



Philosophy and Children

¿Para Qué Sirve Enseñar Filosofía?

Félix García Moriyón
I.C.E. Universida Autónoma, Madrid

ABSTRACT: Los profesores de filosofía suelen afirmar que la filosofía debe ocupar un importante lugar en la educación de los niños y adolescentes. La filosofía les ponen en contacto con temas básicos para entender los fundamentos de la democracia y ayuda a que se desarrollen en ellos las capacidades cognitivas y afectivas exigidas en las sociedades complejas, plurales y cambiante de la actualidad. Falta de todas formas definir un poco mejor lo que entendemos por filosofía y cómo debe ser la enseñanza de la misma. La argumentación es correcta, pero no pasa de ser una argumentación filosófica más bien retórica, insuficiente para defender la presencia de la filosofía y poco clara para orientar la acción del profesorado en el aula. Hace falta en estos momentos desarrollar un amplio trabajo de investigación educativa centrado en la enseñanza de la filosofía. En esa investigación debemos confirmar la supuesta aportación de la filosofía y para ello hace falta, partiendo de un marco teórico sólido y riguroso: a) definir con precisión que dimensiones desarrolla efectivamente la enseñanza de la filosofía; b) precisar cómo pueden ser observadas esas dimensiones en el aula; c) seleccionar los instrumentos que hagan posible medir el progreso en esas dimensiones; y d) diseñar las prácticas pedagógicas que ayuden a desarrollar esas dimensiones. Esto es lo que se presenta en este trabajo. Dedicado a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato desde hace más de 25 años, me ha interesado siempre mucho la justificación de la presencia de esa asignatura, preocupación que se ha incrementado en los últimos años debido a la reforma del sistema educativo español que ha supuesto, en parte, una disminución de la presencia de la filosofía, al menos tal y como era concebida anteriormente. Este interés, que comparto con la mayor parte de mis compañeros de profesión, me ha llevado a profundizar en tres aspectos que quiero abordar en este trabajo. En primer lugar, el término de filosofía y de enseñanza de la filosofía son tan amplios, o tan vagos, que no estoy muy seguro de que, cuando defendemos la presencia de la filosofía en la educación, todos estemos hablando de lo mismo. En segundo lugar, la argumentación que los colegas ofrecen para defender la presencia de la filosofía es, con frecuencia, por no decir siempre, absolutamente retórica e insuficiente para el objetivo que persiguen. En tercer lugar, carecemos de un marco teórico de investigación que permita con cierto rigor avanzar en la verificación del papel que la filosofía puede desempeñar en la enseñanza.

Dedicado a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato desde hace más de 25 años, me ha interesado siempre mucho la justificación de la presencia de esa asignatura, preocupación que se ha incrementado en los últimos años debido a la reforma del sistema educativo español que ha supuesto, en parte, una disminución de la presencia de la filosofía, al menos tal y como era concebida anteriormente. Este interés, que comparto con la mayor parte de mis compañeros de profesión, me ha llevado a profundizar en tres aspectos que quiero abordar en este trabajo.

En primer lugar, el término de filosofía y de enseñanza de la filosofía son tan amplios, o tan vagos, que no estoy muy seguro de que, cuando defendemos la presencia de la filosofía en la educación, todos estemos hablando de lo mismo.

En segundo lugar, la argumentación que los colegas ofrecen para defender la presencia de la filosofía es, con frecuencia, por no decir siempre, absolutamente retórica e insuficiente para el objetivo que persiguen.

En tercer lugar, carecemos de un marco teórico de investigación que permita con cierto rigor avanzar en la verificación del papel que la filosofía puede desempeñar en la enseñanza.

Voy a intentar abordar estos tres aspectos, pero de forma especial me voy a centrar en el tercero.

1. Las Filosofías y las Enseñanzas de la Filosofía

Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en definir qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. Por ejemplo, no estaría dispuesto a defender una enseñanza de la filosofía tal y como era entendida en la dictadura de Franco, cuando yo estudié el bachillerato.

Es cierto que incluso aquella filosofía guardaba un aire de familia con la que defiende en estos momentos, lo que hacía que, a pesar de las intenciones del legislador, la filosofía provocara entonces en algunos estudiantes algunas inquietudes que no hubieran aparecido de no mediar la asignatura. No obstante esto es completamente insuficiente. Sin pretender zanjar el tema, parece necesario acompañar la reivindicación de la presencia de la filosofía con una definición de la misma rigurosa y no dogmática, que nos ayude a saber a nosotros, a las autoridades académicas y a la sociedad de qué estamos hablando.

De forma muy breve, como mera introducción aclaratoria a este trabajo, me permito mencionar tres características que pueden definir la filosofía: ⁽¹⁾

- Es una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos: utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad; exige, además, una actitud de tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad...

- Es un saber sistemático que, si bien puede abordar cualquier tema, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad (la realidad, la verdad, el bien, la belleza, el ser humano...). Suele ser considerada como un saber de segundo orden. Este interés tan amplio hace que sea muy difícil considerar la filosofía como una de las humanidades.
- Es un riguroso esfuerzo intelectual que se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas, dirigidas incluso sobre aspectos que la gente puede dar por completamente aclarados. Esa capacidad de preguntar y problematizar obedece al enorme deseo de aproximarse a una comprensión globalizadora y sistemática del mundo que nos rodea y de nosotros mismos que haga posible que estos tengan un sentido.

Aceptando provisionalmente esta definición, lo suficientemente amplia como para que puedan sentirse cómodos en ella gran parte del profesorado de filosofía, es importante precisar el concepto de "enseñanza de la filosofía". En torno a la clásica distinción de Kant entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, suelen darse maneras muy distintas de entender la enseñanza de la filosofía. (2) Sin solventar el tema en estas breves líneas, es posible ofrecer algunas sugerencias:

- Considero improductiva la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Ambas van profundamente unidas y son inseparables. La filosofía tiene unos procedimientos específicos porque trata unos temas específicos y viceversa. Sólo se aprende a filosofar trabajando sobre cuestiones filosóficas; sólo se aprenden cuestiones filosóficas cuando se hace filosofía sobre ellas.
- En el ámbito de la educación elemental y media, la enseñanza de la filosofía debe estar fundamentalmente orientada a proporcionar al alumno los instrumentos necesarios para que doten de sentido a sus propias vidas.
- Por último, la enseñanza de la filosofía debe potenciar en el alumno la capacidad de crítica y cuestionamiento de los saberes recibidos, así como la posibilidad de integración de todos esos saberes parciales en un sistema global, en permanente proceso de construcción y reconstrucción.

Estas tres características recogen el planteamiento del programa de Filosofía para Niños, y coinciden en lo esencial con otras propuestas. (3)

2. La Legitimidad de la Enseñanza de la Filosofía

Otra característica posible de la filosofía es el hecho de que permanentemente se cuestiona su legitimidad, por lo que los filósofos se ven obligados a defender la legitimidad de su actividad. Algo similar se puede decir de la enseñanza de la filosofía; desgraciadamente no goza del suficiente reconocimiento social como para que su presencia sea algo aceptado sin discusión previa, como ocurre con la enseñanza de otras disciplinas..

Normalmente, los profesores de filosofía apelamos a una doble argumentación. Por un lado consideramos que la filosofía ayuda a desarrollar una capacidad de abstracción y unas actitudes de escucha y diálogo que son imprescindibles en un mundo en el que los procesos acelerados de globalización amenazan seriamente la estabilidad social de las sociedades. La presencia de la filosofía en la educación básica y secundaria supondría una aportación decisiva para evitar riesgos de xenofobia y exclusión, así como nacionalismos e integristas excluyentes. (4)

Por otro lado, los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en el alumnado la capacidad de pensar por sí mismos en cooperación con sus compañeros, de forma crítica y creativa. Ante tanta información y tanto cambio es muy importante que el alumnado aprenda a dotar de sentido y coherencia a todas esas piezas que aparecen inconexas. En este caso, la aportación de la filosofía es valiosa, incluso es insustituible. Además ayuda a que el alumnado desarrolle una capacidad de criticar lo establecido para poder hacer frente en mejores condiciones a las enormes presiones manipuladoras de los potentes medios de comunicación y de los poderes reales.

Además de esta aportación en parte instrumental, se puede defender por su valor intrínseco. Tanto para el alumnado como para el profesorado, la experiencia de la enseñanza de la filosofía es lo suficientemente valiosa y gratificante en sí misma como para justificar su presencia. Adecuadamente presentada, la filosofía es algo muy interesante y provocador para los alumnos.

Este tipo de argumentación filosófica me parece insuficiente. Se aproxima más a una apologética de la enseñanza de la filosofía que a una sólida justificación de la misma. Dado que la jornada escolar es limitada, incluir la filosofía supone dejar fuera otras disciplinas que exigen igualmente estar presentes para garantizar una adecuada educación de los estudiantes.

La argumentación estrictamente filosófica es, sin duda, valiosa y necesaria, pero sus procedimientos y enfoques no son los adecuados en este caso. Se trata de un problema educativo, y en este caso hace falta una justificación de "primer orden", apoyada en la argumentación de segundo orden que sería la propiamente filosófica. Es decir, necesitamos menos retórica y más datos rigurosos que avalen la solidez de nuestra petición. Hay que mostrar con hechos que la enseñanza de la filosofía consigue esos objetivos tan importantes.

3. La Investigación Sobre la Enseñanza de la Filosofía

La investigación debe partir de una hipótesis que se pretende verificar. Puede servir como hipótesis las tesis de la argumentación estrictamente filosófica antes expuestas. Es decir, supongamos que profesorado, autoridades y sociedad aceptan que hay que desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y creativo del alumnado y dotarles de los instrumentos necesarios para que aprendan a aprender y puedan dar sentido a su vida y al mundo que les rodea. Supongamos además que estamos de acuerdo en que esas características son condiciones necesarias para que nuestros alumnos lleguen a convertirse en el tipo de

ciudadanos exigidos por sociedades que quieren ser democráticas. La verdad es que formulado así, casi todo el mundo estaría de acuerdo con nosotros.

Pues bien, el problema ahora es intentar demostrar que la filosofía desarrolla efectivamente esas capacidades; en rigor, deberíamos demostrar igualmente que sólo se desarrollan si se enseña filosofía y que esta enseñanza no desarrolla otras capacidades o características del alumnado que puedan ser nocivas. Para ello no basta la argumentación filosófica; es necesario pasar a la investigación educativa. Lo que sigue es tanto el resultado del trabajo que venimos realizando ⁽⁵⁾ como una propuesta muy específica del trabajo que deberíamos desarrollar en años sucesivos. Esta propuesta no puede ser llevada adelante por un único equipo de trabajo, por lo que al mismo tiempo se trata de una invitación para que se incorporen al proyecto quienes estén interesados en el planteamiento.

3.1. ¿Que ocurre en la clase de filosofía?

Lo primero es analizar lo que exactamente se está haciendo en la clase de filosofía; es decir, observar el tipo de actividades que allí se están dando y lo que el profesorado de hecho pretende desarrollar en sus alumnos. Tras un largo proceso de indagación descriptiva y fenomenológica, hemos conseguido seleccionar 41 dimensiones básicas (ver apéndice). Para ello hemos analizado lo que realmente hacíamos en nuestras clases, que impartimos dentro del marco del programa de Filosofía para Niños. No se trata de una selección arbitraria; son dimensiones que, en principio, están ya bien acreditadas en el campo de la investigación psicológica. Buscamos con ello ganar una cierta precisión orientadora para futuras investigaciones; es decir, intentamos garantizar que las diferentes investigaciones realizadas puedan tener un efecto sumativo en la medida en que investiguen un mismo campo y haya un acuerdo intersubjetivo sobre lo que se investiga. Es posible que se vayan dando modificaciones en esta lista bien porque se modifique el número de disposiciones, bien porque se precise la definición de algunas de ellas. Lo importante en todo caso es poseer el marco global y realizar un esfuerzo conjunto de ir investigando poco a poco en todas y cada una de esas dimensiones.

Por otra parte, para seleccionarlas y definir las nos hemos servido de los planteamientos de Royce y Powell quienes, desde la psicología de las diferencias individuales, se han esforzado por ofrecer un modelo de la personalidad basado en la integración de conceptos procedentes del análisis factorial, la teoría de sistemas y la del procesamiento de la información, apoyándose en los descubrimientos empíricos relevantes en la psicología experimental y correlacional. ⁽⁶⁾

3.2. ¿Qué debemos observar?

La lista de disposiciones básicas es importante, pero insuficiente. Admitamos que, en efecto, al enseñar filosofía estamos desarrollando la comprensión del lenguaje escrito, por seleccionar una de esas dimensiones. Ahora bien, ¿En qué debemos fijarnos para saber que un alumno comprende el lenguaje escrito? ¿Qué variables observables son significativas para evaluar su dominio en esta dimensión? Posiblemente en este caso no resulta difícil ponerse de acuerdo en lo que hay que observar, si bien depende en parte de cómo hayamos definido

la dimensión. Cuanto más rica y profunda sea la definición, más trabajo exigirá el precisar esas variables observacionales.

Otras dimensiones pueden resultar más complicadas al no poder asociarlas a ninguna variable observable precisa, sino más bien a un conjunto de ellas. Y posiblemente sean las dimensiones que consideremos más interesantes en nuestro trabajo. Al mismo tiempo, una misma variable de observación puede indicar diferentes dimensiones, dependiendo del contexto o de la intención del alumno al actuar de ese modo. Es posible, incluso, que alguno diga que existen otras consecuencias muy importantes de la enseñanza de la filosofía que no son observables, pero en nuestro planteamiento eso carecería de sentido: lo que no se puede observar no puede ser nunca utilizado para evaluar la aportación de la enseñanza de la filosofía.

3.3. ¿Cómo podemos evaluar?

Aclarados los dos apartados anteriores, nos enfrentamos ahora a otra importante tarea: medir de alguna manera el nivel que nuestros alumnos poseen en esas dimensiones, medida que hay que efectuar antes de que asistan a las clases de filosofía y después. Si reivindicamos que nuestra enseñanza repercute favorablemente en el desarrollo de determinadas dimensiones del alumnado, debemos mostrar, por seguir utilizando el ejemplo anterior, que después de nueve meses de clase nuestros alumnos han mejorado sensiblemente su comprensión lectora debido precisamente a que han dado clase de filosofía. Si no podemos medir de alguna manera el progreso en una dimensión, no podremos validar nuestra hipótesis sobre la importancia de la enseñanza de la filosofía.

La tarea de evaluar y medir es complicada. Hace falta recurrir a instrumentos de medida que tengan rigurosa validez y fiabilidad. Afortunadamente hay bastantes instrumentos disponibles en la investigación educativa para evaluar alguna de las dimensiones que hemos seleccionado. En el caso de que sea necesario buscar nuevos procedimientos de evaluación deberemos hacer frente a los problemas de fiabilidad y validez. Un caso característico lo tenemos en una prueba clásica en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, la disertación o ensayo argumentativo. Es muy posible que su validez esté sobradamente garantizada; casi todos estamos de acuerdo en que esa prueba efectivamente mide, entre otras cosas, la capacidad de razonamiento del alumnado. El problema es que goza de muy poca fiabilidad como instrumento de evaluación: una misma prueba puede obtener puntuaciones muy distintas según quién o cuando se evalúe. (7)

Es necesario, además, desarrollar pruebas que tengan capacidad de evaluar la transferencia de lo aprendido a ámbitos alejados de la filosofía. No se trata de demostrar tan sólo que nuestros alumnos aprenden a razonar en un ejercicio de filosofía, sino que esa capacidad de razonar críticamente la van a ejercer en otros ámbitos de su vida cotidiana, profesional o social. Hace falta, por tanto, elaborar pruebas que no se parezcan en exceso a lo que se hace en filosofía. Si, por ejemplo, insistimos en la enseñanza de la lógica para desarrollar el razonamiento y utilizamos ejercicios de lógica para ver cómo han desarrollado su capacidad

de razonar, lo que realmente estaremos evaluando es su dominio de la lógica, pero no sabremos si lo aplicarán a otros ámbitos de su vida.

3.4. ¿Para qué evaluar?

Puede inferirse de lo anterior que el objetivo básico de la evaluación es mostrar el impacto de la enseñanza de la filosofía en el desarrollo del alumnado y sus posibles consecuencias a largo plazo. Eso es cierto, pero hay algo más igualmente importante. Evaluamos también para mejorar la comprensión que tenemos de nuestro propio trabajo, es decir, para desarrollar una práctica deductiva crítica y reflexiva, para ser capaces de tener una conciencia más clara de lo que estamos haciendo, de cómo lo estamos haciendo y de para qué lo estamos haciendo.

La evaluación debe ser, además, autocorrectiva. Un objetivo prioritario es buscar estrategias educativas adecuadas para mejorar esas dimensiones que hemos evaluado. No sólo debemos saber qué nivel posee un alumno en determinada dimensión; debemos también decidir lo que vamos a hacer para ayudarle a que mejore las posibles deficiencias encontradas en su dominio de la dimensión en cuestión. Profesorado y alumnado deben enriquecer su actividad en el aula gracias a este continuo proceso de indagación sobre lo que se va consiguiendo y sobre las intervenciones que facilitan o dificultan determinados logros.

4. Conclusiones

La defensa de la presencia de la filosofía debe ir más allá de argumentaciones retóricas. Una vez precisado en qué consiste la enseñanza de la filosofía, es necesario desarrollar un proyecto amplio y ambicioso de investigación educativa que nos permita ir verificando algunas de las hipótesis que solemos utilizar para reivindicar el importante papel que la filosofía desempeña en la formación del alumnado. El proyecto debe estar en consonancia con los modelos de investigación aceptados en el mundo de la educación; debe ser lo suficientemente rico como para abarcar lo más fielmente posible la complejidad del objetivo que nos planteamos al enseñar la filosofía. Debe también ser preciso y riguroso para permitir que se vaya produciendo un cuerpo de resultados de investigaciones realizadas en diferentes países y niveles educativos de tal manera que mejore nuestra comprensión de lo que hacemos y nuestra práctica pedagógica.

La propuesta esbozada en este trabajo está en esa línea y puede contribuir a realizar un cierto avance en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, pero también en otros ámbitos de la educación en los que existe una preocupación compartida por el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico y creativo en el alumnado.

Notes

(1) GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX: "La enseñanza de la Filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos" en *Paideia*, n.9-10 (Madrid, octubre-diciembre 1990) pp. 29-42

(2) BOLÍVAR BOITIA, A.: "Modelos de enseñar filosofía" en *Diálogo filosófico* 8 (Madrid, 1987) pp. 188-198. GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX: "Algunas falacias profundamente arraigadas" en *Diálogo Filosófico*. nº 12. (Madrid, 1988) pp. 353-358.

(3) LIPMAN, M.; SHARP, A.; OSCANYAN, F.: *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 1990. LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1997. Cf. además MARTENS, E.: *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983

(4) Sin mencionar la filosofía, eso propone OFFE, CLAUS: "Modern "Barbarity": a Micro-state of Nature". *Constellation*, vol. 2 N0. 3, 1996. pp. 354-477

(5) El equipo inició su actividad gracias a una beca del la Secretaría de Estado de Educación en junio de 1995. Hasta ahora hemos realizado una primera parte de la investigación: García Moriyón, F. (Coord.); Colom Marañón, R.; Lora Cerdá, S.; Rivas Vidal, M.; Traver Centaño, V.: *A Guide for the Evaluation of the P4C Program*. Próxima publicación.

(6) ROYCE, J. and POWELL, S. (1983): *Theory of Personality and Individual Differences: Factors, Systems and Processes*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.

(7) Nuestro equipo ha descubierto que hay variaciones muy elevadas en las puntuaciones. Cf. también JAMET, MICHEL: "Echec et réussite au Baccalaureat en Philosophie" *L'Enseignement Philosophique* 40 année, nº 2 (Paris) 1989. pp. 60-73

APÉNDICE:

Dimensiones Desarrolladas en la Enseñanza de la Filosofía

ÁREA COGNITIVA

Básicas

- Razonamiento deductivo
- Razonamiento inductivo
- Comprensión lenguaje escrito
- Comprensión lenguaje hablado
- Producción lenguaje escrito
- Producción lenguaje hablado
- Producción divergente

Estilos

- Pensamiento abstracto
- Pensamiento analítico
- Pensamiento veneciano
- Pensamiento discriminativo
- Pensamiento abierto de miras
- Pensamiento de alto nivel o complejo
- Pensamiento integral.

Valores

- Escritura
- Ciencia
- Naturaleza
- Aventura y toma de riesgos
- Política
- Sociabilidad y Presencia pública

- Sensibilidad racional a los problemas filosóficos
- Capacidad de relacionar argumentos
- Fluidez de ideas
- Capacidad valorar argumentos

ÁREA AFECTIVA

Básicas

- Autocontrol
- Confianza en sus argumentos
- Identidad Personal (fuerza del yo)
- Realismo
- Cooperación
- Cordialidad
- Autonomía

Estilos

- Flexibilidad
- Capacidad de reflexión
- Impulsividad
- Tolerancia a las innovaciones

Valores

- Capacidad para cambiar de posición argumental
- Capacidad para cambiar de posición afectiva
- Capacidad para percibir los elementos relevantes de una discusión
- Motivación de logro y mejora
- Organización y estructura conceptual

[Top of page](#)



[Home](#)

Paideia logo design by **Janet L. Olson**.
All Rights Reserved