriminar. Esta prohibición del juicio favorece, sin lugar a dudas, una facilidad del intercambio, pero también fomenta la facilidad, que se percibe desde este punto de vista como complacencia. Una contradicción emerge entre la idea del pensamiento crítico y esa prohibición del juicio que se manifiesta claramente en la falta de análisis crítico de la metodología en la mayoría de las prácticas filosóficas. En cuarto lugar, los debates versan más sobre las diferentes opiniones que sobre la coherencia de los pensamientos formulados o las condiciones de su articulación, lo que reduce la profundidad del análisis. Y, demasiado a menudo, lo que importa es hablar, expresarse, compartir, y se oscila así entre el pedagogismo, el psicologismo, el consumismo y el populismo. En quinto lugar, so pretexto de favorecer la empatía y las buenas relaciones, se da más importancia a las buenas intenciones del discurso que al discurso mismo, a sus proposiciones y a su articulación, con todo el abuso interpretativo y la falta de rigor y autenticidad que ello puede acarrear. En sexto lugar, se favorece a menudo una prohibición de pensar mediante una prohibición de interpretación, si esta última puede provocar un conflicto o a una tensión. De hecho, está mal visto emprender un análisis crítico del discurso de otros, recurriendo al argumento o al contra-argumento «Nunca se está seguro» o «Quizás estamos equivocados». Se prohíbe así avanzar hipótesis osadas y tomar riesgos. En séptimo lugar, se mani-

fiesta el fuerte deseo de estar del buen lado, de ser gentil, de tener buenas intenciones y una buena conciencia, lo que tiende a ocultar los temas importantes del debate, llevando incluso a prohibir implícitamente toda propuesta realmente singular, capaz de romper el consenso en curso de construcción o la moral establecida. En algunos medios, se percibe de distintas formas una fuerte tendencia a lo políticamente correcto, sea de índole ética, psicológica, ecológica, política u otra. En octavo lugar, una actitud antiintelectual más o menos declarada, que se manifiesta mediante el rechazo del concepto y de la abstracción, a favor de una preocupación más trivial, concreta y cotidiana, con el pretexto de acercarse más a lo vivido. En noveno lugar, una actitud anticultural basada en la primacía del individuo y del grupo restringido, más que en la humanidad, la tradición, la universalidad, que se acompaña de un rechazo del conocimiento y de la objetividad. Ya que si se puede defender la idea según la cual cada uno piensa por sí mismo, se puede dudar que cada uno pueda encontrar, mediante la potencia del pensamiento personal, la amplitud y la riqueza de lo que ha producido la historia del pensamiento humano. En décimo lugar, la crítica del elitismo conduce a un cierto populismo demagógico, so pretexto de evitar que una minoría confisque el poder. Ello conduce, por lo demás, a una cierta nivelación, puesto que se considera peligroso todo lo que amenace al grupo o a los valores establecidos, comenzando por la palabra radicalmente singular. En undécimo lugar, una cierta complacencia intelectual, por razones psicológicas o más bien de psicologismo, puesto que se trata de no perturbar al individuo en su quietud y de no poner en peligro su identidad. En duodécimo lugar, también puede emerger en esta práctica una cierta tendencia a la clausura del espíritu. A pesar de que desde hace algunos años, gracias a los foros de Internet y a los numerosos coloquios internacionales, esta ignorancia o este rechazo *del otro* tiende a atenuarse. Hay que decir que en este campo algunos teorizadores o maestros han fomentado esa ignorancia, e incluso el miedo de la diversidad. Por lo demás, como uno de los efectos perversos de las tendencias sectarias, algunas tendencias de la filosofía práctica se ignoran total-

mente, se observan de lejos o no tienen confianza entre ellas. Así, algunos especialistas de la consulta piensan que los practicantes de la filosofía para niños son solo pedagogos, no filósofos, y estos últimos piensan que los consultores son solo psicólogos o *coaches*. La idea consiste precisamente aquí en demostrar el carácter transversal de esas prácticas. En decimotercer lugar, se observa a menudo una cierta tendencia *New Age* en la que todo el mundo es maravilloso, niños y adultos, en particular si los adeptos están «de nuestro lado» o son de «nuestra escuela de pensamiento». No se vacila entonces al producir un discurso lleno de hipérbolos, de expresiones elogiosas, de adverbios aumentativos y de superlativos, que acompañan en general un cierto rechazo de lo real, del análisis, de la crítica, acompañado a menudo de una negación de la dimensión trágica de la existencia. A veces eso se vincula directamente a la venta de un producto, de un maestro o de una escuela, cuando la etiqueta o la identificación de un proyecto llega a contar más que el contenido mismo.

Competencias filosóficas

A pesar de la identificación de los problemas y del análisis crítico, permanecemos en una perspectiva práctica y sin abrazar la perspectiva del pragmatismo como escuela de pensamiento, nada nos impide esbozar una solución de los problemas, herramientas a la vez pedagógicas, existenciales y conceptuales. Y la filosofía clásica ofrece un cierto número de herramientas muy útiles para avanzar en este campo. Ello quizás nos permita indicar cómo reconciliar la historia del pensamiento y del pensar por uno mismo. La siguiente lista no es nada exhaustiva, ya que presenta solo algunos ejemplos de lo que nos ofrecen nuestros ilustres predecesores. La filosofía debe, por ende, poder comprenderse mediante las competencias pertinentes y un itinerario intelectual, y no solo mediante la erudición y referencias librescas. Autores como Platón, Aristóteles, Descartes, Hegel o Russell nos proporcionan el mejor fundamento teórico para una práctica filosófica. En primer lugar, el trabajo sobre lo negativo que recomienda Hegel, parte integrante del proceso dialéctico, es la condición de acceso a lo real y a

un pensamiento digno de ese nombre. Porque una cosa, una idea o una realidad no solo es lo que es, sino también lo que no es. La realidad del mundo y del pensamiento es una dinámica que reposa sobre el hecho de que podemos concebir y afirmar la negación de lo que habíamos afirmado con anterioridad. Todo se construye mediante una multiplicidad de relaciones que son otras tantas transformaciones, que niegan así cualquier identidad rígida. Ello conduce a afirmar que el ser, esencia de lo que es, es idéntico a la nada. Admítanse o no los fundamentos del pensamiento hegeliano, pasar por la exigencia de la negatividad es un ejercicio excelente, que nos permite escapar de nuestras preconcepciones, condición misma de un trabajo del pensamiento. Ello permite eludir el rígido dogma de nuestra propia opinión o de nuestra propia subjetividad aceptando o produciendo nuestra propia alteridad. Otro ejemplo es el de la relación de necesidad recíproca entre intuición y concepto, que recomendó Kant. No hay concepto sin intuición, ni intuición sin concepto. Puesto que muy a menudo damos ejemplos sin analizar los contenidos, sin ir más allá de la singularidad de un hecho particular para pensar la universalidad o la transversalidad. Nos limitamos a lo concreto sin osar pensar en la unidad de la multiplicidad que determina y significa la abstracción. Numerosos discursos o discusiones caen así en la trampa del mal infinito de la lista de ejemplos, sin que jamás se pueda ir más allá, por una incapacidad a unificar la experiencia mediante la producción de hipótesis. Lo inverso es también verdad; en particular en los filósofos, como en el discurso cotidiano. Producimos conceptos, convocamos términos y pretendemos incluso definirlos para cernir la realidad, al mismo tiempo que somos incapaces de dar ejemplos para asegurar la realidad y la percepción de su contenido. Ese movimiento permanente entre lo concreto y lo abstracto, lo universal y lo particular, nos permite tomar conciencia del contenido de nuestro discurso y del que escuchamos. Se puede así evocar el rechazo de la evidencia, propugnado por Sócrates, Lao-Tsé y muchos otros. Cuando Platón hace decir a alguien que algo es evidente, nos muestra la trampa que le va a tender Sócrates a su interlocutor y al

pobre lector que somos. En oposición, por otro lado, a lo que hará Aristóteles, como buen padre de la ciencia, para quien la comunidad de aceptación es un criterio de validez. Puesto que la verdad, lo bello o el bien se encuentra siempre en otro lugar, nunca donde se creyó poder restablecerlos, y por lo demás es en esa alteridad radical donde radica todo su interés. Último ejemplo de esta lista, la razón común. ¿Cómo proteger nuestro pensamiento del monólogo, del solipsismo, sino confrontándolo con algo que lo supere, a lo que tenemos acceso, pero que muy a menudo simplemente no lo ponemos en práctica? ¿Por qué ese sentido común, esa razón, que todos nos enorgullecemos de tener, que nos permite identificar las incoherencias de un discurso, no nos impide

cometer los peores errores de juicio o de enunciación? El itinerario científico que nos propone Descartes mediante su método científico y sus diversas reglas del pensamiento nos ayuda a trabajar sobre nuestras propias opiniones y a determinar si tienen alguna validez. Puesto que nos permitimos demasiado a menudo discurrir basándonos en una mera intención, sin saber ni osar evaluar el contenido a la luz de la universalidad, que nos permitiría salir de nosotros mismos, alienarnos para comenzar a pensar. En efecto, en el ámbito práctico, la lógica permite escaparse de uno mismo, reemplazar la subjetividad por la racionalidad, lo personal por lo universal y, por lo demás, esa crítica del deseo y de la familiaridad, lo que la hace tan impopular.



III. Veinte propuestas de acción para filosofar

1) La filosofía no académica y las instituciones

Es bastante difícil formular recomendaciones sobre prácticas que se definen por su exterioridad respecto a las instituciones, en la medida en que este estudio se dirige, entre otros, a las mismas. Esto es, a actores a los que, en cierto modo, no les conciernen directamente esas prácticas. Sin embargo, se les puede invitar a reflexionar sobre dichas prácticas para que las comprendan mejor, antes de pensar en establecerlas, cualesquiera que sea su validez. Y es justamente sobre este punto, el de la comprensión de este fenómeno relativamente nuevo, que cabe justamente llamar la atención de los poderes públicos. Puesto que, hasta hoy en día, para la abrumadora mayoría de los países, no hay casi ningún interlocutor institucional que se interese directamente por la práctica filosófica y hay muy pocas estructuras administrativas a las que les concierna o que se sientan concernidas. Esto se debe, en gran parte, a la índole misma de la actividad filosófica y a su historia. Por una parte, la filosofía es una materia escolar, que depende por ende de una experiencia universitaria o pedagógica que forma expertos y pedagogos. En todos los casos observados se trata de un público cautivo, que debe seguir cursos, que es sancionado por exámenes o diplomas. Aquí se trata de ver cómo se puede banalizar la práctica. Y esto tanto más cuando se trata de filosofía, una materia que a menudo parece estar reservada a solo unos cuantos.

Cabe demostrar que la filosofía puede interesar a un gran número de personas y ser objeto de una práctica y no de un mero consumo relativamente pasivo. Pero los poderes públicos tienen, en general, dos criterios: el número y la tradición. En cuanto al número, determinan cuántas personas parecen interesarse por una actividad y tomarán una decisión sobre la base de ese criterio exclusivo. Se percatan, por ejemplo, de que el fútbol es más popular que la filosofía y promoverán más bien esa actividad. El otro criterio es el de

la tradición, que sigue siendo un argumento de peso en materia de toma de decisiones. La práctica filosófica se ve confrontada, en efecto, a esos dos obstáculos. A pesar de su creciente popularidad, sigue siendo un asunto para las élites, y los poderes culturales o filosóficos no están necesariamente de acuerdo con esta práctica, considerada a menudo como demasiado revolucionaria o insensata. Sin embargo, a nivel más local, algunos poderes públicos se interesan por la práctica filosófica, subvencionando esa actividad como subvencionan a un club de fútbol o un taller de pintura. Pero se trata de un número limitado de experiencias, que se dan en muy pocos países y en muy pocos municipios de dichos países.

La cuestión es determinar si cabe aceptar esta situación. Después de todo, ¿por qué la filosofía y no otra materia o actividad? Hay varios campos en los cuales los poderes públicos deberían interesarse de manera más decidida, y los actores en esos campos argumentarán, quizás con razón, que hay cosas más urgentes que la filosofía. Pero, sobre la base de una anécdota esclarecedora, recordemos el tipo de objeción formulada por un responsable político local, ante la posibilidad de apoyar la creación de un taller de filosofía en su municipio: «¿No se trata de una secta?», «¿No desearán acaso Uds. presentarse a las próximas elecciones municipales?». Esas dos preguntas son, en efecto, muy esclarecedoras y remiten al peligro que representa el pensamiento. Por una parte, la perversión del pensamiento o de un modo de pensar inhabitual, lo que caracteriza a la filosofía y condujo a la condena de Sócrates. Por otra parte, la toma de poder que puede representar la puesta en práctica de un pensamiento.

Esto puede conducir a justificar la filosofía no institucional y mostrar cuál es su papel y su necesidad. Porque no es azar si un gran número de iniciativas relativas a la

práctica filosófica, incluyendo las que involucran a las instituciones del Estado, por ejemplo las escuelas, encuentran su origen en estructuras exteriores a la institución o funcionan en paralelo. Aunque una vez más no se trata solo de filosofía. Tomemos por ejemplo la filosofía con los niños. En muchos países, sobre todo porque la filosofía no existe en la escuela primaria, esa actividad se desarrolla fuera de la institución, en centros de reflexión y de formación a los que acuden libremente los profesores interesados. Es solo en una segunda etapa en la que los formadores pueden integrar esa actividad en el programa oficial que se enseña en su establecimiento. Sin embargo, en algunos casos y según los países, puede haber una resistencia bastante fuerte, incluso una oposición declarada de ciertos elementos de la jerarquía. Son muy pocos los países en los cuales ese tipo de práctica se inició desde arriba. En la mayoría de los casos fue por la base, por el interés personal del profesor, por donde se desarrolló esa práctica. Sea porque encontró a alguien que le dio una formación, sea porque descubrió un manual publicado en el comercio u obras para el gran público, para niños o para adultos. Incluso las formaciones propuestas en el sistema escolar eran facultativas, a pesar que desde hace algún tiempo sean tratadas en el marco de una formación obligatoria. Pero fue gracias a la popularidad creciente de esas actividades que se integró en la institución la iniciación a los diversos grados de la práctica filosófica. Y

eso esencialmente en los medios en los que la filosofía no formaba parte de los programas. En el caso contrario, habría habido, sin lugar a dudas, una resistencia a esa novedad.

Como última advertencia, se puede sin embargo plantear la cuestión de la institucionalización de la práctica filosófica o su sistematización. Porque no nos parece que sea una cuestión de azar que la filosofía no académica, en su riqueza y en su diversidad, se halla desarrollado extramuros para luego ser reintegrada o reutilizada por la academia. La fuerza de la práctica filosófica radica, sin lugar a dudas, en la libertad de que gozan esas prácticas; a pesar de las incertidumbres filosóficas que representan las desigualdades en cuanto al valor, la calidad o la eficacia variables de esas prácticas. Sin embargo, hasta hoy en día, un cierto número de obstáculos importantes que siguen existiendo limitan la actividad filosófica en lugares específicos y excluyen a un gran número de personas. Se puede considerar que es tiempo de reflexionar sobre las medidas de institucionalización, de proponer algunas modalidades que puedan crearse de manera relativamente fácil. La mayoría de las propuestas que se avanzan aquí se basan en experiencias reales. Han manifestado ser viables no de manera teórica, sino de manera muy práctica. Según los contextos y las circunstancias, se tratará de adaptar el establecimiento de esas distintas modalidades.

2) El reconocimiento institucional

Comprender la práctica filosófica y su razón de ser (Una)

La primera recomendación para las instituciones, independientemente de su índole, consiste en comprender la naturaleza de la práctica filosófica como proceso. Cada responsable podrá luego determinar, en conocimiento de causa, el interés o la pertinencia de esa actividad, y decidir en qué medida y en qué contextos cabe promoverla. Para asegurar esa comprensión, cabe poner de lado provisionalmente las concepciones comunes relativas a la filosofía. Comenzando por

su imagen elitista y puramente escolar, la de una «materia» específica. Se trata así de replantearse la filosofía como una práctica que invita a cada persona, a cada ciudadano, ahí donde se encuentre, con la cultura y los conocimientos que posea, a emprender el diálogo y la reflexión. Esto permite una labor en tres niveles principales: la capacidad cognitiva, la identidad y las relaciones sociales. En el plano cognitivo, la práctica desarrolla la capacidad de análisis necesaria para comprender el mundo que nos rodea, para aprehender y para someter a la crítica los volúmenes cada vez mayores

de información que tenemos a nuestra disposición o que nos bombardea. En el plano de la identidad, la persona implicada en la práctica desarrolla una concepción de sí misma como sujeto pensante, capaz de dar sentido a lo cotidiano y de fundamentar sus pensamientos con la razón, como ciudadano autónomo y activo, más que como simple consumidor sometido al mundo en el que vive. En el plano de las relaciones sociales, la persona implicada aprende a pensar y a dialogar con los demás, a deliberar en común, en vez de confrontarse al prójimo, ese prójimo que se percibe demasiado a menudo como un obstáculo o una amenaza. Sea en la relación existencial que uno tiene consigo mismo, demasiado a menudo ignorada o dejada de lado, sea en las modalidades del trabajo que también se perciben como evidencias, se comprobará que el ejercicio filosófico permite un esclarecimiento y una profundización que favorece a la vez el compromiso y el distanciamiento, y que ayuda a salvar los obstáculos que nos convierten en seres rígidos o que nos impiden llevar nuestros pensamientos y nuestros actos hasta sus últimas consecuencias. Y sobre todo permite que cada persona pueda participar en la toma de conciencia, dimensión crucial de la vida humana. En cuanto al temor de perder su tiempo o de comprometerse con lo superfluo, se comprobará que no se trata más de un pensamiento a corto plazo, que no intenta ir hacia los fundamentos y lo esencial. En esa perspectiva, el apoyo para una renovación de ese tipo de la labor filosófica es primordial, tanto para contribuir a la comprensión del proceso de la práctica filosófica como para popularizarla.

Reconocer la dimensión cultural de la práctica filosófica (Dos)

En varios países, en el Ministerio de Cultura o en las administraciones encargadas de los asuntos culturales, no hay ningún interlocutor en materia de filosofía, sea porque no se ocupan del todo de la filosofía, relegada a los servicios educativos, sea porque consideran a la misma únicamente de manera formal, en su dimensión histórica. Podría nombrarse a un interlocutor que estuviera

al tanto de la existencia de esas prácticas. Esa función podría también ser asignada a una persona que ya estuviera trabajando en la administración, ya sea en el ámbito nacional o local. A un nivel administrativo más restringido, se trataría sobre todo de mantenerse informado acerca de esas prácticas y de las iniciativas que podrían ser promovidas, con vistas a tomar las medidas apropiadas en ese sentido. Para ello, la administración central debería asegurarse de que se acopia y se difunde esa información. Convendría que estableciera una relación con las estructuras o los individuos directamente implicados en la práctica, seleccionando una o varias personas capaces de trabajar como consejeros técnicos. Una vez tomada esa decisión, podría lanzarse una campaña de información y de sensibilización, por ejemplo, con ocasión del Día Mundial de la Filosofía. Las distintas redes de la cultura podrían movilizarse entonces para hacer conocer mejor las prácticas filosóficas, asegurando la organización de numerosas actividades como, por ejemplo: talleres, cafés-filosóficos, proyección de seminarios filmados u otros eventos de ese tipo. Esas iniciativas también podrían correr a cargo de las ONG, de fundaciones o de cualquier otra estructura que desee promover la acción y la innovación culturales. Podrían organizar ellas mismas esas actividades o aportar una ayuda material o logística a las estructuras que se encuentran directamente implicadas en la práctica.

Interlocutor ministerial, juventud y vida asociativa (Tres)

En los distintos países, diversas estructuras se ocupan de los problemas de la juventud, de las actividades deportivas y culturales, de la vida asociativa, en suma, de todo lo que concierne a las ocupaciones de los jóvenes y de las asociaciones. Todas esas estructuras, nacionales o locales, públicas o privadas, deberían familiarizarse con la práctica filosófica y determinar cómo integrarla en las numerosas actividades existentes. Cabría formar a formadores, sea de manera específica, sea como complemento a una práctica ya existente. En efecto, se trataría, por ejemplo, de aprender un cierto número de técnicas de animación que permitiesen a los responsables de actividades invitar a los jóvenes a reflexionar de vez en cuando

sobre lo que hacen y cómo lo hacen, y en particular sobre sus relaciones sociales. Por ejemplo, los problemas de la violencia, que pueden tratarse mediante la reflexión y el intercambio. Si bien la actividad filosófica no tiene por objetivo disminuir la violencia, se puede comprobar que muchos actos y comportamientos violentos están vinculados en parte a una cierta incapacidad de expresar los problemas y analizarlos, a una dificultad de confrontarse de manera racional con los demás y, en particular, con la autoridad. Se trataría, por ende, de añadir una dimensión filosófica a las actividades tradicionales, de crear momentos filosóficos, en vez de instaurar forzosamente actividades específicamente filosóficas, a pesar de que nada impide hacerlo. Se trataría simplemente de alimentar y formalizar esa tendencia, y de educar a esa dimensión del lenguaje y del pensamiento para quienes sigue siendo algo relativamente desconocido. En esa perspectiva, el principio de dar una formación en materia de prácticas filosóficas a quienes están encargados de los jóvenes permitiría desarrollar en esos profesionales algunas actitudes que podrían facilitar y mejorar su trabajo. Se podrían proponer seminarios de filosofía en los cursos de formación de los adultos que trabajan con jóvenes.

Reconocimiento de la práctica filosófica en el campo de la salud

(Cuatro)

La práctica filosófica puede cumplir un papel múltiple en el campo de la salud. En primer lugar, la formación de los profesionales en este campo podría incluir una formación de base en materia de práctica filosófica. Esto ya existe, por ejemplo, mediante la presentación de algunos conceptos éticos fundamentales, pero ese tipo de introducción suele ser, por lo general, muy abstracto. Esa iniciación permitiría problematizar en cierto grado la posición tecnicista que, a pesar de todo, sigue prevaleciendo en el mundo de la medicina, incluso con la toma de conciencia que se ha desarrollado estos últimos años. Esa formación sería útil a la vez para trabajar las relaciones entre profesionales, así como sus relaciones con los pacientes. Ese aprendizaje del pensar juntos ayudaría a cambiar la idea del paciente, percibido ya no como un

caso patológico, un mero cuerpo enfermo, sino como un ser pensante, dotado de un psiquismo que tiene una estrecha relación con el organismo. ¿Qué pensar del paciente? ¿Qué piensa el paciente de sí mismo? ¿Qué piensa de su enfermedad? Así como en los hospitales hay psicólogos residentes, también podría haber filósofos residentes. Sus funciones serían de diversa índole como, por ejemplo, participar en las comisiones éticas, contribuir a esclarecer las discusiones internas, contribuir a la toma de decisiones importantes relativas a todos los aspectos de la vida hospitalaria, animar grupos de discusión entre profesionales, proponer entrevistas a los pacientes deseados de reflexionar sobre su situación, así como sobre cuestiones existenciales o éticas en particular. Por otra parte, para todos los profesionales que trabajan en los campos, directa o indirectamente, relacionados con la psicología, incluyendo a los logopedas, los especialistas en psicomotriz, etc. una formación de ese tipo también podría ser útil para ayudar a comprender, reconocer y aceptar los distintos esquemas del pensamiento y su legitimidad, sin limitarse a su dimensión patológica y reductora. Esa perspectiva sería valorizadora para las personas cuyo funcionamiento intelectual tiende a ser percibido esencialmente bajo el ángulo de la aberración. Fomentaría una labor de reconciliación con uno mismo y con el concepto de la razón. El aporte de la filosofía, su antigua virtud consoladora, su capacidad de dar sentido, muy a menudo ignorada, podría ser una ayuda valiosísima para la labor terapéutica. Recordemos aquí la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud⁽¹⁶⁾: «Para alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente.»

Reconocimiento de la filosofía en los organismos de formación (Cinco)

Hay numerosos organismos que se ocupan a distintos niveles de la formación permanentemente, en la empresa, en la sociedad, con vistas a la reinserción, etc. En general, la filosofía no figura en absoluto en ese tipo de formación. Sin embargo, proporciona, o puede proporcionar, herramientas a los que abordan el pensamiento de su existencia,

(16) La primera Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud, celebrada en Ottawa en noviembre de 1986, aprobó una carta para la acción, estableciendo como objetivo la salud para todos de aquí al año 2000 y en adelante. Esa conferencia fue ante todo una respuesta a las expectativas, cada vez más manifiestas, de un nuevo movimiento de salud pública en el mundo. www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf

su situación familiar y profesional, su relación con la sociedad, su relación con los demás, sus proyectos, sus actitudes y sus competencias, es decir: todos los aspectos esenciales de lo que constituye la existencia humana, singular y colectiva. Muy a menudo, los enfoques de la formación, el tratamiento de los problemas de diversas dificultades, se abordan a un nivel práctico (selección de una carrera, formación técnica u otra) o a un nivel psicológico, si se estima que la persona sufre de algunas carencias en su comportamiento o si debe encarar dificultades por causa de su personalidad o de su contexto profesional. El enfoque filosófico aportaría una dimensión importante a las formaciones propuestas en todos esos campos. En primer lugar, porque permite cuestionar y profundizar el sentido de una actividad, así como la relación que el individuo establece de hecho con esa actividad. Eso permitiría

evitar o resolver un cierto número de obstáculos o fracasos. Esa práctica también permitiría conocerse mejor a uno mismo, ver cómo se piensa y se actúa, ser consciente del tipo de relación que se tiene con los demás, tomar decisiones con un mejor conocimiento de causa. Se trataría, por ende, de invitar a los filósofos practicantes profesionales a intervenir directamente en esas formaciones, o bien de hacerlos participar en la formación de formadores para que estos tengan a su disposición un cierto número de recursos filosóficos, puesto que hay espacio suficiente para dos tipos de formadores: el formador especialista en la práctica filosófica y el formador generalista iniciado a la práctica filosófica. En este campo, sería muy útil que los animadores de las numerosas ONG lograsen dominar un mínimo de esos recursos.

3) Formación y profesionalización

Generalización de un máster en práctica filosófica (Seis)

Con vistas a profesionalizar la práctica filosófica, podría crearse un máster en práctica filosófica en diversas universidades; como ya es el caso en Argentina, Dinamarca, España o Italia. Estos cursos podrían estar abiertos tanto a las personas que ya tienen un diploma de filosofía, de nivel de licenciatura como mínimo, como a las personas que tienen una experiencia profesional y un nivel de cultura general que les permita seguir este tipo de formación. Este máster debería abarcar varios aspectos. En primer lugar, se impartirían cursos sobre la cultura filosófica. Se trataría de replantear la historia de las ideas, los conceptos clave y las problemáticas importantes en una perspectiva práctica. En segundo lugar, se presentarían algunas de las grandes corrientes de la psicología y del psicoanálisis, así como las otras disciplinas de consejo y de animación, tales como el *coaching*, lo que contribuiría a especificar la índole del enfoque filosófico. En tercer lugar, habría una presentación de distintas técnicas de animación de discusiones de grupo o de entrevistas personales, recurriendo a la vez a la historia de la filosofía y a la experiencia de los filósofos

practicantes contemporáneos. En cuarto lugar, se presentaría un cierto número de informaciones prácticas, jurídicas y administrativas útiles para la creación de una estructura de gabinete de profesión liberal. En quinto lugar, se deberían realizar diversos ejercicios de puesta en práctica, ya sea en la facultad o en el exterior, con un pliego de condiciones muy bien definido, acompañado de un informe descriptivo y analítico de la labor práctica realizada. También cabe formular algunas recomendaciones importantes para la creación de un máster de esta naturaleza. Este último debería tener en cuenta la diversidad de las inspiraciones y de las prácticas, y no limitarse a una escuela determinada de pensamiento o de práctica. Podrían preverse asociaciones con organizaciones públicas y privadas para que los estudiantes de este máster puedan hacer prácticas y adquirir experiencia en el terreno. Los cursos deberían establecerse de manera prioritaria en función de las necesidades de la formación, y no para hacer trabajar a los profesores del departamento de filosofía. Esa precisión es importante en la medida en que, por el momento, la mayoría de los profesores de filosofía de las universidades no tienen ninguna experiencia en este campo, pero esta

condición se impone a menudo cuando se propone un máster de esta naturaleza. Debe crearse un comité capaz de evaluar la práctica de las personas formadas en el marco del máster. Debe establecerse, por lo tanto, una relación abierta con las estructuras profesionales no académicas que trabajan en este campo.

Creación de estructuras profesionales de filósofos practicantes (Siete)

En varios países ya se han creado asociaciones más o menos formales de filósofos practicantes. Sus objetivos son múltiples y varían según los países. Para algunos, se trata de establecer una especie de certificado que garantice la calificación profesional del practicante, sea sobre la base de sus diplomas y de su experiencia, sea sobre la base de la formación que adquiere durante su proceso de certificación, de más o menos larga duración. Para otros, esto permite, sobre todo, establecer una carta con compromisos bien definidos – a la vez prácticos y éticos – de los practicantes. Pero varias estructuras no se preocupan tanto en certificar, sino más bien en crear un espacio de intercambios y de proporcionar las herramientas filosóficas a los practicantes que desean iniciarse en la práctica o mejorar su método de funcionamiento, una especie de asamblea de iguales que desean progresar. Esas estructuras pueden servir de vitrinas para hacer conocer mejor la práctica filosófica. A largo plazo, esto podría desembocar, en el ámbito internacional, en la elaboración de una carta que formulase las condiciones, en términos de formación y de ejercicio, de la práctica filosófica. También sería oportuno que las instituciones públicas, nacionales o locales, las ONG y las empresas privadas le dieran el estatuto de organismo de formación o de interlocutor privilegiado a esas estructuras, con vistas a oficializarlas y facilitar la promoción de la labor filosófica. Esto podría implicar, según los casos, ventajas fiscales, subvenciones, donaciones con reducción de impuestos, así como cualquier otra medida de orden financiero que podría facilitar el trabajo de esas estructuras o federaciones. Y esto sin pretender imponer el principio de la estructura única, sino aceptando su multiplicidad, que encuentra su eco en la diversidad de

Cuadro 46

Máster en Práctica Filosófica y Gestión Social, Universidad de Barcelona

El Máster en Práctica Filosófica y Gestión Social⁽¹⁷⁾ es un proyecto que abarca tres años de investigación. Se inició en el 2002, en el marco de profundas discusiones sobre el pensamiento creativo, la solución de problemas y la filosofía aplicada. Desde entonces, mediante un intercambio fructífero entre profesionales y asociaciones nacionales e internacionales, dicho máster se ha convertido en una realidad y es el primero de ese tipo en España. El contenido de su programa apunta a ofrecer a los estudiantes los conocimientos de base para el que desee estudiar la práctica filosófica: problemas relacionados con la subjetividad, distintos tipos de diálogo filosófico, el uso de la lógica para la comprensión, campos de aplicación, la necesidad de disponer de una metodología de investigación adecuada u objetivos de las prácticas. No podemos contar con profesores que tengan experiencia en la práctica, puesto que son muy escasos, pero sí tenemos a nuestra disposición a todos los profesores de la facultad de filosofía. Durante casi un año, he mantenido entrevistas individuales y he llevado a cabo investigaciones con la ayuda del jefe del departamento. Así, podemos ofrecer hoy en día contenidos de alta calidad, que son tratados por un experto reconocido. Ese ejercicio ha ayudado a un acercamiento entre la práctica de la filosofía y la filosofía académica. Para darle un carácter

dinámico al curso, el contenido de cada una de las materias del máster está a cargo de un especialista que lo desarrolla durante tres horas, para suscitar una discusión de dos horas dirigida y orientada por un filósofo consejero. Esa es la índole general del primer año, pero pensamos adoptar un enfoque más práctico en el segundo año. Hemos decidido que el estudiante debería, como mínimo, gozar de dos visitas de un filósofo consejero. Luego, le incumbe desarrollar una práctica de consulta individual o de grupo. La evaluación de ese tipo de materia exige una relación doble, la de consejero y la de consultante. Además, la propuesta se adapta al nuevo perfil de licenciatura en filosofía que la Facultad acaba de defender ante el Consejo Universitario. Ese perfil consiste en promover la polivalencia profesional y el auto-empleo, que se traducen en la capacidad de gestión de las organizaciones humanas y de los equipos profesionales, así como en la formación de filósofos capaces de contribuir al desarrollo personal mediante la reflexión filosófica.

Esperamos que un máster de este tipo pueda generar mercado de trabajo, investigación, diplomas conjuntos y, sobre todo, que logre promover la transdisciplinariedad.

Rayda Guzmán
Consejera filosófica (España)

escuelas y de sensibilidades filosóficas en la historia del pensamiento.

Promover la práctica filosófica como salida profesional (Ocho)

Invitamos a los poderes públicos y a las distintas estructuras privadas o públicas a obrar a favor de la promoción de la práctica filosófica como salida profesional. Y esto debido a que muchos diplomados en filosofía no encuentran ningún empleo o no desean emprender una carrera en la enseñanza. Con ese objetivo, deberían tomarse una serie de medidas, que permitan a la vez oficializar esta actividad y hacerla conocer mejor. Aparte de la creación de un máster en este campo (que ya hemos tratado),

(17) www.ub.edu

debe realizarse una labor de sensibilización ante las instituciones y las corporaciones a las que les concierne una salida profesional de esa índole. Una primera medida sería la organización de coloquios regionales, nacionales o internacionales. Cabría dar un estatuto oficial a ese tipo de coloquio y autorizar la participación oficial de funcionarios y de profesores. También sería necesario instituir o alentar la pluriactividad a los filósofos, como ya ocurre con los juristas u otras profesiones. También cabría prever la posibilidad de enseñar en la universidad o en secundaria, o de hacer investigaciones en los centros nacionales de investigación, y de practicar simultáneamente la consulta filosófica fuera de los lugares tradicionales. Las estructuras estatales o locales, así como las ONG, podrían dar ejemplo instituyendo la práctica filosófica en sus distintos niveles de funcionamiento, por ejemplo: para la organización de debates ciudadanos o, en el seno de estructuras, para mejorar las relaciones entre los funcionarios y el público. Así como ya se acostumbra a crear en situaciones dramáticas una célula de crisis de tipo psicológico, se podrían formar grupos de trabajo filosóficos, con la participación de los distintos protagonistas de una situación, una empresa, un servicio u

otro tipo de estructura, en un trabajo de taller, que se inscribe ya no en la urgencia, sino en el medio y largo plazo.

Desarrollo del *Service Learning* en filosofía (Nueve)

El *Service Learning* es un concepto pedagógico de origen estadounidense, que apunta a combinar la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión completando el programa académico mediante una especie de servicio civil, que es útil tanto para la formación del estudiante como para la vida de la comunidad. Basado en tesis constructivistas, el *Service Learning* es una educación mediante la experiencia, que pretende enriquecer al estudiante, inculcarle el sentido de la responsabilidad y del civismo, favorecer el compromiso en la polis y desarrollar los vínculos sociales. La relación entre el trabajo académico y la acción en el terreno debe ser clara y poner en práctica competencias profesionales determinadas. Los propios estudiantes deben elegir, concebir y poner en práctica su proyecto, en asociación con el contexto en el que hay una demanda o un interés real. Se organizan distintos tipos de modalidades de intercam-

Cuadro 47

El aprendizaje mediante el servicio comunitario de filosofía (*Service Learning*)

En los cursos de ética filosófica, el aprendizaje mediante el servicio comunitario contribuye a establecer un modelo de discurso en el cual se invita a los estudiantes a participar en la gran conversación moral, aportando contextos a su comprensión moral. Los estudiantes toman conciencia de la índole, a veces ambigua, de la toma de decisión moral cuando las personas ordinarias se ven confrontadas a cuestiones morales difíciles de abordar. En un contexto tal, los estudiantes hacen frente a situaciones existenciales. Así, deben confrontar su propio relativismo moral acrítico y su cinismo algo simplista. Cuando esos estudiantes se interrogan en mi clase transdisciplinaria de ética filosófica sobre la realidad moral de la compasión, de la crueldad, de la gentileza, de la empatía o su falta, tienen la oportunidad de desarrollar su comprensión de la psicología moral y de analizar las interpretaciones de la moral aplicada que

están estudiando. Se alienta a los estudiantes a profundizar en la medida en que toman conciencia de que las teorías son principios poderosos que gobiernan el comportamiento humano, mucho más que las ideas inertes y estériles. Y esto, en particular, en el marco de una materia como la filosofía, que propugna, demasiado a menudo, un purismo escolástico. El aprendizaje mediante el servicio comunitario es un instrumento pedagógico de una eficacia particular, que ayuda a los estudiantes a vincular la teoría con la práctica (praxis). Si aceptamos la idea según la cual la autonomía del estudiante, en el sentido amplio del término, se afirma en el momento de la deliberación, entonces el componente reflexivo del aprendizaje mediante el servicio comunitario contribuye a que los estudiantes sean capaces de pensar las cuestiones éticas de manera independiente y crítica. Cuando los estudiantes observan las condiciones existenciales

rígidas de los que sufren situaciones infelices u otras, esos mismos estudiantes reexaminan a menudo sus propias tendencias a adoptar una actitud narcisista. Los estudiantes que podrían manifestar compasión y preocupación por las poblaciones oprimidas, reconocen a menudo la discordancia entre sus propias creencias y sus prácticas morales. El aprendizaje mediante el servicio comunitario es un vehículo para que los estudiantes comprendan que la ética filosófica es una actividad, una práctica, y no solo un corpus de hechos memorizados. Aprenden a considerar la filosofía como un proceso dinámico que figura en las complejidades matizadas de la existencia humana y en la agenda social ampliada.

Karen Mizell
Profesora asociada
Departamento de Filosofía y Humanidades
Utah Valley St. (Estados Unidos de América)

bio entre pares con vistas a reflexionar sobre la realización del proyecto y ser conscientes del impacto de su realización. Los estudiantes deben luego redactar un informe, y después analizar y evaluar su trabajo. En el plano de la labor filosófica, esto significa, por una parte, que sectores de la población que nunca tuvieron y que nunca habrían tenido un auténtico contacto con la filosofía, puedan iniciarse a la misma. Por otra parte, el estudiante de filosofía que sin este tipo de actividad quizás no habría conocido jamás otra cosa que la clase de la escuela

en el marco de su formación y de su trabajo futuro puede ir al encuentro de la vida en la polis y experimentar la relación entre la filosofía y la vida cotidiana no como un profesor, que define su tarea exclusivamente en función de las exigencias de su disciplina o de las instrucciones académicas, sino como un ciudadano que se basa también en las necesidades de sus semejantes. Una iniciativa de este tipo puede crear vocaciones en la carrera de filósofo practicante, popularizándola entre el gran público.

4) El papel del filósofo en la sociedad

Se pueden distinguir dos tipos de actividades principales para el filósofo que está implicado en la vida cotidiana de la sociedad. Se trata, por una parte, de actividades de índole social (propuestas *Diez* a *Quince*) y, por otra, de actividades con una dimensión cultural (propuestas *Dieciséis* a *Veinte*).

Trabajar con los jóvenes apartados (*Diez*)

Cabe llamar la atención de los poderes públicos y de los responsables de todo tipo sobre un sector de la población que está apartado respecto a la institución escolar, o que se encuentra al margen de la institución, al borde de la exclusión. En efecto, tradicionalmente la enseñanza de la filosofía se dirige más bien a los buenos alumnos, a los que están bien integrados en el sistema. Ahora bien, la práctica filosófica podría y debería desempeñar un papel importante para los sectores de la población (niños o adultos) excluidos, de hecho, de los beneficios de la escuela. Puesto que al ocuparse del joven con dificultades como sujeto pensante – lo que podría ser una experiencia radicalmente nueva – se efectúa un trabajo sobre la propia estima. Se puede pensar entre otros en esos países donde hay muchos niños y adolescentes llamados «niños de la calle», abandonados a su suerte o asistidos de manera muy elemental desde el punto de vista material o educativo. La labor filosófica podría constituir un aporte importante en el plano de la estructuración y de la

propia imagen. Las estructuras educativas públicas o privadas, en el marco de acciones a favor de los sectores de la población con dificultades o excluidos, podrían beneficiarse de la promoción de talleres de filosofía, organizados de la misma manera que los cursos de alfabetización o de lectura. Se trata aquí de afirmar que no hay un orden jerárquico o cronológico entre aprender a leer, a escribir, a contar y a pensar, y que, por el contrario, sería muy provechoso que esas diversas actividades se llevaran a cabo paralelamente. En efecto, la práctica filosófica permite trabajar las cuestiones de fondo que constituyen la resistencia al aprendizaje, y tratar las cuestiones de identidad de la persona, parcial o totalmente, excluida de la escuela. La articulación del pensamiento es una actividad natural del espíritu humano, que requiere ser sostenida, y nada justifica afirmar que para pensar hay que aprender primero a escribir, leer o contar perfectamente. En ese contexto, las campañas de información para los responsables de los programas educativos, luego profesores en el terreno, pueden ser muy provechosas. Esto permitiría sensibilizarlos, iniciarlos y formarlos en la práctica filosófica. Se trataría de aprender a enseñar mediante el intercambio y el debate, de conocer y dominar las técnicas de animación pedagógica, de aprender a identificar las dimensiones más críticas de una discusión, de poner en práctica las actitudes y las competencias vinculadas a la práctica filosófica.

Cuadro 48

Programa de filosofía para los niños en peligro

La encarcelación se ha transformado en una crisis educativa, social, jurídica y de salud pública en los Estados Unidos, debido al encarcelamiento de más de 2,2 millones de personas diariamente⁽¹⁸⁾. El sistema jurídico penaliza en particular a los niños que sufren analfabetismo y una salud física y mental deficiente. Las minorías son encarceladas con tasas proporcionalmente inversas a su representación en sociedad. En respuesta a esta situación, la Universidad John Carroll (JCU) se ha asociado al Cleveland Municipal School District (CMSD) para desarrollar un programa de educación alternativo. Esa asociación, el Carroll-Cleveland Philosophers' Program (CCPP), se concentra en un plan de estudios destinado a fomentar el éxito académico y a reducir la repetición escolar. El CCPP se evaluó con el fin de determinar hasta qué punto aprendían los estudiantes y si el programa los alentaba a frecuentar la escuela y a practicar el altruismo. Esos

resultados fueron objeto de un análisis triangular, en el que se recurrió a entrevistas cualitativas con los estudiantes y los asistentes-profesores que participaban en el programa. Los resultados indicaron que los estudiantes habían logrado avances significativos en los campos de su autorrealización, que las actividades enriquecedoras eran las más atractivas para los estudiantes, que los participantes daban más importancia a las relaciones, en particular respecto a su comunidad y a las que establecieron con sus asistentes-profesores durante el programa. Asimismo, las tasas de escritura entre los estudiantes indicaron progresos importantes; en campos que implicaban el pensamiento crítico, la expresión escrita, etc. Las percepciones entre los profesores de la participación oral indicaron un incremento de la implicación de los estudiantes. En su conjunto, los estudiantes estimaron que este programa los había hecho más capaces de hacer

comentarios durante la discusión y de comunicar sus reflexiones en diarios. Dos aptitudes que, a su juicio, les permitirían alcanzar sus objetivos en el futuro. Esos resultados sugieren que la filosofía, contrariamente al cliché que la considera como una materia elitista, puede incluirse en un plan de estudios para jóvenes en peligro, por causa de ofensas repetidas o de fracaso escolar, con el fin de contribuir de manera significativa a su interacción con el programa educativo general. Este método también permite contribuir a aumentar la confianza de los jóvenes en sí mismos, así como a que tengan una mayor soltura en la escritura y en su manera de expresarse sobre temas que les son importantes.

Jennifer Merritt, Christopher Gillman y Carolyn Callahan
Profesores, Universidad de Virginia
(Estados Unidos de América)

Personas en situación precaria (Once)

En cuanto a las personas en situación precaria, personas desplazadas del Tercer Mundo, las personas sin domicilio o que viven en barriadas en los países más desarrollados, se pensará que la prioridad seguramente no es desarrollar la actividad filosófica, sino resolver las cuestiones materiales de supervivencia. Nos parece que se trata de un error de juicio. Sin lugar a dudas, esas personas quieren que se resuelvan, en la medida de lo posible, sus problemas materiales básicos. Pero pensar juntos también representa un factor importante y fundamental de la vida humana, ya que se trata de abordar la relación que el individuo tiene consigo mismo y con su entorno. Para los que han vivido esa experiencia, es sorprendente comprobar como la persona que parece haberse dado por vencida, o que se precipita para obtener un producto de consumo, puede transformarse en otra persona cuando se le invita a pensar de ese modo. No se puede reducir a nadie a la condición de mero superviviente. En ese marco, se pueden evocar a todas las personas que han vivido los dramas de la guerra o del genocidio y que, sin embargo, procuran no verse reducidos a la condición de víctima,

a pesar del trauma y de sus condiciones de vida. La participación en grupos de diálogo filosófico equivale a desear recobrar la plena dignidad, a reestablecer una relación con el prójimo, ya no percibida como una amenaza o un competidor. Es evidente que se trata de un acompañamiento que debe tener en cuenta plenamente la realidad de la vida de las personas de que se trata; lo que viven o lo que han vivido. Pero el filosofar en el sentido estricto del término consiste, precisamente, en el encuentro con un interlocutor por lo que es y no en la producción de un discurso abstracto. Recurrimos a menudo al psicólogo, al médico o al trabajador social cuando hay una urgencia, pero la urgencia también consiste en aprender a salir de la misma, a recobrar una libertad de pensamiento y de ser.

Filosofar en la cárcel (Doce)

Si hay un lugar clave donde se plantea el sentido de las cosas, ese lugar es sin duda la cárcel. Se trata exactamente del tipo de vivencia que la práctica filosófica puede abordar, que puede ayudar a soportar, incluso a darle un sentido. El filosofar en la cárcel tiene varias ventajas. Para muchos

(18) Oficina de Estadísticas de Justicia, Departamento de Justicia, 2007. www.ojp.usdoj.gov/bjs

delincuentes, en particular para los que tuvieron la oportunidad de estudiar, se trata desde un comienzo de educarse, de tener acceso a una cultura que nunca tuvieron la oportunidad de adquirir en el pasado. Se trata de revalorar, en la medida de lo posible, una existencia que no tiene una imagen muy buena de sí misma; de experimentar un momento en el que el pensamiento puede evadirse y establecer perspectivas nuevas o extrañas, sin por ello huir de la realidad; de distanciarse de uno mismo y de lo inmediato y de la contingencia; de trabajar sobre uno mismo; de ayudar a vivir; de encontrar sentido ahí donde quizás no podría haberlo; de encontrar a otras personas y dialogar sobre cuestiones distintas a las inmediatas, poco gratificantes. A este respecto, se puede observar que algunos prefieren hablar directamente de su situación, mientras que otros prefieren abordar temáticas lo más alejadas posible de su vida cotidiana. Cada cual podrá pensar que la primera situación representa la etapa que hay que dejar atrás o que la segunda es una escapatoria, sin querer eliminarla, pero no se trata realmente de eso. Puesto que durante los intercambios se vive la experiencia de ser un sujeto pensante, capaz de reflexionar, de razonar y de producir pensamiento. Hay ahí un potencial importante para la rehabilitación del individuo, que se encuentra excluido de la sociedad. Se efectúa entonces una labor curativa sobre la identidad de la persona, sin la cual

no es posible ninguna vida en común ni ninguna rehabilitación. Mediante los talleres colectivos o la consulta individual, el detenido aprende a no ser solo el que sufre la imposición de la sociedad o la detención, sino el que reproduce su propia visión del mundo y se muestra como es.

Filosofar con los jubilados (*Trece*)

Con la prolongación de la esperanza de vida en los países desarrollados, el número de años de jubilación ha aumentado. Para muchas personas, se trata entonces de saber lo que significa o puede significar esa nueva existencia –llamada, según los países, vejez, tercera edad o edad de oro– para los ancianos o *seniors*. Estos últimos suelen sufrir una forma de exclusión, a menudo ignorada. Los talleres filosóficos para esta categoría de la población tienen distintas funciones. Se trata, por ejemplo, de dar un sentido a lo que esas personas han vivido, lo que no es siempre fácil, sea porque su vida fue difícil y albergan un sentimiento de fracaso, sea porque han perdido de una manera u otra lo que constituía su razón de ser (el trabajo, la pareja, los niños que se han dispersado, las capacidades físicas o mentales debilitadas, etc.), sea porque la inmensidad de tiempo libre deja una impresión terrorífica de la vida, sea porque las circunstancias crean la soledad. Independientemente del motivo, los talleres para personas mayores son una necesidad



Cuadro 49

El debate filosófico en una cárcel

El objetivo de un debate filosófico en la cárcel consiste, entre otros, en hacer participar a un público que no asistía de manera espontánea a la escuela que se le proponía. La creación de este proyecto se benefició mucho de la índole oral de la práctica. Los debates filosóficos pudieron beneficiar a detenidos cuyo nivel escolar era la escuela elemental o el segundo grado, pero también a los que no sabían escribir y que, sin ello, quizás nunca habrían asistido a la escuela. Los temas elegidos versaban, en un primer momento, sobre las condiciones de detención y la situación de los detenidos. Habida cuenta del ambiente secreto de lo que ocurre en la cárcel y la tendencia que tiene la socie-

dad a ocultarlo, esta etapa ineludible fue necesaria para que los detenidos pudiesen contarme a mí, que vengo del exterior, sus ideas sobre sus vivencias y lograr afrontar el rechazo social. También tuve que escuchar para poder observar mejor, comprender la situación, expresarles mi visión y atestiguar su realidad en el exterior. El balance respecto a los objetivos del programa fue muy positivo. En lo que se refiere a los objetivos filosóficos, los detenidos pudieron iniciarse al pensamiento construido, buscar la autonomía del pensamiento, utilizar la palabra de manera racional y abordar problemas filosóficos. La palabra «intempestiva» fue bastante bien regulada para poner el énfasis

en la escucha de los participantes y en la réplica racional. En cuanto a los objetivos en materia de ciudadanía, los detenidos pudieron adoptar una actitud autónoma y responsable en sus posturas y reflexionar en grupo sobre cuestiones para las cuales un individuo no puede encontrar las respuestas por sí solo. En cuanto a los objetivos relativos al desarrollo personal, pudieron fortalecer su autoestima, practicar y enriquecer su lenguaje, y completar su cultura general.

Jean-François Chazerans
Profesor de filosofía de instituto,
animador de debates filosóficos
(Francia)

ignorada fundamental, lo que explica el éxito de los talleres en curso en las hogares o clubes para jubilados y en lugares públicos. Sin embargo, hay que señalar algunas dificultades. En primer lugar, hay muchos jubilados, en particular los de más edad, que dudan de sí mismos y no asistirán espontáneamente a esos talleres. En segundo lugar, hay un cierto número de dificultades intelectuales relacionadas con la memoria vacilante, con un debilitamiento de la capacidad de concentración, con un mayor ensimismamiento o con una falta de dinamismo físico o mental. Pero ello no implica que esas personas no tengan ningún interés por las cuestiones esenciales y sería un error afirmar que están solo preocupadas por sus problemas cotidianos. Hay dos aspectos de la labor filosófica que les procuran algo importante: en primer lugar, el mero hecho de que hay que concentrarse y hacer funcionar el espíritu y, en segundo lugar, la reflexión que les permite respirar y salir de las pequeñas o grandes miserias de la vida cotidiana.

Promover la actividad filosófica en la empresa (Catorce)

A pesar de que, desde hace varios años, la filosofía ha comenzado a encontrar su lugar en distintos lugares de la empresa, sigue siendo una actividad marginal respecto a lo que podría ser y al papel que podría tener. Por una parte, puede pro-

porcionar un enfoque teórico sobre las cuestiones fundamentales de la vida en la empresa, el desarrollo sostenible, y las modalidades de pensar, trabajar y vivir juntos, etc. Luego, mediante la creación de talleres de reflexión sobre temas relacionados con cuestiones prácticas que cabe profundizar. También puede abordar temas que no están directamente relacionados con la vida empresarial o temas existenciales o sociales que son de interés para los empleados, lo que permite establecer otros tipos de relaciones de trabajo que van más allá de lo práctico e inmediato, abordando cuestiones que afectan profundamente a los miembros del personal. Por último, el principio de la consulta filosófica es una entrevista personal que permite a toda persona que lo desee analizar un problema que le preocupe sin entrar en consideraciones demasiado personales, íntimas o «psicológicas», al descubrir a la vez el principio de la construcción del pensamiento y examinando los distintos obstáculos que impiden precisamente profundizar o problematizar un determinado tipo de pensamiento o de funcionamiento intelectual. La utilidad de una consulta consiste en invitar a quien ha venido a consultar al filósofo a formular claramente sus preocupaciones con el fin de comprender y tomar las decisiones que se imponen. Formular claramente una preocupación consiste en transformarla en una pregunta,

Cuadro 50

Talleres filosóficos para niños en una biblioteca municipal

No soy filósofa de formación, ni profesora, trabajo en la biblioteca, un lugar que puede parecer inhabitual como marco para la práctica de la filosofía para niños. Sin embargo, la práctica de los debates con un propósito filosófico en una biblioteca municipal es algo que se impuso de manera muy natural.

Los talleres se llevan siempre a cabo en el mismo espacio y durante el mismo horario a lo largo de todo el año escolar. Son muy teatrales y se presentan como un juego, «el juego de la reflexión», que requiere el respeto de tres reglas básicas: levantar el dedo para intervenir, no cortar la palabra, escuchar a los compañeros. Se recuerdan esos principios al inicio de cada sesión para niños, que, a fin de cuentas, aprecian ese ritual. Luego se plantea una pregunta, por ejemplo «¿qué es crecer?», se inscriben las ideas y las argumentaciones en la pizarra procurando hacer resaltar los conceptos y, si es posible, las antinomias, por ejemplo: débil / fuerte o grande / pequeño. Después se procura ampliar una proposición preguntando

quién está de acuerdo o no con la idea formulada y por qué, como lo muestra el siguiente breve intercambio:

Alumno A: Crecer es hacerse adulto y tener responsabilidades, puesto que se hacen cosas que no podían hacerse antes;

Alumno B: No estoy de acuerdo, puesto que se puede ser niño y tener responsabilidades, como cuidar a un hermano menor;

Alumno A: Sí, se puede ser un niño y cuidar a un hermano menor, pero si no se sabe que se trata de una responsabilidad, ello significa que aún no se ha crecido.

Las repercusiones de esos talleres son de dos tipos: en el ámbito de los profesores, las reacciones son, por lo general, favorables y la demanda de talleres se renueva cada año. En el ámbito de los alumnos, no he logrado hacer auténticos balances al finalizar el año escolar. Sin embargo, algunas informaciones que me han llegado indican que ciertos alumnos se atreven ahora a tomar la palabra o que la clase escucha mejor. Durante las sesiones, los niños aceptan paulatinamente las reglas del juego y se

llaman la atención cuando no se respetan, se ven asimismo confrontados a otras ideas distintas a las suyas propias, lo que da más confianza a uno, más reconocimiento a otro. Últimamente, está cambiando su enfoque de la biblioteca. No se trata de otro lugar como la escuela, la lectura por el propio placer comienza a difundirse y las colecciones de libros de filosofía para niños comienzan a multiplicarse. Por ende, ¿cabe organizar talleres de filosofía con los niños en la biblioteca municipal? Sí, ya que, así como esas bibliotecas acogen a clases para presentaciones de libros (lectura de cuentos, selección de libros sobre un tema, investigación documental, etc.) o de recursos multimedia, los talleres de filosofía participan en las misiones de las bibliotecas, a pesar de que la asociación con las escuelas sigue siendo un etapa obligatoria.

Patricia Azérad
Bibliotecaria, directora de bibliotecas municipales
Villeneuve St. Georges (Francia)

en clarificarla, así como en relativizarla. Esa transformación se produce mediante una utilización particular del lenguaje y de las palabras que se aprende durante el diálogo con el filósofo consultor. No se trata de una sucesión de asociaciones libres, sino de encontrar las palabras que designen adecuadamente nuestras vivencias y las acciones que pensamos efectuar. Esas palabras también permiten comunicar a los demás lo que cada uno guarda en su interior. Esa labor no es superflua, es esencial tanto para la vida en la empresa como para la vida en general. Pero cabe realizar una labor de sensibilización ante los responsables de las empresas y de recursos humanos, para invitarlos a pensar más allá de lo inmediato y del pragmatismo reductor.

Filósofo de la ciudad (Quince)

El principio del filósofo de la ciudad es el siguiente: así como los municipios emplean a trabajadores sociales, psicólogos o mediadores, también podrían añadir los servicios de un filósofo practicante. Su papel tendría cierta proximidad con

los profesionales que acabamos de mencionar, pero con una diferencia importante: el filósofo no trabaja en situaciones de urgencia. No está ahí para resolver los problemas o encontrar soluciones inmediatas, sino para profundizar, para asegurar un distanciamiento, para determinar los elementos esenciales más o menos visibles, pero no por ello menos importantes, para suscitar una visión crítica, pensar con más rigor y tomar decisiones. Ese filósofo tendría, por ende, distintas tareas: examinar los problemas que afectan al hecho de vivir juntos, mediante el análisis, y, por otra parte, organizar debates públicos, actuando a la vez como filósofo consejero y como animador. Se podrían elaborar varios documentos, destinados a los responsables y al público. Luego, podrían organizarse periódicamente talleres, procurando sensibilizar a públicos muy diversos. Puesto que si bien algunas personas participarán espontáneamente en un taller de filosofía, ese no será el caso de todas. Se procuraría, por ende, intervenir en el seno de estructuras asociativas ya existentes. Podrían organizarse talleres para los niños, por

Cuadro 51

El Mes y la Noche de la Filosofía en los Países Bajos

Desde su primera edición en 2002, el Mes de la Filosofía ha tenido una enorme influencia en la popularización de la filosofía en los Países Bajos. La idea era que la celebración de un conjunto de eventos durante un periodo de tiempo limitado aumentase el interés por la filosofía en su conjunto. El Mes comienza con una ceremonia de apertura en una de las grandes librerías del país. El evento es relativamente limitado, con solo algunas presentaciones abiertas al gran público y la participación de un centenar de visitantes. En 2004, se añadió el Día de la Filosofía en la Universidad de Tilburg a la lista de los principales acontecimientos. El Departamento de Filosofía de esa universidad era poco conocido y decidió organizar un día que lo colocase en el mapa de la comunidad filosófica, con la esperanza de atraer a otros estudiantes. El Mes se concluye con una ceremonia de clausura en la Escuela Internacional de Filosofía de Leudsen,

que incluye presentaciones a las que acuden un centenar de visitantes. Numerosos eventos acompañan la celebración del Mes. Un número cada vez mayor de bibliotecas organizan actividades. En 2006, se organizaron 130 eventos en todo el país.

La Noche de la Filosofía es la actividad central del Mes. En un lugar histórico de Ámsterdam, unas 750 personas visitan 25 actividades repartidas en cinco salas. Se pone el énfasis en los debates académicos contemporáneos, como la «filo-diversión», juegos, *performances*, etc. La mitad del público que acude a la Noche procede de Ámsterdam y la otra mitad, de otras partes del país. La mayoría de las personas presentes asisten solo una vez a la Noche. Para muchos de ellos, se trata de su primer gran encuentro con la filosofía. En 2007, un museo vecino propuso proyecciones de video-arte, dando así a la Noche una atmósfera de festival y a los visitantes la posibilidad de confrontarse

con el arte inspirado por la filosofía. Además, hubo actividades interactivas, como los «Sócrates volantes», personas vestidas de blanco que deambulan por el público, haciendo preguntas e invitando a los visitantes a que debatan entre sí. Cada año, se elabora el ensayo del Mes. Un autor de renombre nacional redacta una historia de inspiración filosófica. Hay mucha publicidad en torno a estos eventos. La Noche llama la atención en particular de los medios nacionales, con la participación de más de 30 periodistas. El Mes también se beneficia de una cobertura televisiva y radiofónica, con 20 programas con una audiencia de unos 3 millones de telespectadores y oyentes.

Hans Kennepohl
Responsable del Mes de la Filosofía
Fundación Mes de la Filosofía
(Países Bajos)
www.maandvandefilosofie.nl

ejemplo en la biblioteca municipal, a la que podrían acudir a las clases, lo que permitiría a su vez proporcionar herramientas de trabajo a los profesores que asisten a esos talleres. Se podría establecer un servicio permanente de consulta filosófica individual gratuita en un local del municipio. Si se lograra crear cierto interés por la práctica filosófica, se propondría enseguida un seminario de iniciación a la misma, que serviría para formar a las personas deseosas de emprender ese tipo de actividad. Eso es bastante fácil de hacer, en particular para las personas que trabajan con niños. Uno de los aspectos principales de esta labor consistiría en desarrollar una actitud ciudadana en los habitantes del municipio.

Día(s) de la Filosofía (*Dieciséis*)

Desde hace varios años, por iniciativa de la UNESCO, hay un Día Mundial de la Filosofía, que se celebra el 3^{er} jueves del mes de noviembre de cada año. Según los países, se celebra de distintas maneras: en algunos de manera más académica, en otros introduciendo elementos de la práctica filosófica. Puede ser la ocasión de un

solo encuentro o de varios. Algunas de las principales ciudades europeas han celebrado, por su parte, en fechas diferentes, un día, una noche, una semana e incluso un mes de la filosofía. Se trata de organizar numerosos eventos, de índole diferente, en distintos lugares y con distintas formas, para sensibilizar al mayor número de personas posible, por ejemplo: conferencias, talleres, cafés-filosóficos, talleres de escritura, presentación de autores o de obras, demostración de prácticas diversas, debates en torno a temas específicos, etc. La ocasión sirve para mostrar, ocupando un espacio urbano, que la filosofía tiene su lugar por doquier, que nos concierne a todos. En la medida de lo posible, un cierto grado de mediatización contribuye a la amplificación del fenómeno, alcanzando a los que no se lanzarían a dicha empresa porque piensan que la filosofía no es para ellos. Se trata, en cierto modo, de banalizar la filosofía y de sacarla de sus propios límites. En ese marco, se puede invitar al público a desplazarse para participar en actividades organizadas, pero, para los que no deseen hacerlo, los organizadores pueden proponer intervenciones en el seno de estructuras, asociaciones o instituciones

Cuadro 52**Una experiencia notable: las Olimpiadas Filosóficas Uruguayas**

Las Olimpiadas Filosóficas Uruguayas se inscriben en una concepción democrática de la filosofía y de su enseñanza que se propone hacer filosofar a todo el mundo. Se trata de estimular actitudes filosóficas (duda, reflexión, crítica, creatividad, discusión...), la producción de conceptos o de pensamientos filosóficos mediante diversas actividades, incluyendo la escucha, la lectura, las discusiones y las producciones filosóficas personales y colectivas. Inspirándonos en las experiencias de la IPO (Olimpiada Internacional de Filosofía) y de las Olimpiadas de Argentina, tomamos de la primera la idea de un ensayo escrito y sus criterios de evaluación y de las segundas, la celebración en todo el país en la len-

gua materna. Las instancias de evaluación son orales y escritas para atenuar el nivel de competitividad e incrementar la colaboración. Las Olimpiadas Filosóficas Uruguayas se celebran cada año desde 1999.

La Olimpiada se organiza simultáneamente en los institutos de todo el país, sin etapas previas de selección ni finales nacionales, para asegurar que todo el mundo pueda participar en el evento. Esa actividad se desarrolla en dos partes que tienen lugar, generalmente, el mismo día. La primera consiste en un debate sobre la cuestión planteada, de una duración de dos horas, en grupos de unas 20 personas cada uno y sobre un tema único. Se trata de confrontar la dificultad problemática. La segunda

es personal y escrita. Se trata de un ensayo que cabe redactar en tres horas a partir de una propuesta formulada por el jurado nacional. Los participantes deben tomar en cuenta las discusiones anteriores sobre el tema. Luego, los jurados locales evalúan la parte escrita. Seleccionan una frase de cada ensayo para elaborar una pequeña publicación. Los nueve mejores ensayos son seleccionados por un jurado nacional y sus autores participan en la Olimpiada Rioplatense, en Argentina.

Mauricio Langon
Profesor de filosofía
(Uruguay)

existentes. Así se logrará sensibilizar a un público nuevo, lo que es importante, aunque los participantes no sigan practicándola de manera directa y activa. A pesar de que el filosofar adquiere su sentido cuando se instaura en una continuidad, como toda práctica, parece ser que el mero hecho de entrar esporádicamente en contacto con la misma produce un efecto: el de hacer despertar una actitud de asombro o de cuestionamiento.

Proyectos de Internet (Diecisiete)

Con el desarrollo de la informática y de Internet, dichas herramientas pueden ser una ayuda valiosísima para promover la práctica filosófica, como ya se ha demostrado en varios lugares. Cabría, por ende, recurrir a las posibilidades que ofrecen. En primer lugar, crear una revista electrónica en la lengua local, en la que se publicarían descripciones de experiencias, informes de coloquios, análisis, informaciones prácticas, etc. También sería un lugar apropiado para desarrollar innovaciones prácticas basadas, entre otros, en la diversidad cultural. Luego, se podría proponer un foro que sirviese de lugar de intercambio y de discusión. Sin embargo, por experiencia, no hay que esperar mucho de ese tipo de foros, sea porque el debate es regulado, lo que no es siempre fácil, ya que exige mucho

tiempo, corriéndose el riesgo de restringirlo; sea porque el debate no es regulado, corriéndose el riesgo de transformarlo en un mero intercambio de opiniones; sea porque el debate se transforma en el rehén de una persona o de pequeño grupo que monopoliza la discusión, lo que desvirtúa el lugar y le hace perder su vocación inicial. Pero al menos un foro de ese tipo puede ser el medio para hacer circular las informaciones relativas a las distintas actividades en curso, las publicaciones o los datos que pueden ser de interés para la comunidad de la práctica filosófica. En los países en los que las publicaciones son muy caras, puede ser un medio de acceder a menor costo y más fácilmente a una documentación en este campo. Un programa de formación por Internet también puede organizarse mediante un programa confirmado o recurriendo al principio de la tutoría. Lo que permitiría dar un apoyo a las personas que deseen lanzarse a esta actividad, que a menudo se sienten aisladas y desprovistas de medios. Una de las modalidades de trabajo también es la colaboración entre dos practicantes, por ejemplo, para el desarrollo de la consulta filosófica a distancia, en la que dos personas se cuestionan mutuamente durante un periodo de tiempo determinado. También sería posible presentar ciertas iniciativas que merecen ser valoradas y, de no ser así, pasarían desapercibidas.

Olimpiadas filosóficas (*Dieciocho*)

Esta propuesta no se refiere a las Olimpiadas Internacionales de Filosofía, IPO ⁽¹⁹⁾, sino a las experiencias que se han inspirado en las mismas. Se trata de una actividad que puede movilizar voluntades y energías, como la organización de olimpiadas filosóficas locales o de un concurso de ensayos filosóficos. Para evitar que no se ponga el énfasis en la dimensión académica o elitista, a veces inherente al principio de un concurso, se pueden tomar ciertas medidas. El jurado no estaría formado exclusivamente por profesionales de la filosofía; el reglamento del concurso debería estipular que los textos se dirigen al gran público y, en la medida de lo posible, cabría definir diversas categorías de participantes (jóvenes, adultos, estudiantes de filosofía, etc.) con el fin de dar una oportunidad a diferentes tipos de personas. Si se tratase de un concurso nacional, se organizaría una primera etapa regional o local, lo que fortalecería el impacto de la actividad. La dimensión de proximidad es importante por el hecho de que también permite organizar un encuentro o, paralelamente al trabajo escrito, una presentación oral. En la medida de lo posible, debería tratarse de una instancia en la que se pusiera el énfasis no en la competencia entre personas, sino en la emulación para hacer avanzar el pensamiento. La experiencia de esas olimpiadas debe concebirse en el contexto del desarrollo de una educación filosófica capaz de contribuir a la transformación de la educación y a la creación de espacios públicos de participación ciudadana. Esto es, operar en la continuidad de otras actividades. Al proponer abordar temas sociales o de actualidad, los estudiantes y los profesores de filosofía serían invitados a salir del marco estrictamente académico de la filosofía. Por último, sería útil publicar los ensayos de los premiados en los concursos.

Debates tras la proyección de películas (*Diecinueve*)

Una de las dificultades principales de la actividad filosófica es sensibilizar al gran público, puesto que la filosofía sigue teniendo una imagen bastante elitista. Un

modo simple de invitar de manera natural a todos a filosofar o de motivar a los participantes para que entablen un debate filosófico consiste en organizar un debate tras la proyección de una película o la representación de una obra de teatro. Claro está que se podrían seleccionar películas de una temática específica, que haga eco a la vivencia y que merezca ser profundizada, versando sobre temas existenciales, sociales u otros. Pero en términos absolutos, se podría invitar a los participantes a emprender una reflexión filosófica sobre numerosos tipos de películas, sin necesariamente elegir una película en particular, y sin olvidar las películas para niños, con vistas a iniciar a estos últimos al análisis de la imagen. Ese carácter no específico de la película utilizada es importante porque facilita la inserción de la práctica filosófica en el programa preestablecido de una sala de proyección existente. La labor que se realiza tras la proyección es importante, puesto que vivimos en el mundo de la imagen, rodeados de imágenes, y el público no siempre se distancia de esos iconos o ídolos. Puede observarse la falta recurrente de una relación crítica respecto a lo que se ve y se escucha, tanto en la televisión como en el cine o las revistas. Se trata, por ende, de la educación del consumidor y del ciudadano. En esa perspectiva, uno de los aspectos cruciales es el descubrimiento, por parte de los participantes en el debate, de la diversidad de interpretaciones, así como de las visiones de la película que acaban de ver juntos. Se percatan entonces de que a veces no ven ciertas cosas, o que tienen una visión muy parcial o reductora. El otro ángulo importante del descubrimiento es la relación entre los hechos, lo que se observa, y la interpretación que se les da, con sus diversos grados de profundidad de las cuestiones que se perciben. El debate que se abre tras la película se convierte así en una especie de preparación y de antecámara de discusiones más específicas y con detenimiento sobre temas más generales.

Casa de la filosofía (*Veinte*)

En la medida de lo posible, sería importante crear un lugar para la práctica filosófica, una especie de casa de la filosofía.

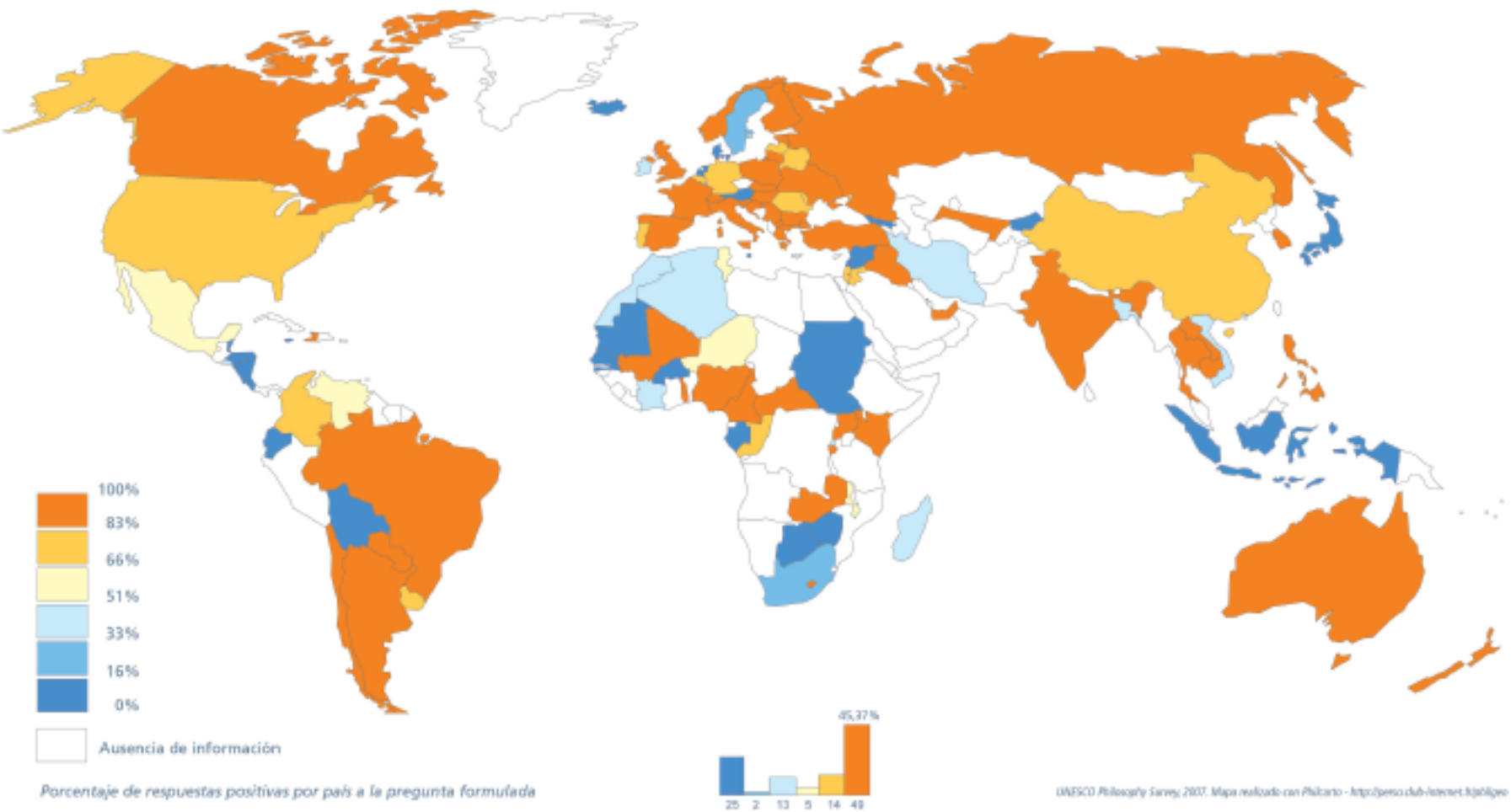
(19) Véase el Capítulo I.

Podrían organizarse en ese lugar varias actividades bajo diversas formas. Se trataría de un lugar abierto a la multiplicidad de las prácticas, de los métodos, de las finalidades, siempre que la actividad propuesta esté efectivamente relacionada con la filosofía. Habida cuenta de que la línea de demarcación entre la filosofía y otras actividades conexas no es siempre clara o hermética, habría un comité encargado de examinar las propuestas de actividades. Podría ser una ocasión para reflexionar de manera permanente sobre la práctica filosófica. Si hay una estructura nacional o local de filósofos practicantes, ésta podría encargarse de administrar esa empresa y de tomar las decisiones apropiadas. Podrían organizarse talleres y

conferencias públicas, seminarios de formación práctica para filósofos profesionales o animadores, encuentros profesionales, consultas individuales, etc. Podría asegurarse una permanencia para las personas deseadas de encontrarse con un filósofo y de dialogar sobre distintos temas de interés. También podría haber una permanencia telefónica, ya sea para las personas que sufren una crisis existencial, que se sienten solas, o que se plantean una cuestión particular. Las distintas estructuras institucionales, públicas o privadas, encontrarían ahí a un interlocutor para obtener cualquier información requerida sobre la actividad filosófica, lo que facilitaría el desarrollo y la promoción de la práctica.

IV. La filosofía en el ámbito informal en cifras

P41a: ¿Existen otros organismos asociativos, instituciones, etc. que contribuyan a la enseñanza de la filosofía en su país?



Conclusión: ¿se trata de filosofía?

Más allá de las propuestas de resolución que se dan en la historia de la filosofía, las críticas de la filosofía no académica pueden a veces ser muy severas, pero, al mismo tiempo, no hay nada en ello que sea prohibitivo. Ha habido situaciones peores en la vida intelectual. Podemos preguntarnos si la práctica filosófica es bien filosófica, pero también podemos plantear el mismo interrogante respecto a muchas otras formas de filosofar. Y en lo que atañe a la práctica, una parte importante de la responsabilidad recae en los filósofos mismos, que rehúsan a veces abordar esos campos, que se abandonan a los pedagogos, a los psicólogos o a un individuo cualquiera al que no se le podría reprochar demostrar interés en la filosofía y aventurarse en la misma, puesto que se trata de un asunto que incumbe a todos y que no es propiedad de nadie en particular. Hay una tecnicidad filosófica, que se trabaja y se aprende. Cabe formar esa actitud, a pesar de las dificultades que se plantearon y de las resistencias que se manifiestan. Y no es seguro que la práctica filosófica sea tan generosa que la práctica tradicional. En efecto, encontramos en ella las mismas preocupaciones personales que priman sobre la autenticidad, las mismas agendas particulares que ocultan o disfrazan el interés general, las mismas angustias de ser olvidado y de no existir, etc.

Al parecer, el desafío para este movimiento –puesto que, en el sentido filosófico o sociológico, se trata de un movimiento– consiste precisamente en no caer en el dogmatismo que se pretende denunciar. Es el dogmatismo lo que se encuentra en el meollo del problema, ese dogmatismo que tiende a la rigidez y a impedir reflexionar, esa rigidez del espíritu que impide entenderse y problematizar. Luego, las patologías o los excesos a los que se ha hecho referencia en este capítulo no son ni sistemáticos ni la responsabilidad de un individuo. No se trata de rehusarlos y de protestar, solo de ser conscientes de los mismos. Además, algunos de estos problemas pueden ser contradictorios entre sí. Según los practicantes, las escuelas de pensamiento, pero también según las culturas en las cuales se desarrollan y funcionan esas prácticas, las aberraciones y las dificultades no serán las mismas. Y ello se debe a que en las culturas, como ocurre en las corrientes filosóficas, los individuos y los grupos, la teoría y la práctica, el pluralismo y la verdad no se articulan de la misma manera, y las fuerzas y las lagunas no son las mismas.

La muerte de la filosofía –si se puede considerar que dicha muerte es posible– radica en su falta de vida y de pluralidad. Su esencia reposa esencialmente en la alteridad y en la acogida del *otro* y de lo diferente, en una constante puesta en tela de juicio.

CAPÍTULO V



La enseñanza de la filosofía a través de una encuesta UNESCO autoadministrada por Internet

Introducción: un proceso colectivo e inclusivo 198

I. Principales resultados temáticos 199 - 221

1) Primer balance de la enseñanza de la filosofía en el mundo 199

- > Perfil profesional de los encuestados
- > Méritos y objetivos de la enseñanza de la filosofía
 - Análisis global
 - Análisis regional
- > Cooperación internacional e inserción de los actores de la enseñanza de la filosofía de un país en el seno de la comunidad internacional
- > Principales resultados, por país, sobre la enseñanza de la filosofía según los distintos niveles de enseñanza

2) Geografía de la enseñanza de la filosofía 207

- > Situación general de la enseñanza de la filosofía por grupos de países
- > Debilitamiento de la enseñanza de la filosofía
- > Fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía
- > Balance de los avances pasados y futuros de la enseñanza de la filosofía

II. Herramientas, método y modalidades de organización 222 - 228

1) La elección de una herramienta para la realización de la encuesta 222

- > Las características específicas de una encuesta auto-administrada
- > El cuestionario y su puesta en línea

2) La realización de la encuesta 223

- > La elaboración de la base de encuestados
- > El acopio de datos
- > Cronología de la realización de la encuesta

3) La índole de la encuesta y de sus resultados 226

- > Ambigüedades en la transición de un análisis por país a la realización de una síntesis por país
- > La síntesis de las informaciones en el ámbito de los países

Conclusión: una encuesta inédita 229

Cuestionario en línea de la UNESCO 230

Introducción: un proceso colectivo e inclusivo

Este capítulo versa sobre la encuesta basada en un acopio de los datos recabados mediante el cuestionario puesto en línea por la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía en el mundo, así como sobre los resultados obtenidos mediante la extracción de información de las respuestas recibidas. La encuesta se concibió, ante todo, como una herramienta dinámica, con el fin de fomentar un intercambio y una dinámica de interacción entre los diferentes actores asociados a la UNESCO y su acción a favor de la filosofía.

En 2005, al iniciarse la elaboración este estudio, la UNESCO deseó adoptar, desde un principio, una postura colectiva y participativa, y se esforzó en asegurar la contribución del conjunto de sus Comisiones Nacionales y de las Delegaciones Permanentes de sus Estados miembros, en un vasto proceso de consulta. La participación y el apoyo de los actores asociados a la UNESCO en este estudio precursor sobre la enseñanza de la filosofía en el mundo debía estar a la altura de la importancia que los Estados miembros de la UNESCO decidieron acordarle a la filosofía.

El proceso de consulta se caracterizó por una potente sinergia y una gran movilización, lo que puede considerarse una de las características más alentadoras de este estudio. Y el eco que tuvo ese procedimiento en los Estados miembros de la Organización es una de las características más importantes del mismo. En efecto, si se compara esta encuesta con las anteriores sobre el mismo tema, en particular la que llevó a cabo en 1951 Georges Canguilhem que abarcó solo a nueve países y la realizada en 1994 por Roger Pol-Droit sobre filosofía y democracia que abarcó a 66 países, se puede recalcar el hecho de que el estudio de 2007 abarcó, por su parte, a 126 países. En dicho estudio, participaron 369 encuestados, cuyas respuestas son a la vez «válidas» y explotables, lo que se corresponde con un 65% de los países.

La identificación de los destinatarios del cuestionario fue objeto de un procedimiento riguroso. En efecto, la identificación de los contactos más idóneos en los distintos países fue, desde un principio, una exigencia en el marco metodológico del estudio, con vistas a garantizar la fiabilidad del seguimiento que se

daría al cuestionario. A estos efectos, se envió a todas las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO una ficha de información para obtener los nombres y las direcciones de los responsables del programa de filosofía en el seno de los Ministerios de Educación Nacional, de la enseñanza superior y de la investigación (en el ámbito institucional), así como de los departamentos de filosofía de distintas universidades, de las Cátedras UNESCO o de los institutos (en el ámbito académico). Se recibieron muchas respuestas muy informativas, que permitieron, junto a otras búsquedas complementarias efectuadas por la UNESCO, constituir una amplia base de datos de contactos, que sirvió de base para el envío del cuestionario.

Habida cuenta de la amplitud de la encuesta y de la diversidad de los sistemas de enseñanza en los distintos países, cabía ante todo entrar en relación con la gama más amplia posible de personas implicadas en la enseñanza de la filosofía, en un marco institucional o no, con vistas a establecer correlaciones entre las informaciones proporcionadas. Las respuestas, procedentes de muchos países, fueron muy elocuentes e instructivas, pero se tuvo siempre en cuenta la necesidad de ponderar y de relativizar el contenido de algunas respuestas, ya que podían ser a veces la mera expresión de una opinión individual que no reflejaba necesariamente la realidad a escala del país.

El cuestionario, que se reproduce al final de este capítulo, incluye preguntas abiertas y preguntas cerradas, a veces de múltiple elección. Las preguntas abiertas permitían hacer sugerencias y comentarios adicionales, que se comentaron ampliamente, en particular, en los capítulos II y III de este estudio. En cuanto a los otros resultados y las correlaciones realizadas, se analizan en este capítulo de manera más matizada, basándose en criterios adoptados en función de los datos explotables.

El lector también puede referirse a los diferentes gráficos, tablas y mapas, teniendo en cuenta que no se les puede otorgar una veracidad absoluta. Los primeros resultados temáticos que figuran en este capítulo son un balance preliminar que será necesario ajustar y profundizar más adelante.

I. Principales resultados temáticos

1) Primer balance de la enseñanza de la filosofía en el mundo

A continuación se presentan de manera sucinta algunos resultados generales sobre varias temáticas reflejadas en el cuestionario, bajo la forma de un primer balance de los resultados más interesantes para cada uno de los niveles de enseñanza.

Perfil profesional de los encuestados

Tras la lectura del cuestionario y de un cierto número de respuestas a las preguntas abiertas, cabe tener en cuenta una dimensión importante para comprender las respuestas individuales que dependen del perfil profesional de los encuestados. Hemos optado por hacer esta observación al estudiar las respuestas a la pregunta P0c (1). Podríamos luego medir, si es necesario, sus efectos sobre las temáticas particulares. La pregunta P0c es una pregunta cerrada con respuestas múltiples. Estas últimas se declinan en modalidades; por lo tanto, son posibles varias respuestas para un mismo encuestado. Por ende, se pueden analizar las respuestas a esa pregunta de dos maneras posibles y complementarias (lo que también vale para todas las preguntas con respuestas múltiples). Por una parte, se puede analizar la respuesta desde el punto de vista del encuestado y concentrarse en el perfil que ha declarado, es decir, trabajar sobre las combinaciones posibles de las modalidades de la pregunta. Por ejemplo, se procede a identificar cuantas personas son «profesores y administradores» y cuantas son solo «profesores», etc. Por otra parte, también se puede descomponer la pregunta y considerar cada modalidad como si se tratara de una pregunta específica. En el caso de la pregunta P0c, se puede considerar que se descompone en cuatro subpreguntas (P0c1: «¿Ejerce Ud. la función profesional de administrador? [sí / no]). Cada subpregunta puede, entonces, tratarse por separado y se pueden así acumular las respuestas para obtener el número de efectivos de «profesores», de «administradores» u otros por país, región, etc. Hemos hecho hincapié en el análisis de los perfiles (gráfico 1), lo que nos

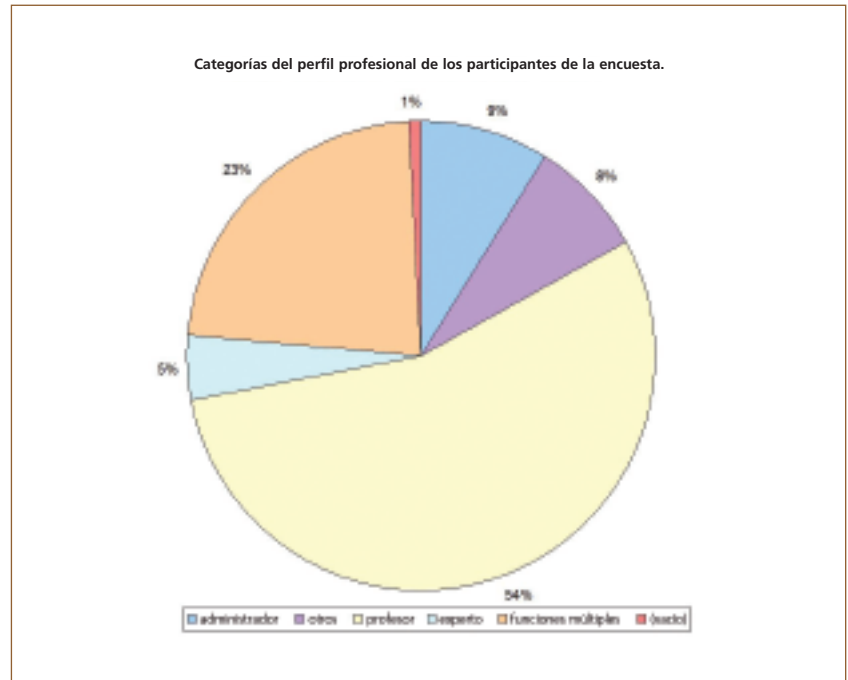


Gráfico 1 – Categorías del perfil profesional de los participantes de la encuesta.

impide en el comentario siguiente razonar en términos de funciones profesionales independientemente de los perfiles.

La mayor parte de la población interrogada está formada por «profesores», que representan un 75% de los encuestados, sumando todos los cargos. Los «administradores» representan un 25% de los encuestados y los «expertos», un 17%. No hay que subestimar la modalidad «otras funciones» puesto que representa un 13%. Al examinar la importancia de los perfiles múltiples (23%), se puede señalar que estos son prácticamente siempre «profesores». El análisis de las respuestas muestra que los países en los que los profesores son minoritarios no son muy numerosos (26 países) y representan solo un 20% de los países que participaron en la encuesta. Entre ellos, los 16 países en los cuales no figura ningún profesor son los países que cuentan con solo un encuestado (a veces dos); se trata a menudo de los países a los cuales la Secretaría de la UNESCO, después de varias cartas recordatorias infructuosas, tuvo que insistir por medio de contactos institucionales, para obtener al menos una respuesta a la encuesta por parte del país en cuestión.

(1) Pregunta 0c: Su función [administrador, profesor, experto, otro].

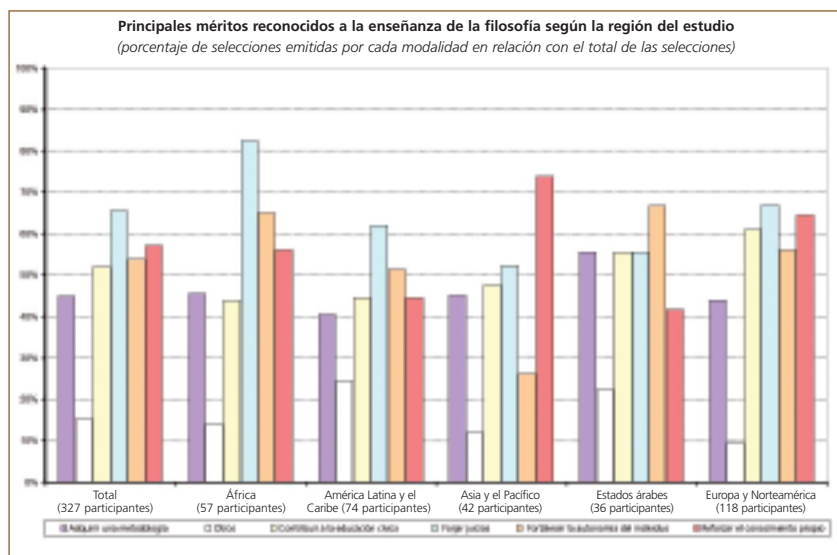


Gráfico 2 – Principales méritos reconocidos a la enseñanza de la filosofía según la región del estudio.

Méritos y objetivos de la enseñanza de la filosofía

Análisis global

Recordemos que las preguntas P03⁽²⁾, P09⁽³⁾ y P12⁽⁴⁾ son más bien de índole subjetiva –sobre todo las dos últimas– y que se pueden, por tanto, razonar desde un punto de vista individual para obtener un resultado global en el ámbito mundial. Esto no nos impide observar diferenciaciones regionales puesto que, habida cuenta del número de modalidades, es difícil llegar hasta el nivel de los países. Por lo tanto, hay que tener en cuenta los diferentes niveles de participación en la encuesta según las regiones del estudio, para evitar dar una interpretación abusiva de los resultados obtenidos. Cabe señalar que se trata de preguntas con respuestas múltiples. Para hacer una síntesis de las respuestas, para cada una de las modalidades de las tres preguntas, hemos optado por razonar según las modalidades y no según los perfiles. Se cuenta el número de veces que se ha elegido una modalidad específica. Los porcentajes establecidos corresponden a las relaciones entre el número de respuestas obtenidas para cada modalidad y el número de respuestas «expresadas» para la pregunta, sin tener en cuenta el número de no-respuestas.

Pregunta general (P03): sin tener en cuenta las diferencias nacionales, se observa que cuatro de las seis opciones propuestas fueron elegidas en más de 60 de las respuestas. Una leve mayoría designa la propuesta «forjar juicios» como mérito principal de la enseñanza de la filosofía. Después, sucesiva-

mente, «reforzar el conocimiento propio», «fortalecer la autonomía del individuo» y «contribuir a la educación cívica». La respuesta «adquirir una metodología» fue elegida en menor medida (45%). Estas cinco propuestas parecen, en todo caso, definir correctamente los méritos de la enseñanza de la filosofía de un país, puesto que solo un 15% de los encuestados eligió la categoría «otros».

Pregunta relativa al nivel primario (P09): la escala de los objetivos se diferencia de manera clara de la clasificación de los méritos desde un punto de vista general (P03). Las diferencias más patentes se refieren a la baja importante de la modalidad «reforzar el conocimiento propio» y la, no menos importante, modalidad «adquirir una metodología». Si las otras modalidades se mantienen al mismo nivel, la modalidad «contribuir a la educación cívica» se convierte en la segunda opción de los encuestados. El orden de esta distribución parece indicar que la enseñanza de la filosofía a nivel primario privilegia el desarrollo individual de los niños con respecto a la adquisición de conocimientos. Esto corrobora el análisis desarrollado en el capítulo I de este estudio. También se observa un leve incremento de la modalidad «otros», lo que induce a pensar que las modalidades propuestas no son satisfactorias para describir los objetivos de la enseñanza a nivel primario. El estudio de los comentarios asociados a esta pregunta es interesante, pues permite descubrir cuáles son los «otros» objetivos que se le asignan a la enseñanza de la filosofía.

Pregunta relativa al nivel secundario (P12): salvo algunas diferencias, la escala de los objetivos se asemeja a la clasificación de los méritos desde un punto de vista general (P03). En este nivel de enseñanza, los porcentajes son en general un poco más altos, lo que indica una adhesión más fuerte de los encuestados y de la adecuación de las propuestas a los objetivos de la enseñanza; sin embargo, la modalidad «otros» sigue teniendo un porcentaje alto. Todas las opciones propuestas fueron elegidas por el 50% de los encuestados. La modalidad «forjar juicios» fue elegida por un 75% de los encuestados y la modalidad «fortalecer la autonomía del individuo» está en segunda posición (63%). Esto confirma el papel preponderante

(2) Pregunta 03: En su país, ¿cuáles son los principales méritos que se le reconocen a la enseñanza de la filosofía? Fortalecer la autonomía del individuo – Adquirir una metodología – Reforzar el conocimiento propio – Forjar juicios – Contribuir a la educación cívica – Otros.

(3) Pregunta 09: En su opinión, ¿cuál es el objetivo de la enseñanza de la filosofía en la educación primaria? Fortalecer la autonomía del individuo – Adquirir una metodología – Reforzar el conocimiento propio – Forjar juicios – Contribuir a la educación cívica – Otros.

(4) Pregunta 12: En su opinión, ¿cuál es el objetivo de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria? Fortalecer la autonomía del individuo – Adquirir una metodología – Reforzar el conocimiento propio – Forjar juicios – Contribuir a la educación cívica – Otros.

de la enseñanza de la filosofía para ofrecer a los adolescentes los medios para que se desarrollen de manera individual.

El análisis de las variaciones regionales en cuanto a los méritos y a los objetivos que se le reconoce a la enseñanza de la filosofía pone de manifiesto algunas diferencias interesantes (gráfico 2). Se deduce que para las regiones Europa-América del Norte y América Latina-Caribe, y África, la modalidad «forjar juicios» es la más elegida. También es interesante notar que la modalidad «fortalecer la autonomía del individuo» es la más elegida en los Estados árabes, mientras que para la región Asia y el Pacífico es el «fortalecimiento del saber propio».

Análisis regional

Cabe recordar las características de la participación en la encuesta según las regiones del estudio, puesto que son importantes para emprender cualquier tipo de interpretación de esos resultados, en particular en cuanto a las diferencias relativas al número de respuestas «válidas» por región. Si la región Europa y América del Norte está bien representada, otras regiones se caracterizan por una variabilidad que puede explicar en parte el número relativamente bajo de respuestas. Además, la representatividad en el seno de una misma región es problemática: algunas regiones, en particular los Estados árabes y América Latina y el Caribe, tienen uno o dos países con muchas respuestas y, a la inversa, varios países no están representados de ningún modo en la encuesta.

Pregunta general (P03): se observan diferencias notables según la geografía regional. La región Europa y América del Norte se alinea según el perfil de la respuesta ya comentada en el ámbito global (en realidad, se trata más bien de lo contrario, ya que es la situación global la que hereda en parte el perfil de esta región por causa de su peso específico). Otras dos regiones –África, y América Latina y el Caribe– también tienen perfiles semejantes a los de la situación global, salvo en lo que se refiere a los siguientes aspectos: si «forjar juicios» aparece siempre como la primera respuesta elegida (de manera más fuerte en África), la jerarquía es inversa para las otras propuestas, «fortalecer la autonomía del individuo» prima sobre «reforzar el conocimiento propio», pero las diferencias son

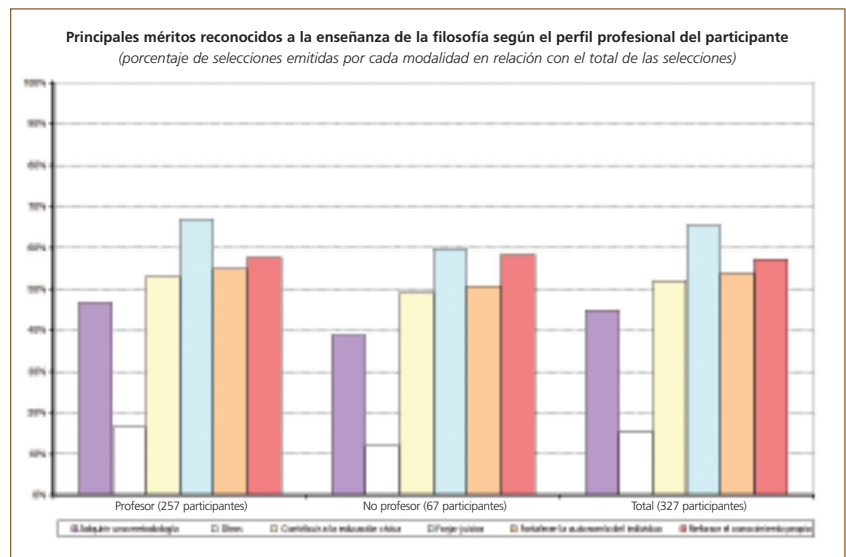


Gráfico 3 – Principales méritos reconocidos a la enseñanza de la filosofía según el perfil profesional del participante.

tenues y sin duda poco significativas radicalmente. Se observa también una menor elección de la modalidad «contribuir a la educación cívica». Para las dos últimas regiones, la situación cambia radicalmente: los Estados árabes eligen más veces la modalidad «fortalecer la autonomía del individuo», aunque las otras modalidades siguen siendo importantes (más de 50%) y al mismo nivel, salvo en el caso de la modalidad «reforzar el conocimiento propio» (40%). Para la región Asia y el Pacífico, el perfil es inverso: la modalidad «reforzar el conocimiento propio» se elige mucho (75%), mientras que «fortalecer la autonomía del individuo» fue elegida por solo un 40% de los encuestados de la región.

Pregunta relativa al nivel primario (P09): igual que ocurre con la situación global, las tres regiones Europa-América del Norte, África y Asia-Pacífico eligen «contribuir a la educación cívica» y tienen un porcentaje relativamente alto para la modalidad «otros». Las regiones América Latina y el Caribe, y los Estados árabes eligen en primer lugar, respectivamente, «fortalecer la autonomía del individuo» y «contribuir a la educación cívica». Estas dos regiones tienen una tasa débil de elección de la modalidad «otros» y se manifiestan por ende satisfechas con las propuestas hechas. Otra variación regional concierne a la modalidad «adquirir una metodología», más elegida de modo general en las regiones África, América Latina y el Caribe, y los Estados árabes (de 5 a 10% más) y menos en las otras dos regiones (10% menos).

Pregunta relativa al nivel secundario (P12): la clasificación regional de las modalidades sigue la pauta que se observó en la distribución general. Para tres regiones, América Latina y el Caribe, los Estados árabes y África, el orden de las modalidades es «forjar juicios», «fortalecer la autonomía del individuo» y «reforzar el conocimiento propio», y, al mismo tiempo, «adquirir una metodología» se convierte en una modalidad importante, rebasando el 50% de las elecciones. Dos regiones, Europa-América del Norte y Asia-Pacífico, no siguen claramente esa pauta: la modalidad «reforzar el conocimiento propio» ocupa la segunda posición y supera claramente la modalidad «fortalecer la autonomía del individuo». También hay menos elecciones para la modalidad «adquirir una metodología», lo que da una inclinación más teórica que aplicada a la enseñanza secundaria de la filosofía en esas dos regiones. Por último, en el caso de estas dos regiones, se observa la baja importancia de la modalidad «otros». Si se razona ahora desde el punto de vista de las regiones y de las distribuciones que proponen para las tres preguntas, se pueden definir, en líneas generales, algunas características geográficas relativas a los objetivos y los méritos que se asignan a la enseñanza de la filosofía. Como ya lo hemos señalado, la región Europa y América del Norte tiende en general a seguir la distribución de las tres preguntas en el ámbito global. Para la región Asia y el Pacífico, la elección de «fortalecer la autonomía del individuo» está subestimada respecto a la situación general o a la de las otras regiones. Para la región Estados árabes, las modalidades «adquirir una metodología» y «contribuir a la educación cívica» tienden a estar sobrerrepresentadas. La región América Latina y el Caribe se caracteriza generalmente por distribuciones con menos diferencias que las otras. Las diferencias entre las modalidades son menos importantes que en otras regiones, a pesar de que se respetan las diferentes clasificaciones de las modalidades, pero con menos amplitud. Al contrario, la región África tiende a acentuar las diferencias, respetando también, salvo algunas excepciones, las diferentes clasificaciones de las modalidades observadas. Cabe notar la tendencia general para las regiones Europa-América del Norte y Asia-Pacífico de tener un bajo porcentaje de la modalidad «otros». Esto muestra, como ya lo habíamos

señalado, la adecuación de las propuestas de modalidades a las situaciones de la enseñanza de la filosofía en esas regiones. Sin embargo, las otras regiones, sobre todo la región América Latina y el Caribe, tienen un porcentaje constante superior a un 20% para la modalidad «otros».

Habida cuenta del número de encuestados, las distribuciones relativas al perfil profesional «docente» no difieren de las que se refieren al conjunto de los encuestados (gráfico 3). El análisis de los perfiles profesionales va a permitir establecer más bien las características específicas «no docentes». A fin de cuentas, son poco numerosas. En general, la modalidad «otros» es menos elegida de manera sistemática por los «no docentes», lo que indica que están satisfechos con las modalidades propuestas, la diferencia es más importante en el nivel primario y secundario.

Cooperación internacional e inserción de los actores de la enseñanza de la filosofía de un país en el seno de la comunidad internacional

Se trata aquí de elaborar un indicador de inserción internacional de los actores de la enseñanza de la filosofía de un país. Recordemos que se recurre para ello a las preguntas P45⁽⁵⁾, P47⁽⁶⁾, P48⁽⁷⁾, P49⁽⁸⁾ y P50⁽⁹⁾. El indicador elegido es el porcentaje de respuestas «sí» respecto al total de las respuestas «sí» y «no». Un porcentaje inferior a 50 indica por tanto que el número de «síes» es minoritario en el país de que se trate. Las dos últimas preguntas (P49, P50) tienen tres respuestas posibles «1. No, 2. Sí, para los profesores, 3. Sí, para los alumnos». El indicador sintético de estas dos preguntas se calcula, relacionando, para cada país, el conjunto de las respuestas «sí» posibles (2+3) con el conjunto de las respuestas completadas obtenidas (1+2+3). El índice «Síntesis internacional» acumula el número de respuestas a las cinco preguntas anteriores cuyos porcentajes de «síes» son estrictamente superiores a un 50%. La inserción de los actores nacionales de la enseñanza de la filosofía en el seno de la comunidad internacional es muy marcada. El mapa 1 asociado a este indicador es elocuente al respecto. Esa diferenciación se da en el ámbito de los

(5) Pregunta 45: ¿Diría usted que los profesores o investigadores en filosofía de su país participan regularmente en redes de investigación (seminarios, congresos, reuniones de sociedades científicas, etc.) a nivel regional o internacional?

(6) Pregunta 47: ¿Diría usted que los investigadores de su país están suficientemente representados en los congresos mundiales de filosofía que tienen lugar cada cinco años?

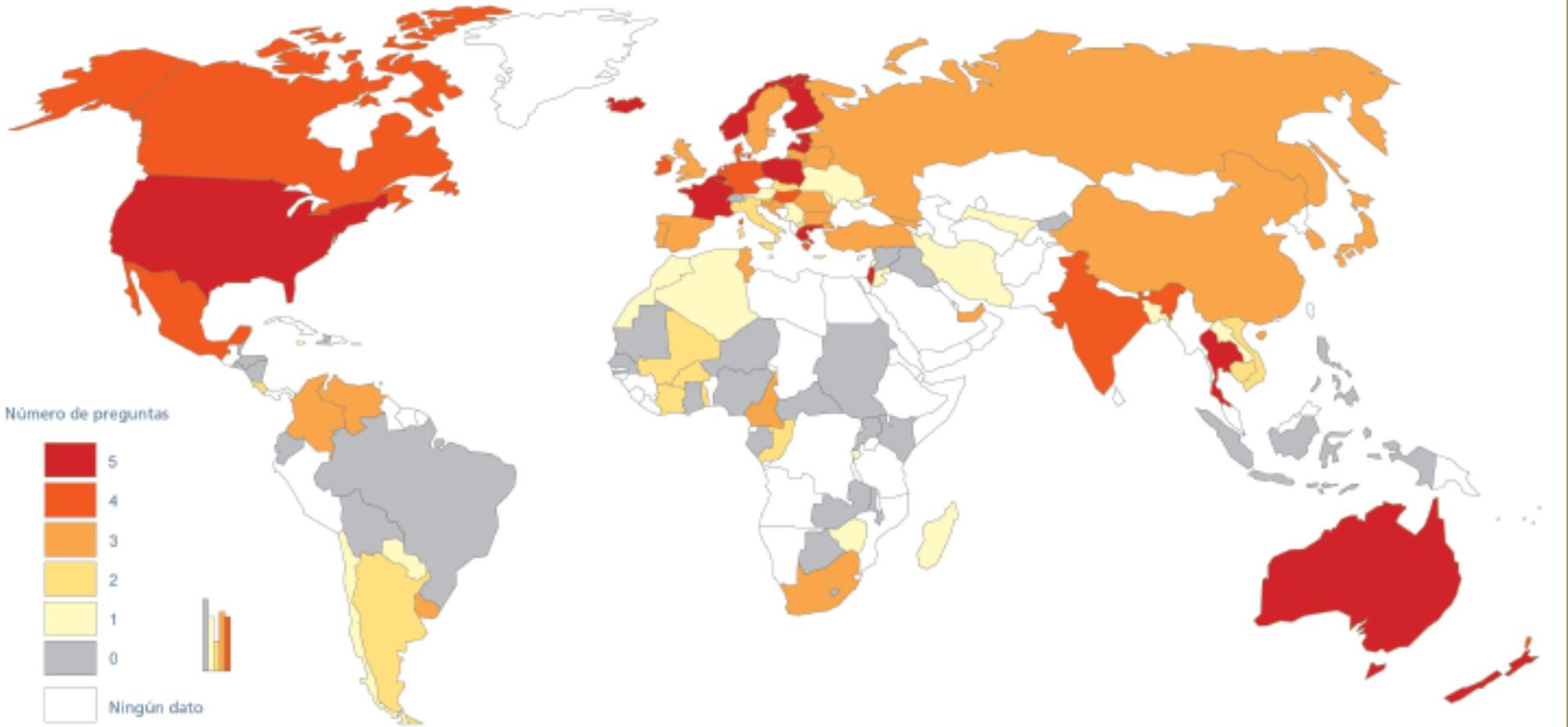
(7) Pregunta 48: ¿Diría usted que los investigadores de su país están suficientemente representados en el seno de las asociaciones filosóficas internacionales?

(8) Pregunta 49: ¿Existen en su país programas internacionales de intercambio académico?

(9) Pregunta 50: ¿Existen en su país programas de becas de investigación que favorezcan especialmente la movilidad internacional de los investigadores docentes y alumnos?

Indicador de la inserción internacional de los actores de la enseñanza de la filosofía de un país

- P45 – ¿Diría usted que los profesores o investigadores de filosofía de su país participan regularmente en redes de investigación (seminarios, congresos, reuniones de sociedades científicas, etc.) a nivel regional e internacional?
- P47 – ¿Diría usted que los investigadores de su país están suficientemente representados en los congresos mundiales de filosofía que tienen lugar cada cinco años?
- P48 – ¿Diría usted que los investigadores de su país están suficientemente representados en el seno de las asociaciones filosóficas internacionales?
- P49 – ¿Existen en su país programas internacionales de intercambio académico?
- P50 – ¿Existen en su país programas de becas de investigación que favorezcan especialmente la movilidad internacional de los investigadores docentes y alumnos?



Los colores muestran el número de preguntas (de las cinco que conciernen al papel que desempeñan los filósofos en actividades filosóficas internacionales) a las que la mayoría de los participantes de cada país contestaron «sí».

UNESCO Philosophy Survey 2007. Mapa realizado con Phicarto – <http://www.phicarto-internet.es/philgeo>

grandes países occidentales, como lo confirma el análisis por región. La región cuyos países tienen el mayor grado de inserción en el seno de la comunidad internacional es la región Europa y América del Norte (70% de los países de esta región respondieron afirmativamente al menos a tres preguntas).

La región Asia y el Pacífico tiene algunos países en los que hay una alta inserción de los filósofos (Australia, India, Nueva Zelanda, Tailandia) y países en los que los filósofos tienen una inserción media (China, Federación de Rusia). Esto tiende a ocultar el hecho de que cuenta en su seno con un 40% de países cuyos filósofos tienen un nivel bajo o nulo de inserción. Para cada una de las otras tres regiones, más de un 70% de los países que las componen respondieron afirmativamente a menos de tres preguntas: los países de América Latina y el Caribe, de África, y de los Estados árabes tienen por lo tanto una escasa o nula representación en las instancias internacionales de la filosofía.

Principales resultados, por país, sobre la enseñanza de la filosofía según los distintos niveles de enseñanza

En la enseñanza primaria (P05)⁽¹⁰⁾, el indicador que se eligió es el porcentaje de respuestas «sí», en relación con el número total de respuestas «sí» y «no» a la pregunta P05. Un

porcentaje inferior o igual a 50 indica por tanto que el número de «síes» es minoritario en el país de que se trate. Un porcentaje superior a 50 indica, a la inversa, una mayoría de respuestas «sí» en el país. Muy pocos países afirman de manera mayoritaria disponer de una enseñanza de la filosofía en el nivel primario: Belarrús, Ucrania, Uzbekistán, Australia, Noruega, Iraq, Brasil. Todas las regiones, salvo África, son representadas por esos siete países. La puesta en práctica de experiencias de iniciación a la filosofía a nivel preprimario no está vinculada a la existencia en esos países de una enseñanza a nivel primario, sino más bien a su enseñanza en el nivel superior (12 de 13 países), muy a menudo asociado a otro tipo de enseñanza: formal (9 de 13 países) o secundaria (8 de 13 países). Además, entre los países en los que se ha señalado de manera mayoritaria una introducción a breve plazo de una enseñanza primaria de la filosofía (P08a)⁽¹¹⁾, cuatro de ellos (Finlandia, Iraq, Islandia, Laos), disponen ya de experiencias de iniciación a la filosofía a nivel primario.

En la enseñanza secundaria (P13) (12), el indicador elegido es el porcentaje de respuestas «sí» (en relación con el total de repuestas «sí» y «no») a la pregunta: un porcentaje inferior o igual a 50 indica por tanto que el número de «síes» es minoritario en el país. Un porcentaje superior a 50 indica, a la inversa, una mayoría de respuestas «sí» en el país. La enseñanza secundaria de la filosofía

(10) Pregunta 05: ¿Existe en su país una materia dedicada concretamente a la filosofía en primaria?

(11) Pregunta 08a: ¿Está previsto en su país, a corto plazo, introducir la enseñanza de la filosofía en la educación primaria?

(12) Pregunta 13a: En la educación secundaria, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

Tabla 1

Presencia de una enseñanza de la filosofía a nivel secundario: resultados por países según las regiones del estudio

Secundaria general de Letras	Total	SECUNDARIA GENERAL – opción Letras
Datos incompletos	5	Camerún, Lituania, Nicaragua, Sudáfrica, Suecia
Enseñanza obligatoria	51	Argelia, Argentina, Bahrein, Benin, Belarrús, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Chile, Chipre, Colombia, Côte d'Ivoire, Croacia, Ecuador, Eslovaquia, España, Estados Unidos de América, Federación de Rusia, Francia, Gabón, Grecia, Haití, Honduras, Irán, Italia, Japón, Libano, Luxemburgo, Madagascar, Malí, Marruecos, Mauritania, México, Mónaco, Montenegro, Namibia, Níger, Nigeria, República Árabe Siria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, Rwanda, Rumania, Federación de Rusia, Senegal, Serbia, Togo, Túnez, Turquía, Uruguay, Venezuela, Viet Nam
Enseñanza optativa	16	Alemania, Australia, Bangladesh, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Israel, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Macedonia, Mauricio, República de Corea, República de Moldova, Países Bajos, Polonia, Portugal
Sin respuesta	44	Afganistán, Antillas Neerlandesas, Armenia, Austria, Barbados, Belice, Botswana, Bhután, Camboya, China, Costa Rica, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Etiopía, Filipinas, Fiji, Georgia, Ghana, Hungría, India, Indonesia, Iraq, Jamaica, Jordania, Kenya, Kirguistán, Lesotho, Malta, Mongolia, Nepal, Nueva Zelanda, Paraguay, Perú, Sudán, Sri Lanka, Suiza, Tailandia, Ucrania, Uganda, Uzbekistán, Vanuatu, Zambia, Zimbabwe

Secundaria general de Ciencias	Total	SECUNDARIA GENERAL – opción Ciencias
Datos incompletos	11	Bélgica, Camerún, Chile, Letonia, Líbano, Lituania, República de Moldova, Rumania, Sudáfrica, Venezuela, Viet Nam
Enseñanza obligatoria	37	Argelia, Argentina, Benín, Belarrús, Burkina Faso, Burundi, Colombia, Côte d'Ivoire, Croacia, Federación de Rusia, Eslovaquia, España, Estados Unidos de América, Francia, Haití, Honduras, Italia, Japón, Luxemburgo, Madagascar, Malí, Marruecos, Mauritania, Mónaco, Montenegro, Namibia, Nicaragua, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, Senegal, Serbia, Togo, Túnez, Turquía, Uruguay
Enseñanza optativa	11	Alemania, Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Gabón, Islandia, Israel, Países Bajos, Polonia, Portugal, Suecia
Sin respuesta	48	Afganistán, Antillas Neerlandesas, Armenia, Austria, Bangladesh, Barbados, Belice, Botswana, Bhután, Camboya, China, Costa Rica, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Etiopía, Filipinas, Fiji, Georgia, Ghana, Hungría, India, Indonesia, Iraq, Jamaica, Jordania, Kenya, Kirguistán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Lesotho, Malta, Mongolia, Nepal, Nueva Zelanda, Paraguay, Perú, República Árabe Siria, República de Corea, Sri Lanka, Sudán, Suiza, Tailandia, Ucrania, Uganda, Uzbekistán, Vanuatu, Zambia, Zimbabwe

Secundaria general de Economía	Total	SECUNDARIA GENERAL – opción Economía
Datos incompletos	10	Bélgica, Camerún, Canadá, Estonia, Grecia, Líbano, Lituania, Níger, Sudáfrica, Viet Nam
Enseñanza obligatoria	32	Argelia, Argentina, Benín, Belarrús, Bulgaria, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Croacia, Ecuador, Eslovaquia, España, Estados Unidos de América, Federación de Rusia, Francia, Honduras, India, Irán, Islandia, Japón, Luxemburgo, Madagascar, Malí, Marruecos, Mónaco, Montenegro, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Rumania, Serbia, Togo, Túnez, Turquía, Uruguay
Enseñanza optativa	18	Alemania, Croacia, Dinamarca, Finlandia, Gabón, Hungría, Irlanda, Israel, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Mauricio, Nicaragua, Países Bajos, Polonia, Portugal, República de Moldova, República Democrática Popular Lao, Suecia
Sin respuesta	47	Afganistán, Antillas Neerlandesas, Armenia, Austria, Bangladesh, Barbados, Belice, Botswana, Bhután, Camboya, China, Costa Rica, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Etiopía, Filipinas, Fiji, Georgia, Ghana, Indonesia, Iraq, Jamaica, Jordania, Kenya, Kirguistán, Lesotho, Malta, Mongolia, Nepal, Nueva Zelanda, Paraguay, Perú, Senegal, República Árabe Siria, República de Corea, Sri Lanka, Sudán, Suiza, Tailandia, Ucrania, Uganda, Uzbekistán, Vanuatu, Zambia, Zimbabwe

Secundaria Técnica y profesional	Total	SECUNDARIA GENERAL – Secundaria técnica y profesional
Datos incompletos	10	Alemania, Argelia, Bélgica, Camerún, Lituania, República de Moldova, Nicaragua, Sudáfrica, Turquía, Viet Nam
Enseñanza obligatoria	36	Australia, Bahrein, Bolivia, Brasil, Burundi, Canadá, Chile, Chipre, Colombia, Croacia, Dinamarca, Ecuador, Estados Unidos de América, Estonia, Gabón, Granada, Grecia, Irán, Irlanda, Israel, Italia, Líbano, Luxemburgo, Malawi, Mauritania, México, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República Checa, República Democrática Popular Lao, Rumania, Rwanda, Suecia, Venezuela
Enseñanza optativa	21	Argentina, Belarrús, Côte d'Ivoire, Eslovaquia, España, Federación de Rusia, Francia, Honduras, Japón, Madagascar, Malí, Marruecos, Mónaco, Namibia, Níger, Nigeria, República Democrática del Congo, Senegal, Togo, Túnez, Uruguay
Sin respuesta	50	Afganistán, Antillas Neerlandesas, Armenia, Austria, Bangladesh, Barbados, Belice, Benín, Botswana, Bulgaria, Burkina Faso, Bhután, Camboya, China, Costa Rica, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Etiopía, Filipinas, Finlandia, Fiji, Georgia, Ghana, Haití, Hungría, India, Indonesia, Iraq, Islandia, Jamaica, Jordania, Kenya, Kirguistán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Lesotho, Letonia, Malta, Mauricio, Mongolia, Montenegro, Nepal, Nueva Zelanda, Paraguay, Países Bajos, Perú, República Árabe Siria, República Centroafricana, República de Corea, Serbia, Sri Lanka, Sudán, Suiza, Tailandia, Ucrania, Uganda, Uzbekistán, Vanuatu, Zambia, Zimbabwe

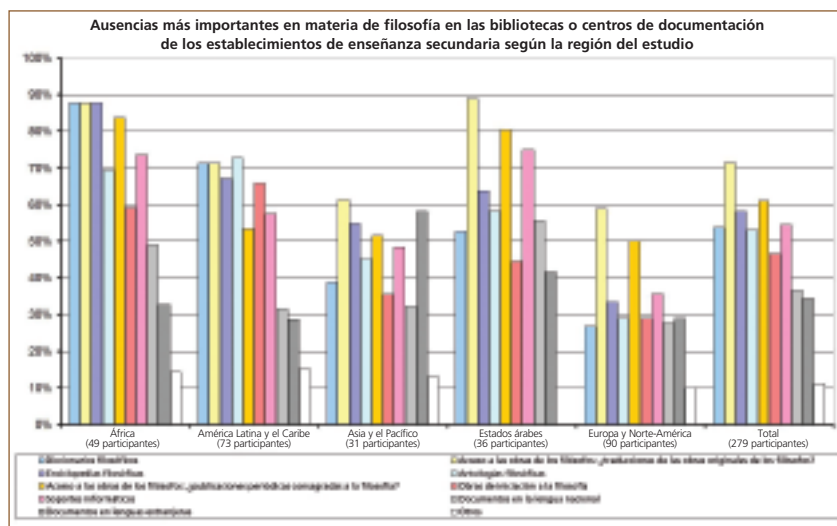


Gráfico 4 – Documentación – Nivel secundario.

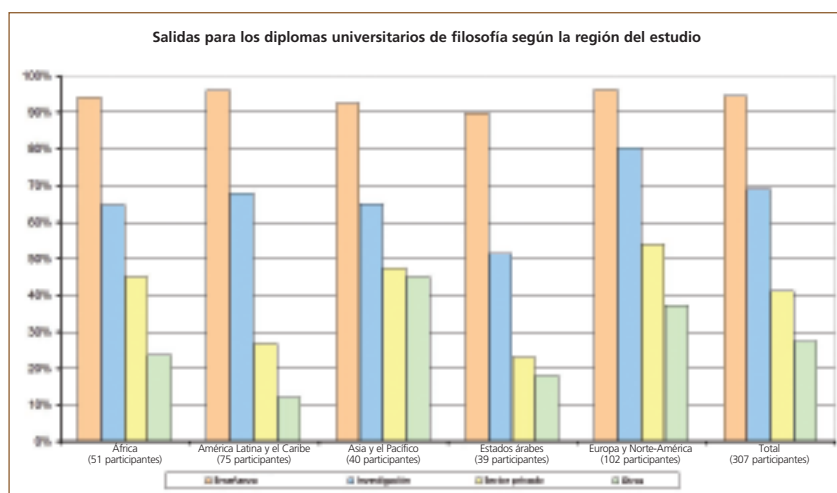


Gráfico 5 – Salidas profesionales – Nivel universitario.

se imparte en 73 países de los 126 que participaron en la encuesta. Se reparten entre los países europeos, de África Occidental y de América Latina

Esa enseñanza no se imparte en África Oriental, ni en Asia, salvo en algunas escasas excepciones.

En lo que atañe a la formación de formadores, es en la región Asia y el Pacífico donde figura proporcionalmente el mayor número de encuestados que indican que no se exige a los profesores de secundaria disponer de un diploma de estudios superiores en filosofía. A la inversa, es en las regiones Estados árabes y África en los que la mayoría de las respuestas señalan que se requiere efectivamente un diploma de estudios superiores en filosofía para enseñar a nivel secundario.

(13) Pregunta 31: En la educación superior ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

El gráfico 4 muestra, a juicio de los encuestados, las deficiencias más importantes en

materia de filosofía en las bibliotecas o en los centros de documentación de los establecimientos de enseñanza secundaria. En base a esas respuestas, se observa que para las regiones Estados árabes, Europa-América del Norte y Asia-Pacífico es la falta de acceso a las obras de los filósofos, en particular mediante traducciones de obras originales, la que encabeza la lista de las deficiencias consideradas como importantes por los participantes de la encuesta. Para África, esa misma deficiencia se indica al mismo nivel que la falta de diccionarios y de enciclopedias filosóficas. En el ámbito global, la deficiencia más importante es, por lo tanto, la falta de acceso a los trabajos de los filósofos –mediante la traducción, la existencia de revistas especializadas, etc.–, pues figura más a menudo en las respuestas.

En la enseñanza universitaria, el indicador elegido es el porcentaje de respuestas «sí» en relación con el número total de respuestas «sí» y «no» a la pregunta P31⁽¹³⁾. Un porcentaje inferior o igual a 50 indica por tanto que el número de «síes» es minoritario en el país. Un porcentaje superior a 50 indica, a la inversa, una mayoría de respuestas «sí» en el país. La enseñanza universitaria de la filosofía concierne a 106 de los 126 países de la encuesta.

En cuanto al perfil de los países según los tipos de diplomas de filosofía otorgados en la enseñanza superior, a partir de una pregunta a elección múltiple, hemos elaborado un perfil sintético por país de los diplomas otorgados en la enseñanza superior. Para cada país, hemos considerado que una modalidad estaba presente únicamente si el porcentaje de respuestas que indica su presencia –en relación con las respuestas expresadas en esta pregunta para ese país– era superior a un 50%. Luego, cada una de las modalidades de diploma (1^{er}, 2^o, 3^{er} ciclo y doctorado) fue asociada en función de su presencia o no en el país. Si bien el porcentaje de países que ofrecen diplomas a todos los niveles de la enseñanza superior es aproximadamente el mismo independientemente de la región, un 20%, las diferencias se manifiestan después en cuanto a la existencia de un 1^{er} y un 2^o ciclo de filosofía.

En cuanto a las salidas profesionales para los diplomados en filosofía (gráfico 5) de todas

las regiones, se desprende del análisis que la enseñanza ocupa el primer lugar entre las salidas para los diplomados en filosofía, seguida por la investigación y el sector privado en la tercera posición.

En cuanto al análisis de la situación de la calidad de los fondos documentales en filosofía (gráfico 6), cabe subrayar la gran insatisfacción que hay en África, América Latina y el Caribe, así como en los Estados árabes.

En la enseñanza no formal de la filosofía (P41a)⁽¹⁴⁾, el indicador elegido es el porcentaje de respuestas «sí» en relación con el número total de respuestas «sí» y «no» a la pregunta. Un porcentaje inferior o igual a 50 indica por tanto que el número de «síes» es minoritario en el país. Un porcentaje superior a 50 indica, a la inversa, una mayoría de respuestas «sí» en el país. Se indica una enseñanza no formal de la filosofía en seis países, es decir en más de la mitad de los que participaron en la encuesta. De ahí su presencia en el conjunto del continente americano, salvo en Colombia, Bolivia y algunos países de América central, y en Europa, salvo en Suecia, los Países Bajos,

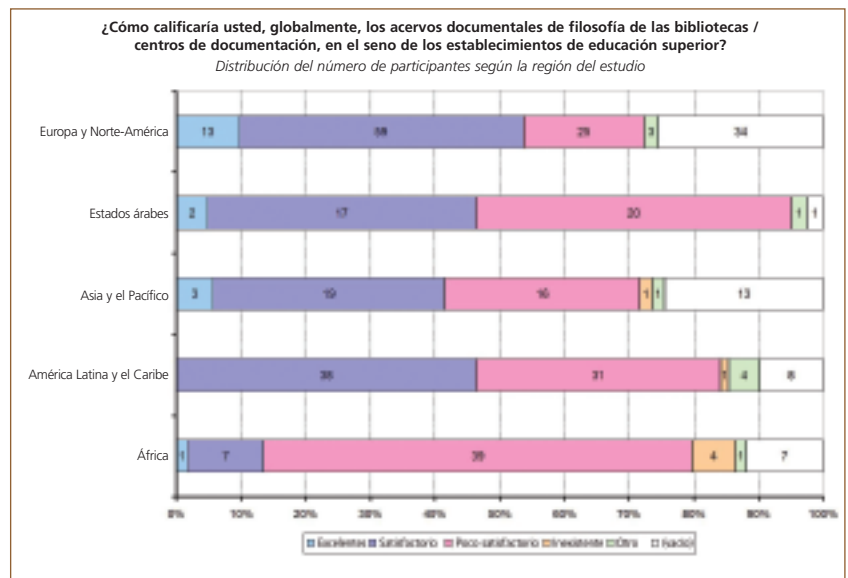


Gráfico 6 – Documentación – Nivel universitario.

Dinamarca, Suiza, Islandia e Irlanda. En África, su presencia no es común. Pero existe en Malí, Nigeria, Togo, Camerún y en la República Centroafricana. En la región Asia y el Pacífico, los «grandes» países, como Rusia, China, India y Australia, proponen ese tipo de enseñanza.

2) Geografía de la enseñanza de la filosofía

Situación general de la enseñanza de la filosofía por grupos de países

Una vez resueltos los problemas de síntesis por países, es posible utilizar herramientas adecuadas para proceder al análisis de la encuesta por países. Estamos en condiciones de construir tablas de resultados por países y por regiones geográficas. El análisis geográfico de la encuesta se materializa sobre todo mediante la elaboración de mapas sobre los cuales se proyectan las respuestas a determinadas preguntas o los valores de ciertos indicadores sintéticos calculados por países. Ello permite orientar la interpretación de los fenómenos que se desea observar sobre la base de la encuesta, lo que equivale a plantear la cuestión de la continuidad territorial de los fenómenos que atañen al conjunto de la enseñanza de la filosofía. De ese modo, se puede concentrar la atención sobre las líneas de los distintos frentes, fronteras y discontinuidades, y verificar las coherencias regionales y continentales. Para realizar esos mapas se recurrió al

programa PhilCarto de Phillippe Waniez⁽¹⁵⁾. Cabe notar que en el fondo del mapa de los países del mundo que se utiliza en ese programa no figuran todos los países de la base de datos de nuestra encuesta. Los mapas elaborados no reflejan por ende los resultados para esos países, a pesar de que algunos de ellos participaron en la encuesta. Se trata de los países y territorios siguientes: Andorra, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas (las), Cabo Verde, Comoras (las), Dominica, Islas Caimán, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Islas Vírgenes británicas, Kiribati, Macao (China), Maldivas, Micronesia (Estados Federados de), Myanmar, Nauru, Niue, Palau, San Cristóbal y Nieves, San Martín, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Santo Tomé y Príncipe, Seychelles (las), Timor-Leste, Tokelau, Tuvalu. Entre los países que no figuran en el fondo del mapa, los que participaron en la encuesta son: Barbados (1 encuestado), Granada (1 encuestado), Mauricio (2 encuestados) y Mónaco (1 encuestado).

(14) Pregunta 41a: ¿Existen otros organismos asociativos, instituciones, etc. que contribuyan a la enseñanza de la filosofía en su país?

(15) <http://philgeo.club.fr/Index.html>

Para sintetizar los resultados y las informaciones en forma de estadísticas, puede ser interesante razonar con «grupos de países», en la óptica del estudio de la geografía de la enseñanza de la filosofía y, si procede, de la actualización de las pautas regionales. Se puede proceder a distintas divisiones del mundo para dar cuenta de la especialización relativa a nuestro tema. Hemos optado por retomar, con algunas modificaciones, las grandes líneas de la división que se utiliza en general en la UNESCO. Tiene la gran ventaja de existir y de corresponder al funcionamiento de la institución que estuvo a cargo de la encuesta, lo que augura un consenso en cuanto a su validez. En ese marco, es también muy interesante verificar si es también pertinente desde el punto de vista del tema de la encuesta. Claro está que otras divisiones geográficas son posibles y deseables. Podría ser también muy útil establecer una división por países sobre la base del análisis de la encuesta. También se podría crear una topología de los países en función de los distintos perfiles que se han determinado. Luego, habría que determinar el valor de la especialización de esa topología, pero también sería útil observar otros fenómenos que se han medido con la encuesta a la luz de esa topología de referencia. La UNESCO dispone de una división regional de los países miembros de la Organización. Esa división obedece a una definición que es propia de la Organización, que no se corresponde de manera estricta con la geografía, sino con los grupos electorales. Se refiere a la ejecución de actividades de alcance regional: 53 países en África, 37 en América Latina y el Caribe, 49 en

Asia y el Pacífico, 21 en los Estados árabes y 51 en Europa y América del Norte. En esa clasificación de países, algunos pertenecen a una o más regiones. Para simplificar el tratamiento de los datos y proponer cuadros sintéticos sin contar dos veces el mismo país, se decidió razonar sobre regiones separadas y determinar una asignación definitiva para los países que figuran en dos regiones a la vez en la división geográfica que utiliza la UNESCO. Dicha clasificación final de las regiones del estudio retoma por consiguiente, con algunas modificaciones, la clasificación regional original: África (sin los países árabes), América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico (con Rusia, Kazajstán, Tayikistán, Turquía), los Estados árabes (sin Malta), Europa y América del Norte (con Malta, pero sin la Federación de Rusia, Kazajstán, Tayikistán, Turquía). Para dicha clasificación utilizaremos, a lo largo de todo este capítulo, la denominación «región(es) del estudio».

Si se desea razonar por «grupos de países» en el análisis, hay que determinar lo que se desea realmente observar. Habida cuenta de la labor realizada sobre la encuesta, hay dos maneras de proponer los resultados por grupo de países. Es posible atribuir a cada uno de los encuestados un grupo de países en función de su respuesta a la pregunta P0j⁽¹⁶⁾. El resultado de la correlación de las respuestas individuales a la encuesta con el grupo de países se contabilizará, por lo tanto, en número de individuos. Esto significa que se considera el conjunto de los encuestados de una región del estudio

(16) 16. Pregunta 0j: Su(s) país(es) de la maestría

Tabla 2

Distribución de los contactos de la encuesta según las regiones del estudio

Regiones del estudio	Número de contactos de correo electrónico	Número de direcciones de correo electrónico	Número de remitentes válidos correctas	Tasa de respuesta general / contactos de correo electrónico	Tasa de respuesta efectiva / contactos de correo electrónico	Peso de las regiones del Estudio / respuestas válidas / direcciones de correo electrónico correctas
África	201	149	59	29%	40%	16%
América Latina y el Caribe	288	234	82	28%	35%	22%
Asia y Pacífico	177	140	53	30%	38%	14%
Estados árabes	146	105	41	28%	39%	11%
Europa y Norteamérica	483	424	134	28%	32%	37%
Total	1295	1052	369	28%	35%	100%

como un grupo establecido, y esto a pesar de que hay importantes variaciones en cuanto al nivel de representatividad entre los países que componen esa región.

La utilización de este enfoque es particularmente útil en el caso de las preguntas generales que no se refieren expresamente a la situación de un país. El reagrupamiento de los resultados calculados para cada país es un resultado secundario. Dicho procedimiento es no obstante legítimo si se hacen comparaciones entre países. En efecto, en ese caso, lo que importa es el número de países o su porcentaje en relación con los efectivos de cada grupo de países. En una región dada, se van a calcular, por ejemplo, el número –o el porcentaje– de países que tienen una determinada característica. Cabe notar que el número total de contactos de base es 1339. Sin embargo, hay que notar que las direcciones de correo electrónico de 44 contactos no pueden asociarse a un país particular.

Las respuestas válidas son las que se han tenido en cuenta para el análisis. Los «correos electrónicos incorrectos» son las direcciones de los contactos que fueron devueltas por el servidor de la encuesta. Sin lugar a dudas, hay que señalar que en ese conjunto hubo un número considerable de direcciones electrónicas erróneas. Pero también hay que tener en cuenta las respuestas de los servidores en cuanto a la posibilidad de contactar con los correos electrónicos durante la encuesta: direcciones electrónicas temporal o definitivamente fuera de servicio, memorias llenas o servidores fuera de servicio en el momento de la encuesta, servidores que filtran los mensajes de la bandeja de entrada (por ejemplo, algunos servidores institucionales rechazan los *spams* e incluso a veces los mensajes de tipo comercial). La categoría «correo sin respuesta o retornos inválidos» indica las direcciones de los contactos que se lograron contactar pero que no proporcionaron respuestas. Entre dichas direcciones, hay que distinguir entre la ausencia voluntaria de respuesta (la encuesta y el cuestionario no le interesaron al contacto) y la ausencia involuntaria de respuesta (correo eliminado por los sistemas *anti-spam* individuales, olvido del correo después de algunos días, etc.). Si bien no es posible medir esos fenómenos, sin embargo permiten relativizar la

débil tasa global de respuestas a la encuesta (un 28 % de retornos válidos), lo que es un poco más razonable si no se tienen en cuenta los correos incorrectos (35% de tasa de respuestas «efectivas»). Si se razona en el ámbito de las regiones geográficas, se nota que la tasa de respuestas «válidas» es estable (28-30%). Lo que equivale a decir que el nivel de participación en la encuesta fue la misma para todas las regiones del estudio. La diferencia entre regiones se manifiesta únicamente cuando se analizan las razones que explican la falta de participación a la encuesta. Para Europa y América del Norte, y en menor medida para América Latina y el Caribe, la razón principal de la ausencia de respuestas es la falta de interés por el cuestionario. Para África y los Estados árabes, la razón principal es el número de direcciones electrónicas incorrectas, lo que hace difícil contactar con esas dos regiones. La calidad de la base de datos es, por lo tanto, menos segura para estas últimas dos regiones. Pero en esas mismas regiones, los contactos que efectivamente recibieron los correos electrónicos tendieron a responder a la encuesta más que los de las otras regiones. ¿Puede deducirse, por lo tanto, que hubo un relativo interés en esas dos regiones por la encuesta y su objeto? Cabe subrayar también la importancia del peso de la región Europa-América del Norte (casi un 37% de contactos y un 36% de respuestas válidas) y la de la región América Latina-el Caribe (22% de respuestas válidas). En la tabla 3 se reflejan en grandes líneas la cobertura diferencial de las regiones del estudio. Se apreciará sobre todo que el 90% de los países de la región Europa y América del Norte se encuentran representados. Para las otras regiones, ese porcentaje gira en torno a un 60%. Si hubo interés por la encuesta, solo fue en la mitad de la región de los Estados árabes (sobre un total de 20), frente a la casi totalidad de los países de la región Europa y América del Norte. Se puede observar por ende:

- el peso preponderante y la sobrerrepresentación de la región Europa y América del Norte (ya sea desde el punto de vista de los individuos o de los países);
- la subrepresentación de la región Asia y el Pacífico, tanto en cuanto al número de respuestas válidas como al número de países representados;

Tabla 3

Desglose de las respuestas válidas según las regiones del estudio

Regiones del estudio	Número de participantes	Número de países y representatividad en la región del estudio (porcentaje del número de respuestas por país en relación con el total de los participantes de la región del estudio considerada –en negrita, los países que superan el 10% de participantes de una región–)	Número de países répondu que han respondido	Porcentaje de países cubiertos
África	59	Benín (2%); Botswana (2%); Burkina Faso (3%); Burundi (3%); Camerún (3%); Côte d'Ivoire (8%); Etiopía (2%); Gabón (2%); Ghana (2%); Kenya (2%); Lesotho (3%); Madagascar (10%) ; Malawi (8%); Malí (2%); Mauricio (3%); Namibia (2%); Níger (8%); Nigeria (2%); República Centroafricana (2%); República Democrática del Congo (5%); Rwanda (7%); Senegal (2%); Sudáfrica (10%) ; Togo (2%); Uganda (2%); Zambia (2%); Zimbabwe (2%);	27	61%
América Latina y el Caribe	82	Antillas Neerlandesas (1%); Argentina (2%); Barbados (1%); Belice (1%); Bolivia (1%); Brasil (1%); Chile (4%); Colombia (7%); Costa Rica (1%); El Salvador (2%); Ecuador (1%); Granada (1%); Haití (2%); Honduras (2%); Jamaica (1%); México (9%); Nicaragua (2%); Paraguay (1%); Perú (2%); Venezuela (38%) ; Uruguay (16%) ;	21	57%
Asia y Pacífico	53	Afganistán (2%); Australia (2%); Bangladesh (4%); Bhután (2%); Camboya (2%); China (8%); Federación de Rusia (8%); Filipinas (4%); Fiji (2%); India (8%); Indonesia (2%); Irán (6%); Japón (6%); Kirguistán (4%); Mongolia (2%); Nepal (2%); Nueva Zelandia (2%); República de Corea (6%); República Democrática Popular Lao (2%); Sri Lanka (2%); Tailandia (2%); Turquía (13%) ; Uzbekistán (2%); Vanuatu (4%); Viet Nam (8%);	25	51%
Estados árabes	41	Argelia (10%) ; Bahreín (2%); Emiratos Árabes Unidos (2%); Iraq (2%); Jordania (7%); Líbano (15%); Marruecos (7%); Mauritania (2%); República Árabe Siria (2%); Sudán (5%); Túnez (44%) ;	11	55%
Europa y Norteamérica	134	Alemania (11%) ; Armenia (1%); Austria (1%); Bélgica (3%); Belarrús (2%); Bulgaria (1%); Canadá (1%); Chipre (2%); Croacia (2%); Dinamarca (2%); Eslovaquia (1%); Eslovenia (1%); España (1%); Estados Unidos de América (4%); Estonia (2%); Finlandia (1%); Francia (7%); Georgia (1%); Grecia (2%); Hungría (1%); Irlanda (4%); Islandia (2%); Israel (2%); Italia (5%); la ex República Yugoslava de Macedonia (1%); Letonia (4%); Lituania (2%); Luxemburgo (2%); Malta (1%); República de Moldova (2%); Mónaco (1%); Montenegro (1%); Noruega (2%); Países Bajos (1%); Polonia (1%); Portugal (4%); Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (1%); República Checa (1%); Rumania (3%); Serbia (1%); Suecia (9%); Suiza (1%); Ucrania (1%).	42	89%
Total	369		126	60%

- la sobrerrepresentación notable de las respuestas válidas procedentes de la región América Latina y el Caribe, etc.

Como ya se explicó, la organización de la encuesta tuvo como objetivo asociar al proyecto a todos los países miembros de la Organización. En la búsqueda de contactos se procuró, por lo tanto, asegurar la presencia de al menos un encuestado por país. Sobre el conjunto de los países, solo una docena no proporcionó contactos y 160 proporcionaron al menos dos contactos. Algunos países tienen una presencia fuerte en la encuesta. Los países que propusieron el mayor número de contactos son los siguientes: Venezuela (124); España (79); Alemania (57), Túnez (37), Suecia (28), Uruguay (28), Turquía (26), Colombia (21), Irlanda (19), Francia (17), Hungría (16),

Letonia (16), Portugal (15), Sudáfrica (15), Líbano (15), Estados Unidos de América (15). Los países que aportaron el mayor número de respuestas válidas son los siguientes: Venezuela (31), Túnez (18), Alemania (15), Uruguay (13), Suecia (12), Francia (10), Italia (7), México (7), Turquía (7), Sudáfrica (6), Colombia (6), Líbano (6), Madagascar (6), Côte d'Ivoire (5), Estados Unidos de América (5), Irlanda (5), Letonia (5), Malawi (5), Níger (5), Portugal (5).

En la tabla 3 figura la lista de asignaciones de los países a las distintas regiones y su contribución en términos de respuestas «válidas» (porcentaje) en el conjunto de las respuestas de la región de que se trate. Al recordar al mismo tiempo el porcentaje de los países efectivamente representados en la encuesta –la cobertura de países de la

región— se puede estimar la importancia que tienen algunos países en los resultados obtenidos. Así, la región Estados árabes no solo es representada por apenas la mitad de los países que la constituyen, sino que un solo país, Túnez, representa casi el 50% de las repuestas «válidas» de esa región. En menor medida, se comprueba una situación análoga para la región América Latina y el Caribe: la cobertura de los países es claramente más elevada pero solo dos países, Venezuela y Uruguay, representan más del 50% de las respuestas válidas de la región. En las otras regiones, la cobertura es más elevada y el peso de los países no se caracteriza por diferencias tan grandes ni por una sobrerrepresentación de algunos países.

El mapa 2, titulado *Participación en la encuesta de la UNESCO*, representa la pertenencia de cada país a diferentes niveles de participación en la encuesta. Los números de retornos válidos se materializan mediante círculos proporcionales, centrados en las capitales de los países en cuestión. Fuera del continente América donde finalmente hay muy pocos países que no respondieron, la repartición geográfica de la participación a la encuesta tiende a privilegiar el hemisferio norte. El continente africano, sobre todo África Oriental, la península arábiga, Asia Central u Oceanía son las regiones que tienen el mayor número de países sin retorno o con una participación débil (un solo encuestado).

En lo que se refiere a las modalidades de síntesis por países, el indicador elegido es el porcentaje de respuestas «sí» en relación con el total de respuestas «sí» y «no» a las cuatro preguntas P05⁽¹⁷⁾, P13a⁽¹⁸⁾, P31⁽¹⁹⁾ y P41a⁽²⁰⁾. Un porcentaje inferior a 50 indica, por lo tanto, que el número de «síes» es minoritario en el país de que se trate.

La tabla 4, titulada *Distribución de los países según los niveles de la enseñanza de la filosofía*, presenta un balance sintético de las respuestas relativas a la situación de la filosofía por países en el mundo. En lo que se refiere a las modalidades de formación del perfil «situación general de la enseñanza de la filosofía», se trata de una mezcla de las respuestas acumuladas a las preguntas anteriores, considerando los porcentajes de «síes» estrictamente superiores al 50%. Por ejemplo, la modalidad «secundario-universitario» indica que los países de que se trata (Argelia, Austria, etc.) ofrecen una enseñanza específica de la filosofía en los niveles «secundario» y «universitario». Tienen un porcentaje de «sí» estrictamente superior a 50 en los dos casos, pero ninguno en los niveles «primario» y «no formal». Sin embargo, hay que proceder con cautela ya que, por el mero hecho de construir el perfil, se considera que los países para los cuales no se dispone de respuesta para un nivel de enseñanza específico no ofrecen una enseñanza de la filosofía en ese nivel (las respuestas «no» y «vacío» se asocian en ese caso a la síntesis). También podría ser interesante proponer una síntesis para obtener un índice de la situación global de la enseñanza de la filosofía en cada país. Ello permitiría clasificar los países según el perfil de su oferta de enseñanza de la filosofía. Así sería posible establecer una cartografía exacta de la enseñanza de la filosofía en el mundo en 2007. Además, la construcción de una categoría sintética de esa índole, que describe la oferta de enseñanza, podría constituir una nueva clave para la lectura del cuestionario.

También se decidió conservar la enseñanza no formal para evaluar la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo.

(17) Pregunta 05: ¿Existe en su país una materia dedicada concretamente a la filosofía en primaria?

(18) Pregunta 13a: En la educación secundaria ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

(19) Pregunta 31: En la educación superior, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

(20) Pregunta 41a: ¿Existen otros organismos asociativos, instituciones, etc. que contribuyan a la enseñanza de la filosofía en su país?

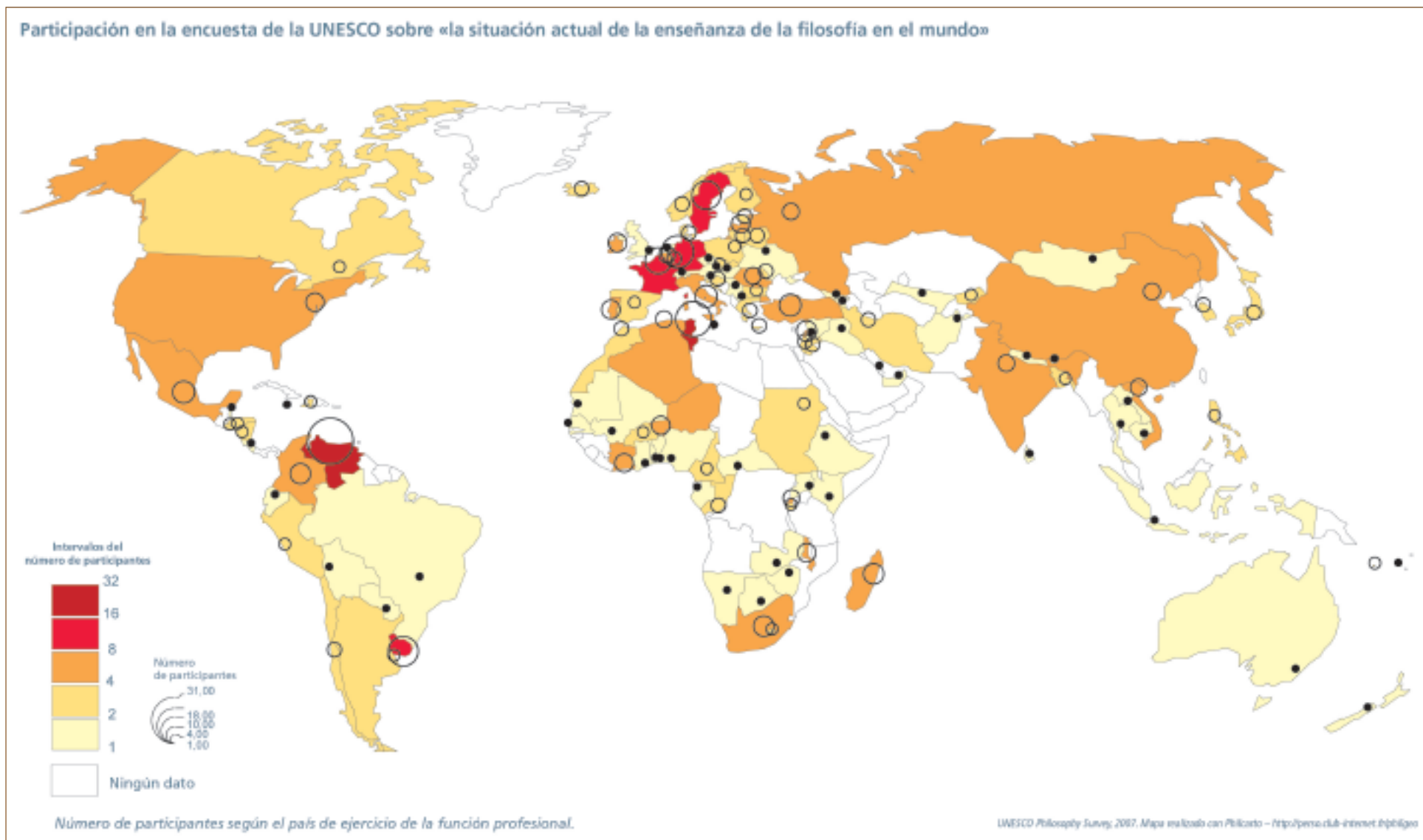


Tabla 4

Distribución de países según los niveles de la enseñanza de la filosofía

Perfil «estado general de la enseñanza»	Número de países	Lista de países concernidos
Primaria + universitaria + no formal	2	Iraq; Noruega
Primaria + secundaria + universitaria + no formal	5	Australia; Belarrús; Brasil; Ucrania; Uzbekistán
Secundaria	3	Benín; Mongolia; Namibia
Secundaria + universitaria	24	Argelia; Austria; Bangladesh; Bolivia; Chipre; Côte d'Ivoire; Costa Rica; Dinamarca; Ecuador; Gabón; Honduras; Islandia; Japón; Líbano; Luxemburgo; Madagascar; Marruecos; Mauritania; Nicaragua; Países Bajos; Rwanda; Senegal; República Árabe Siria; Suecia
Secundaria + universitaria + no formal	40	Alemania; Argentina; Bahréin; Bulgaria; Camerún; Canadá; Chile; Colombia; Congo; Croacia; Eslovaquia; Eslovenia; España; Estonia; Finlandia; Francia; Grecia; Haití; Hungría; Israel; Italia; la ex República Yugoslava de Macedonia; Letonia; Malí; Mauricio; Montenegro; Níger; Paraguay; Portugal; Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte; República Centroafricana; República de Corea; República de Moldova; República Democrática Popular Lao; Rumania; Serbia; Togo; Túnez; Turquía; Uruguay; Venezuela
Secundaria + no formal	1	Mónaco
Universitaria	17	Belice; Botswana; Etiopía; Georgia; Ghana; Granada; Indonesia; Irán; Irlanda; Jamaica; Kirguistán; Malta; Perú; Sudán; Vanuatu; Viet Nam; Zimbabwe
Universitaria + no formal	18	Barbados; Bélgica; Camboya; China; Estados Unidos de América; Federación de Rusia; Filipinas; India; Kenya; Lesotho; Lituania; Malawi; México; Nigeria; Nueva Zelanda; Polonia; Tailandia; Zambia
No formal	5	Burundi; Emiratos Árabes Unidos; Jordania; Suiza; Uganda
Vacío (sin respuesta o respuestas negativas)	11	Antillas Neerlandesas, Armenia; Burkina Faso; Bhután; El Salvador; Fiji; Nepal; República Checa; Sri Lanka; Sudáfrica
Total	126	

La enseñanza de la filosofía a nivel universitario parece ser la piedra angular de la enseñanza de la filosofía, ya que se ofrece en el 85% de los países (tabla 4). Si dicha enseñanza no está presente en un país, hay pocas posibilidades de que se ofrezca a otro nivel. La existencia de una enseñanza a nivel secundario es menos frecuente, el 60% de los países, y muy rara vez es el único nivel en el que se imparte filosofía. La enseñanza no formal presenta un panorama similar. Cuando se proponen las dos, se suele asociar al menos a otros dos niveles de enseñanza. Cuando ese no es el caso, se encuentran en situación de competencia: solo una de las dos enseñanzas – secundaria o no formal – existe en 44 países que proponen una enseñanza universitaria y ocho países no la proponen; solo Mónaco las asocia. Por último, la enseñanza primaria figura poco y nunca sola, y menos del 10% de los países representados en la encuesta no proponen una enseñanza de la filosofía a ningún nivel. El perfil «estado general de la enseñanza» propone algunos resultados dispersos. Se estimó necesario proceder a algunos reagrupamientos de perfiles poco representados y

establecer una clasificación de los perfiles, que va desde los países que no proponen ninguna oferta de enseñanza hasta los países que la proponen a todos los niveles. Esas modificaciones marginales permiten ordenar y esclarecer la interpretación de los distintos perfiles y situaciones nacionales. Mediante dicha categorización, es posible construir una cartografía de la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo.

El mapa 3 tiene la ventaja de mostrar claramente cuáles son los países que proponen los cursos de filosofía más completos: Australia, Belarrús, Brasil, Uzbekistán y Ucrania. La enseñanza «plural» de la filosofía se concentra en ciertas regiones geográficas del mapa: Europa, América Latina y África Occidental proponen al menos dos niveles de enseñanza. La enseñanza de la filosofía es menos importante en los países de África Oriental, que abarca la mayoría de los países en que la enseñanza de la filosofía es inexistente, y de Asia, así como en los Estados Unidos de América y en México, que tienen en general un perfil «universitaria + no formal». A la luz de ese análisis de los perfiles nacionales de la enseñanza de la filosofía,

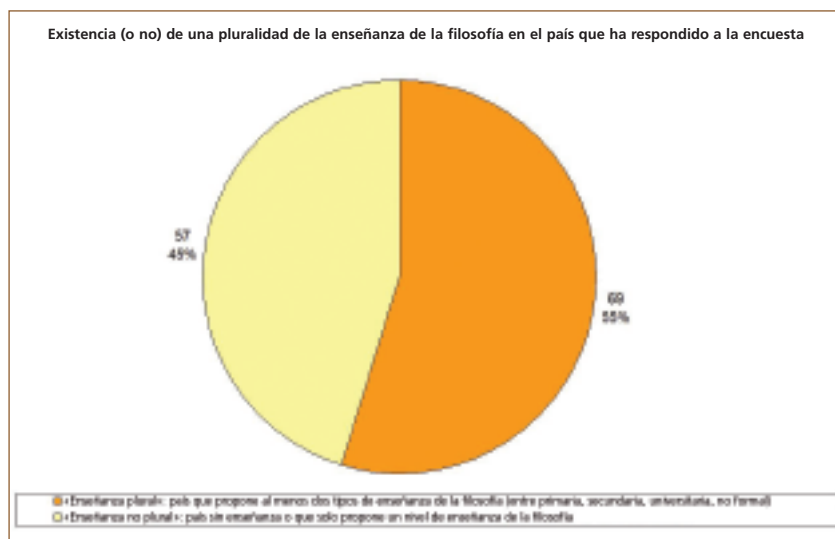


Gráfico 7 – Existencia (o no) de una pluralidad de la enseñanza de la filosofía en el país que ha respondido a la encuesta.

parece posible definir una variable que indique aproximadamente la situación de la enseñanza de la filosofía en un país, pero que también tenga la ventaja de separar claramente los perfiles, al disponer de un fundamento lógico fuerte y una base geográfica. Se trata de establecer correlaciones de la categoría anterior según las modalidades que integran al mismo tiempo las enseñanzas a nivel superior y secundario de la filosofía.

La insatisfacción que se manifiesta respecto a la situación de la enseñanza de la filosofía se extiende desde América Latina hasta el Sur de Europa pasando por el continente africano. También afecta a dos grandes países de Asia: India y China. Dicha insatisfacción es incongruente con la situación de la enseñanza de la filosofía en el país. Entre los países que se manifiestan satisfechos, algunos están dotados de una enseñanza no «plural» (Estados Unidos de América, Sudáfrica) y otros, de una enseñanza «plural» (Finlandia) –véase el Gráfico 7–. Entre los que tienden a estar insatisfechos, la mayoría dispone de una enseñanza «plural» (Francia, España, Ucrania, etc.) mientras que solo algunos no disponen de enseñanza «plural» (India, China, Sudán, etc.). En cuanto a las regiones del estudio, cabe notar la marcada insatisfacción de los países de la región Estados árabes y, en menor medida, de los países de América Latina y el Caribe. África presenta sin embargo casi el 50% de los países con tendencia a estar «satisfechos»

(21) Pregunta 02b1: ¿Existen en su país proyectos institucionales destinados a reducir la enseñanza de la filosofía?

(22) Pregunta 02c1: ¿Existen en su país proyectos institucionales destinados a eliminar la enseñanza de la filosofía?

(23) Pregunta 36a: ¿Considera usted que la enseñanza de la filosofía en las universidades se ha debilitado en los últimos años?

(24) Pregunta 17: ¿La enseñanza de la filosofía ha sido completamente interrumpida / provisoriamente suspendida / reemplazada por otra materia juzgada equivalente / reformada en los últimos veinte años?

–sobre todo entre los que disponen de una enseñanza «plural»–, y los países de región Europa y América del Norte se manifiestan en su mayoría satisfechos con la situación de la enseñanza, salvo algunos países, como Francia.

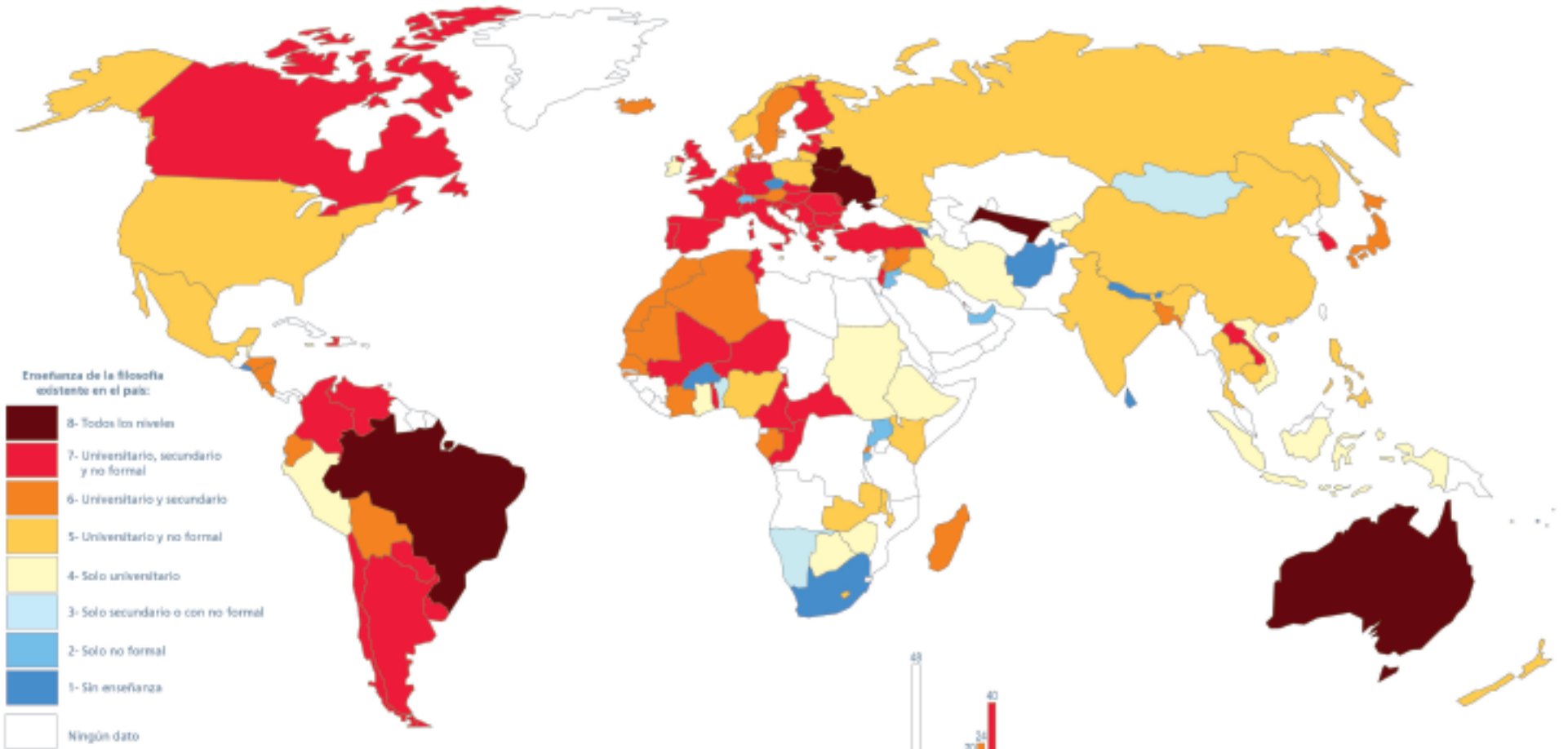
Debilitamiento de la enseñanza de la filosofía

La noción de debilitamiento de la enseñanza de la filosofía en un país está en cierta medida vinculada a la presencia de la enseñanza de la filosofía en el país de que se trate. En efecto, no se puede debilitar una enseñanza ahí donde no existe... Invitamos, por lo tanto, al lector a comparar los resultados obtenidos en este campo con la situación de la enseñanza de la filosofía en cada país. Las dos primeras preguntas, P02b1⁽²¹⁾ y P02c1⁽²²⁾, permiten obtener los datos de manera global sobre los procesos de debilitamiento, a distintos grados, de la enseñanza de la filosofía. Las otras dos preguntas se refieren a niveles específicos de la enseñanza. Pero, ya sea en el caso de la pregunta P36a⁽²³⁾ (nivel universitario) o en el caso de la pregunta P17⁽²⁴⁾ (nivel secundario), estas dos últimas tienen un alcance global, habida cuenta de que esos niveles constituyen el núcleo de la enseñanza de la filosofía para el conjunto de los países. Si esos dos niveles se han visto afectados por medidas que tienden a reducir o a suprimir la enseñanza de la filosofía, se trata de un signo fuerte de un debilitamiento de esa enseñanza en el ámbito nacional. Para las tres primeras preguntas (P02b1, P02c1 y P36a) el indicador elegido es el porcentaje de respuestas «sí» (en relación con el número total de respuestas «sí» y «no») a cada pregunta. Un porcentaje inferior o igual a 50 indica por tanto que el número de «síes» es minoritario en el país de que se trate. Para la pregunta P17, el procedimiento es distinto por causa del número de subpreguntas y de que solo hay la posibilidad de responder «sí» a cada una de esas subpreguntas, no hay respuestas «no». Para cada una de esas subpreguntas, el porcentaje de respuestas «sí» se calculó en relación con el número total de retornos del país a cada pregunta (imposibilidad de distinguir, en los casos

Indicador de la situación de la enseñanza de la filosofía por país

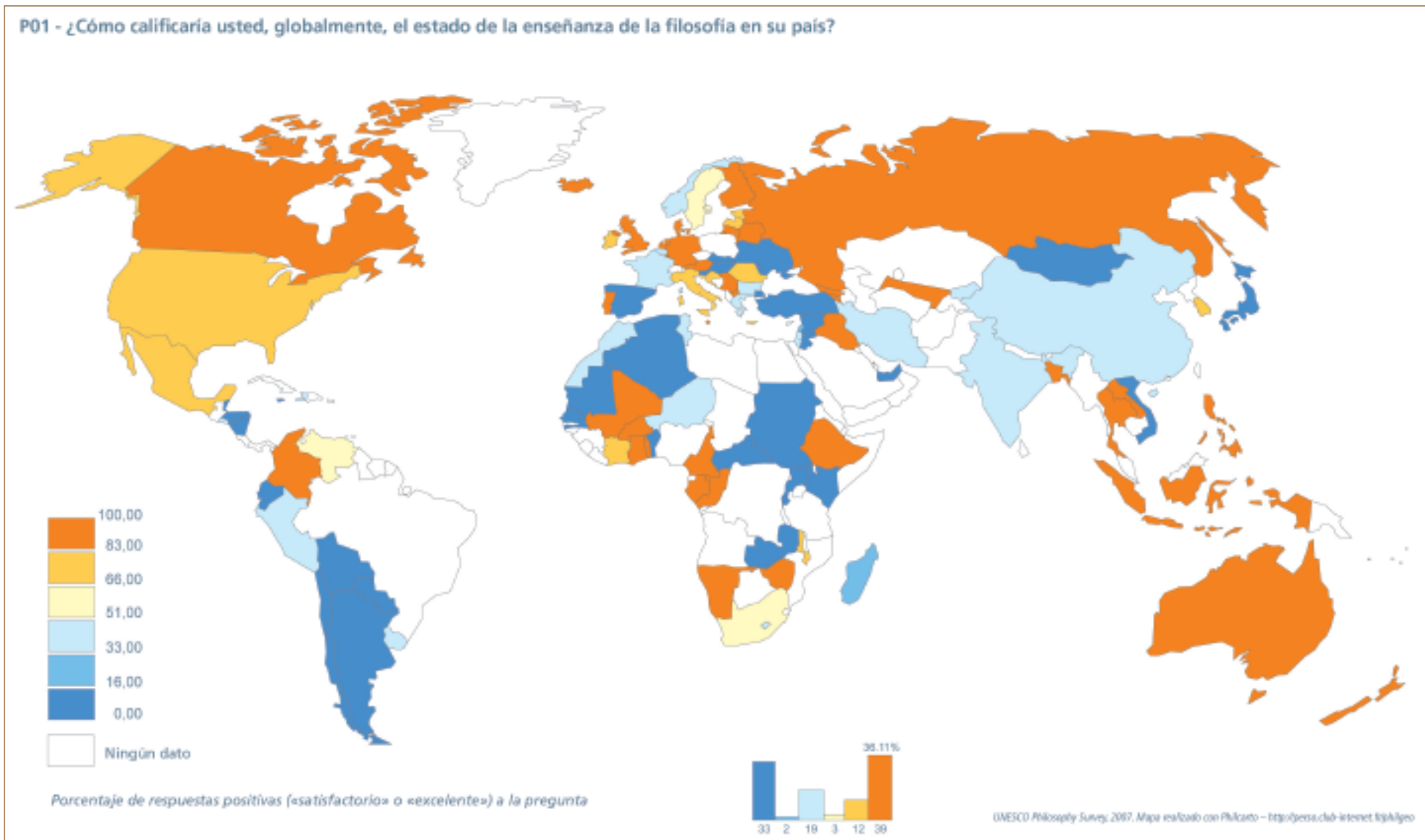
P05 – ¿Existe en su país una materia dedicada concretamente a la filosofía en primaria?
 P13a – ¿En la educación secundaria, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

P31 – En la educación superior, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?
 P11a – ¿Existen otros organismos, asociaciones, instituciones, etc. que contribuyan a la enseñanza de la filosofía en su país?



Mapa 3 – Indicador de la situación de la enseñanza de la filosofía por países.

Mapa 4 – Impresión de los participantes sobre el estado global de la enseñanza de la filosofía en sus países.



en los que los «síes» no han sido marcados, las respuestas «no» o «vacías»). Con ese sistema, se corre el riesgo de subestimar los «síes», por causa de la sobrerrepresentación de las no-respuestas. Con el fin de atenuar ese efecto, la síntesis sobre el conjunto de la pregunta P17 se hizo a partir de esos tres resultados, no mediante una media, sino considerando el valor máximo obtenido. Un país como Chile (P17a = 0%, P17b = 33%, P17c = 67%) tiene así una puntuación del 67% para la pregunta P17 balance. El índice de «debilitamiento» suma el número de respuestas a las cuatro preguntas anteriores cuyos porcentajes de «síes» son estrictamente superiores al 50%.

Sin lugar a dudas, es aleatorio sintetizar las respuestas a preguntas que son, a fin de cuentas, muy diferentes. El objetivo no consistía aquí en construir una argumentación específica sobre el debilitamiento de la enseñanza filosófica. Se trataba solo de indicar cuáles son los países en los que se pueden identificar indicios de un debilitamiento de la enseñanza de la filosofía en el análisis de los retornos. Se puede cartografiar ese índice sintético, lo que permite hacer comparaciones con otros temas de la encuesta. Pero, en cambio, sería en vano intentar calificar de manera global la índole del debilitamiento que indica la mera exposición de los números. En esa óptica, el análisis por países, en la parte cualitativa de la encuesta, y de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario será más útil y pertinente (véase al respecto los capítulos II y III).

Sin entrar en los pormenores de las modalidades del debilitamiento de la enseñanza de la filosofía, podemos sin embargo analizar la repartición geográfica de los países que han experimentado una variante de ese fenómeno. Entre los que tienen un indicador fuerte, figuran Brasil (debilitamiento en las cuatro preguntas), y el conjunto geográfico constituido por Tailandia, Camboya, República Democrática Popular Lao y Viet Nam. En menor medida, también lo han hecho algunos países del Magreb y de África Occidental, en particular Mauritania y Argelia.

Fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía

Como ocurre con la noción de debilitamiento, y sin lugar a dudas aún más, la noción de fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía en un país está inevitablemente vinculada a la situación en la que se encuentra dicha enseñanza. Invitamos, por lo tanto, al lector a comparar los resultados obtenidos en este campo con la situación de la enseñanza de la filosofía en cada uno de los países. Si bien una pregunta general sobre la observación de un fortalecimiento, P02a1⁽²⁵⁾, puede concernir a todos los países, la pregunta P15a⁽²⁶⁾, concierne solo a los países que no disponen aún de una enseñanza específica de la filosofía a nivel secundario. Las dos últimas preguntas, P08a⁽²⁷⁾ y P10a⁽²⁸⁾, al referirse a niveles de enseñanza (preescolar y primario) poco presentes, pueden reflejar mejor, si se adoptan, un fortalecimiento significativo de la enseñanza de la filosofía. Sin entrar en los pormenores de las modalidades de fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía, podemos sin embargo analizar la repartición geográfica de los países que han experimentado una variante de ese fenómeno. Ningún país dio respuestas positivas al conjunto de las cuatro preguntas. Entre los que tienen un indicador fuerte, figuran Islandia, Finlandia e Iraq. También figura una vez más Brasil (fortalecimiento de dos preguntas sobre cuatro) y los países que lo rodean, así como China, la Federación de Rusia, Ghana, Noruega, Reino Unido, y la República Democrática Popular Lao.

Balance de los avances pasados y futuros de la enseñanza de la filosofía

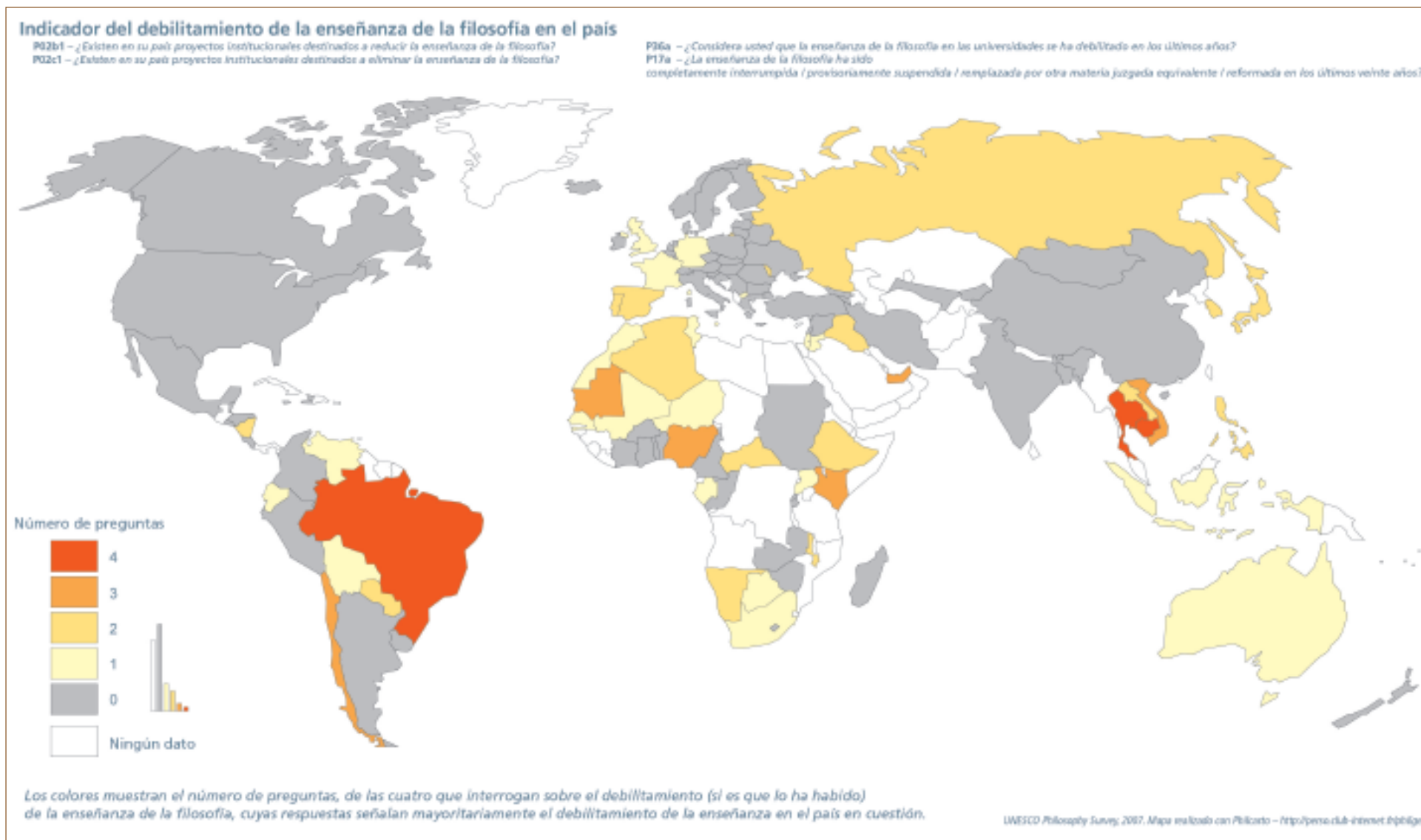
Se trata aquí de combinar los resultados obtenidos antes, relativos a los fortalecimientos o debilitamientos eventuales de la enseñanza de la filosofía en un país, con el fin de obtener una información sintética sobre el perfil general de la evolución de la enseñanza de la filosofía en el país. Los índices «debilitamiento» y «fortalecimiento» son correlacionados con vistas a obtener una descripción de

(25) Pregunta 02a1: ¿Existen en su país proyectos institucionales destinados a reforzar / mejorar la enseñanza de la filosofía?

(26) Pregunta 15a: Si en su país la filosofía no se enseña en el nivel de educación secundaria como una materia aparte, ¿está prevista su inclusión a corto plazo?

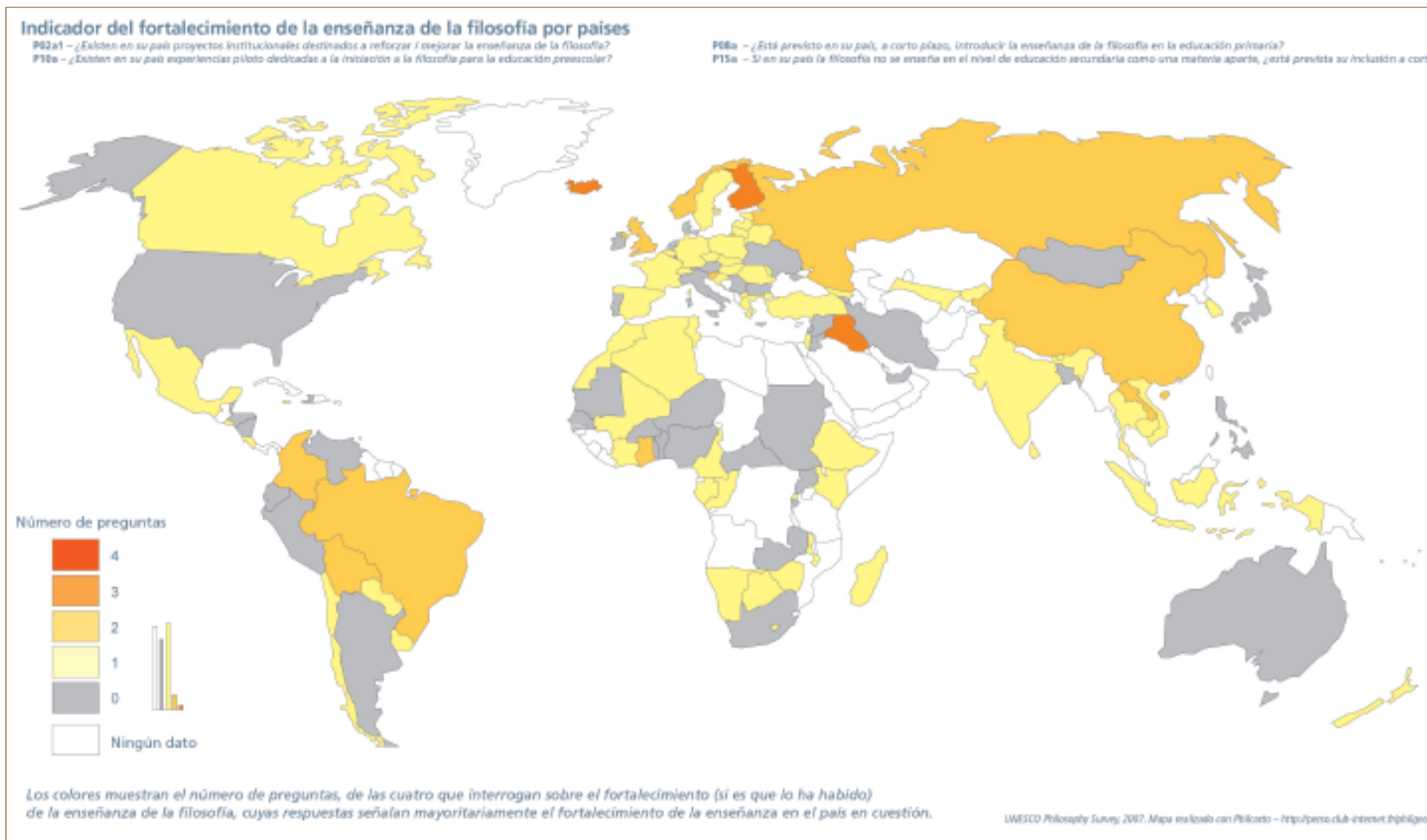
(27) Pregunta 08a: ¿Está previsto en su país, a corto plazo, introducir la enseñanza de la filosofía en la educación primaria?

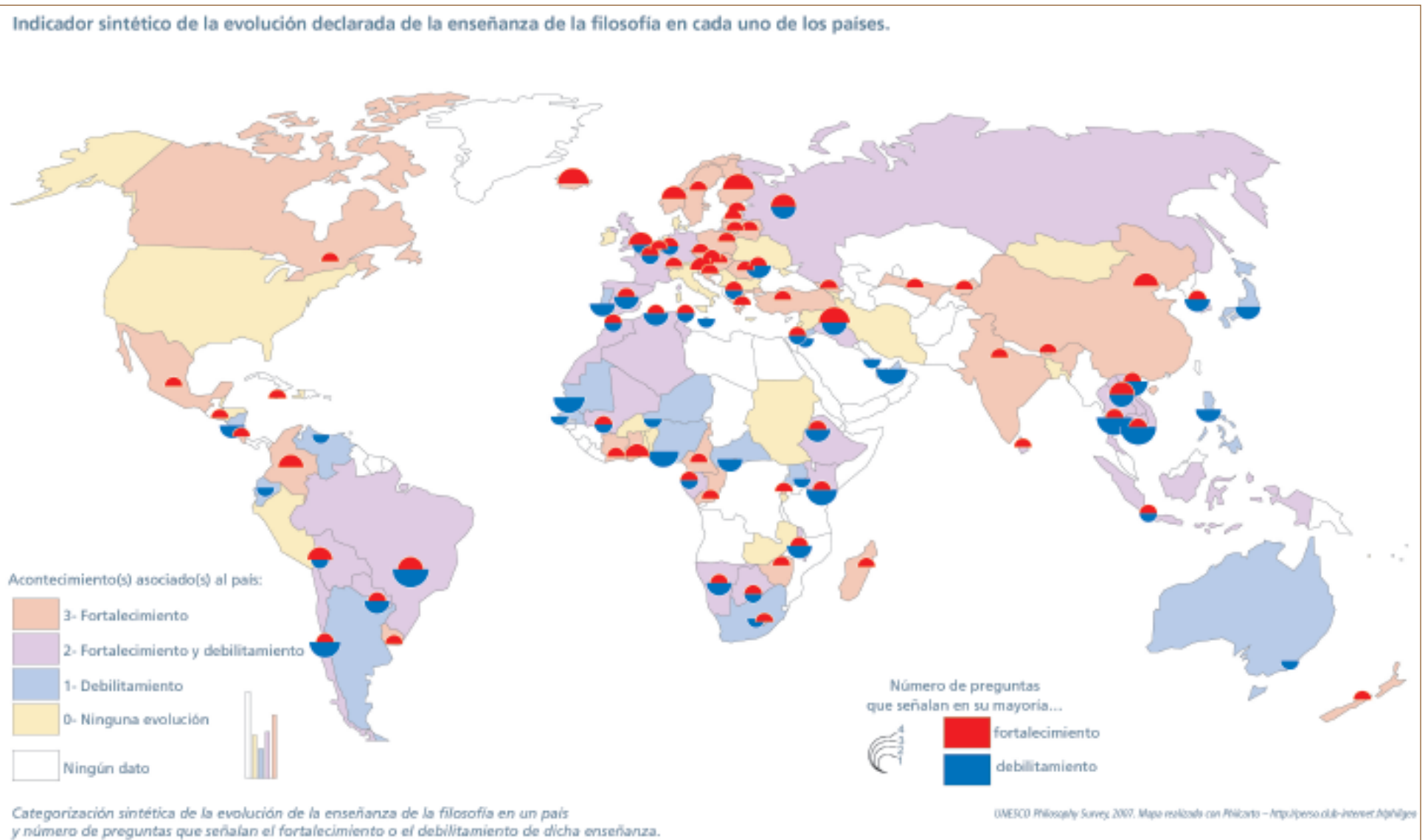
(28) Pregunta 10a: ¿Existen en su país experiencias piloto dedicadas a la iniciación a la filosofía para la educación preescolar (antes de la primaria)?



las modalidades, de la evolución (existencia o inexistencia) de la enseñanza de la filosofía en un país. Hay cuatro respuestas posibles: «(0) ninguna evolución declarada», «(1) solo debilitamiento», «(2) debilitamiento y fortalecimiento» y «(3) solo fortalecimiento». Cabe notar que esta topología nos proporciona informaciones solo sobre la existencia y las orientaciones de una evolución de la enseñanza de la filosofía. Se puede acompañar y precisar indicando el volumen de las evoluciones: haciendo una comparación del número de preguntas que indican un fortalecimiento o un debilitamiento. En la región Europa y América del Norte encontramos el mayor número de países que han experimentado solo un fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía, casi el 50%, y

solo dos países de esa región han experimentado un debilitamiento. Para las regiones África y América Latina-el Caribe, los países que han experimentado solo un fortalecimiento son los más numerosos (el 35%), a pesar de que el contraste sigue siendo notable (en esas regiones, el 20% de los países ha experimentado solo un debilitamiento). Por último, en la región Asia la situación mixta es la más frecuente, pero la tendencia hacia un fortalecimiento es patente cuando se combinan los fortalecimientos solos con los fortalecimientos acompañados de un debilitamiento (el 60% de los casos). Ocurre lo contrario en la región Estados árabes, en la que ninguno de los países que respondieron al cuestionario señala solo un fortalecimiento y la





Mapa 7 – Balance de la evolución de la enseñanza de la filosofía.

II. Herramientas, método y modalidades de organización

La UNESCO realizó una encuesta sobre la base de una muestra de encuestados internacionales, o sea una base de datos que contaba aproximadamente con 600 contactos en un comienzo. El cuestionario de la encuesta, elaborado por la Organización, incluía unas 60 preguntas. Redactado en francés, fue luego traducido al inglés y al español. Habida cuenta de la índole internacional de esta encuesta y del plazo de realización bastante breve, se optó por poner en línea el cuestionario, permitiendo así a los contactos responder vía Internet y, en caso necesario, descargar el cuestionario y enviar por correo o por fax las respuestas a la UNESCO encargada de su transcripción electrónica.

1) La elección de una herramienta para la realización de la encuesta

A primera vista, parecería poco razonable poner en marcha una programación web de una herramienta especialmente elaborada para esta encuesta, ya que las herramientas existentes, especializadas en las encuestas en línea, son más rápidas y sobre todo mucho más seguras de utilizar. Si bien estas últimas son a veces más limitadas, proporcionan sin embargo un marco sólido para administrar encuestas de este tipo (herramientas de publicación de cuestionarios, mailing, plurilingüismo, etc.) y un acceso web dedicado a la Encuesta, en el que se depositan el cuestionario, los correos electrónicos y las respuestas. Tras haber analizado brevemente las herramientas actualmente disponibles en la web, se eligió la aplicación «e-cuestionario»⁽²⁹⁾, que permite a un usuario llevar a cabo fácilmente sus propias encuestas, sin recurrir a intermediarios. Dicha aplicación tiene todas las características que permiten la publicación de una encuesta ante un público internacional –cuestionario multilingüe, función de mailing–, y ofrece garantías en cuanto a su perennidad e idoneidad. Lo que corrobora tanto la competencia de la asistencia como las evoluciones técnicas oportunas que se introdujeron durante la encuesta. Con esa herramienta puesta en línea, cualquier contacto, acompañado de un simple navegador de Internet, independientemente de su lugar de conexión (e incluso cambiándolo), está en condiciones de responder fácilmente a las preguntas de la encuesta.

Las características específicas de una encuesta auto-administrada

Las encuestas en línea forman parte de la gran familia de las encuestas auto-administradas (Internet, envío por correo, instalaciones multimedia, etc.). A diferencia de las encuestas administradas (cara a cara, por teléfono), no hay un encuestador que se encuentra físicamente presente para interrogar al encuestado. Sin ese contacto directo, no hay nada que incite a priori a ese contacto directo a participar en la encuesta y responder a las preguntas. Para asegurar una tasa satisfactoria de respuestas, hay que hacer todo lo posible para motivar al encuestado y minimizar su «inversión» personal (tiempo, inteligencia, etc.). Para asegurarse de que las respuestas sean coherentes y completas, cabe asimismo proponer un cuestionario claro, conciso y comprensible para todos los encuestados, y esto tanto más si se dirige a una población internacional y multilingüe. En general, los cuestionarios en línea son breves, ya que la atención y la motivación del encuestado –y por ende la fiabilidad de las respuestas– tiende a disminuir a medida que pasa el tiempo. En el caso de nuestra encuesta, el cuestionario inicial era largo y los riesgos de abandono en curso eran, por tanto, importantes. Sin embargo, se atenuaron esos riesgos, ya que se dirigió a una población «atraída por el tema, directamente concernida y fuertemente movilizadora por los enlaces. También hay detalles técnicos propuestos para la aplicación «e-cuestionario» que permiten atenuar los efectos inducidos por la extensión del cuestionario, tales como la barra que indica señalar el porcentaje de páginas

(29) www.e-questionnaire.com/fr/index.php

del cuestionario visitadas, la posibilidad de abandonar el cuestionario en curso y retomarlo donde se dejó.

El cuestionario y su puesta en línea

El cuestionario propuesto por la UNESCO constaba en un principio de 50 preguntas repartidas en varios temas, bajo la forma de documento Word. Habida cuenta de las limitaciones expuestas más arriba, la integración del cuestionario en la aplicación exigió un cierto número de modificaciones, a pesar de que se procuró conservar la trama general original. Se trató ante todo de reorganizar los temas y las páginas, así como de descomponer las múltiples preguntas «complejas» que figuraban en la primera versión del cuestionario. El paso a la puesta en línea requiere que no se razone más en términos de página de papel sino de visualización en pantalla y cabe por ende reorganizar el cuestionario para que propongan pantallas breves en las que se concentren todas las preguntas sobre un mismo tema. Hay que proceder de ese modo si se desea mantener la atención del encuestado, pero también por razones técnicas, tales como la grabación de las respuestas, que se efectúa al pasar de página. La operación de la puesta en línea condujo así a la elaboración de un cuestionario de 29 páginas, con una página introductiva, 27 páginas de preguntas y una página de agradecimientos. Los diferentes temas tratados en la versión de papel fueron conservados y desarrollados en varias páginas. Se precisaron otras cuando el tema general abarcaba demasiadas preguntas. Además, en numerosos casos, una pregunta del cuestionario original constaba de varias preguntas implícitas; por ejemplo, «si la respuesta es afirmativa, precisar». Hubo, por lo tanto, que descomponer el conjunto de esas subpreguntas para que el cuestionario ganara en claridad y para asegurarse de que la extracción de información

puudiese tener en cuenta el conjunto de las preguntas. Por consiguiente, hubo que proceder a una nueva numeración, teniendo en cuenta la antigua, para facilitar la extracción de información de las respuestas. Esa operación exigió modificaciones de fondo: de 59 preguntas en el documento original se pasó a casi 110 al poner en línea el cuestionario⁽³⁰⁾. Hay tipos clásicos de preguntas de las encuestas sociológicas: preguntas con respuestas abiertas (texto), respuestas cerradas con elección única o elección múltiple. Con el fin de familiarizar a los futuros participantes de la encuesta con esos códigos técnicos, se envió un mensaje a los contactos con algunos consejos.

La aplicación ofrece, en apoyo a la publicación del cuestionario, herramientas para controlar el registro y asegurarse así de la coherencia de las respuestas desde el punto de vista de su organización. Los filtrajes de las preguntas participan en esa lógica y en función de las respuestas se pasa de una página a otra. Ese también fue el caso de las herramientas previstas para canalizar la escritura de ciertas informaciones. Por ejemplo, es posible obligar a un encuestado a registrar solo los números en una pregunta abierta como, por ejemplo, el número de universidades. Sin embargo, esas herramientas funcionan correctamente solo cuando hay una configuración estándar en el puesto del encuestado. Según la versión del navegador y su nivel de seguridad (en particular, la posibilidad o no de ejecutar el JavaScript)⁽³¹⁾ el control estará activo o no. Al principio de la encuesta, la presencia de esos controles de registro provocó en algunos casos bloqueos inesperados e improductivos que condujeron a veces a un abandono prematuro del cuestionario. Esas experiencias nos convencieron rápidamente de la necesidad de suprimir esas «asistencias para el usuario» que eran más desorientadoras que eficaces.

2) La realización de la encuesta

La elaboración de la base de encuestados

Si la lista de contactos prevista al principio de la encuesta contenía más de 600 direcciones electrónicas, se dispuso al final de unos 1400 contactos. La regla que se siguió consistió en

reunir el máximo número posible de direcciones de personas competentes en filosofía, con el propósito de contactar con la totalidad de los Estados miembros de la UNESCO. De hecho, la elaboración de la base de contactos obedeció a varias lógicas de recuperación. Un primer intercambio con las Comisiones

(30) Un ejemplar del cuestionario se puede consultar en el enlace siguiente:

<http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD-96CA-CAAFD453F5D6>

(31) JavaScript es un lenguaje de programación principalmente utilizado en las páginas web.

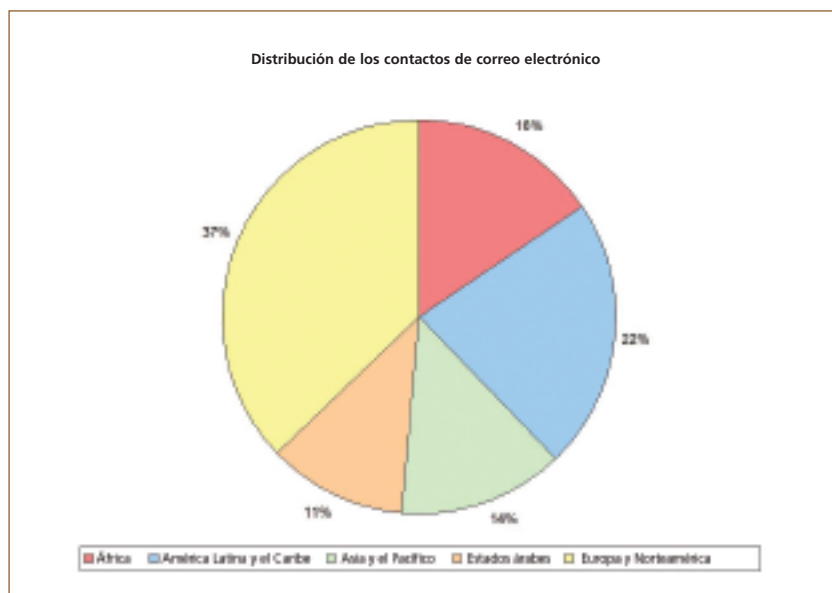


Gráfico 8 – Distribución de los contactos de correo electrónico.



Gráfico 9 – Número de países que disponen de participantes según la región del estudio.

Nacionales para la UNESCO permitió reunir un conjunto de contactos que trabajaban en el campo de la filosofía: administradores, profesores o expertos. La Secretaria de la UNESCO añadió después otros contactos, en función de los retornos obtenidos. En el caso de algunos países, se pudo establecer así una lista considerable de profesores; por ejemplo, de Alemania, Túnez y Venezuela. También nos pareció esencial integrar en la base de contactos al conjunto de las Comisiones Nacionales para la UNESCO para disponer de enlaces de los países que se caracterizaban por pocas o ningún retorno. En ese caso, se solicitó a las Comisiones asociarse a las respuestas por medio de las instituciones interesadas, asegurando así una representación de

(32) Como <http://eq4.fr/?r?=C5818062-2A2B-4EBD-96CA-CAAFD453F5D6>

esos países en la encuesta. También se consideró oportuno pedir a los contactos con los que se entró en relación durante el *mailing* proponer nuevos contactos (encuesta tipo «bola de nieve»). Se trata de una fuente original y a fin de cuentas es pertinente pedir a las personas contactadas, habida cuenta de su conocimiento del campo de la filosofía, proporcionar a su vez una lista de personas a las que les podría interesar la encuesta.

El acopio de datos

Una vez publicado en línea el cuestionario y establecida la base de contactos, se pudo lanzar la encuesta propiamente dicha. A partir de ese momento se trataba de entrar en relación con cada uno de los contactos indicándoles como responder a la encuesta vía Internet. Se dio a cada contacto un número específico. Se enviaron las invitaciones para participar mediante un primer correo electrónico. Cada uno de esos mensajes de «reclutamiento» contenía, aparte de una carta de solicitud exponiendo el marco general, una URL de conexión específica para cada encuestado⁽³²⁾.

Ese vínculo de Internet permitió controlar el acceso al cuestionario e impedir que personas foráneas respondieran al cuestionario. La aplicación «e-cuestionario» permitió administrar la parte *mailing* de la encuesta. Proponía cuatro tipos de correos electrónicos que correspondían a las grandes etapas. Poco tiempo después del correo electrónico de reclutamiento, se enviaron otros tres correos electrónicos distintos a los contactos en función de sus reacciones al primer correo. Si todavía no habían respondido, se les enviaba un correo recordatorio para invitarlos una vez más a participar en la encuesta. Si respondía al conjunto del cuestionario (todas las páginas visitadas y acceso a la última página), el contacto recibía entonces un correo electrónico agradeciéndole su participación. Si solo había comenzado a responder, se le enviaba un correo electrónico de seguimiento para que finalizara su labor.

Cronología de la realización de la encuesta

Una de las características más importantes de las encuestas en línea es la rapidez de las respuestas. En general, ocurren en los tres días después del envío del correo electrónico, con

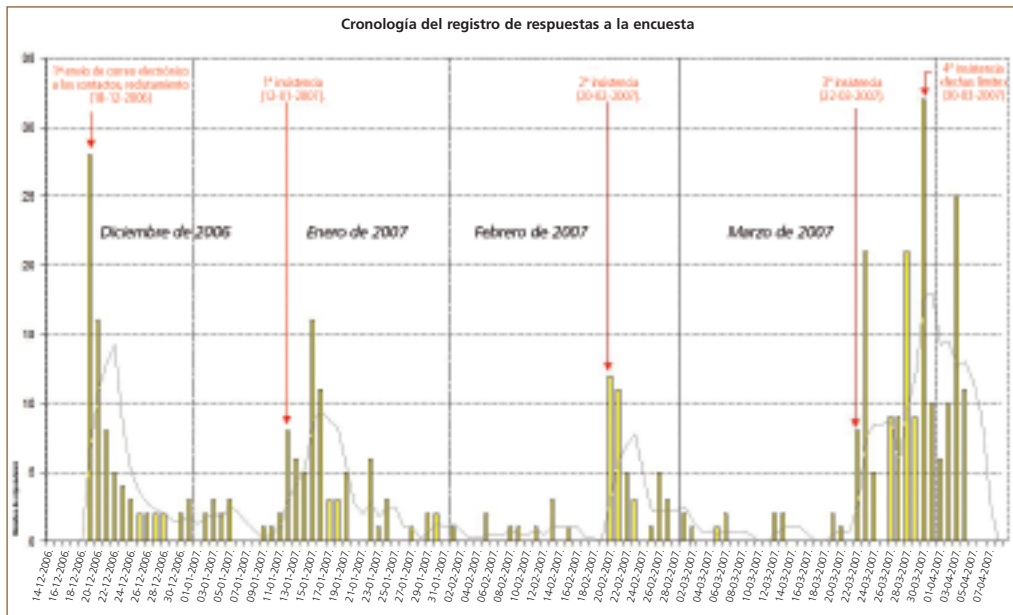


Gráfico 10 – Cronología del registro de respuestas a la encuesta.

un máximo de respuestas los dos primeros días y, luego, con una disminución acentuada del número de respuestas. En efecto, se trata de personas que reaccionaron inmediatamente ante un correo electrónico, ya fuera descartándolo como contestándolo rápidamente. Algunas personas conservan este tipo de correos con el propósito de responder en un momento oportuno –sobre todo si la encuesta les parece larga–pero en realidad pocos vuelven a retomarla. Por ende, es esencial que el correo de reclutamiento demuestre la seriedad de la encuesta y motive el interés del encuestado. Pero eso no basta para obtener una tasa de respuestas satisfactorias. En esos casos, se suele enviar mensajes recordatorios al conjunto de los contactos que no han respondido o que no han terminado de responder al cuestionario. El exceso de mensajes recordatorios también puede percibirse como una falta de cortesía, o incluso de spamming, y puede afectar negativamente a la encuesta y a la imagen del comanditario. En general, se aconseja enviar el correo de reclutamiento y un máximo de dos mensajes recordatorios. En algunos casos particulares, se puede prever un número más elevado de mensajes recordatorios (relación amistosa, asociativa o jerárquica). Ese fue el caso de esta encuesta y hubo al final un mensaje de reclutamiento (18-12-2006) y cuatro mensajes recordatorios en 2007 (8-01, 20-02, 22-03 y 30-03), el último anunciando un plazo suplementario de cuatro días para la encuesta, cuyo término estaba oficialmente previsto para el 31 de marzo de 2007. Para evitar las

«reacciones de descontento» y responder a las inevitables solicitudes de los contactos, fue necesario asegurar un seguimiento de las observaciones enviadas a la dirección de la encuesta (philosophy-survey@unesco.org): invalidación de los contactos que declararon no estar interesados, solución de los problemas técnicos relativos al acceso al cuestionario, etc.

Si el comienzo de la encuesta fue prometedor, con unas 100 respuestas en algunos días, la cosecha decayó durante los meses siguientes. En el momento del envío del tercer mensaje recordatorio, a diez días de la clausura de la encuesta, se habían recibido menos de dos tercios de las respuestas. Las respuestas de una quincena de encuestados, grabadas en Word o enviadas por fax, fueron retranscritas por la UNESCO en aquellos casos en los que la transcripción era inoperante o no adaptada a las situaciones locales de los contactos. Al término del periodo de realización de la encuesta, 404 encuestados habían sido integrados a la base de datos de la aplicación: 328 que llegaron a la última página y 76 que «abandonaron» en el camino.

Sin embargo, no se pudieron utilizar todas las respuestas, ya que algunas eran «no válidas» y no debían tomarse en consideración en el análisis, so pena de falsear los resultados. La condición primera para que el cuestionario fuese válido era que se hubiese respondido a la pregunta P0j⁽³⁴⁾. Como lo veremos, esa pregunta es primordial si se desea establecer estadísticas según los países. En menor

(33) El «spamming» o «Spam» es el envío masivo, y en ocasiones repetido, de correos electrónicos no deseados, a personas con las cuales el remitente nunca ha tenido contacto y cuya dirección de correo electrónico ha obtenido de manera irregular. Constituyen *spams* los mensajes enviados tras la obtención irregular de direcciones de correo electrónico, ya sea mediante buscadores en espacios públicos de Internet (páginas web, foros de discusión, listas de difusión, *chat*, etc.) o bien, en los casos en los que las direcciones hayan sido cedidas, sin que las personas hayan sido informadas de ello y sin que éstas pudieran haberse opuesto o haber dado su consentimiento. Una obtención de este tipo es, por lo tanto, ilegal e ilícita bajo el artículo 25 de la ley del 6 de enero de 1978. CNIL - 1999 - Informe sobre el envío publicitario electrónico.

(34) Pregunta 0j: Su(s) país(es) de la maestría.

medida, las respuestas a las preguntas P01⁽³⁵⁾, P05⁽³⁶⁾, P13a⁽³⁷⁾, P31⁽³⁸⁾ y P41a⁽³⁹⁾ son importantes porque son introducciones a las grandes temáticas del cuestionario. Cabía también comparar las respuestas para evitar las duplicaciones. Al término de ese examen de validación, se descartaron 34 respuestas, 25 de las cuales no contenían ninguna respuesta a las preguntas clave. **El análisis versará pues sobre los 369 encuestados que proporcionaron respuestas válidas.** Se nota que aproximadamente el 75% de ellas contienen la secuencia P0j+P01+P5+P13a+P31+P41a, esto es una respuesta a cada una de las preguntas que introducen un gran tema del cuestionario.

Para determinar que se había respondido de manera completa al cuestionario, se estableció la relación entre el número de preguntas que fueron objeto de una respuesta y el número total de preguntas posible (110). La distribución de los retornos según el porcentaje de preguntas completadas permitió visualizar la situación general de los participantes de la encuesta. Se comprueba que la mayor parte de los que respondieron completaron entre un 45% y un 75% de las preguntas. Cabe notar que es normal que no se logre alcanzar el 100% de preguntas completadas debido a las preguntas filtro que, en función de las respuestas, permiten evitar partes del cuestionario que no revisten interés para un participante dado.

3) La índole de la encuesta y de sus resultados

Antes de proceder a un análisis, cabe interrogarse sobre la índole de la encuesta y el grado de pertinencia de su análisis en profundidad. Por numerosas razones, es imposible reivindicar una base estadística a la encuesta y una representatividad de las respuestas. Se trata efectivamente de una encuesta y no de un sondeo. La muestra del comienzo no es representativa y la única representatividad que se procuró lograr fue la del conjunto de los países. Ese el único criterio sobre el cual se puede apoyar un análisis comparativo.

Por lo demás, esa falta de representatividad se confirma si se considera el nivel de participación en la encuesta y las respuestas finales que se obtuvieron. El modo de transmisión de la encuesta plantea problemas técnicos que agravan las incertidumbres. El *mailing* tiene su lote de direcciones incorrectas o no contactables y no se controla la pérdida de los contactos. El buen uso de la aplicación Web de respuesta al cuestionario depende también del acceso diferencial al Internet, de un mínimo de pericia técnica, de tenacidad para responder, de la disponibilidad de los encuestados, etc. Si bien el índice de respuestas o de no respuestas varía según los países, el perfil de los individuos y los tipos de direcciones electrónicas, no es posible evaluar cómo afectaron a la representatividad general de la encuesta.

Parece evidente que los individuos no tendrán el mismo tipo de reacción ni los mismos reflejos ante el cuestionario, y que no recurrirán a las mismas experiencias ni a las mismas culturas. Asimismo, no comprenderán las preguntas de la misma manera, etc. Ese es el caso de toda encuesta sociológica. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que el hecho de razonar con un público internacional desmultiplica los efectos de esa lectura diferencial del cuestionario. Se trata ante todo de tener conciencia de ello, en particular cuando se procede al análisis. Por una parte, con el fin de evitar una interpretación abusiva de la concomitancia de respuestas que no obedecen a fin de cuentas a la misma lógica y, por otra, para evitar esquemas de razonamiento parciales, basados únicamente en la cultura mayoritaria que inspiró la encuesta. Con todas las reservas antes formuladas, se comprenderá que hay mantenerse circunspecto en cuanto a los resultados individuales. En ese nivel de análisis, todo dependerá de hecho en el tipo de la pregunta. Las preguntas «subjetivas», como las que piden a los encuestados dar su opinión sobre la situación de la enseñanza de la filosofía, pueden tener un sentido mundial, independientemente de toda representatividad cuando se refieren a la esfera individual y son del orden del sentimiento y de la percepción. Pero las preguntas «objetivas», por ejemplo, las que se refieren a la existencia de una enseñanza de la filosofía a nivel primario, dependen

(35) Pregunta 01: ¿Cómo calificaría usted, globalmente, el estado de la enseñanza de la filosofía en su país?

(36) Pregunta 05: ¿Existe en su país una materia dedicada concretamente a la filosofía en primaria?

(37) Pregunta 13a: En la educación secundaria, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

(38) Pregunta 31: En la educación superior, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

(39) Pregunta 41a: ¿Existen otros organismos asociativos, instituciones, etc. que contribuyan a la enseñanza de la filosofía en su país?

sobre todo de un conocimiento del país observado, de una información que se presume compartida –lo que no impide respuestas contradictorias–. Acumular ese tipo de respuestas depende estrechamente de la representatividad de los países en la encuesta.

La baja tasa del efectivo de los que respondieron a la encuesta (369) impide establecer subpoblaciones demasiado específicas. Solo uno o dos criterios de análisis pueden combinarse si se desea estar en condiciones de interpretar adecuadamente las diferentes modalidades obtenidas. A ese nivel, solo una interpretación de los cuadros y de la curvas es viable en términos de tendencias generales. Hay que contentarse entonces con interpretaciones mínimas y situarse lo más cerca de las preguntas que, como ya se señaló, deben relativizarse. Por ende, la extracción de información de las preguntas abiertas y de los comentarios y sugerencias asociados a las mismas permite evaluar las diferencias regionales y culturales, así como los eventuales consensos sobre esos mismos análisis.

Para salir de la escala individual, pueden seguirse varias subpoblaciones. La observación de los que respondieron según su perfil profesional (pregunta P0c) es sin duda útil para explicar algunas respuestas como, por ejemplo, las que se refieren a los méritos de la enseñanza de la filosofía. También es posible y deseable trabajar sobre la distribución de las respuestas por países. El análisis de las situaciones nacionales es de hecho fundamental para la encuesta. El país de ejercicio de la función profesional (pregunta P0j) es el criterio principal que se eligió para describir la vinculación de una respuesta a un país. Cabe notar que, desde el punto de vista de la muestra, el análisis por países es problemático, ya que obliga a razonar sobre efectivos muy escasos. Su necesidad obliga a considerar soluciones particulares para poder trabajar sobre los países y hacer comparables, en la medida de lo posible, los perfiles nacionales. Fuera de estas subpoblaciones definidas de manera exógena (a partir de las características de los que respondieron) también pueden definirse otras subpoblaciones a partir del análisis mismo. Si los análisis particulares permiten encontrar indicadores pertinentes, esos mismos análisis nos

permiten definir subpoblaciones de manera endógena. Esas subpoblaciones «temáticas» se definen en función de las problemáticas propias a la encuesta (situación de la enseñanza de la filosofía, inscripción internacional de los actores, etc.) y es muy interesante someterlas a su vez a un análisis. Se trata de la característica de este documento de síntesis que consiste en esforzarse en producir herramientas que permitan realizar un análisis sistemático del conjunto del cuestionario. Las preguntas se pueden reagrupar según el tipo de información que se solicitó a los encuestados: identificación y descripción de los individuos que respondieron a la encuesta; hechos relativos a la situación de la enseñanza de la filosofía; sentimiento del sondeado en relación con la situación de la enseñanza de la filosofía y su evolución reciente y futura; méritos que se le atribuye a la enseñanza de la filosofía; inserción de los filósofos del país en el mundo; acceso a la documentación; instituciones; enseñanza primaria; enseñanza secundaria, enseñanza universitaria, enseñanza no formal.

Uno de los fundamentos de la encuesta radica en la observación de los comportamientos de los países miembros de la UNESCO, desde el punto de vista de la enseñanza de la filosofía. Ese es el caso, por ejemplo, de la organización de la enseñanza de la filosofía, uno de los temas principales de la encuesta, que se concibe únicamente a escala de los países. El componente geográfico constituye realmente una variable transversal para el conjunto de la encuesta. Por consiguiente, es necesario y legítimo razonar a ese nivel de observación cuando se desea explotar la encuesta, ya que se trata de una de las principales claves del análisis. El cambio de unidad de observación (el paso de los individuos a los países) no deja de plantear problemas técnicos y de interpretación importantes.

Ambigüedades en la transición de un análisis por país a la realización de una síntesis por país

No hay que olvidar que las respuestas obtenidas gracias a la encuesta son subjetivas y sobre todo proporcionadas a título personal. Es evidente, por lo tanto, que para algunas preguntas, las respuestas dadas

puedan estar parcial o totalmente en contra con la situación real y objetiva que impera en el país observado. Y esto tanto más si es bajo el número de personas que respondieron en ese país. También suele ocurrir que las respuestas de un mismo país son diferentes, lo que también ocurre con las preguntas sobre la situación «objetiva» de la enseñanza de la filosofía. Desde ese punto de vista, cuanto más elevado sea el número de personas que respondieron en un país, más grande será la probabilidad de divergencias. La encuesta no dispone ni de los medios ni de la vocación de restituir la situación oficial y real de la enseñanza de la filosofía en cada país. No es ese su propósito, y tampoco es el medio más idóneo para elaborar ese tipo de inventario. Las personas contactadas para responder a la encuesta tienen perfiles muy diversos y solo algunas podrían pretender encarnar una respuesta «oficial» del país en cuestión. La contribución a la encuesta moviliza únicamente sus conocimientos y sus opiniones sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en su país y en el mundo desde un punto de vista estrictamente individual. Un individuo determinará más respuestas en función de su «calidad», en particular la dicotomía profesor / administrador, siguiendo su experiencia profesional y filosófica, sus convicciones y a veces sus disposiciones e intenciones en relación con la encuesta (denuncia de una situación de hecho, insatisfacción, falta de interés, etc.). Si bien las contradicciones y las incoherencias en las respuestas en el seno de un mismo país son inevitables, al menos pueden ser útiles para el análisis. Nos informan a su manera sobre la situación de la enseñanza de la filosofía, sobre las posturas, los debates y las tensiones que atraviesan esa disciplina en cada país. Se trata de informaciones que no habrían surgido en un mero censo administrativo, puesto que se hacen transparentes y explícitas cuando los encuestados pueden expresarse y desarrollar libremente sus ideas no solo en las preguntas abiertas y los comentarios y sugerencias, sino también en el análisis cualitativo que se llevó a cabo junto con este estudio.

La síntesis de las informaciones en el ámbito de los países

Una vez que se razona en el ámbito nacional, cabe establecer algunas normas para proceder a la síntesis de las respuestas individuales relativas a un mismo país. Eso es tanto más necesario que el número de respuestas por país sea muy variable. Se trata por ende del único medio para lograr hacer comparaciones. Varias síntesis son posibles en función de las preguntas, pero, por regla general, esos indicadores deben salvar dos obstáculos. Por una parte, ir más allá de las incoherencias en el seno de un mismo país y así pues adoptar una regla para expresar una posición clara por país. Para las preguntas para las que se ofrece la alternativa sí / no, hemos optado en general por el siguiente indicador: el porcentaje de «síes» en relación con las respuestas expresadas («sí» + «no») para un país dado. No se trata de una elección inocente, puesto que se asume que cuando se responde «sí», se hace de manera voluntaria. Sobre todo, cuando se analizan las respuestas «expresadas», esto permite evitar la confusión entre las respuestas negativas y la falta de respuesta. Por otra parte, es necesario que el indicador sea independiente de la representación diferencial de los países en la encuesta. En efecto, si se desean comparar las situaciones nacionales, cabe razonar sobre informaciones que no tienen en cuenta los pesos respectivos de los países en la encuesta. En ese caso también cabe razonar en términos de porcentaje, a condición de no dar demasiada importancia a los valores en sí. En efecto, las diferencias de las variaciones de los porcentajes dependen, en gran parte, del número de respuestas por país. Hay que razonar más bien en términos de tendencias: la mera verificación de si los «síes» son mayoritarios o no para una pregunta dada es ampliamente suficiente para proceder a un análisis y una interpretación. Otro nivel de síntesis consiste en combinar varias preguntas para construir un indicador general de la temática que abarcan esas preguntas. En ese caso, para un país dado, lo que constituirá el valor del indicador será el número de preguntas para las cuales hay respuestas «positivas», por ejemplo, para las cuales los «síes» son mayoritarios.

Conclusión: una encuesta inédita

Esta encuesta tuvo como objetivo esencial proceder a una actualización de los datos en materia de enseñanza de la filosofía a escala mundial. Trabajar a una escala tal requiere aceptar varios desafíos y superar ciertas ambigüedades. Una encuesta dirigida al conjunto de los países requiere, en efecto, que haya un cierto consenso sobre la existencia y la definición del objeto de la encuesta, así como sobre los términos y los conceptos a los que recurre. No es evidentemente fácil, sobre todo si tienen en cuenta las múltiples culturas, tradiciones e influencias nacionales, religiosas y políticas, etc. Dicha diversidad es tanto más sensible cuando se trata de abordar una disciplina tal como la filosofía, y más aún cuando el objeto de la encuesta no es la filosofía, sino su enseñanza. Y en ese caso, también las diferencias culturales, regionales y nacionales son claramente muy marcadas. Sin duda, el objetivo de la encuesta es precisamente describir una situación, y para hacerlo, las presuposiciones del cuestionario son numerosas y pueden resultar a veces contraproducentes. La organización de la enseñanza no es uniforme en el mundo, mientras que el cuestionario se basa en gran parte en la experiencia de las personas recurso de los países que respondieron a la encuesta. Preguntas que se consideran acertadas en un espacio geográfico dado pueden ser incongruentes o incomprensibles en otros lugares. La experiencia de la UNESCO en este campo permitió limitar esas ambigüedades. Sin embargo, otros problemas pueden surgir

cuando se trata, por ejemplo, de las traducciones del cuestionario. Pues ya se sabe cómo influye la elección de las palabras y de las formas sintácticas en las modalidades de las respuestas a las preguntas de las encuestas sociológicas. A pesar de que no es posible medir su impacto sobre esta encuesta, sin duda fue afectada por esos factores. Las diferencias culturales también pueden manifestarse en relación con la técnica. Así, puede haber un uso culturalmente diferente de la Web y de sus herramientas, como hay diferencias en el acceso a Internet, entre el ADSL y el módem, por ejemplo.

Esta encuesta fue, por lo tanto, un momento importante, pero fue solo una etapa. Se puede afirmar, exagerando un poco, que la labor de extracción de información de los resultados empieza realmente con el fin de este capítulo... Habría, en efecto, que perfeccionar y refinar ciertos análisis, reeditar el cuestionario teniendo en cuenta las observaciones que se hicieron al respecto, ampliar la base de datos de los contactos vinculados a la filosofía y a su enseñanza en el mundo, lanzar la encuesta una vez más en algunos meses con el fin de asegurar otras categorías de contestaciones. He ahí un cierto número de tareas que deberemos emprender y que permitirán, sobre una base regular y a medio plazo, disponer de informaciones actualizadas sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo, y sobre los sentimientos y las vivencias de sus principales actores.

Cuestionario en línea de la UNESCO

I. RESEÑA GENERAL

1. ¿Cómo calificaría usted, globalmente, el estado de la enseñanza de la filosofía en su país? Marque la opción correspondiente:

- Excelente
- Satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Inexistente
- Otro _____

2. ¿Existen en su país proyectos institucionales destinados a...

Marque la opción correspondiente

> reforzar / mejorar la enseñanza de la filosofía?

- Sí
- No

Si la respuesta es afirmativa, en qué niveles:

- Básica Primaria
- Básica Secundaria
- Superior

Si la respuesta es afirmativa, precisar _____

> reducir la enseñanza de la filosofía?

- Sí
- No

Si la respuesta es afirmativa, en qué niveles:

- Básica Primaria
- Básica Secundaria
- Superior

Si la respuesta es afirmativa, precisar _____

> eliminar la enseñanza de la filosofía?

- Sí
- No

Si la respuesta es afirmativa, en qué niveles:

- Básica Primaria
- Básica Secundaria
- Superior

Si la respuesta es afirmativa, precisar _____

3. En su país, ¿cuáles son los principales méritos que se le reconocen a la enseñanza de la filosofía⁽¹⁾? Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

- Fortalecer la autonomía del individuo
- Adquirir una metodología
- Reforzar el conocimiento propio
- Forjar juicios
- Contribuir a la educación cívica
- Otros

II. Educación primaria

Seis (6) primeros años de estudio

4. ¿De cuántos años escolares está compuesta la educación primaria en su país?

5. ¿Existe en su país una materia dedicada concretamente a la filosofía en primaria?

Marque la opción correspondiente:

- Sí
- No

(1) Refiriéndose en particular a los programas y textos oficiales

6. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué niveles de la educación es estudiada?

7. En caso de que hubiese una materia dedicada concretamente a la filosofía, indique las principales metodologías utilizadas:

- Introducción
- Talleres de discusión
- Enseñanza directa
- Otras

8. ¿Está previsto en su país, a corto plazo, introducir la enseñanza de la filosofía en la educación primaria?

- Sí
- No

Si la respuesta es afirmativa, precisar _____

9. En su opinión, ¿cuál es el objetivo de la enseñanza de la filosofía en la educación primaria? Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

- Fortalecer la autonomía del individuo
- Adquirir una metodología
- Reforzar el conocimiento propio
- Forjar juicios
- Contribuir a la educación cívica

Otros _____

10. ¿Existen en su país experiencias piloto dedicadas a la iniciación a la filosofía para la educación preescolar (antes de la primaria)?

- Sí
- No

Si la respuesta es afirmativa, puede usted describir brevemente los objetivos y las metodologías de estas experiencias piloto _____

III. Educación secundaria

11. ¿En qué clases de la educación secundaria, se enseña la filosofía? Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

Educación secundaria

Primera etapa (secundaria – colegio)

- 1^{er} año
- 2^o año
- 3^{er} año
- 4^o año

Segunda etapa (últimos años de secundaria – instituto)

- 5^o año
- 6^o año
- 7^o año

12. En su opinión, ¿cuál es el objetivo de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria? Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

- Fortalecer la autonomía del individuo
- Adquirir una metodología
- Reforzar el conocimiento propio
- Forjar juicios
- Contribuir a la educación cívica

Otros _____

13. En la educación secundaria, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

Cocher la case correspondante

- Sí
 No

Si la respuesta es afirmativa, ¿la enseñanza de la filosofía se adapta de acuerdo a las especializaciones (orientaciones) de los alumnos a lo largo de la educación secundaria?

- Sí
 No

Si la respuesta es afirmativa, ¿en cuál de las especializaciones se enseña la filosofía?

Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

Establecimiento secundario general

Opción Ciencias

- Sí
 Obligatoria
 Opcional
 No

Opción Letras

- Sí
 Obligatoria
 Opcional
 No

Opción Economía

- Sí
 Obligatoria
 Opcional
 No

Establecimiento secundario técnico y profesional

- Sí
 Obligatoria
 Opcional
 No

14. En su país, ¿cuál es el título exacto de esta materia?

Nivel escolar

Título exacto de la materia

Si el título de este curso no es «Filosofía», precise el nombre de la materia que se imparte.

Primera etapa (Secundaria)

Segunda etapa (Últimos años de secundaria – instituto)

Establecimiento secundario técnico y profesional

Establecimiento secundario general

- Opción Ciencias
 - Opción Letras
 - Opción Economía

15. Si en su país la filosofía no se enseña en el nivel de educación secundaria como una materia aparte, ¿está prevista su inclusión a corto plazo?

- Sí
 No

Si la respuesta es afirmativa, precise en qué niveles: Marque la(s) opción(es) correspondiente(s)

Establecimiento secundario general

- Opción Ciencias
 Opción Letras
 Opción Economía

Establecimiento secundario técnico y profesional

16. En su país, se puede considerar que la enseñanza de la filosofía es igualmente abordada en el marco de otras materias tales como:

Marque la(s) opción(es) correspondiente(s)

Materias

- | | | |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Letras | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| Historia | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| Educación moral | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| Educación religiosa | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| Educación cívica | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| Ciencias | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |

¿Podría precisar? _____

17. ¿La enseñanza de la filosofía ha sido completamente interrumpida / provisoriamente suspendida / remplazada por otra materia juzgada equivalente / reformada en los últimos veinte años?

Acción	Motivo(s) oficial(es)
<input type="checkbox"/> Interrupción	_____
<input type="checkbox"/> Suspensión provisoria	_____
<input type="checkbox"/> Reemplazo por otra materia juzgada equivalente	_____
<input type="checkbox"/> Reforma	_____

18. ¿Con respecto a la educación secundaria, cuántas horas de cursos semanales (en promedio) son consagradas a la filosofía? Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

	Secundaria general	Secundaria técnica y profesional
0h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1h –2h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3h – 4h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5h – 6h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 6h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. ¿Los profesores de filosofía del nivel secundario tienen un diploma de estudios superiores en filosofía (pregrado / licenciatura)?

Sí

No

No es obligatorio

¿Cuáles son los otros diplomas que les permiten enseñar esta disciplina?

20. ¿Los profesores de filosofía del nivel secundario se benefician de formaciones continuas (seminarios de actualización de conocimientos)?

Sí

No

No es obligatorio

21. Con respecto a la educación secundaria, ¿existen manuales oficiales, usados por los profesores, para la enseñanza de la filosofía?

Sí

No

Si la respuesta es afirmativa, ¿qué otros materiales son utilizados? _____

22. Con respecto a la educación secundaria, ¿existen manuales oficiales, usados por los alumnos, para la enseñanza de la filosofía?

Sí

No

Si la respuesta es negativa, ¿qué otros materiales son utilizados? _____

23. ¿Cuáles son las modalidades utilizadas más frecuentemente para la enseñanza de la filosofía? Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

q Cursos tradicionales

Lectura y comentario de extractos de textos filosóficos

Discusiones / debates con participación de los alumnos

Otras _____

24. ¿Cuáles son las herramientas pedagógicas más utilizadas por los profesores de filosofía en el nivel secundario?

- Manuales de filosofía
- Colecciones realizadas por el profesor
- Otras _____

25. ¿Cómo son evaluados, en la práctica, los conocimientos de los alumnos?

- Trabajos escritos
- Interrogaciones orales
- Participación en los debates / discusiones
- Exposiciones (sobre una noción, sobre la obra de un filósofo...)
- Otros, precisar _____

26. En el marco de la educación secundaria, se hace énfasis principalmente sobre uno de los siguientes aspectos: Marque la(s) opción(es) correspondiente(s)

Dimensiones de la enseñanza de la filosofía	Tipo de enseñanza			
	Secundaria general			Secundaria técnica y profesional
	Opción Letras	Opción Ciencias	Opción Economía	
Fortalecer la autonomía del individuo (Estudio de la ética y los valores)				
Adquirir una metodología (Desarrollo de facultades lógicas)				
Reforzar el conocimiento propio (Historia de la filosofía y de las ideas filosóficas)				
Forjar juicios (El lugar de la filosofía en la reflexión sobre los problemas contemporáneos)				
Contribuir a la educación cívica (Análisis de ciertas nociones y categorías fundamentales)				

27. ¿En los programas de filosofía, qué importancia se le da a los filósofos originarios de su país o de su área cultural?

- Gran importancia
- Ninguna importancia particular
- Poca importancia
- Precisar _____

27bis. En su país, ¿se enseñan a nivel secundario las otras tradiciones filosóficas?

- Sí
- No

Acceso a las publicaciones y a la documentación

28. ¿Cómo calificaría usted, globalmente, los acervos documentales de filosofía de las bibliotecas / centros de documentación, en el seno de los establecimientos de educación secundaria?

- Excelente
- Satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Inexistente
- Otro _____

28bis. ¿Comprueba usted grandes desigualdades en la disponibilidad de estas reservas documentales?

- Sí
- No

Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué niveles?

- Rural / urbano
- Público / privado

29. En su opinión, ¿qué es lo que más hace falta en las bibliotecas o centros de documentación de los establecimientos de educación secundaria, en materia de filosofía? Marque la(s) opción(es) correspondiente(s)

- Enciclopedias filosóficas
- Diccionarios filosóficos
- Antologías filosóficas
- Acceso a las obras de los filósofos
 - Traducción de las obras originales de los filósofos
 - Publicaciones periódicas consagradas a la filosofía
- Obras de iniciación a la filosofía
- Soportes informáticos
- Documentos en lengua nacional
- Documentos en lenguas extranjeras
- Otros _____

30. En su establecimiento, ¿los alumnos tienen acceso a Internet?

- Sí
- No

IV- Educación superior

31. En la educación superior, ¿la filosofía se enseña como una materia distinta?

- Sí
- No

32. ¿En qué Facultades se enseña la filosofía?

- Facultades de Filosofía
- Facultades de Letras
- Otras _____

33. En la educación superior, ¿qué tipo de diplomas se otorgan en Filosofía?

Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

- Primer ciclo de Filosofía
- Segundo ciclo de Filosofía
- Tercer ciclo de Filosofía
- Doctorado en Filosofía

34. ¿Podría usted dar una estimación del número de universidades en las cuales se enseña la filosofía?

En cifras

- 0
- 1 - 5
- Más de 10

En porcentajes

- 0 %
- 20%
- + de 20%

35. ¿La filosofía se enseña también en las universidades privadas?

- Sí
- No

Si la respuesta es afirmativa, en cuántas universidades _____

36. ¿Considera usted que la enseñanza de la filosofía en las universidades se ha debilitado en los últimos años?

- Sí
- No

Precisar los motivos _____

37. ¿Cuáles son las oportunidades de empleo para los licenciados en Filosofía?

- Docencia
- Investigación
- Sector Privado
- Otras, precisar _____

Acceso a las publicaciones y a la documentación

38. ¿Cómo calificaría usted, globalmente, los acervos documentales de filosofía de las bibliotecas / centros de documentación, en el seno de los establecimientos de educación superior?

- Excelentes
- Satisfactorios
- Poco satisfactorios
- Inexistentes
- Otros _____

39. En su opinión, ¿qué es lo que más hace falta en las bibliotecas o centros de documentación de los establecimientos de educación superior, en materia de filosofía?

Marque la(s) opción(es) correspondiente(s):

- Enciclopedias filosóficas
- Diccionarios filosóficos
- Antologías filosóficas
- Acceso a las obras de los filósofos
 - Traducción de las obras originales de los filósofos
 - Publicaciones periódicas consagradas a la filosofía
- Obras de divulgación de la filosofía
- CD ROM
- Documentos en lengua nacional
- Documentos en lenguas extranjeras
- Otro _____

40. ¿Cómo calificaría usted el uso de Internet en la enseñanza de la Filosofía en su país?

- Excelente
- Satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Inexistente
- Otro _____

V- Instituciones

41. ¿Existen otros organismos asociativos, instituciones, etc. que contribuyan a la enseñanza de la filosofía en su país?

- Sí
- No

Precisar _____

42. Si la respuesta es afirmativa, ¿organizan éstos seminarios de formación para la educación secundaria / superior o debates abiertos al público?

- Sí
- No

Precisar _____

VI- Educación informal

Difusión de debates filosóficos

43. ¿Existen en su país prácticas que contribuyan a promover el debate filosófico tales como...

- conferencias filosóficas públicas?
- cafés filosóficos?
- eventos como « Jornadas » consagradas al debate filosófico?
- Otras

Precisar _____

44. En su país, ¿qué lugar otorgan los medios de comunicación al debate filosófico, incluyendo la prensa escrita?

- Ninguno
- Poco espacio
- Esporádico
- Mucho

VII- Cooperación internacional

45. ¿Diría usted que los profesores o investigadores en filosofía de su país participan regularmente en redes de investigación (seminarios, congresos, reuniones de sociedades científicas, etc.) a nivel regional o internacional?

- Sí
- No

46. Si no, ¿podría usted explicar las razones?

- Falta de medios
- Dificultades de orden político
- Dificultades de acceso a la información
- Otras _____

47. ¿Diría usted que los investigadores de su país están suficientemente representados en los congresos mundiales de filosofía que tienen lugar cada cinco años?

- Sí
- No

48. ¿Diría usted que los investigadores de su país están suficientemente representados en el seno de las asociaciones filosóficas internacionales?

- Sí
- No

49. ¿Existen en su país programas internacionales de intercambio académico?

- Sí, para los profesores
- Sí, para los alumnos
- Ninguno

50. ¿Existen en su país programas de becas de investigación que favorezcan especialmente la movilidad internacional de los investigadores docentes y alumnos?

- Sí, para los docentes
- Sí, para los alumnos
- No

PUNTO DE VISTA

«Urge considerar una vez más la filosofía como un asunto serio...»

Georg Wilhelm Friedrich Hegel
 Prefacio a la Fenomenología del espíritu (1801)

Tras haber tomado conocimiento con mucho interés de la multiplicidad de análisis y de ideas que contiene este estudio, el Comité de lectura se propuso presentar algunas reflexiones relativas al alcance de esta obra.

Al término de lo que constituye una etapa en un proceso a largo plazo, ¿cuáles son las conclusiones que se pueden sacar de la experiencia que representa este estudio? ¿Qué enseñanzas? ¿Qué lecciones para el futuro? Cabe confrontar, naturalmente, la inmensidad del tema tratado con la multiplicidad de filosofías que hay en las distintas regiones del mundo hoy en día. Las filosofías, el plural es natural puesto que no se trata, ahora y siempre, de evitar defender –¿pero quién podría hacerlo?– una filosofía determinada. La filosofía –un ejercicio auténticamente reflexivo, exigente, formador e idealmente liberador– se declina según perfiles, modalidades e inflexiones muy diversos en función de las tradiciones culturales, políticas, históricas y espirituales. En razón de su alcance, este estudio ha puesto de manifiesto, entre otros, esa multiplicidad de facetas de la materia, que se enseña como una asignatura específica o en el marco de otras asignaturas como la literatura, la educación moral, la historia o las ciencias. Una materia que a veces, desgraciadamente, no figura en ningún nivel de la enseñanza.

Uno de los grandes méritos de este estudio es el de haber recordado con fuerza y convicción que la filosofía no es la *sophia* misma, a la vez ciencia y sabiduría, sino más bien el deseo, la búsqueda y el amor de esa *sophia*. Solo los fanáticos o los ignorantes creen que poseen la verdad. El filósofo es solo el peregrino de la verdad. Hoy, en un momento en que la ciencia representa lo esencial de nuestro saber y la técnica, lo esencial de nuestro poder, la filosofía se manifiesta claramente como una disciplina reflexiva. Respecto al conocimiento científico, el enfoque filosófico se manifiesta como una reflexión crítica sobre los fundamentos de ese saber. Respecto al poder de la técnica, la sabiduría, en su sentido moderno, se manifiesta como una reflexión crítica sobre las condiciones de esa potencia. La enseñanza de la filosofía se define como la puesta en práctica y el ejercicio de la libertad en y mediante la reflexión. No se deja solos a los alumnos y los estudiantes frente a la inmensidad del saber y la práctica filosóficos. Esa finalidad, que podría ser, según algunos criterios, la de cualquier enseñanza si se distingue específicamente la enseñanza, en la medida que es instrucción, de la transmisión de informaciones, del aprendizaje inherente al saber-hacer y de la adaptación a la vida social y profesional debe orientar y, de hecho, orienta la enseñanza filosófica. Puesto que se trata de juzgar basándose en la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber, sino también de comprender

el sentido y los principios del saber, esa finalidad exige tiempo, un tiempo sustancial. El acceso, incluso sobre la base de una sólida instrucción, a una reflexión rigurosa, abierta, autónoma es un proceso largo y difícil.

La esperanza y el entusiasmo se justifican plenamente cuando se comprueba que la enseñanza de la filosofía se caracteriza en nuestra época por una auténtica vitalidad. Lo que no excluye, por cierto, las críticas que algunos pueden hacerle, ni los límites o los obstáculos que pueden afectarla en algunas circunstancias. Sin embargo, las numerosas iniciativas que se han tomado en este campo –desde la filosofía para niños hasta las prácticas innovadoras como las formaciones filosóficas en la empresa o en las cárceles– son ilustraciones emblemáticas de una presencia real de la filosofía y de su enseñanza hoy en día. Incluso cuando se trata de prácticas no tradicionales. En efecto, como lo señaló acertadamente Roger-Pol Droit, ¿por qué habría que sorprenderse de que exista una enseñanza de las prácticas filosóficas cuando nadie se interroga sobre la enseñanza del cálculo, que no es la misma que la de las matemáticas? A una disciplina no tradicional corresponde una enseñanza no tradicional. Las variantes de las formaciones propuestas, y sobre todo las salidas profesionales a las que conducen, son a este respecto muy claras según los países. Cabe comprobar, y se trata de un hecho alentador, que la filosofía no deja a nadie indiferente. Aunque puede suceder que se intente a veces minimizarla, ocultándola en el seno de otras asignaturas, como la literatura, puede y debe gozar plenamente de un lugar específico en la formación intelectual y crítica del niño, del alumno, del estudiante. Esos futuros adultos se ganan su autonomía al entrar en contacto con una disciplina difícil pero eminentemente formadora. El debate sobre si cabe dar prioridad a un enfoque histórico de la enseñanza de la filosofía o a un enfoque temático o nocional sigue vigente. En este caso también, tal y como la filosofía puede enseñarnoslo, hay que procurar buscar (e idealmente alcanzar) una dialéctica. No se trata ni de concentrarse en listas de autores, de más o menos renombre, ni de concentrarse en nociones a veces difíciles de comprender, sin referirse a ningún contexto. Los dos enfoques deben poder

alimentarse mutuamente y alcanzar un fructuoso equilibrio.

Este estudio versa también sobre otros temas cruciales. Por ejemplo, el de la institucionalización y la necesidad de un mayor reconocimiento de las prácticas filosóficas que, al rebasar el marco escolar o universitario, penetran en espacios en los que la reflexión y la enseñanza filosóficas también son necesarias, a pesar de que a priori parecen estar alejados del campo de la disciplina. La problemática de la profesionalización de los estudiantes y doctorandos en filosofía también se analizó, naturalmente, con detenimiento, lo que permitió apreciar la variedad de las salidas profesionales que pueden ofrecerse a los diplomados en filosofía en el periodismo, las comunicaciones, la edición, los recursos humanos e incluso en organizaciones internacionales o no gubernamentales, ejerciendo la función de consejero, etc. En este caso se trata también de una cuestión de equilibrio, difícil de lograr. ¿Cómo evaluar en su justo valor la enseñanza de la filosofía sin *ahogarla* o *diluirarla* en otras asignaturas que se consideran –con o sin razón– más rentables y más prácticas y, por ende, más idóneas para emprender una carrera profesional? ¿Cómo encontrar un *modus operandi* entre los programas educativos, a veces elaborados y aprobados por los gobiernos, y la necesaria libertad académica de los profesores? Esto plantea también la cuestión de la elaboración de los textos de estudio. ¿Cómo tomar debidamente en cuenta los aportes y los patrimonios de los pensadores del pasado, sin transformarnos en sus prisioneros, y favorecer a la vez el aporte de la filosofía a la comprensión de los problemas contemporáneos? A la disciplina filosófica le incumbe, si se nos permite la expresión, rebasar su propio campo y aplicarse, en la medida de lo posible, a todos los demás, para contribuir de ese modo a un análisis con detenimiento de los problemas mundiales. La investigación filosófica debe considerarse como una exigencia de innovación y una fuente de creatividad intelectuales, sin que pesen sobre ella prejuicios o normas rígidas. Se trata de un campo de análisis abierto a todos. La filosofía no es solo un mensaje idealista abstracto, sino un llamamiento para la transformación de lo que existe, en función de los medios que se movilicen con ese propósito. La filosofía es

todo salvo monolítica e inmutable. En pleno movimiento, como el fénix que renace de sus cenizas, la filosofía se nutre de sí misma y se recrea en permanencia. A este respecto, quizás sería oportuno emprender una encuesta sobre la investigación filosófica en el mundo, como la que llevó a cabo la UNESCO en 1978 y cuyos resultados figuran en el informe de Paul Ricoeur para la obra mayor de Jacques Havel *Tendencias principales de la investigación en las ciencias sociales y humanas*⁽¹⁾.

La filosofía, y en particular en su enseñanza, debe ser una tierra de acogida para la diversidad y el prójimo. ¿Qué importa, en efecto, la acumulación de diplomas universitarios si no hay una capacidad de escucha y de enriquecimiento mediante el diálogo filosófico con el prójimo? ¿Qué importa la pericia intelectual si no se sabe compartir y dar? ¿Qué importa la calificación –a veces la autocalificación– de «filósofo» si el egoísmo importa más que el amor de la exposición de las tesis y su eventual puesta en tela de juicio? Exponerse a la visión crítica de los demás es

lo que constituye la esencia misma del ejercicio de la filosofía y de su enseñanza, que cabe siempre renovar si se quiere evitar la falaz tranquilidad de un saber que se imagina definitivo para siempre.

A todos los actores interesados en pensar juntos en las nuevas vías que podría emprender la enseñanza de la filosofía: soñemos e inventemos en voz alta.

El Comité de lectura

(1) HAVEL, Jacques (dir.). *Tendencias principales de la investigación en las ciencias sociales y humanas*. Madrid: Alianza Editorial, 1982. Puede consultarse también sobre este punto: VERMEREN, Patrice. *La philosophie saisie par l'UNESCO*, París: UNESCO, 2003. www.unesco.org

ANEXOS



Anexo 1	244
Comité de expertos – Comité de lectura	
Anexo 2	245
Lista de personas consultadas para el estudio	
Anexo 3	247
Glosario	
Anexo 4	253
Algunas referencias bibliográficas de interés	
Anexo 5	269
Lista de acrónimos utilizados	
Anexo 6	273
Índice de los países mencionados	

Anexo 1: Comité de expertos – Comité de lectura

Comité de expertos

Michel TOZZI - Capítulo I

Catedrático en Ciencias de la Educación. Director del CERFEE (Montpellier 3, Francia). Jefe de redacción de *Diotime-l'Agora*, revista internacional de didáctica de la filosofía.

Luca SCARANTINO - Capítulos II y III

Secretario general adjunto del Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas (CIPSH) y miembro del Comité de Dirección de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP).

Oscar BRENIFIER - Capítulo IV

Doctor en filosofía. Fundador del Instituto de Prácticas Filosóficas (Francia). Director de publicación de *Diotime-l'Agora*, revista internacional de didáctica de la filosofía.

Pascal CRISTOFOLI - Capítulo V

Ingeniero en el Laboratorio de Demografía Histórica, Escuela de estudios Superiores en Ciencias Sociales (EHESS), París.

Comité de lectura (UNESCO)

Moufida GOUCHA

Jefa de la Sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía, Sector de Ciencias Sociales y Humanas

Sonia BAHRI

Jefa de la Sección Cooperación Internacional en la Enseñanza Superior, Sector de Educación

asistidas por los especialistas del programa de la Sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía, Sector de Ciencias Sociales y Humanas

Feriel AIT-OUYAHIA

Phinith CHANTHALANGSY

Arnaud DROUET

Kristina BALALOVSKA

así como por las becarias

Chiara SPONZILLI

Zita SCHERKAMP

Sophie ARIÉ

y los consultores

Fernando NIETO ALMADA

Baptiste VIOLI

para la edición española

Con la participación especial de

René ZAPATA

Jefe interino del Consejo Ejecutivo, Sector de Ciencias Sociales y Humanas

y de

Fanny KEREVER

Asistente del Consejo Ejecutivo

Anexo 2:

Lista de personas consultadas para el estudio

Niveles preescolar y primario (Capítulo I)

Gérard AUGUET, profesor del Instituto de Formación de Profesores (IUFM) de Burdeos (Francia); Petr BAUMAN, profesor en la Universidad de Bohemia del Sur, coordinador del proyecto de filosofía para niños (República Checa); Beate BORESEN, profesora en el Colegio Universitario de Oslo (Noruega); Daniela CAMHY, profesora en la Facultad de Filosofía, Universidad de Graz (Austria) y directora del Centro austriaco de filosofía para niños y jóvenes – ACPC (Austria); Sylvain CONNAC, encargado de cursos en la Universidad de Montpellier 3 (Francia); Antonio COSENTINO, profesor de filosofía (Italia); Marie-France DANIEL, profesora en la Universidad de Montreal (Canadá); Irene de Puig, profesora de filosofía, directora del GrupIREF (España); Takara DOBASHI, profesora en la Universidad de Hiroshima (Japón); Nicolas GO, profesor de filosofía en el Instituto Universitario de Formación de Profesores (UIFM) de Niza (Francia); Valdemar Molina GRAJEDA, director de educación básica en el Estado de México, y sus colaboradoras: Agripina García Estrada Zeida y Julieta Mariaud Vergara (México); Marie-Pierre GROSJEAN-DOUTRELEPONT, profesora de filosofía en la Haute École Provinciale de Mons (Bélgica); Sylvie GUIRLINGUER-ESPECIER, inspectora de la Educación Nacional (Francia); Rosnani HASHIM, profesor asociado al Departamento de Educación, de la International Islamic University (Malasia); Karlfriedrich HERB, profesor en la Universidad de Regensburg (Alemania); Walter Omar KOHAN, profesor de filosofía en la Universidad de Río de Janeiro (Brasil); Pierre LEBUIS, profesor en la Universidad de Quebec en Montreal (Canadá); Zosimo LEE, profesor en la Universidad de Filipinas (Filipinas); Claudine LELEUX, profesora de filosofía en la Haute École Pédagogique de Bruselas (Bélgica); Jacques LEVINE, psicoanalista para niños, presidente de la Asociación de grupos de apoyo – AGSAS (Francia); Eva MARSAL, profesora en la Escuela Superior Pedagógica de Karlsruhe

(Alemania); Ekkehard MARTENS, profesor de didáctica de la filosofía y de lenguas antiguas en la Universidad de Hamburgo (Alemania); Gregory MAUGHN, secretario general del Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC (Estados Unidos de América); Stephan MILLETT, director del Centre for Applied Ethics and Philosophy en la Universidad Curtin, Perth (Australia); Félix García MORIYÓN, profesor de filosofía, secretario general adjunto del International Council of Philosophical Inquiry with Children – ICPI (España); Freddy MORTIER, profesor en la Universidad de Gante (Bélgica); Øyvind OLSHOLT, profesor (Noruega); Yvette PILON, doctora en Ciencias de la Educación (Francia); Diego Antonio PINEDA, profesor en la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá (Colombia); Marina SANTI, profesora de la Universidad de Padua (Italia); Michel SASSEVILLE, profesor catedrático de filosofía en la Universidad Laval (Canadá); Ariane SCHJELDERUP, profesora (Noruega); Roger SUTCLIFFE, presidente de la Society for Advancing Philosophical Inquiry and Reflection in Education – SAPERE y del International Council for Philosophical Inquiry with Children – ICPI (Reino Unido); Michel TOZZI, profesor universitario en Ciencias de la Educación, director del CERFEE, Montpellier 3 (Francia); Marcel VOISIN, profesor y presidente de la Asociación PhARE (Bélgica); Barbara WEBER, profesora en la Universidad de Regensburg (Alemania).

Nivel secundario (Capítulo II)

Daniel BOURQUIN, profesor en el Colegio de Filosofía del Gymnase de Bienne (Suiza); André CARRIER, docente en el Collège Lévesque de Quebec (Canadá); Barbara CASSIN, filósofa, filóloga e investigadora en el CNRS (Francia); María Irene DANNA, profesora (República Dominicana); Mario DE PASQUALE, responsable de la Comisión didáctica de la Società Filosofica Italiana – SFI, Roma (Italia); Ramón GIL, profesor (República Dominicana); Johnny GONZÁLEZ, profesor (República

Dominicana); Walter Omar KOHAN, profesor de filosofía en la Universidad de Río de Janeiro (Brasil); Nimet KÜÇÜK, profesora de filosofía (Turquía); Aziz LAZRAK, Secretario General de la Asociación Marroquí de Profesores de Filosofía (Marruecos); Mireille LEVY, profesora en el Colegio de Filosofía del Gymnase de Bienne (Suiza); Josef NIZNIK, profesor en el Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias (Polonia); Pierre PAROZ, profesor en el Colegio de Filosofía del Gymnase de Bienne (Suiza); Alfredo REIS, profesor de filosofía, Coimbra (Portugal); Suk-Won SONG, investigador en enseñanza superior, División de la política de programas, Ministerio de Educación (República de Corea); Michel TOZZI, profesor universitario en Ciencias de la Educación, director del CERFEE, Montpellier 3 (Francia); Fathi TRIKI, filósofo y titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía en la Universidad de Túnez I (Túnez); Miguel VÁZQUEZ, profesor de filosofía (España); Christian WICKY, secretario de la Sociedad de Filosofía de la Enseñanza Secundaria (Suiza); Zouari YASSINE, doctor en Ciencias de la Educación (Túnez); Abderrahim ZRYOUIL, inspector-coordinador nacional en filosofía (Marruecos).

Nivel superior (Capítulo III)

Josiane BOULAD-AYOUB, filósofa y titular de la Cátedra UNESCO de Estudio de los Fundamentos Filosóficos de la Justicia y de la Sociedad Democrática en la Universidad de Quebec en Montreal (Canadá); In-Suk CHA, filósofo, titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía y Democracia en la Universidad Nacional de Seúl y presidente del Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas – CIPSH (República de Corea); Abdelmalek HAMROUCHE, decano de los Inspectores Generales de Filosofía de Argelia (Argelia); Ioanna KUÇURADI, filósofa y titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía en la Universidad Hacettepe (Turquía); William MCBRIDE, filósofo y secretario general de la Federación Internacional de Sociedades de

Filosofía – FISP (Estados Unidos de América); Pierre SANÉ, subdirector general para las Ciencias Sociales y Humanas (UNESCO); Luca Maria SCARANTINO, filósofo y secretario general adjunto del Consejo Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas – CIPSH (Italia); Fathi TIKRI, filósofo y titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía en la Universidad de Túnez I (Túnez); Patrice VERMEREN, profesor de filosofía en la Universidad de París VIII y director del Centro Franco-Argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires (Francia / Argentina).

Otros caminos para descubrir la filosofía (Capítulo IV)

Patrick AZÉRAD, conservador y director de bibliotecas municipales en Villeneuve St. Georges, Val de Marne (Francia); Carolyn CALLAHAN, profesora en la Universidad de Virginia (Estados Unidos de América); Jean-François CHAZERANS, profesor de filosofía en institutos y animador de debates filosóficos (Francia); Morten FASTVOLD, consejero en filosofía en la Universidad de Oslo (Noruega); Christopher GILLMAN, profesor en la Universidad de Virginia (Estados Unidos de América); Günter GORAN, animador de debates filosóficos (Francia); Rayda GUZMÁN, consejero en filosofía (España), Hans KENNEPOHL, responsable del Mes de la filosofía, Fundación Mes de la filosofía (Países Bajos); Mauricio LANGÓN, profesor de filosofía (Uruguay); Jennifer MERRITT, profesora en la Universidad de Virginia (Estados Unidos de América); Karen MIZELL, profesora asociada en el Departamento de Filosofía y Humanidades, Utah Valley St. (Estados Unidos de América); Daniel OUEDRAOGO, profesor en la escuela primaria Bilbalogho, Ouagadougou (Burkina Faso); Marianne REMACLE, filósofa, profesora de moral en Bruselas, asistente pedagógica en la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica); Eugénie VÉGLÉRIS, catedrática, doctor en filosofía y consultora (Francia).

Anexo 3:

Glosario

Las definiciones que figuran en este glosario hacen referencia al sentido que los redactores del estudio desearon expresar en sus análisis.



Actividad de índole filosófica

Que se relaciona con la filosofía y su práctica.

Análisis reflexivo

Según Lagneau, discípulo de Lachelier, se denomina «análisis reflexivo» a un análisis que consiste en reflexionar sobre cualquier pensamiento, con el fin de identificar sus condiciones y descubrir sus características esenciales. De condición en condición se remonta hasta lo que constituye la unidad del pensamiento, su necesidad, universalidad, espontaneidad y autorregulación.

Aprendizaje

El conjunto de actividades que permiten a un individuo adquirir, profundizar conocimientos teóricos y prácticos, y desarrollar competencias, capacidades y actitudes.

Aptitud para aprender a filosofar

Potencialidad cognitiva, posibilidad desarrollista de adquirir desde la infancia competencias reflexivas, a condición de que se establezcan en situaciones apropiadas de aprendizaje.



Ciencias cognitivas

Las ciencias cognitivas son un conjunto de disciplinas científicas que tienen por objeto el estudio y la comprensión de los mecanismos del pensamiento humano, animal o artificial y, en general, de todo sistema cognitivo, es decir de todo sistema complejo de tratamiento de la información capaz de recabar, conservar y transmitir conocimientos. Dichas ciencias se basan, por consiguiente, en el estudio y la modelización de

fenómenos tan diversos como la percepción, la inteligencia, el lenguaje, el cálculo, el razonamiento e incluso la conciencia. Como campo interdisciplinario, las ciencias cognitivas utilizan conjuntamente datos procedentes de una amplia gama de ramas de las ciencias y de la ingeniería, en particular de: la lingüística, la antropología, la psicología, las neurociencias, la filosofía, la inteligencia artificial.

Ciencias formales

El prototipo de una ciencia formal son las matemáticas. El método es hipotético-deductivo, basado en demostraciones rigurosas. El lenguaje que se utiliza es unívoco, formulado con precisión, excluye toda incertidumbre y toda ambigüedad, apunta a la exactitud, y no, como en las ciencias experimentales, a una aproximación mediante cálculos. A pesar de ciertas tentativas de índole lógica que recurren al razonamiento por silogismos, (Aristóteles), o la «demostración» como en la *Ética* de Spinoza, la filosofía no es una ciencia formal, ya que no puede pensar sino con, dentro y mediante el lenguaje, del cual no se puede eludir la polisemia.

Ciencias sociales y humanas

Se entiende por «ciencias sociales y humanas» el conjunto de las ciencias que tienen por objeto el ser humano y los grupos humanos, en sus acciones, organizaciones y relaciones. Se pueden mencionar, sin ser exhaustivos, la antropología, la filosofía, la historia, la geografía, el derecho, la sociología, la psicología, la lingüística, etc. Las ciencias humanas estudian esencialmente las relaciones dinámicas de los seres humanos con su entorno social, físico, espiritual, cultural económico, político y tecnológico. En un mundo complejo y en constante evolución, las ciencias humanas pueden ayudar a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos y responsables en el seno de sus comunidades, a escala local, nacional y mundial.

Cognitivo

Relativo o referente a la función o, más bien, al proceso mental de adquisición de conocimientos. La cognición se caracteriza por ciertos procesos, como la atención, el lenguaje / los símbolos, el juicio, el razonamiento, la memoria, la resolución de problemas.

Comunidad de investigación

Forma de trabajo propugnada por el filósofo Mathew Lipman (Estados Unidos de América) que coloca al grupo-clase en una situación que permite establecer interacciones cognitivas entre niños a partir de un interrogante que han elegido previamente mediante la lectura de un extracto de novela, y que han de discutir de manera racional y constructiva, lo más rigurosamente posible. La expresión tiene su origen en los trabajos de Peirce y Dewey.

Concepto

Se denomina concepto a una idea abstracta y general, una unidad de conocimiento constituida por abstracción a partir de características o de propiedades comunes a una misma clase de objetos, relaciones o entidades.

Concepto filosófico

Una construcción de la mente que permite capturar lo real, insertarlo en la red conceptual mediante la cual adquiere sentido.

Cultura de la paz

Según las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/52/13 y A/53/243, la cultura de la paz es un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que propician el rechazo de la violencia y contribuyen a la prevención de los conflictos, al combatir sus raíces mediante el diálogo y la negociación entre individuos, grupos y Estados.



Dialéctica

Del griego *dialegesthai* (conversar) y *diagein* (seleccionar, distinguir). Esta palabra tiene la misma raíz etimológica que «diálogo» y significa, desde el punto de vista etimológico, atravesar de parte en parte un objeto, una noción, un problema, mediante el lenguaje y la razón (*logos*, en griego). Proceso de pensamiento que tiene en cuenta proposiciones en apariencia contradictorias y que se basa en esas contradicciones para hacer emerger nuevas proposiciones. Dichas nuevas proposiciones permiten reducir, resolver o explicitar las contradicciones iniciales. Cuando se inspira en un enfoque hegeliano, se trata de un proceso de pensamiento que consiste en confrontar opiniones, afirmaciones, ideas o tesis en apariencia contrarias o contradictorias, y en mostrar como se vinculan entre sí en realidad mediante relaciones de complementariedad, unidad o identidad.

Diálogo socrático

Escritos casi inmediatamente después de la muerte de Sócrates (399 a. C.), los diálogos son para Platón el medio de dar testimonio de las numerosas discusiones que su maestro tenía la costumbre de practicar con sus discípulos. Platón pretende sobre todo hacer perdurar, en la forma más viva, el ejemplo de un hombre que fue maestro del pensamiento. Por ende, lo que más importa en el diálogo no son los enunciados que equivaldrían a «verdades», sino más bien el proceso particular que Sócrates hace seguir a sus interlocutores, la labor específica de orientación o de desorientación del pensamiento cuando se trata de poner en tela de juicio las ideas formulados por su discípulo. Es por esta razón que los primeros diálogos redactados por Platón son aporías (discusión que lleva a un callejón sin salida). En ese sentido, Platón está en completa oposición a Aristóteles, que erige su pensamiento bajo la forma de tratados, forma «canónica» ulterior de la filosofía occidental. En sentido específico, el diálogo socrático es una

modalidad determinada de discusión en grupo, establecida por el filósofo alemán Nelson.



Didáctica

Estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una materia determinada. Ejemplo: didáctica de la filosofía. Por oposición a la «pedagogía», que se centra en los métodos que abarcan varias disciplinas (tales como el trabajo en grupo de los alumnos), en la dimensión ética y afectiva de la relación educativa y en la gestión de la dinámica del grupo-clase, la didáctica se interesa sobre todo por la relación de los alumnos con los contenidos de una disciplina y la manera en que el maestro puede permitirles apropiarse de los mismos.

Didáctica del aprendizaje del filosofar

Orientación de la didáctica de la filosofía que trabaja sobre la manera en que un individuo y un grupo en formación (niños, adolescentes, adultos) pueden aprender a filosofar en la escuela o en la sociedad. También se designa con este término los métodos a los que puede recurrir un profesor o un animador para acompañar ese aprendizaje (¿qué situaciones, dispositivos, herramientas, soportes, etc.?).

Discusión con un Propósito Filosófico (DPF)

Expresión francesa (*discussion à visée philosophique*) que se utiliza para describir un debate organizado de manera democrática en clase entre los alumnos (con funciones de presidente, de secretario de la sesión, reglas que rigen la toma de la palabra), en torno a una cuestión de alcance filosófico, con exigencias intelectuales y de problematización, conceptualización y argumentación racional, que el docente debe hacer respetar. Esta modalidad se inspira a la vez en la pedagogía cooperativa (Célestin Freinet, Fernand Oury), en la comunidad de investigación (Matthew Lipman) y en la definición de las exigencias del modelo de filosofar (Michel Tozzi).

Educación

Formación global de un individuo a distintos niveles (religioso, moral, social, técnico, científico, médico, etc.).

Enseñanza

Este término se refiere a una modalidad de educación muy específica, esto es: el desarrollo de los conocimientos de los alumnos gracias a «signos». Hay que señalar que las palabras «signo» y «enseñanza» tienen la misma raíz latina. Los signos a los que se recurre para permitir la adquisición de conocimientos se refieren al lenguaje hablado y escrito. Así, la enseñanza es un modo de educación muy específico que se encuentra en nuestras escuelas modernas, en las que un maestro transmite verbal o activamente un conjunto de conocimientos. Enseñar equivale por ende a educar, pero educar no significa forzosamente enseñar. Se puede considerar que el tanteo, y por consiguiente el error, es un medio de enseñanza. El papel del profesor consiste en ese caso en velar por que el alumno no se estanque en su proceso de aprendizaje.

Enseñanza dogmática

Modo de enseñanza que presenta de manera transmisiva, sin desarrollo de un espíritu crítico, conocimientos que se consideran verdades absolutas y definitivas, y que se imparte casi siempre de manera perentoria, autoritaria, categórica, para evitar cualquier puesta en tela de juicio.

Enseñanza moral

Tipo de enseñanza de inspiración religiosa o laica, que se ha establecido en ciertos países con el fin de transmitir a los alumnos principios de acción que dependen de la conciencia moral, de la civilidad o de la ciudadanía. La enseñanza de la moral se propone formar a los alumnos para que puedan establecer jerarquías de valores y tener conciencia de los mismos.

Ética

La ética puede definirse de dos maneras. Para algunos filósofos, se trata de una serie de reglas morales que no tienen un carácter obligatorio, están basadas en valores

universales, como el respeto del individuo, y han inspirado los principios de las declaraciones de derechos humanos. En ese sentido, la ética es una definición normativa del comportamiento humano, cuyo fin es el conocimiento de la acción justa. En otro sentido, se trata de la aplicación concreta de principios que pueden guiar la existencia humana en sus diferentes actividades; un arte de buena conducta tanto en la vida privada como en los negocios.

F

Filosofía

La definición en esta obra del término «filosofía» hace referencia al sentido que los redactores de este estudio desearon expresar en sus análisis. Como asignatura de enseñanza, la palabra *filosofía*, difícil de delimitar, designa una materia que se enseña o un tipo de actividad pedagógica, ya que hay tanto actividades de carácter filosófico en las que la palabra «filosofía» no figura en sus títulos, como «curso de moral», «curso de ética», «curso de ciudadanía», a veces «enseñanza teológica» o incluso «instrucción religiosa», cuando se trata de una enseñanza no dogmática. A veces, se puede manifestar cierta perplejidad ante lo que se denomina en ciertos sistemas educativos «filosofía», cuando no se procura crear en el alumno una dimensión reflexiva. Para evitar reducir el alcance de la palabra «filosofía» –cuya definición es en sí misma una cuestión de orden filosófico– los redactores de este estudio adoptaron una postura de cuestionamiento. En efecto, la filosofía se interroga sin cesar sobre lo que no es (la moral, la ciencia, etc.) y sobre lo que es en realidad: un cierto tipo de saber, pero ¿cuál?; una práctica, pero ¿de qué tipo? Las respuestas varían considerablemente de un filósofo a otro: pensar por uno mismo o vivir con sabiduría; interpretar el mundo o transformarlo; conformarse con el orden del mundo o revolucionarlo; buscar el placer o la virtud; aprender a vivir o a morir; pensar por conceptos o por metáforas, etc. Una serie de interrogantes

cuyo análisis filosófico también varía mucho en las distintas áreas culturales.

K

Kairos

El *kairos* es el tiempo de la ocasión oportuna. Califica el momento favorable: «Éste es un buen momento para actuar». El *kairos*, dimensión del tiempo, no tiene nada que ver con la noción lineal del tiempo (*chronos*) y puede considerarse como otra dimensión que crea la profundidad en el instante. El animador filosófico es muy sensible al *kairos*, ese momento en el que surge en un grupo una distinción de orden conceptual, un esfuerzo de definición, de argumentación o un interrogante del que se apropia para que se le explore filosóficamente.

M

Mayéutica

Para los griegos, la mayéutica era el arte de dar a la luz practicado por las comadronas. En filosofía, es Sócrates quien definió su actividad como «el arte de dar parto a los espíritus». A pesar de que en la obra de Platón se asocia a menudo la mayéutica con la reminiscencia (concepción según la cual el espíritu está ya impregnado de recuerdos), también se puede dar otra interpretación: hacer emerger ideas, hacer tomar conciencia y esto en el marco del cuestionamiento dirigido en forma de diálogos que aseguran, a la vez, tanto la evaluación de las opiniones usadas como la reevaluación que resulta de los esfuerzos de un pensamiento personal.

Moral

Desde un punto de vista antropológico o sociológico, la moral es el conjunto de principios de juicio, de reglas de conducta relativas al bien o al mal, de deberes, de valores, a veces elevados a la categoría de doctrina, que una sociedad se da a sí misma y

que se imponen tanto a la conciencia individual como a la conciencia colectiva. Esos principios varían según la cultura, las creencias, las condiciones de vida y las necesidades de la sociedad. Desde un punto de vista filosófico, depende, según algunos filósofos, de una convicción íntima al recurrir a principios de juicio universales, o por el contrario, a juicios que conciernen a un grupo social determinado.



Ontología

Término derivado de *ontos*: existencia, lo que «es». Rama de la filosofía que tiene por objeto el análisis de lo que existe, bajo la forma de una descripción abstracta, haciendo hincapié en categorías, principios y rasgos generales. La filosofía trata con una ontología general que se refiere a todo el ámbito de lo que existe. También hay ontologías parciales, que versan sobre un campo específico según los casos: física, química, historia. Así como una ontología de orden espiritualista, religioso subjetivista, existencialista e incluso formal, sistemática, de las ideas, de la información, de la existencia social, etc. La ontología general (la ontología del mundo material) es de orden estructural-fenomenológica, se refiere a todos los niveles y zonas de la existencia, incluso al nivel mental, psíquico y social.



Pedagogía

La pedagogía puede designar, según los autores, la ciencia de la educación, los métodos de educación e incluso el método de la educación. Este término se deriva de las palabras griegas *paídagogia*, *paídos* «niño» y *ago* «conducir, guiar, acompañar, criar». En la Antigüedad, el pedagogo era un esclavo que acompañaba al niño a la escuela, transportando

sus enseres, pero que también le hacía recitar sus lecciones y hacer sus deberes. De ahí procede el sentido actual: acompañar a un niño en su aprendizaje y, en general, en su educación.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico permite descomponer una situación, un concepto, una teoría o un sistema de pensamiento hasta llegar a su expresión más simple, con el fin de hacer resaltar sus múltiples sentidos, las intencionalidades subyacentes y los principales desafíos que plantea. No se trata solo de identificar todos los aspectos de un problema de manera sistemática y de comparar todos sus aspectos, sino también de analizar las relaciones de causa-efecto (si..., por tanto...), que podrían ayudar a resolverlo. También recurre a una lógica y una metodología rigurosas que permiten llegar a soluciones realistas. El pensamiento crítico tiende a identificar cada vez las razones subyacentes de una postura, los efectos de una decisión y los límites de cualquier sistema de conceptos, en particular mediante una comparación con otras formas de construcción de la realidad.

Plan de estudios

En su acepción inglesa (*curriculum*), el plan de estudios designa la elaboración, la organización o la programación de las actividades de enseñanza-aprendizaje siguiendo un itinerario educativo. Abarca la formulación de las finalidades, los contenidos, las actividades y los modos de aprendizaje, así como las modalidades y los medios de evaluación del progreso de los alumnos. Su concepción hace eco a un proyecto de escuela que refleja un proyecto de sociedad. Da lugar a comportamientos y a prácticas enraizadas en una realidad educativa determinada. De ese modo, se elaboran en un comienzo los objetivos y luego se concretizan sus utilizaciones prácticas en las instituciones educativas. Cabe precisar que el grado de prescripción de un plan de estudios (esto es, hasta donde se puede ir en los pormenores de la programación) varía de un país a otro según la formación de los profesores y el nivel de autonomía que se desea desarrollar en los mismos.

Práctica filosófica

Término general que se utiliza para reagrupar diversas modalidades de la puesta en práctica del filosofar. Dichas modalidades se distinguen de la actividad filosófica académica por las siguientes características que varían en intensidad según el tipo de práctica de que se trate. La práctica filosófica es ante todo, desde el punto de vista de su finalidad, la actividad constitutiva de un sujeto pensante, individual y colectivo. En ese sentido se arraiga en el sujeto, poniéndolo a prueba. Implica en general una dimensión dialógica de la actividad filosófica. Está abierta a todos, puesto que no exige ningún conocimiento a priori, a pesar de que la puesta en práctica implica por su aprendizaje la colaboración de una persona competente. Hace menos hincapié que la filosofía académica en la historia de la filosofía y la erudición, y no exige que se haga referencia a autores. Desarrolla una cultura del cuestionamiento, más bien que de la respuesta, y favorece el intercambio y la discusión, con el fin de asegurar una evolución de las representaciones o de las opiniones de los aprendices-filósofos. Las prácticas filosóficas se distinguen entre ellas por el público al cual se dirigen, por sus finalidades y metodologías, así como por sus supuestos filosóficos.

R

Reforma

Una reforma es un cambio lento y pacífico de las instituciones cuya finalidad es, a juicio de su promotor, aportar mejoras a la situación actual, por oposición a una revolución, que es un cambio rápido y generalmente violento. En el sistema educativo, hay reformas de estructura y del sistema, así como reformas del programa relativo a los contenidos que cabe enseñar.

S

Sapere aude

En su célebre ensayo *¿Qué es la Ilustración?*, Emmanuel Kant da la siguiente definición: «La Ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la Ilustración».

T

Taller de filosofía

Modalidad de trabajo en grupo, oral o escrito, que consiste en trabajar la profundización, el análisis y la problematización de las ideas, así como la elaboración de conceptos mediante la confrontación de ideas. Esto puede hacerse a partir de una interpretación de textos, de ejercicios específicos o de discusiones rigurosamente dirigidas. Esta forma de trabajo en grupo, promovida por varios filósofos practicantes como Oscar Brenifer y Anne Lalanne en Francia, o Beate Borresen y Oyvind Olsholt en Noruega, tiene por objetivo privilegiar en particular la exigencia y la cultura filosóficas, más que los métodos que procuran asegurar una visión «democrática» o el mero intercambio de ideas que se puede encontrar muy a menudo en los cafés filosóficos, la Discusión con Propósito Filosófico (DPF), la comunidad de investigación u otras modalidades de trabajo en las que han influido, de hecho, la psicología o las ciencias de la educación.

Anexo 4:

Algunas referencias bibliográficas de interés

Parte introductiva

Libros y documentos de referencia

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 20ª reunión. Belgrado: 1978. Vol. I: 20 C/Resoluciones 3/3.3/1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032s.pdf>

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 6ª reunión. París: 1951. 6 C/Resoluciones 4.41. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588s.pdf>

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 5ª reunión. Florencia: 1950, 5 C/Resoluciones 4.1212. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114589sb.pdf>

DROIT, Roger-Pol. *Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la UNESCO.* París: UNESCO, 1995.

HERSCH, Jeanne (dir.). *El derecho de ser hombre.* Reedición en 1984. París: UNESCO, 1969. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000000/000029fo.pdf>

Instauración de una Jornada Mundial de la filosofía. 171 EX/48 Rev. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818s.pdf>

KLIBANSKY, Raymond; PEARS, David (dir.). *La filosofía en Europa.* París: UNESCO / Gallimard, 1993.

Informe del Director General de una estrategia intersectorial sobre la filosofía. 171 EX/12. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673s.pdf>

Revistas

Diogène, Revue internationale des sciences humaines. París: CIPSH / UNESCO. www.unesco.org/cipsh/fre/diogene.htm

Páginas de Internet

www.unesco.org
UNESCO.

Niveles preescolar y primario (Capítulo I)

Libros, artículos y otros

ACCORINTI, Stella. *Trabajando en el aula.. La práctica de Filosofía para Niños.* Buenos Aires: Manantial, 2000.

_____. *Introducción a Filosofía para Niños.* Buenos Aires: Manantial, 1999.

A filosofia na educação das crianças. En: Caderno Linhas Críticas. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. Vol. 5-6.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco.* Madrid: Alianza Editorial, 2001.

AUGUET, Gérard. *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire : un nouveau genre scolaire en voie d'institution.* Tesis universitaria. Montpellier: Universidad de Montpellier 3.

BORESSEN, Beate. Comunicación presentada durante el 6º Coloquio sobre *Nuevas Prácticas Filosóficas*, Día Mundial de la Filosofía. París: UNESCO, noviembre de 2006.

BRENIFIER, Oscar. *Enseñar mediante el debate.* México: Edere, 2005.

_____. *¿Qué es la vida?; ¿Qué son los sentimientos?; ¿Qué es el bien y el mal?; ¿Qué soy yo?; ¿Qué es el saber?; ¿Qué es la convivencia?; ¿Qué es la libertad?* Barcelona: Edebé, 2006-2007. Colección *SuperPreguntas*.

_____. *El arte y lo bello.* Madrid: Laberinto, 2006.

_____. *Le bonheur, c'est quoi ?* París: Nathan, 2007. Colección *PhiloZenfants*.

_____. *Le bonheur selon Ninon.* París: Autrement, 2008. Colección *Les Petits albums de philosophie*.

_____. *La verdad según Ninon.* Barcelona: Proteus Editorial, 2009

- BURGH, Gilbert; FIELD, Terry; FREAKLEY, Mark. *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy*. 2ª edición. Melbourne: Thomson Social Science Press, 2006.
- CALVO, Andrés José María. *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CAM, Philip. *A Philosophical Approach to Moral Education*. En: *Critical and Creative Thinking*, 2: 2. Octubre de 1994.
- _____. *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Sydney: Hale & Iremonger / PETA, 1995.
- CAM, Philip et al. (dir.). *Philosophy, Culture and Education*. Seúl: UNESCO, 1999.
- CASADO, Ángel. *La escuela y la educación del pensar*. Madrid: E.U. Santa María, 1990.
- CHIU, S. C. *Philosophy for Children and Mathematical Thinking*. En: *Thinking*, 9: 4. 1991.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?*. Ilustraciones de Natali. París: T. Magnier, 1998. Colección *Pourquoi ? Parce que !*
- Convención sobre los Derechos del Niño. <http://www.unicef.org/spanish/crc/>
- COSENTINO, Antonio (dir.). *Filosofía e formazione 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*. Nápoles: Liguori, 2006.
- _____. *Kant and the Pedagogy of Teaching Philosophy*. En: *Thinking*, 12: 1. 1994.
- CURTIS, Barry. *Wittgenstein and Philosophy for Children*. En: *Thinking*, 5: 4. 1985.
- DANIEL, Marie-France. *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention : guide philosophique*. Quebec: Le Loup de gouttière, 2003.
- _____. *Les Contes d'Audrey-Anne : contes philosophiques*. Ilustraciones de Marc Mongeau. Quebec: Le Loup de gouttière, 2002.
- _____. *La coopération dans la classe*. Montreal: Éditions Logiques, 1996.
- _____. *La philosophie et les enfants*. Montreal: Éditions Logiques, 1992.
- DE LA GARZA, Teresa. *Education for Justice*. En: *Thinking*, 18: 2. 2006.
- DE PUIG Irene. *Persensar. Percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro / Eumo, 2003.
- DE PUIG Irene; SATIRO, Ángelica. *Jugar a pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo / Octaedro, 2000.
- DERRIDA, Jacques. *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. París: Verdier, 1997.
- DE SAINT EXUPERY, Antoine. *El principito*. Madrid: Alianza-Emecé, 1992.
- DOBASHI, Takara; MARSAL, Eva (dir.). *Karlsruher pädagogische Beiträge*, 62-63. Karlsruhe: 2006.
- DOBASHI, Takara et al. *Children Philosophize All Around the World. International Theoretical and Practical Concepts*. Nueva York: 2008.
- ESPECIER, Sylvie. *La Discussion à Visée Philosophique à l'école primaire : quelle formation ?*. Tesis universitaria. Montpellier: Universidad de Montpellier 3.
- GAARDER, Jostein. *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela, 2004.
- GALICHET, François. *La philosophie à l'école*. París: Milan, 2007.
- _____. *Pratiquer la philosophie à l'école*. París: Nathan, 2004.
- GARCÍA GARCÍA, Emilio (dir.). *Teoría y práctica en el programa «Filosofía para niños»*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix. *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2006.
- _____. (dir.). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- GAZZARD, Ann. *What does Philosophy for Children Have to Do with Emotional Intelligence?*. En: *Thinking*, 15: 1. 2000.
- _____. *Philosophy for Children and the Piagetian Framework*. En: *Thinking*, 5: 1. 1983.

- GENEVIÈVE, Gilles. *La raison puérile. Philosopher avec des enfants ?* Loverval: Éditions Labor, 2006.
<http://gillg14.free.fr/raispuer.htm>
- GLASER, J. *Educating for Citizenship and Social Justice*. En: CAMHY, Daniela (dir.). *Philosophical Foundations of Innovative Learning*. Alemania: Academia Verlag, 2007.
- GO, Nicolas. *Vers une anthropologie de la complexité : la philosophie à l'école primaire*. Tesis universitaria. Montpellier: Universidad de Montpellier 3.
- GOLDING, Clinton. *Philosophy for Children and Multiple Intelligences*. En: *Critical and Creative Thinking*, 12: 1. Mayo de 2004.
- GREGORY, M. *A Framework for Facilitating Classroom Dialogue*. En: *Teaching Philosophy*, 30: 1. Marzo de 2007.
- _____. *Conflict, Inquiry and Education for Peace*. En: CHATTOPA-DHYAY, Santi Nath (dir.). *World Peace: Problems of Global Understanding and Prospects of Harmony*. Calcuta: Naya Prokash, 2004.
- _____. *Constructivism, Standards, and the Classroom Community of Inquiry*. En: *Educational Theory*, 52: 4. 2002.
- HAYNES, Joanna. *Los niños como filósofos*. Barcelona: Paidós, 2004.
- KENNEDY, David. *Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy*. En: *Metaphilosophy*, 30: 4. Octubre de 1999.
- _____. *The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry*. En: *Metaphilosophy*, 35: 5. Octubre de 2004.
- KENNEDY, Maev. *Pupils to get a philosopher's tone*. En: *The Guardian*, 6 de febrero de 2007.
- KOHAN, W.O. (dir.). *Teoría y práctica en filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.
- KOHAN, W.O.; LEAL, Bernardina; TEIXEIRA, Álvaro (dir.). *Filosofía na escola pública*. En: *Serie Filosofia e Escola*, vol. V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KOHAN, W.O.; WAKSMAN, Vera (dir.). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1997.
- LAGO BORNSTEIN, J.C. *Redescribiendo la comunidad de investigación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2006.
- LALANNE, Anne. *Faire de la philosophie à l'école primaire*. París: ESF, 2002.
- LAURENDEAU, Pierre. *Des enfants qui philosophent*. Montreal: Éditions Logiques, 1996. Colección Théories et pratiques de l'enseignement.
- LELEUX, Claudine (dir.). *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruselas: De Boeck, 2005.
- LEVINE, Jacques. *Les ateliers philosophiques de l'Agsas : spécificité, pratiques et fondement.*, En: *Pratiques de la philosophie*, n° 9. GFEN. Enero de 2004.
- LIM, T. K. Piaget, Vygotsky and the Philosophy for Children Program. En: *Critical and Creative Thinking*, 12: 1. Mayo de 2004.
- LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1997.
- _____. *Elfie*. Madrid: De la Torre, 2000.
- _____. *Philosophy Goes to School*. Filadelfia: Temple University Press, 1988.
- _____. *Kío y Gus*. Madrid: De la Torre, 1992.
- _____. *Pixie*. Madrid: De la Torre, 1989.
- _____. *Mark*. Madrid: De la Torre, 1989.
- _____. *El descubrimiento de Harry*. Madrid: De la Torre, 1989.
- _____. *Suki*. Buenos Aires: Manantial, 2000.
- _____. *Lisa*. Madrid: De la Torre, 1988.
- LIPMAN Matthew; SHARP, A.M.; OSCANNYAN, F.S. *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 1993.
- MARTENS, Ekkehard. *Philosophieren mit Kindern, eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Ph. Reclam, junio de 1999. N.º 9778.
- _____. *Philosophy for Children and Continental Philosophy*. En: *Thinking*, 9: 1. 1990.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E.G. (dir.). *Aprender a pensar en diálogo. Grupo de trabajo*

- de *Filosofía para Niños y Niñas*. Murcia: CEP, 1991.
- MATTHEWS, Gareth. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- _____. *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- MICHAUX, Yves. *La philo 100 % ado*. Tomos I y II. París: Bayard Presse, 2003 y 2007.
- MILLETT, Stephan. Comunicación presentada en la conferencia sobre *Philosophy in Schools: Developing a Community of Inquiry*. Singapur: 17-18 de abril de 2006.
- NEEDLEMAN, Jacob. *Teaching Philosophy to Adolescents*. En: *Thinking*, 3: 3-4, 1982.
- OLSHOLT, Øyvind y SCHJELDERUP, Harald. *Exphilo3*. 2006.
- PETTER J.C. *Apprendre à philosopher*. Lyon: Chronique sociale, 2005.
- PETTER, J.C.; CHATAIN, Jacques. *Débattre sur des textes philosophiques : en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège*. Champigny-sur-Marne: CRDP de l'académie de Créteil, 2003.
- _____. *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège*. Créteil: SCEREN-CRDP, 2003.
- PILON, Yvette. *La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel*. Tesis universitaria. Montpellier: Université de Montpellier 3.
- PINEDA, D.A. *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá: Beta, 2004.
- _____. *Checho y Cami*. Programa Educación Filosófica. Bogotá: Beta, 2002.
- PIQUEMAL, Michel; LAGAUTRIÈRE, Philippe. *Les philofables*. París: Albin Michel, 2003.
- PLATÓN. *Lisis*. En: Diálogos. Madrid: Gredos, 1981.
- _____. *El banquete*. Guadarrama, Madrid: Fedón y Fedro, 1969.
- _____. *La República*. Madrid: Austral, 2003.
- RAMOS, Paula (dir.). *Historias para pensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- REED, R. *Fifth-Graders Discuss Evidence, Knowledge, and Truth*. En: *Thinking*, 2: 1, 1980.
- ROZITCHNER, Alejandro. *Filosofía para chicos. Diario de una experiencia*. Buenos Aires: Quirquincho, 1992.
- SANTIAGO, Gustavo. *Filosofía, niños, escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- SANTOS, Nilton. *Filosofía para crianças*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- SARDI, Sérgio. *Para filosofar com crianças...* En: *Linhas Críticas*, v. 5-6. Brasília: 1998.
- SASSEVILLE, Michel. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Quebec: Presses de l'Université Laval, 1999.
- _____. *Philosophie pour enfants et développement intellectuel : logique, recherche et jugement*. En: *Bulletin de la société philosophique du Québec*. Otoño de 1994.
- SATIRO Angelica. *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro, 2004.
- SCHJELDERUP, Ariane. *Filosofi - Sokrates, Platon og Aristoteles*. Oslo: Gyldendal, 2001.
- SHARP, A.M. *The Doll Hospital*. Melbourne: ACER, 2000.
- _____. *Women, Children and the Evolution of Philosophy for Children*. En: *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal*, 10: 1, noviembre de 1989.
- _____. *What is a Community of Inquiry?* En: *Journal of Moral Education*, 16: 1, enero de 1987.
- SILVEIRA, R.J. *A filosofia vai à Escola?*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- THARRAULT, Patrick. *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*. París: Retz, 2007.
- TOZZI, Michel. *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs*. Lyon: Chronique sociale, 2006.
- _____. *L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ?*. En: *Spirale*, n.º 35. Lille: Universidad de Lille 3, 2005.
- _____. *Penser par soi même, initiation à la philosophie*. Lyon / Bruselas: Chronique sociale / Édition EVO, 1994.
- TOZZI, Michel et al. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. CRDP Montpellier / CNDP / Hachette, 2001.

UNESCO. *La philosophie pour les enfants*. Informe. París: División de Filosofía y Ética de la UNESCO, 1999.

USCLAT, Pierre. *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas*. Tesis universitaria. Montpellier: Université de Montpellier 3.

Revistas

Aprender a pensar. Revista internacional de los Centros Latinoamericanos de Filosofía para Niños. España.

Childhood and Philosophy. Revista oficial del International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Brasil.
www.filoeduc.org/childphil/

Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children. Federation of Australian Philosophy for Children Associations (FAPCA). Australia.

Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie. Montpellier, CRDP Académie de Montpellier. Francia.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Info-Kinderphilosophie. Austrian Center for Philosophy with Children and Youth (ACPC). Austria.

Questions: Philosophy for Young People. Estados Unidos de América.
www.pdcnet.org/questions.html

Thinking: The Journal of Philosophy for Children. Montclair, NJ, IAPC. Estados Unidos de América.
<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

Journal 100: European Children Thinking Together. Centrum Kinderfilosofie Nederland. Países Bajos.

Páginas de Internet

www.philotozzi.com
Sitio de Michel Tozzi. Francia

<http://www.unicef.org/spanish/crc/>
Convención sobre los Derechos del Niño.

<http://pratiquesphilo.free.fr/>
Pratiques Philosophiques. Francia.

www.unesco.org
UNESCO.

<http://portal.unesco.org/es/education/>
Sector de la Educación de la UNESCO, portal que reenvía a publicaciones de la UNESCO en materia de educación.

<http://lecerveau.mcgill.ca/>
Le cerveau à tous les niveaux. Canadá.

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc>
Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Estados Unidos de América.

www.icpic.org
International Council for Philosophical Inquiry with Children.

<http://menon.eu.org>
Proyecto Comenius, MENÓN *Developing Dialogue through Philosophical Inquiry*.

<http://sophia.eu.org/>
European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children.

www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACIWebPage.htm
North Atlantic Association for Communities of Inquiry.

www.fapsa.org.au
Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations.

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>
Thinking, The Journal of Philosophy for Children. Montclair, NJ, IAPC. Estados Unidos de América.

www.hwwilson.com/Databases/educat.htm
Education Full Text, base de datos de textos integrales de periódicos, monografías y anuarios en inglés. Estados Unidos de América.

www.filoeduc.org/childphil/
Childhood and Philosophy, la revista oficial del International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Brasil.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora
Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie. Francia.

www.pdcnet.org/questions.html
Questions: Philosophy for Young People, revista. Estados Unidos de América.

www.ph-karlsruhe.de
Escuela Superior de Pedagogía de Karlsruhe. Alemania.

www.kinderphilosophie.at

Centro austriaco de filosofía para niños y jóvenes (ACPC). Austria.

www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/

Proyecto de filosofía en las escuelas, Association Canadienne de Philosophie. Canadá.

www.fpncomval.org

Asociación de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana. España.

www.fp.ulaval.ca/philoenfant/

La filosofía y los niños, Facultad de Filosofía, Universidad de Laval. Canadá.

www.grupiref.org

Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia (GrupIREF). España.

www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil/

Philosophy for Children. Philosophical Questions from Children's Stories. Estados Unidos de América.

www.justonemorebook.com/2007/02/05/

Entrevista con el profesor Thomas Wartenberg, Departamento de Filosofía, Mount Holyoke College, Massachussets. Estados Unidos de América.

www.brenifier.com

Página del Institut de Pratiques Philosophiques y de su fundador, Oscar Brenifier. Francia.

www.filosofare.org

Filosofare, sobre las prácticas filosóficas y la FPÑ en Italia. Italia.

<http://gold.indire.it/>

Le migliori pratiche della scuola italiana, que reenvía a descripciones de las mejores prácticas en las escuelas italianas. Italia.

www.buf.no/en

Children and Youth Philosophers Centre. Noruega.

www.skoletorget.no

Propone métodos de enseñanza para las seis asignaturas principales en las escuelas a nivel primario y secundario en Noruega, acompañados de preguntas y ejercicios que pueden servir para los diálogos filosóficos en el aula. Noruega.

<http://forum.p4c.cz>

Espacio de intercambios sobre la FPN. República Checa.

www.cbfc.org.br

Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Brasil.

www.unb.br/fe/tef/filoesco

Proyecto *Filosofia na escola*, Universidad de Brasilia. Brasil.

www.buhorojo.de

Asociación cultural y educativa *Búho Rojo*. Argentina.

www.redfilosofica.de/fpn.html#peru

Página sobre la filosofía para estudiantes. Perú.

Nivel secundario (Capítulo II)

Libros, artículos y otros

AMOUGUI S.P. *Améliorer l'enseignement au lycée technique*. En: *Diotime-L'Agorà*, 4, 1999.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Asociación Marroquí de Profesores de Filosofía. *Quel Programme ?* En: *Diotime-L'Agorà*, 14, 2002.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Asociación para la creación de institutos de investigación sobre la enseñanza de la filosofía (ACIREPH). *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*. París: ACIREPH, abril de 2001.

www.acireph.net

CARRIER, André. *La réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges du Québec*. En: *Diotime-L'Agorà*, 1, 1999.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

CASSIN, Barbara (dir.). *Vocabulaire européen de las filosofías. Dictionnaire de los intraducibles*. París: Éditions du Seuil / Le Robert, 2004.

CIOFFI, Fabio. *La situazione della didattica della filosofia in Italia attraverso l'evoluzione dei manuali scolastici*. Comunicación presentada en un coloquio. Colombia: Universidad de Medellín, 2003.

www.ilgiardinodeipensieri.eu

Comisión Brocca. *Le proposte della Commissione Brocca (« Programmi Brocca »)*. www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm

Comisión Especial de Educación y Formación de Marruecos. *Charte nationale d'éducation et de formation*.

www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM

Comisión Especial de Educación y Formación de Marruecos. *Réforme du système d'Éducation et de Formation, 1999 – 2004*. Marruecos: junio de 2005. www.cosef.ac.ma/rapports/Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf

DE PASQUALE, Mario. *Alcuni problemi attuali in didattica della filosofia*. En: *Comunicazione Filosofica*, 13. www.sfi.it

_____. *Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agorà*, 2, 1999. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

DIAGNE, S.B. *Revisiter la philosophie bantoue*. En: *Politique africaine*, 77. París: Karthala, marzo de 2000. www.politique-africaine.com/numeros/pdf/077044.pdf

DORTU, Véronique. *Histoire belge des cours philosophiques*. En: *Diotime-L'Agorà*, 21, 2004. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/ _____ . *Les cours philosophiques revisités : une utopie ?*. Tesis universitaria. Lieja: Universidad de Lieja, 2004.

DROIT, R.P. *Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la UNESCO*. París: Ediciones UNESCO, 1995.

Ethics. Japón: Suken Publisher, 2001.

FAVERO, Altair Alberto et al. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. En: *Cadernos CEDES*, 24: 64. Campinas: septiembre / diciembre de 2004. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0101-32622004000300002

GAARDER, Jostein. *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela, 2004.

GAUTHIER, R.F. *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. París: UNESCO, 2006. Colección *Enseignement Secondaire pour le 21^{ème} siècle*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf>

GIROTTI, Armando. *L'insegnamento della filosofia in Italia: nuove teorie e nuove pratiche. Alcune riflessioni a margine del convegno della SFI*. En: *Comunicazione Filosofica*, 13, 2004. www.sfi.it

HAMROUCHE, Abdelmalek. *L'enseignement de philosophie*. En: *Diotime-L'Agorà*, 10, 2001. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

KOHAN, W.O. *La philosophie pour enfants*. En: *Diotime-L'Agorà*, 6, 2000. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

KONO, Tetsuya. *La situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon*. En: *Diotime-L'Agorà*, 24, 2004. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

KRISHNA, Daya. *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. En: *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 2. París: UNESCO, 1986

KÜÇÜK, Nimet. *A Platform of High School Philosophy Clubs in Turkey*. En: *Critical & Creative Thinking: the Australasian Journal of Philosophy in Education*. Mayo de 2007.

LANGÓN, Mauricio. *Philosophie et savoirs au bac uruguayen aujourd'hui (II)*. En: *Diotime-L'Agorà*, 22, 2004. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/ _____ . *Aperçu sur la didactique de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agorà*, 5, 2000. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

LAZRAK, Aziz. *Philosophie de la réforme et réforme de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agorà*. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

LEVY, Mireille; BOURQUIN, Daniel; PAROZ, Pierre. *Enseigner la philosophie en interdisciplinarité : un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand*. En: *Diotime-L'Agorà*, 27, 2005. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de Marruecos. *L'éducation et la culture, socles du projet social*. 2005. www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm

Ministerio de Educación de Ontario. *The Ontario Curriculum Social Studies Grades 1 to 6; History and Geography Grades 7 and 8*. 2004. www.edu.gov.on.ca

NEWTON, Isaac. *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

- OBIOLS, G. et al. *La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires*. En: *Diotime-L'Agorà*, 18, 2003.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- OKOUDJOU, P.C. *Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique*. En: HOUNTONDI, P.J. (dir.). *La rationalité, une ou plurielle ?* Dakar: CODESRIA, 2007.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Análisis de los currículos de Filosofía en nivel medio en Iberoamérica*. 1998.
- RAWLS, John. *La teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- REISS, Alfredo. *La situation de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agorà*, 1, 1999.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- SONG, S.W. Documento preparado para la delegación del Ministerio de Educación de Malasia durante su visita a la República de Corea. 13 de septiembre de 2005.
www.moe.go.kr
- TAHARI, Mohamed. *L'enseignement de la philosophie en Algérie*. En: *Diotime-L'Agorà*, 1, 1999.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- TOURE, Coumba. *Mali : les difficultés des apprentis-philosophes*. En: *Diotime-L'Agorà*, 19, 2003.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- UNESCO. *Teaching and Research in Philosophy: Africa. Serie Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*, 1. París: UNESCO, 1984.
- UNESCO. *Visión de la Filosofía y su enseñanza en el bachillerato en estudiantes de nuevo ingreso a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra*. Estudio preparado en el programa de participación de la UNESCO de la República Dominicana titulado *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Filosofía en la República Dominicana*. Octubre de 2005.
- WICKY, Christian. *L'enseignement de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agorà*, 7, 2000.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
- WYNANTS, Bernadette. *L'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme*. Informe introductivo presentado al Parlamento de la Comunidad Francesa de Bélgica. 27 de noviembre de 2000.
www.aipph.de
- ZAVALA, Carmen. *Repensando el para qué y el cómo de la filosofía*. En: Congreso Nacional de Filosofía de Perú, 2005.
- ZOUARI, Yassine. *Points de vue des élèves tunisiens*. En: *Diotime-L'Agorà*, 9, 2001.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Revistas

Cadernos CEDES. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Brasil.
www.scielo.br

Comunicazione filosofica, Rivista telematica di Ricerca e Didattica Filosofica. Società Filosofica Italiana. Italia.
<http://www.sfi.it/cf/editoriale.htm>

Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie. Montpellier: CRDP Académie de Montpellier. Francia.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale. Bélgica.
www.entre-vues.be

Politique africaine. París: Éditions Karthala. Francia.
www.politique-africaine.com

Páginas de Internet

www.unesco.org/cipsh/scaranti/
Página de Luca Scarantino.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/
Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie. Francia.

www.entre-vues.be
Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale. Bélgica.

www.aipph.de
Asociación Internacional de Profesores de Filosofía.

www.moe.go.kr
Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos. República de Corea.

www.edu.gov.on.ca
Ministerio de Educación y de Formación, colegios y universidades de Ontario. Canadá.

www.acpcpa.ca

Association canadienne de philosophie.
Canadá.

www.cbc.uba.ar

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm

L'éducation et la culture, socles du projet social, descripción de la reforma del sistema de educación y de formación en Marruecos. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Marruecos.

www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM

Charte nationale d'éducation et de formation, Comisión Especial de Educación y Formación. Marruecos.

www.cosef.ac.ma

Comisión Especial de Educación y Formación. Marruecos.

www.philotozzi.com

Página de Michel Tozzi. Francia.

www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm

Le proposte della Commissione Brocca («Programmi Brocca»), Comisión Brocca. Italia.

www.swif.uniba.it

Página web Servizio Web Italiano per la Filosofia. Italia.

www.sfi.it

Società Filosofica Italiana. Italia.

www.ilgiardinodeipensieri.eu

Lugar especializado en didáctica de la filosofía. Italia

www.acireph.net

Association pour la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie.

www.scielo.br

SciELO, biblioteca científica digital. Brasil.

<http://redfilosofica.de>

Red Filosófica Peruana. Perú.

www.politique-africaine.com

Politique africaine, revista pluridisciplinaria de análisis político de África. Francia.

www.ac-amiens.fr

Académie d'Amiens. Francia.

www.fisp.org

Federación Internacional de Sociedades de Filosofía.

www.philosophy-olympiad.org

Olimpiadas Internacionales de Filosofía.

www.tfk.org.tr

Sociedad Filosófica de Turquía.

<http://groups.yahoo.com/group/ILFKPogretmenleri/>

Foro de intercambio en línea de la plataforma de los clubes filosóficos de los institutos de Estambul. Turquía.

Nivel superior (Capítulo III)

Libros, artículos y otros

CARVAJAL VILLAPLANA, Álvaro; GARCÍA FALLAS, Jacqueline. *¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense?*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, 2004.

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

CROME Keith; GARFIELD, Mike. *Text-based Teaching and Learning: A Report*. Noviembre de 2005.

<http://prs.heacademy.ac.uk/>

GIANNOCOLO, Pierpaolo. «Brain Drain Competition Policies» in *Europe: a Survey*. Febrero de 2006.

www.webalice.it/mvendruscolo/

HAMROUCHE, Abdelmalek.

L'enseignement de philosophie.

En: *Diotime-L'Agorà*, 10, 2001.

_____. *La première université d'été sur la didactique de la philosophie*. En: *Diotime-L'Agorà*, 1, 1999.

www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Higher Education Academy. *Case Studies Linking Teaching and Research in Philosophical and Religious Studies*.

Nueva York: Higher Education Academy, agosto de 2006.

www.heacademy.ac.uk

International Association of Universities (IAU). *International Handbook of Universities*. 18ª edición. Londres / Nueva York: Palgrave, Macmillan's global academic publishing / Palgrave, Global Publishing at St. Martin's Press, agosto de 2005.

_____. *World Higher Education Database 2006/7*. Londres: Palgrave, Macmillan's global academic publishing, agosto de 2006.

MUTUME, Gumisai. *Inverser la "fuite des cerveaux" africains*. En: *Afrique Relance*, 17: 2. Julio de 2003.

www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/

Quality Assurance Agency for Higher Education. *Subject Overview Report Q011/2001. Philosophy, 2001 to 2001*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.

<http://qaa.ac.uk/reviews/>

SANÉ, Pierre. *Introduction*. En: CHOUE, Inwon; LEE, Samuel; SANÉ, Pierre (dir.). *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World*. París / Seúl: UNESCO / Global Academy for Neo-Renaissance of Kyung Hee University / Korean National Commission for UNESCO, 2006.

www.unesco.org/shs/fr/philosophy

UNESCO. *Propuesta del Director General de nuevas orientaciones estratégicas del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO*. 176 EX/10. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2007.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919s.pdf>

Revistas

Actualidades Investigativas en Educación. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

Afrique Renouveau (antes, *Afrique relance*). Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, Nueva York.

www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/

Humanitas Asiatica : An International Journal of Philosophy. Seúl, República de Corea.

Philosophiques, Sociedad de Filosofía de Quebec. Canadá.

www.erudit.org/revue/philoso/

Revue tunisienne des études philosophiques. Túnez.

Páginas de Internet

www.unesco.org/cipsh/scaranti/
Página de Luca Scarantino.

www.erudit.org/revue/philoso/
Philosophiques, revista de la Sociedad de Filosofía de Quebec. Canadá.

www.heacademy.ac.uk
Higher Education Academy. Reino Unido.

www.fedecegeps.qc.ca
Federación de Cégeps, Quebec. Canadá.

www.cbc.uba.ar
Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

<http://qaa.ac.uk/>
Quality Assurance Agency for Higher Education. Reino Unido.

<http://webcast.berkeley.edu/courses.php>
Cursos en línea, Universidad de Berkeley. Estados Unidos de América.

<http://oregonstate.edu/cla/philosophy/engage/index.php>

Entrevistas y conversaciones en línea con docentes-profesores en filosofía, Universidad de Oregón. Estados Unidos de América.

www.periodicos.capes.gov.br
Base de revistas en línea. CAPES, Ministerio de Educación. Brasil.

www.unesco.org/iau/fre/
Asociación Internacional de Universidades.

www.unesco.org/cipsh/
Consejo Internacional de Filosofía y de Ciencias Humanas.

<http://prs.heacademy.ac.uk/>
Subject Centre for Philosophical and Religious Studies, Higher Education Academy. Reino Unido.

www.apa.udel.edu/apa/
Asociación Filosófica Americana. Estados Unidos de América.

www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/
School of Liberal Arts, Universidad de Newcastle. Australia.

www.ff.uni-lj.si
Facultad de Filosofía, Universidad de Ljubljana. Eslovenia.

<http://arts.mak.ac.ug/phil.html>
Departamento de filosofía, Universidad de Makerere. Uganda.

www.unesco.org
UNESCO.

www.chanco.unima.mw/philosophy/
Departamento de filosofía, Universidad de Malawi. Malawi.

<http://icpr.nic.in>
Consejo Indio para la Investigación Filosófica. India.

www.zeroland.co.nz
Portal de recursos sobre la filosofía, entre otros. Nueva Zelanda.

<http://leiterreports.typepad.com>
Leiter Reports : A Group Blog. Estados Unidos de América.

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
Actualidades investigativas en educación, revista electrónica, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

<http://ec.europa.eu/>
Programa de la Comunidad Europea en el ámbito de la Educación Superior. Comisión Europea.

www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/
Afrique Renouveau (antes, *Afrique relance*), revista. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, Nueva York.

www.webalice.it/mvendruscolo/
Programa *Rientro dei Cervelli*. Italia.

www.unesco.org/shs/fr/philosophy
Programa de filosofía de la Sección seguridad humana, democracia y filosofía. UNESCO.

www.cefilibre.org
Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica de la UAM-I.

Otros caminos para descubrir la filosofía (Capítulo IV)

Libros, artículos y otros

BARRIENTOS RASTROJO, José.
Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica. Tenerife: Idea, 2005.

BRENIFIER, Oscar. *Questions de philo entre ados*. París: Seuil jeunesse, 2007.

_____. *El diálogo en clase*. Tenerife: Ediciones Idea, 2005.

_____. *Enseñar mediante el debate*. México: Edere, 2005.

_____. *El arte y lo bello; La*

conciencia, el inconsciente y el sujeto; El tiempo, la existencia y la muerte; La opinión, el conocimiento y la verdad; La razón y lo sensible; El Estado y la sociedad; Libertad y determinismo; El trabajo y la tecnología. Madrid: Laberinto, 2006. Colección *Aprendiendo a filosofar*.

_____. *¿Qué es la vida?; ¿Qué son los sentimientos?; ¿Qué es el bien y el mal?; ¿Qué soy yo?; ¿Qué es el saber?; ¿Qué es la convivencia?; ¿Qué es la libertad?* Barcelona: Edebé, 2006-2007. Colección *SuperPreguntas*.

_____. *Le bonheur, c'est quoi ?* París: Nathan, 2007. Colección *PhiloZenfants*.

_____. *Le bonheur selon Ninon*. París: Autrement, 2008. Colección *Les Petits albums de philosophie*.

_____. *La verdad según Ninon*. Barcelona: Proteus Editorial, 2009

_____. *À nous le Français - CE1; À nous le Français - CE2; À nous le Français - CM1*. Toulouse: Sedrap.

CAVALLÉ CRUZ, Mónica. *El asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias*. En: *Psicópolis*. Madrid: Paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea, Kairós, 2005.

_____. *La Filosofía maestra de vida*. Madrid: Oberón, 2004.

_____. *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*. Madrid: Martínez Roca (Grupo Planeta), 2006.

CAVALLÉ, Mónica; MACHADO J.D. (dir.). *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2007.

CENCILLO, Luis. *Asesoramiento filosófico: qué técnicas, qué filosofías*. Tenerife: Ediciones Idea, 2005.

_____. *Cómo Platón se vuelve terapeuta*. Madrid: Syntagma Ediciones, 2002.

CHAFEE, J. *El poder del pensamiento. La clave intelectual del éxito personal*. Madrid: Planeta, 2000.

I Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud. *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Ottawa: 21 de noviembre de 1986.

<http://www.paho.org/Spanish/hpp/ottawacarterSp.pdf>

COHEN, E.D. *Philosophers at Work: Issues*

- and *Practice of Philosophy*. Wadworth Publishing, 1992.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Informe presentado a la UNESCO. París: UNESCO, 1999.
- CRDP. *Philo à tous les étages : 3^e colloque sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, Nanterre - juin 2003*. Rennes: CDRP de Bretagne, 2004.
- COMTE-SPONVILLE, André. *L'Esprit de l'athéisme*. París: Albin Michel, octubre de 2006. Colección *Essais*.
- CURNOW, Trevor. *Thinking Through Dialogue, Essays on Philosophy in Practice*. Surrey: Practical Philosophy Press, 2001.
- GAARDER, Jostein. *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela, 2004.
- HADOT, Pierre. *Philosophy as a Way of Life*. Oxford: Blackwell, 1995.
- HAMPATE BA, Amadou. *Vie et enseignement de Tierno Bokar, le sage de Bandiagara*. París: Seuil, 2004. Colección *Points Sagesses*.
- HAYNES, Joanna. *Los niños como filósofos. El aprendizaje como indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, 2004.
- HERRESTAD, Henning; HOLT, Anders; SVARE, Helge. *Philosophy in Society (Papers presented to the Sixth International Conference on Philosophy in Practice, Oslo - 2001)*. Oslo: Unipubforlag, 2002.
- HOWARD, Alex. *Philosophy for Counseling and Psychotherapy*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2002.
- KESSELS, Jos. *Socrates on the Market*. Ámsterdam: Boom Publishers, 1997.
- KESSELS, Jos; BOERS, Erik; MOSTERT, Pieter. *Free Space and Room to Reflect*. Ámsterdam: Boom Publishers, 2004.
- KREIMER, Roxana. *Filosofía para la vida cotidiana*. Tenerife: Ediciones Idea, 2005.
- _____. *Falacias del amor. ¿Por qué Occidente anudó amor y sufrimiento?*. Buenos Aires: Anarrés, 2004.
- LABBE, Brigitte; PUECH, Michel. Colección *Les goûters philo*. París: Milan.
- LAHAV Ran et Maria da Venza TILL-MANNS, *Essays on Philosophical Counseling*. Nueva York: University Press of America, 1995.
- LE BON, Tim. *Wise Therapy: Philosophy for Counsellors*. Londres: Continuum, 2001.
- MARINOFF, Lou. *La philosophie, c'est la vie*. París: La Table Ronde, 2004.
- _____. *Más Platón y menos Prozac*. Madrid: Ediciones B, 1999.
- _____. *Philosophical Practice*. Nueva York: Academic Press, 2001.
- NELSON, Leonard. *El método socrático: introducción de Javier Aguirre. «El método regresivo»*. Cádiz: Hurqualya, 2008.
- NUSSBAUM, M. C. *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós, 2003.
- ONFRAY, Michel. *La Puissance d'exister. Manifeste hédoniste*. París: Éditions Grasset, 2006.
- ORDOÑEZ, José; BARRIENTOS, José; MACERA, Francisco (ed.). *La Filosofía a las puertas del tercer milenio*. Sevilla: Fénix, 2005.
- PHILLIPS, Christopher. *Seis preguntas de Sócrates. Un viaje por la filosofía del mundo*. Madrid: Taurus, 2005.
- _____. *Sócrates café. Un soplo fresco de filosofía*. Madrid: Temas de Hoy, 2002.
- _____. *The Philosophers' Club*. Berkeley, CA: Ten Speed Press, 2001.
- PETTIER, J.C. *Apprendre à philosopher : un droit. Des démarches pour tous*. Lyon: Chronique Sociale, 2004.
- RAABE, P.B. *Issues in Philosophical Counselling*. Westport: Praeger Publishers, 2002.
- _____. *Philosophical Counselling: Theory and Practice*. Westport: Praeger Publishers, 2000.
- SARAN, Rene; NEISSER, Barbara. *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent: Trentham Book, 2004.
- SAUTET, Marc. *Un café pour Socrate*. París: Laffont, 1995.
- SCHUSTER, S.C. *The Philosopher's Autobiography: A Qualitative Study*. Westport: Praeger Publishers, 2003.
- _____. *Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Westport: Praeger Publishers, 1999.
- TOZZI, Michel (dir.). *Les Activités à visée*

philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?. CDRP de Bretagne, 2003.
 _____ . *Nouvelles pratiques philosophiques : enjeux et démarches*. CDRP de Bretagne, 2002.

YOULOUNAS, Yannis (dir.). *Comprendre le phénomène café-philos*. París: La Gouttière, 2002.

Revistas

Diotime-l'Agora, Revue internationale de didactique de la philosophie. Montpellier, CRDP de Montpellier. Francia.
www.crdp-montpellier.fr/ressources/lagora/

E.T.O.R., Revista Internacional de Filosofía Práctica. Sevilla, Universidad de Sevilla. España.

Filosofie Magazine. Países Bajos.
www.filosofiemagazine.nl

Journal of applied philosophy, Journal of the Society for Applied Philosophy. Blackwell Publishing. Reino Unido.

Philosophie Magazine. Francia.
www.philomag.com

Philosophy Now, a magazine of ideas. Reino Unido.
www.philosophynow.org

Philosophy of Management. Reason in Practice Limited. Reino Unido.
www.managementphilosophers.com

Philosophical Practice. Routledge / American Philosophical Practitioners Association (APPA). Estados Unidos de América.

Páginas de Internet

www.brenifier.com
 Página del Institut de Pratiques Philosophiques y de su fundador, Oscar Brenifier. Francia.

www.fastvold-filopraksis.com
 Página de Morten Fastvold, que contiene recursos sobre la consulta filosófica. Noruega.

www.lesmardisdelaphilos.com
Les Mardis de la Philo. Francia

www.philosophynow.org
Philosophy Now, revista. Reino Unido.

www.philomag.com
Philosophie Magazine, revista. Francia.

www.filosofiemagazine.nl
Filosofie Magazine, revista. Países Bajos.

<http://www.paho.org/Spanish/hpp/ottawacarterSp.pdf>
Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. 21 de noviembre de 1986.

www.ub.edu
 Universidad de Barcelona. España.

www.ojp.usdoj.gov/bjs
 Oficina de Estadísticas de Justicia. Departamento de Justicia. Estados Unidos de América.

www.maandvandefilosofie.nl
Maand van de Filosofie. Países Bajos.

La enseñanza de la filosofía a través de una encuesta UNESCO autoadministrada por Internet (Capítulo V)

Páginas de Internet

<http://philgeo.club.fr/Index.html>
 Página en la cual se puede extraer el programa *PhilCarto* de Philippe Waniez.

www.e-questionnaire.com/fr/index.php
 Aplicación del «e-Questionnaire».

<http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD-96CA-CAAFD453F5D6>
 Ejemplo del cuestionario en línea de la UNESCO para el estudio sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo. Ejemplo de una URL de conexión al cuestionario.

Punto de vista

HAVET, Jacques (dir.). *Tendencias principales de la investigación en las ciencias sociales y humanas*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137482fo.pdf>

VERMEREN, Patrice. *La philosophie saisie par l'UNESCO*. París: UNESCO, 2003.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf>

Algunas referencias de la UNESCO

Documentos oficiales

Propuesta del Director General de nuevas orientaciones estratégicas del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO. 176 EX/10. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2007.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919s.pdf>

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 33ª reunión. París: 2005. Vol. I: 33 C/Resoluciones III.1.2.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142825s.pdf>

Informe del Director General relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía. 171 EX/12. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673s.pdf>

Instauración de un Día Mundial de la Filosofía. 171 EX/48 Rev. París: Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818s.pdf>

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 28ª reunión. París: 1995. Vol. I: 28 C/Resoluciones IV.5.4.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803s.pdf>

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 26ª reunión. París: 1991. Vol. I: 26 C/Resoluciones V. D. i.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090448s.pdf>

Actas de la Conférence générale de l'UNESCO, 21ª reunión. Belgrado: 1980. Vol. I: 21 C/Resoluciones 3.3.01.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114029s.pdf>

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 20ª reunión. Belgrado: 1978. Vol. I: 20 C/Resoluciones 3/3.3/1.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032s.pdf>

Actas de la Conferencia General de la UNESCO, 6ª reunión. París: 1951. 6 C/Resoluciones 4.41.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588s.pdf>

Actas de la Conferencia general de la UNESCO, 5ª reunión. Florencia: 1950. 5 C/Resoluciones 4.1212.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114589sb.pdf>

Conferencias y reuniones organizadas por la UNESCO; informes e intervenciones

Repenser l'enseignement de la philosophie dans le contexte de la mondialisation pour le dialogue des cultures et une paix universelle durable. Dakar: Conferencia Internacional de Filosofía, 27-29 de enero de 2006.

BOCCARA, Nadia. *Philosophie et dialogue interculturel : voyage dans la mémoire entre philosophie et autobiographie,* comunicación.

KALTCHEV, Ivan. *La philosophie en tant qu'un facteur important de promotion de dialogue des cultures,* comunicación.

KUÇURADI, Ioanna, *Teaching Philosophy in the Context of Globalisation for Preventing Cultural Confrontations and for the Worldwide Protection of Human Rights,* comunicación.

SANE, Pierre. *La stratégie mondiale de l'UNESCO pour le développement de l'enseignement de la philosophie,* comunicación.

SPIRE, Arnaud. *Philosophie : que devient l'exception française dans la mondialisation,* comunicación.

Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, reunión de expertos de alto nivel, informe. París: UNESCO, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143738f.pdf>

Terrorism and Teaching Philosophy, 3ª Conferencia Internacional Especial. El Cairo: Afro-Asian Philosophy Association, 1998.

Philosophy education for the new Millennium, 2ª Conferencia de la APPEND. Bangkok: Chulalongkom University, 1998.

La philosophie pour les enfants, informe de la reunión de expertos. París: UNESCO, 26-27 de marzo de 1998.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116115mo.pdf>

Second Meeting of the UNESCO Universal

Ethics Project. Nápoles: UNESCO, 1-4 de diciembre de 1997.

KUÇURADI, Ioanna. *Reflections on the Condition of a Universal Ethics*, texto de una comunicación.

SWIDLER, Leonard. *Universal Declaration of a Global Ethic*, texto de una comunicación.

Philosophie et démocratie dans le monde, Jornadas Internacionales de Estudio. París: UNESCO, 15-16 de febrero de 1995.

Declaración de París por la Filosofía.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>

Discurso de Federico Mayor, director general de la UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100111f.pdf>

BADAWI, Abdurrahmán. *L'enseignement de la philosophie dans l'université*, texto de comunicación. *Meeting of Experts to Take Stock of the Situation in the Arab States as Regards Teaching, Reflection and Research in Philosophy*. Marrakech, 1987.

Teaching and Research in Philosophy in Asia and the Pacific, informe de la reunión regional de expertos. Bangkok, 1983.

L'enseignement et la recherche philosophique en Afrique, consulta de expertos. Nairobi, 24-27 de junio de 1980.

Informe final.

ELUNGU, Pene. *La philosophie au Zaïre*, comunicación.

HOUNTOUNJJI, Paulin. *Aspect et problème de la philosophie en Afrique*, comunicación.

DHINGRA, Baldoon. *L'enseignement de la philosophie orientale : Laos*, informe de la misión (noviembre de 1965 - mayo de 1966). París: UNESCO, 1967.

Memorando sobre el programa de filosofía de la UNESCO. Comisión Preparatoria de la UNESCO, Comité de Letras y Filosofía. Londres, 1946.

Publicaciones y estudios de la UNESCO o patrocinados por la misma

GAUTHIER, R.F. *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. París: UNESCO, 2006. Colección *Enseignement secondaire pour le 21^{ème} siècle*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570f.pdf>

BERNALES, A.M.; LOBOSCO, Marcelo. *Filosofía, educación y sociedad global*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2005.

DELORS, Jacques. *Vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. París: UNESCO, 2004.

MORIS, Edgar; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. París: Ballard, 2003.

VERMEREN, Patrice. *La philosophie saisie par l'UNESCO*. París: UNESCO, 2003.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf>

UNESCO. *On a Model Curriculum for Teaching Introductory Philosophy with Particular Emphasis on Africa*.

En: *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, 9. París: UNESCO, abril de 2000.

CAM, Philip et al (dir.). *Philosophy, Culture and Education*. Seúl: UNESCO, 1999.

Janicot, Daniel. *Opening up the Horizons of Reflections*. En: *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, 7. París: UNESCO, abril de 1998.

UNESCO. *Introducing Children to Philosophy: The Meeting of 26-27 March 1998*. En: *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, 7. París: UNESCO, abril de 1998.

KHOURI-DAGHER, Nadia. *Des enfants à l'âge de raison*. En: *UNESCO sources*, 101. París: UNESCO, mayo de 1998.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001123/112347f.pdf#113094>

POULAIN, Jacques. *Reconnaître le droit à l'éducation philosophique*. París: UNESCO, 1998.

MAYOR, Federico. *Philosophy Education: A Key to the Twenty-first Century*. En: *Philosophie : lettre d'information de la Division de la philosophie de l'UNESCO*, 5. París: UNESCO, mayo de 1997.

DROIT, R.P. *Philosophie et démocratie dans le monde: une enquête de l'UNESCO*.

París: UNESCO, 1995.

KLIBANSKY, Raymond; PEARS, David (dir.). *La philosophie en Europe*. París: UNESCO / Gallimard, 1993.

NAUFAL, M.N. *Réflexions sur la philosophie de l'enseignement universitaire*. En: *L'Éducation nouvelle: revue traitant des problèmes de planification et d'innovation en éducation*, 51. Amman: UNEDBAS, 1990.

BETANCOURT, W. et al. *La enseñanza, la reflexión y la investigación filosóficas en América Latina y el Caribe*. París / Madrid: UNESCO / Tecnos, 1990.

Asociación de Estudios Internacionales de Túnez. *Étude sur l'apport des autres disciplines telles que l'anthropologie, l'histoire, la sociologie, la philosophie, les sciences politiques, l'économie et le droit international public au développement de l'étude et de l'enseignement des relations internationales*, Reunión internacional de expertos sobre las tendencias, la evaluación y las perspectivas futuras del estudio y de la enseñanza de las relaciones internacionales. Túnez, 1989.

UNESCO. *Studies on Teaching and Research in Philosophy throughout the World*, 1 y 2. París: UNESCO, 1984 y 1986.

CHATTOPADHYAYA, D.P. *Philosophy in Asia and the Pacific Region: Retrospective and Prospect*. En: *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. 1986.

ELUNGU, E.P.; HADDAD-CHAMAKH, Fatma. *Enseñanza de la filosofía e investigación filosófica en África*. París: UNESCO, 1984.

NASR, S.H. *Un philosophe indépendant: par-delà les écoles et les coteries, il instaure la libre réflexion*. En: *Le Courrier de l'UNESCO: une fenêtre ouverte sur le monde*, XXVII, 6. París: UNESCO, 1974.

HERSCH, Jeanne (dir.). *Le Droit d'être un homme*. París: UNESCO, 1969. Reedición en 1984.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000000/000029fo.pdf>

HAVET, Jacques (dir.). *Tendencias principales de la investigación en las ciencias sociales y humanas*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137482fo.pdf>

FILLIOZAT, Jean. *Report on an Enquiry by the International Council of Philosophy and Humanistic Studies on the Possibilities of Broadening the Teaching of the Humanities*. París: UNESCO, 1956.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142896eb.pdf>

Consejo Internacional de Filosofía y de Ciencias Humanas. *Enquête sur les possibilités d'élargissement de l'enseignement des humanités*. París: UNESCO, 1955.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142894fb.pdf>

CANGUILHEM, Georges et al. *L'enseignement de la philosophie: enquête internationale*. París: UNESCO, 1953.

Enquête sur l'enseignement de la philosophie. París: 1952.

Cuestionario dirigido a las Comisiones Nacionales de los países que aceptaron participar en la encuesta.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001270/127077fb.pdf>

Informe general.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001272/127226fb.pdf>

Declaración común de los expertos.

Páginas de Internet

www.unesco.org
UNESCO.

www.unesco.org/shs/fr/philosophy
Programa de filosofía de la Sección Seguridad Humana, Democracia y Filosofía. UNESCO.

<http://portal.unesco.org/education/>
Sector de Educación que dirige las publicaciones de la UNESCO en materia de educación. UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/Ulis/spa/>
Documentos y publicaciones de la UNESCO.

Anexo 5:

Lista de acrónimos utilizados

Introducción

CIPh	Collège International de Philosophie Colegio internacional de filosofía (Francia)
CIPSH	Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines Consejo internacional de filosofía y de ciencias humanas
FISP	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie Federación internacional de sociedades de filosofía
IIP	Institut International de Philosophie Instituto internacional de filosofía (Francia)
ONG	Organización No Gubernamental

Niveles preescolar y primario (Capítulo I)

ACER	Australian Council for Education Research Consejo australiano para la investigación sobre la educación (Australia)
ACPC	Austrian Center for Philosophy with Children and Youth Centro austriaco de filosofía para niños y jóvenes (Austria)
APPEP	Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public Asociación de profesores de filosofía de la enseñanza pública (Francia)
ASFL	Asociación Sin Fines Lucrativos (Bélgica)
CAPS	Center for the Advancement of Philosophy in Schools Centro para el fomento de la filosofía en las escuelas (Estados Unidos de América)
CFP	Centres de formation permanente Centros de Formación Permanente (Francia)
CIREP	Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero Centro interdisciplinario para la investigación educativa sobre el pensamiento (Italia)
CPIE	Centre for Philosophical Inquiry in Education Centro para la investigación filosófica en la educación (Malasia)
CRIF	Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico Centro de investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía (Italia)
CYP	Children and Youth Philosophers Centre Centro para los niños y jóvenes filósofos (Noruega)
DJFPK	Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kinder Iniciativa de investigación alemana y japonesa sobre el filosofar con los niños (Alemania / Japón)
DPF	Discusión con Propósito Filosófico
FAPCA	Federation of Australasian Philosophy for Children Associations Federación de asociaciones australasiáticas de filosofía para niños (Australia)

FAPSA	Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations Federación de asociaciones australasiáticas para la filosofía en las escuelas (Australia)
FpN	Filosofía para Niños
GrupIREF	Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia Grupo de innovación y de investigación para la enseñanza de la filosofía (España)
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for Children Instituto para el fomento de la filosofía para niños (Estados Unidos de América)
ICPIC	International Council for Philosophical Inquiry with Children Consejo internacional para la investigación filosófica con los niños
IRRE	Istituto Regionale Ricerca Educativa Instituto regional de investigación sobre la educación (Italia)
IUFM	Institut de formation des maîtres Instituto de formación de profesores (Francia)
NAACI	North Atlantic Association for Communities of Inquiry Asociación del Atlántico Norte de comunidades de investigación
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Oficina de normas de educación, servicios y aptitudes de los niños (Reino Unido)
PhARE	Analyse, Recherche et Education en Philosophie pour enfants Análisis, investigación y educación en filosofía para niños (Bélgica)
P4C	Philosophy for Children Filosofía para niños
SAPERE	Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education Sociedad para la promoción de la investigación y de la reflexión en la educación
SEPMI	Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto (España)
SOPHIA	European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children Fundación europea para la promoción de la filosofía con los niños
UNSW	University of New South Wales Universidad de Nueva Gales del Sur (Reino Unido)

Nivel secundario (Capítulo II)

AIU	Association internationale des Universités Asociación Internacional de Universidades
BA	Bachelor of Arts Diploma equivalente a una licenciatura o a un magisterio según las asignaturas
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré Certificado de aptitud al profesorado de la enseñanza secundaria (Francia)
CBC	Ciclo Básico Común (Argentina)
Cégeps	Collèges d'enseignement général et professionnel Colegios de enseñanza general y profesional (Quebec, Canadá)
CILEA	Consorzio Interuniversitario Lombardo per l'Elaborazione Automatica Consorcio Interuniversitario de Lombardía para la Elaboración Automática (Italia)

CIPSH	Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines Consejo internacional para la filosofía y las ciencias humanas
CNSLP	Canadian National Site Licensing Project Proyecto nacional canadiense para el otorgamiento de licencias electrónicas (Canadá)
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles Clases Preparatorias para las «Grandes Escuelas» (Francia)
CRKN	Canadian Resource Knowledge Networks Red canadiense de documentación para la investigación (Canadá)
DES	Diplôme d'études supérieures Diploma de estudios superiores (Líbano)
ECTS	European Credits Transfer System Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students Plan de acción regional europeo para la movilidad de los estudiantes universitarios
FISP	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie Federación internacional de sociedades de filosofía
ICPR	Indian Council of Philosophical Research Consejo para la investigación filosófica de la India (India)
KERIS	Korea Education and Research Information Service Servicio coreano de Información en material de educación e investigación (República de Corea)
KESLI	Korean Electronic Site Licencing Initiative Iniciativa coreana de otorgamiento de licencias para paginas electrónicas (República de Corea)
MA	Master of Arts Máster en Humanidades (equivale a un diploma universitario de tercer ciclo)
NESLI-2	National Electronic Site Licencing Initiative Iniciativa nacional de otorgamiento de licencias para páginas electrónicas (Reino Unido)
Réforme LMD	Réforme Licence-Maîtrise-Doctorat Reforma Licenciatura-Magisterio-Doctorado (Francia)
Sapfi	Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (Argentina)
SASLI	South African Site Learning Licencing Initiative Iniciativa sudafricana de otorgamiento de licencias de páginas electrónicas (Sudáfrica)
UBA	Universidad de Buenos Aires
UE	Unión Europea
UI	Universidad de Indonesia (Indonesia)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas Universidad Estatal de Campinas (Brasil)
UQAM	Université du Québec à Montréal Universidad de Quebec en Montreal (Canadá)

Otros caminos para descubrir la filosofía (Capítulo IV)

CCPP	Carroll-Cleveland Philosophers' Program Programa filosófico Carroll-Cleveland (Estados Unidos de América)
CMSD	Cleveland Municipal School District Distrito escolar municipal de Cleveland (Estados Unidos de América)
IPO	International Philosophy Olympiades Olimpiadas Internacionales de Filosofía
JCU	John Carroll University Universidad John Carroll (Estados Unidos de América)
NSPP	Norwegian Society of Philosophical Practice Sociedad noruega de práctica filosófica (Noruega)
ONG	Organización No Gubernamental

Anexo 6:

Índice de los países mencionados

Afganistán

páginas 204, 205 y 210

Albania

página 132

Alemania

páginas 29, 30, 40, 41, 60, 71, 86, 110, 130, 131, 132, 161, 165, 204, 205, 210, 213, 224, 245, 255, 257 y 269

Andorra

páginas 132 y 207

Antigua y Barbuda

página 207

Antillas Neerlandesas

páginas 204, 205, 207, 210 y 213

Arabia Saudita

página 106

Argelia

páginas 52, 61, 86, 136, 137, 163, 204, 205, 210, 211, 213, 217 y 246

Argentina

páginas 33, 39, 53, 59, 60, 71, 105, 107, 121, 122, 138, 182, 191, 204, 205, 210, 213, 246, 258, 261, 262, 270 y 271

Armenia

páginas 132, 204, 205, 210 y 213

Aruba

página 207

Australia

páginas 25, 26, 27, 30, 78, 90, 118, 129, 132, 133, 166, 204, 205, 207, 210, 213, 245, 257, 262, 269 y 270

Austria

páginas 30, 31, 59, 90, 204, 205, 210, 211, 213, 245, 257, 258 y 269

Azerbaiyán

página 132

Bahamas

página 207

Bahrein

páginas 58, 204, 205, 210 y 213

Bangladesh

páginas 52, 59, 204, 205, 210 y 213

Barbados

páginas 139, 204, 205, 207, 210 y 213

Belarrús

páginas 76, 133, 204, 205, 210 y 213

Bélgica

páginas 5, 31, 51, 52, 53, 54, 55, 71, 86, 131, 132, 169, 204, 205, 210, 213, 245, 246, 260, 269 y 270

Belice

páginas 204, 205, 210 y 213

Benín

páginas 81, 204, 205, 210 y 213

Bolivia (Estado Plurinacional de)

páginas 61, 106, 116, 205, 207, 210 y 213

Bosnia y Herzegovina

página 132

Botswana

páginas 52, 55, 59, 124, 126, 204, 205, 210 y 213

Brasil

páginas 33, 39, 51, 62, 74, 78, 110, 139, 166, 204, 205, 210, 213, 217, 245, 246, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262 y 271

Bulgaria

páginas 58, 89, 132, 204, 205, 210 y 213

Burkina Faso

páginas 61, 71, 77, 106, 166, 204, 205, 210, 213 y 246

Burundi

páginas 61, 77, 106, 124, 126, 204, 205, 210 y 213

Bhután

páginas 107, 204, 205, 210 y 213

Cabo Verde

página 207

Camboya

páginas 51, 59, 107, 128, 204, 205, 210, 213 y 217

Camerún

páginas 52, 75, 106, 125, 204, 205, 207, 210 y 213

Canadá

páginas 29, 31, 32, 39, 57, 58, 59, 86, 101, 102, 105, 110, 122, 126, 140, 166, 205, 210, 213, 245, 246, 257, 258, 260, 261, 262, 270 y 271

- Chad**
páginas 58 y 125
- Chile**
páginas 39, 51, 53, 61, 122, 204, 205, 210, 213 y 217
- China**
páginas 58, 76, 78, 114, 125, 127, 128, 144, 153, 165, 204, 205, 207, 210, 213, 214 y 217
- Chipre**
páginas 61, 132, 204, 205, 210 y 213
- Colombia**
páginas 39, 40, 61, 69, 76, 107, 116, 138, 204, 205, 207, 210, 213, 245 y 258
- Comoras**
páginas 126 y 207
- Costa Rica**
páginas 39, 61, 138, 204, 205, 210, 213, 262 y 263
- Côte d'Ivoire**
páginas 52, 58, 77, 125, 126, 204, 205, 210 y 213
- Croacia**
páginas 58, 131, 132, 204, 205, 210 y 213
- Cuba**
páginas 58 y 138
- Dinamarca**
páginas 29, 58, 132, 182, 204, 205, 207, 210 y 213
- Dominica**
páginas 106 y 207
- Ecuador**
páginas 40, 61, 204, 205, 210 y 213
- Egipto**
páginas 87 y 137
- El Salvador**
páginas 106, 122, 138, 204, 205, 210 y 213
- Emiratos Árabes Unidos**
páginas 106, 136, 204, 205, 210 y 213
- Eslovaquia**
páginas 132, 204, 205, 210 y 213
- Eslovenia**
páginas 118, 132, 204, 205, 210, 213 y 262
- España**
páginas 30, 32, 33, 40, 50, 52, 53, 58, 62, 63, 66, 71, 84, 130, 132, 165, 182, 183, 204, 205, 210, 213, 214, 245, 246, 257, 258, 265 y 270
- Estados Unidos de América**
páginas 16, 27, 29, 30, 32, 39, 77, 78, 128, 133, 134, 135, 139, 141, 145, 184, 186, 204, 205, 210, 213, 214, 245, 246, 248, 257, 258, 262, 263, 265, 269, 270 y 272
- Estonia**
páginas 55, 132, 133, 205, 210 y 213
- Etiopía**
páginas 126, 204, 205, 210 y 213
- Federación de Rusia**
páginas 51, 76, 106, 132, 133, 204, 205, 207, 208, 210, 213 y 217
- Fiji**
páginas 132, 204, 205, 210 y 213
- Filipinas**
páginas 127, 204, 205, 210, 213 y 245
- Finlandia**
páginas 55, 59, 132, 204, 205, 210, 213, 214 y 217
- Francia**
páginas xii, 4, 5, 9, 12, 16, 19, 25, 28, 30, 33, 34, 55, 63, 67, 68, 82, 83, 85, 105, 116, 119, 121, 122, 126, 130, 132, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 188, 189, 204, 205, 210, 213, 214, 244, 245, 246, 252, 257, 258, 260, 261, 265, 269, 270 y 271
- Gabón**
páginas 124, 125, 204, 205, 210 y 213
- Georgia**
páginas 132, 204, 205, 210 y 213
- Ghana**
páginas 204, 205, 210, 213 y 217
- Granada**
páginas 205, 207, 210 y 213
- Grecia**
páginas xix, 61, 107, 110, 131, 132, 153, 204, 205, 210 y 213
- Guatemala**
páginas 39, 58, 71, 138 y 139
- Guinea Ecuatorial**
página 125
- Guyana**
página 106
- Haití**
páginas 61, 79, 81, 139, 204, 205, 210 y 213
- Honduras**
páginas 61, 79, 81, 139, 204, 205, 210 y 213

- Hungría**
páginas 58, 132, 204, 205, 210 y 213
- India**
páginas 52, 55, 83, 114, 128, 129, 204, 205, 207, 210, 213, 214, 263 y 271
- Indonesia**
páginas 83, 106, 204, 205, 210, 213 y 271
- Irán, República Islámica de**
páginas 58, 107, 128, 204, 205, 210 y 213
- Iraq**
páginas 204, 205, 210 y 217
- Irlanda**
páginas 51, 55, 106, 131, 132, 205, 207, 210 y 213
- Islandia**
páginas 55, 58, 71, 132, 143, 204, 205, 207, 210, 213 y 217
- Islas Caimán**
página 207
- Islas Cook**
página 207
- Islas Marshall**
páginas 106 y 207
- Islas Salomón**
página 207
- Islas Vírgenes Británicas**
página 207
- Israel**
páginas 59, 204, 205, 210 y 213
- Italia**
páginas 30, 35, 36, 59, 63, 68, 69, 70, 82, 108, 110, 130, 132, 144, 182, 204, 205, 210, 213, 245, 246, 254, 258, 259, 260, 261, 263, 269 y 270
- Jamaica**
páginas 52, 204, 205, 210 y 213
- Japón**
páginas 30, 40, 41, 58, 82, 83, 127, 204, 205, 210, 213, 245, 259 y 269
- Jordania**
páginas 76, 88, 106, 116, 118, 204, 205, 210 y 213
- Kazajstán**
página 208
- Kenya**
páginas xiii, 42, 124, 125, 204, 205, 210 y 213
- Kirguistán**
páginas 108, 128, 204, 205, 210 y 213
- Kiribati**
página 207
- Kuwait**
página 87
- la ex República Yugoslava de Macedonia**
páginas 126, 204, 205, 210 y 213
- Lesotho**
páginas 59, 107, 124, 204, 205, 210 y 213
- Letonia**
páginas 132, 204, 205, 210 y 213
- Líbano**
páginas 71, 106, 137, 204, 205, 210, 213 y 271
- Liechtenstein**
página 143
- Lituania**
páginas 55, 132, 204, 205, 210 y 213
- Luxemburgo**
páginas 55, 132, 204, 205, 210 y 213
- Macao, China**
página 207
- Madagascar**
páginas 52, 59, 71, 125, 126, 204, 205, 210 y 213
- Malasia**
páginas 41, 56, 245, 260, 269
- Malawi**
páginas 77, 125, 126, 205, 210, 213 y 262
- Maldivas**
páginas 106 y 207
- Malí**
páginas 77, 80, 81, 107, 124, 204, 205, 207, 210, 213 y 260
- Malta**
páginas 132, 204, 205, 208, 210 y 213
- Marruecos**
páginas xiii, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 76, 136, 143, 204, 205, 210, 213, 246, 258, 259 y 261
- Mauricio**
páginas 53, 56, 58, 71, 80, 107, 119, 191, 204, 205, 207, 210 y 213
- Mauritania**
páginas 119, 204, 205, 210, 213 y 217

- México**
páginas 29, 33, 39, 40, 55, 58, 71, 73, 79, 204, 205, 210, 213, 214 y 245
- Micronesia (Estados Federados de)**
página 207
- Mónaco**
páginas 106, 204, 205, 207, 210 y 213
- Mongolia**
páginas 204, 205, 210 y 213
- Montenegro**
páginas 132, 204, 205, 210 y 213
- Myanmar**
página 207
- Namibia**
páginas 126, 204, 205, 210 y 213
- Nauru**
página 207
- Nepal**
páginas 204, 205, 210 y 213
- Nicaragua**
páginas 39, 79, 138, 204, 205, 210 y 213
- Níger**
páginas 52, 59, 77, 119, 124, 204, 205, 210, 213 y 217
- Nigeria**
páginas 42, 51, 124, 125, 204, 205, 207, 210, 213 y 217
- Niue**
página 207
- Noruega**
páginas 17, 25, 36, 37, 55, 59, 132, 143, 162, 165, 204, 205, 210, 213, 217, 245, 246, 252, 258, 265, 269 y 272
- Nueva Zelanda**
páginas 52, 83, 129, 204, 205, 210, 213 y 263
- Omán**
página 106
- Países Bajos**
páginas 59, 131, 132, 166, 190, 204, 205, 207, 210, 213, 246, 257 y 265
- Pakistán**
páginas 83 y 128
- Palau**
páginas 128 y 207
- Panamá**
página 40
- Paraguay**
páginas 39, 53, 61, 79, 204, 205, 210 y 213
- Perú**
páginas xiii, 40, 53, 79, 80, 138, 204, 205, 210, 213, 258, 260 y 261
- Polonia**
páginas 59, 89, 132, 204, 205, 210, 213 y 246
- Portugal**
páginas 58, 75, 118, 130, 132, 204, 205, 210, 213 y 246
- Qatar**
página 88
- Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte**
páginas 38, 51, 104, 110, 132, 134, 166, 205, 210, 213, 217, 245, 262, 265, 270 y 271
- República Árabe Siria**
páginas 204, 205, 210 y 213
- República Centroafricana**
páginas 52, 58, 124, 125, 204, 205, 207, 210, 213 y 270
- República Checa**
páginas 37, 38, 132, 205, 210, 213, 245 y 258
- República de Corea**
páginas 55, 56, 110, 122, 127, 128, 141, 147, 204, 205, 210, 213, 246, 260, 262 y 271
- República de Moldova**
páginas 51, 61, 132, 133, 204, 205, 210 y 213
- República Democrática del Congo**
páginas 59, 125, 204, 205, 210 y 213
- República Democrática Popular Lao**
páginas 128, 204, 205, 210 y 213
- República Dominicana**
páginas 79, 245, 246 y 260
- Rumania**
páginas 58, 132, 204, 205, 210 y 213
- Rwanda**
páginas 61, 125, 126, 204, 205, 210 y 213
- Saint Kitts y Nevis**
página 207

Samoa	página 208
página 130	
San Marino	Timor-Leste
página 207	páginas 106 y 207
San Tomé y Príncipe	Togo
página 207	páginas 204, 205, 207, 210 y 213
San Vicente y las Granadinas	Trinidad y Tobago
páginas 106 y 207	página 139
Santa Lucía	Túnez
páginas 106 y 207	páginas 51, 84, 86, 87, 88, 118, 122, 136, 141, 42, 204, 205, 211, 213, 224, 246, 262 y 268
Santa Sede	Turquía
página 132	páginas 58, 76, 89, 90, 107, 122, 132, 143, 204, 205, 208, 210, 213, 246 y 261
Senegal	Tuvalu
páginas 58, 59, 81, 124, 204, 205, 210 y 213	página 207
Serbia	Ucrania
páginas 58, 132, 204, 205, 210 y 213	páginas 122, 132, 204, 205, 210, 213 y 214
Seychelles	Uganda
páginas 106 y 207	páginas 106, 107, 119, 123, 125, 204, 205, 210, 213 y 262
Singapur	Uruguay
páginas 26 y 256	páginas 40, 55, 56, 57, 60, 71, 75, 80, 107, 138, 191, 204, 205, 211, 213, 246 y 259
Sri Lanka	Uzbekistán
páginas 204, 205, 210 y 213	páginas 76, 83, 128, 204, 205, 210 y 213
Sudáfrica	Vanuatu
páginas 42, 77, 106, 110, 124, 125, 204, 205, 210, 213, 214 y 271	páginas 204, 205, 210 y 213
Sudán	Venezuela (República Boliviana de)
páginas 88, 204, 205, 210, 213 y 214	páginas 40, 53, 61, 71, 80, 106, 122, 138, 204, 205, 211, 213 y 224
Suecia	Viet Nam
páginas 130, 132, 204, 205, 207, 210 y 213	páginas 106, 204, 205, 210, 213 y 217
Suiza	Zambia
páginas xix, 72, 76, 77, 132, 204, 205, 207, 210, 213, 245 y 246	páginas 204, 205, 210 y 213
Swazilandia	Zimbabwe
página 126	páginas 61, 204, 205, 210 y 213
Tailandia	
páginas xiii, 52, 58, 83, 127, 128, 204, 205, 210, 213 y 217	
Tayikistán	

Los siguientes países no se han añadido al índice por no haber respondido al cuestionario enviado por el secretariado de la UNESCO y para los cuales no se han encontrado datos suplementarios con relación a la enseñanza de la filosofía. Se trata de:

Angola, Brunei Darussalam, Djibuti, Eritrea, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Guyana, Jamahiriya Árabe Libia, Liberia, Mozambique, Papúa Nueva Guinea, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzania, Sierra Leona, Somalia, Suriname, Territorios Palestinos, Tokelau, Tonga, Turkmenistán, Yemen.

Fragmentos escogidos...

“Es posible que el impacto de la filosofía sobre los niños no se valore inmediatamente, pero su impacto sobre los adultos de mañana podría ser tan importante que es posible que nos sorprendamos ante el hecho de haberla marginado hasta hoy en día.”

[Capítulo I. La filosofía y los jóvenes espíritus: la edad del asombro]

“La filosofía debe ser siempre crítica de su propia cultura. Cuando la crítica se orienta hacia el exterior, cuando se utiliza para oponer nuestra cultura y nuestro ethos a los de los demás –cualesquiera que sean–, entonces deja de ser un instrumento de apertura crítica para transformarse en un medio de repliegue cultural y en una actitud que puede dar lugar a toda una gama de autoritarismos y fanatismos.”

[Capítulo II. La edad del cuestionamiento]

“La educación filosófica es siempre una crítica de las culturas. Cuando se pone al servicio de la libertad, no se propone reemplazar unos contenidos éticos, culturales o políticos por otros, sino que ofrece una crítica focalizada y radical de todo corpus cerrado de creencias, de preceptos o de dogmas. Cuando una enseñanza filosófica se reduce a un adoctrinamiento ético, traiciona entonces su función liberadora. Por ello, la enseñanza de la filosofía sigue siendo el campo decisivo de una batalla entre *saber formal*, con la moralidad libre y abierta que lo acompaña, y *saber dogmático*, acompañado por un moralismo autoritario.”

[Capítulo III. La filosofía en el ámbito universitario]

“La muerte de la filosofía –si se puede considerar que dicha muerte es posible– radica en su falta de vida y de pluralidad. Su esencia reposa esencialmente en la alteridad y en la acogida del *otro* y de lo diferente, en una constante puesta en tela de juicio.”

[Capítulo IV. La filosofía en la polis]

www.unesco.org/publishing

