

De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación

por João BOAVIDA
Universidad de Coimbra

1. Formulación del problema

La didáctica de la filosofía ¿es una cuestión de carácter filosófico o pedagógico? Si es filosófico, ¿qué implicaciones tiene en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía? Y en el caso de ser pedagógico, ¿qué reflejos filosóficos puede tener? Esta cuestión implica otra: ¿en qué condiciones, y bajo qué perspectivas es filosófica la didáctica de la filosofía?

El problema, a pesar de ser teórico, tiene grandes consecuencias en la acción formativa de la asignatura de filosofía. Por este motivo merece que reflexionemos sobre él. Tengamos en cuenta que autores como Luisa Ferreira (1990, 50-61) creen que la solución es obvia. Esta autora sigue, por otra parte, la tendencia de algunos profesores de filosofía que entienden que la didáctica de la filosofía sólo a ésta le incumbe y que lo filosófico de esa didáctica es inherente a la naturaleza de la filosofía. Y así, Vicente (1992, 352) considera que «en didáctica de la filosofía no prescindimos de mantener-

nos en donde siempre debemos estar: en la Filosofía», y para Simha (1993, 68) «filosofar y enseñar se confunden en el mismo acto, en el de pensar por sí mismo». Pombo, a su vez (1990, 9), y en esta misma línea, «rechaza» «toda reducción pedagógica de los problemas de la enseñanza de la filosofía», y Carrilho (1987, 15) considera que «los verdaderos problemas de la enseñanza de la filosofía no son de carácter pedagógico, sino filosófico».

Pero, la cuestión, presentada así, padece, en los tres primeros autores citados, de un déficit de problematización. Es decir, se encuentra filosóficamente debilitada; y, en los demás, no ha sido sometida a un análisis tan cuidado como sería de esperar. En todos los casos nos encontramos ante actitudes filosóficas inaceptables. Y además, si la cuestión se plantea así, no tenemos condiciones para hacer frente a los problemas particulares que se le presentan a una didáctica que quiera, efectivamente, cumplir la fun-

ción de rentabilizar y potenciar filosóficamente esta disciplina.

Otro aspecto a tener en cuenta lo plantea Tozzi (1989, 18) al considerar, dentro de la misma línea teórica, que «es la filosofía la que ante todo interpela a la didáctica en su fundamento», porque, añade, «no hay didáctica [de la filosofía] sin filosofía de la educación, al menos implícita, por ejemplo, sin dimensión axiológica». ¿No hay didáctica de la filosofía sin filosofía de la educación?, preguntamos nosotros. O, como dice Joannes (1986, 105), adoptando ahora una posición crítica: «¿No se puede ser filósofo sin ser, al mismo tiempo, filósofo de la educación?». Éste es el primer problema.

2.^a cuestión: ¿Cómo articular esto con el hecho de que se llame filosófica a la didáctica de la filosofía?

Según estos autores, que adoptan una idea muy generalizada, sin filosofía de la educación no puede haber didáctica de la filosofía, porque ésta presupone a aquella, pues la didáctica de la filosofía, siendo, como es, filosofía, radica en la dimensión axiológica de la filosofía. De este modo, la didáctica depende de la filosofía porque, teniendo siempre que basarse en ella —en términos axiológicos y etiológicos— y dependiendo de ella, en términos teleológicos, su origen y su fin están en la filosofía. Luego, todo lo que es filosófico en la didáctica de la filosofía, se lo debe a la filosofía: del mismo modo que todo lo que en ella es educativo, ya se trate de medios o de fines, no sólo se lo debe a la filosofía sino que,

incluso, presupone una filosofía de la educación.

Pero, ¿quién nos garantiza que toda la didáctica de la filosofía es filosófica? ¿Y que toda la filosofía implica una concepción educativa? Así, ¿no deberíamos tratar de encontrar una didáctica específica y de comprender las razones de su necesidad?

2. ¿Cuál es la relación entre la filosofía y su enseñanza?

Intentemos analizar las posiciones anteriores. Ferreira (1990, 56) considera que «la filosofía sobrepasa con mucho el problema de su enseñabilidad». Efectivamente, mucha filosofía ha sido hecha sin la preocupación de tener que ser enseñada, y no toda la filosofía se consigue enseñar y hacer aprender. Hay particularidades del pensamiento que difícilmente pueden ser comunicadas, o que, sometidas a diversas interpretaciones, pierden rigor. Además, si durante muchos años la enseñanza de la filosofía ha ignorado el problema de su propia enseñabilidad, ya que esta asignatura ha sido enseñada y aprendida sin que se cuestionase si era enseñable, no parece que haya una coincidencia necesaria entre la filosofía y su enseñanza.

No estando garantizado el isomorfismo entre la filosofía y su enseñanza, ni estando demostrada la inherencia, a la filosofía, de su didáctica específica, ¿cómo se puede afirmar la naturaleza filosófica de la enseñanza de la filosofía? Dicho de otro modo: ¿cómo conciliar esa afirmación con el hecho de que todos conozca-

mos a profesores que enseñan una filosofía tan desprovista de espíritu filosófico que los alumnos no sienten la menor atracción por ella? ¿Y cómo comprender que otros docentes, en ésta o en otras asignaturas, hagan del acto de enseñar y de aprender una entusiasta tarea de análisis, de pensamiento y de debate? Ya que no es posible ignorar casos encuadrados en los dos grupos, ¿no estaremos ante un error de diagnóstico? ¿No estaremos ante una noción deficiente de lo que son las relaciones entre la filosofía y su enseñanza?

Parece que hay aquí una forma de inocencia en relación a los problemas que se plantean con la enseñanza de la filosofía. Que es, no obstante, diferente de esa otra inocencia que hizo que se utilizase en la filosofía una didáctica idéntica a la de las demás disciplinas, a pesar de saberse que se trataba de un dominio específico.

Pues bien, esto plantea una interrogación: si la didáctica de la filosofía fuese un específico problema filosófico, ¿cómo entender que la enseñanza de la filosofía obedezca a las mismas bases que se utilizan en otras disciplinas? ¿Y cómo justificar, ahora, a los que dicen que sólo en la filosofía tienen solución los problemas de esa didáctica? ¿Y cómo comprender una enseñanza de la filosofía que no sea filosófica? Y más aún: ¿cómo justificar, por un lado, la inexistencia de una didáctica específica y, por otro, el deseo, que sólo ahora se manifiesta, de construirla? O bien esa didáctica pertenecía a la filosofía, y se manifestaba siempre,

ya que su objeto y su método, por ser filosóficos, obligaban a ello, haciendo innecesaria la didáctica específica, o bien, no presentando especificidad, es una intromisión abusiva, una presunción, digamos, «pedagoga», venir a hablar ahora de una didáctica específica. Así, la primera posición es inútil y la segunda contraproducente.

3. ¿Por qué una didáctica específica?

Creemos que puede legítimamente decirse que la filosofía tiene en sí misma su didáctica. Santiuste y Velasco (1984, 119) consideran que «la filosofía es su propia pedagogía», y Santos (1974, 30) habla de «coincidencia profunda de la filosofía con su pedagogía y de la pedagogía con su filosofía». Carrilho (1987, 14-15), por otros caminos, afirma algo idéntico al considerar «que el alcance (...) de la enseñanza de la filosofía se relaciona con su singular poder de problematización». O sea, en su poder problematizador es en donde ella basa la calidad educativa, comprendiéndose, así, que la filosofía, para ser enseñada, no tenga necesidad de una didáctica específica, ya que su poder problematizador la implica necesariamente.

Pero esta perspectiva difícilmente combina con ciertos hechos. El primero es éste: la enseñanza habitual de la filosofía no tiene nada de particular en términos didácticos. Como dice López Quintás (1991, 126) «la transmisión del saber filosófico se realiza generalmente con métodos extraídos de otras disciplinas», y Pombo (1990, 23) dice lo mismo,

al preguntar si «no será posible reconsiderar la relación de derivación que tradicionalmente se ha establecido entre la filosofía y su enseñanza». Al considerar que la enseñanza de la filosofía ha sido un «momento segundo frente al desarrollo monológico de la elaboración reflexiva, un momento derivado» (*íd., ibíd.*), está presuponiendo una didáctica clásica. La enseñanza de la filosofía es un «momento segundo», o «derivado», ¿en relación a qué? Obviamente al proceso específico de producción filosófica, que es el momento primero.

Pero, en este caso —segundo hecho que merece reflexión— ¿por qué se siente la necesidad, o por qué muchos profesores sienten la necesidad, *ahora*, de una didáctica específica? Los seminarios de las llamadas *Universitès d'Etè*, en Aix-en-Provence, desde comienzos de la década del 1990, demuestran esto. Y ya antes de esa fecha existía un buen número de trabajos que lo indicaban (cf. Leselbaum, *et al.* 1980; Boavida, 1981, 1989; Izuzquiza, 1982; Santiuste & Velasco, 1984; Marnoto, 1990; Pombo, 1990; Quintás, 1991, etc.).

Trabajos contra la opinión de otros, es cierto. Insistiendo en su idea de que la filosofía lleva en sí su didáctica, muchos seguirán negando la necesidad de una didáctica específica, y pensando que los que ahora plantean el problema están perjudicando a la filosofía (cf, por ejemplo, Lescout, 1993, 30-38; Billard, 1993, 39-41). Perspectiva ésta poco filosófica, por otra parte, y que se basa en el siguiente sofisma: La filosofía no tiene una didáctica específica porque no la ne-

cesita; y no la necesita porque ya la tiene por naturaleza. Pero ¿cómo obtienen esta afirmación si parten de la negación del problema que la puede hacer creíble? O mejor: siendo evidente que no se ha puesto en práctica, en la mayor parte de los casos, esa didáctica, parece legítimo preguntarse si la filosofía, efectivamente, la tiene. Y si, cuando, eventualmente, ésta tiene lugar, es un resultado de la misma filosofía, o de algún otro factor, ya que otros factores interfieren en la relación pedagógica. Si la didáctica de la filosofía derivase de ella, no sólo se manifestaría, naturalmente, en todas las situaciones, sino que también habrían aparecido resultados concretos de ello. Como no aparecen estos resultados, a no ser de manera esporádica, nos inclinamos a sospechar que la filosofía no posee esa didáctica específica, a pesar de que sienta su necesidad y la contenga potencialmente.

Pero esto plantea otra vez esta cuestión: ¿qué es lo que, en términos históricos y filosóficos, ha impedido que la didáctica de la filosofía sea filosófica? Históricamente, lo que ha impedido que la enseñanza de la filosofía haya tenido su propia especificidad es la sumisión a una didáctica general, mediante la cual se enseña la filosofía como cualquier otra asignatura. El resultado ha sido el predominio de la transmisión o, como dice Pombo (1990, 23), una «derivación tradicionalmente establecida entre la filosofía y su enseñanza». Vemos cómo los subyacentes contenidos cualificados de la filosofía se imponen a la filosofía, sustituyéndola, en cierto sentido, y, en el fondo,

detectamos la intención de formar sirviéndose de la filosofía.

¿Y cuál ha sido este impedimento en términos filosóficos? Diríamos que la ausencia de eso mismo, es decir, de lo que define, por la actividad, lo específicamente filosófico; además de la preocupación doctrinal y formativa, mediante contenidos seleccionados, y servida por un método básicamente didáctico-comunicacional. O sea, una filosofía *ex datis*, según la expresión de Kant (1988, 2001), que no permite ir mucho más allá de un conocimiento histórico; o la asimilación de ciertos problemas, autores y soluciones al servicio de determinadas ideas «formativas».

Este tipo de enseñanza de la filosofía, dudosamente filosófico, que condiciona a profesores y a alumnos, ha impedido, ante todo, que los futuros profesores lleguen a ser lo que podrían llegar a ser, porque sus profesores ya les impidieron un efectivo acceso a la filosofía. Y esto nos permite comprender este estado de cosas, a pesar de que la filosofía no sólo exija, sino que también pueda legitimar, una enseñanza y un aprendizaje específicos.

4. ¿Dónde se origina lo filosófico de la enseñanza de la filosofía?

Para contestar tendremos que preguntar: ¿por qué razón la enseñanza de la filosofía ha sido satisfactoria hasta ahora, a pesar de no ser, de hecho, filosófica, ya que estaba constituida casi únicamente por el conocimiento de datos? ¿Por qué sólo recientemente se ha empezado a plantear el problema de la enseñabilidad

de la filosofía, y por qué sólo ahora están apareciendo estudios y debates sobre la necesidad de una didáctica específica para esta asignatura? ¿Será el resultado de una dinamización de las cuestiones pedagógicas en nuestro tiempo? Tal vez, pero, entonces, ¿qué acción ha tenido la filosofía en esta evolución? Formulemos la pregunta de otra manera: ¿qué ha hecho la filosofía por su enseñanza, qué obligaciones específicas, es decir, filosóficas, le ha impuesto a quienes la enseñaban y a quienes la aprendían?

Y, por otro lado, si la cuestión es filosófica, ¿por qué sólo nos fijamos en ella ahora, después de la evolución pedagógica moderna? Si la didáctica de la filosofía ha alcanzado —o recuperado— el estatuto filosófico como consecuencia de la evolución pedagógica, y si se reencuentra, así, lo específico de la filosofía, ésta pasa a depender de factores motivacionales, de nuevos métodos, de una inversión en la posición y en la función de los participantes, etc. En fin, aspectos pedagógicos que muestran una relación entre la pedagogía y la filosofía y que no han sido suficientemente analizados. Que presuponen una filosofía de la educación, como dice Tozzi, pero en un sentido inverso al que él señala, es decir, invirtiendo los datos del problema, como voy a intentar demostrar.

La pedagogía moderna, desde esta perspectiva, habría obligado a que se manifestase un componente filosófico en la enseñanza de la filosofía que esa enseñanza tradicionalmente no revelaba, ni exigía. Revelar *lo filosófico de la filosofía*

que estamos enseñando, no implica revelar, por inherencia, *lo filosófico de la enseñanza de la filosofía*, ya que podemos enseñar filosofía sin exigencias filosóficas en cuanto a métodos de enseñanza. Hay, no obstante, una exigencia nueva a que obliga la pedagogía moderna; es decir, una dinámica educativa en cierto modo inversa a la tradicional, que va al encuentro de lo filosófico que la enseñanza y el aprendizaje pueden proporcionar. Sólo así, y bajo ciertas condiciones, se hace visible la relación entre la enseñanza-aprendizaje de la filosofía y la filosofía de la educación. Una concepción educativa así, presupone una actividad que se identifica, en lo esencial, con la actividad filosófica y con sus funciones. Hay una filosofía de la educación subyacente a una educación así.

Pero ¿es ésta la perspectiva que defiende Tozzi? No. Como hemos visto, Tozzi (1989, 18) dice que es «la filosofía la que interpela a la didáctica en su fundamento», y que «no hay didáctica sin filosofía de la educación (...), sin dimensión axiológica». O sea, es la dimensión axiológica de la filosofía la que garantiza la naturaleza filosófica a la didáctica de la filosofía. Pues bien, la dimensión axiológica de la filosofía no implica una didáctica de la filosofía en armonía con la naturaleza de la filosofía. Y como únicamente en estas condiciones podemos hablar de filosofía de la educación presupuesta por una didáctica de la filosofía, la afirmación de Tozzi no es aceptable.

5. Tres cuestiones centrales

Estamos, efectivamente, ante tres cuestiones:

Una, consiste en saber si la filosofía tiene, o no tiene, en sí misma, su didáctica.

Otra, si la didáctica de la filosofía es, o no es, un problema filosófico.

Una tercera indaga la relación entre la didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación.

La relación entre estos problemas puede ser tanto estructural y funcional como, por el contrario, accidental. Y es lo que vamos a analizar, *per se* y en su relación.

¿La filosofía tendrá, en sí misma, su didáctica? Esto es lo que parece, ya que es problematizadora. En este sentido, obligaría a un aprendizaje según la naturaleza o la esencia de la filosofía. Así, todo lo que podamos decir sobre las características de la enseñanza de la filosofía no representa ninguna novedad, porque la naturaleza de la filosofía ya obliga a ello.

Ya hemos visto, no obstante, que tener en sí, potencialmente, su didáctica, no implica que se realice, por inherencia, una didáctica específica. ¿Por qué? Porque la naturaleza problematizadora de la filosofía no obliga a problematizar su enseñanza. Los contenidos filosóficos no transmiten necesariamente la potencia problematizadora de la filosofía, la cual puede desvitalizarse al ser transmitida. La enseñanza de la filosofía puede ser desproblematizadora. E incluso puede cimentarse en una sistemática desproblematización de su auténtica, aunque no esté explícita, intención «educativa». Decir, pues, como Ferreira (1990, 56), que

«en filosofía, la autoproblematización es constitutiva de la disciplina misma», no obliga a que la enseñanza sea problematizadora. Es, incluso, un modo de no serlo nunca, creyendo, sinceramente, serlo. ¿Por qué? Porque lo problemático de los contenidos no implica su transmisión ni su asimilación problematizadora. La problematización ha de ser «abierta», como si se tratase de un programa de ordenador, y sus métodos problematizadores han de ser una especie de contraseñas de acceso a él. En suma, la enseñanza de la filosofía no obliga a la misma problematización ni a los mismos métodos a que la producción filosófica tiene que obedecer.

Además, este aspecto problematizador que, según se dice, es vocación de la filosofía, aparece al principio de todos los manuales de iniciación de los alumnos a la asignatura. Y se afirma, incluso, que esa vocación tiene posibilidad de transformarse en autoproblematización. Pero no hay que hacerse ilusiones. A este nivel, la problematización de sí misma no es más que otro peldaño de la vocación que tiene la filosofía de problematizarlo todo, como Aristóteles consideraba en el *Protréptico*: «si [algo] es de filosofar, que sea filosofado, si no es de filosofar, que sea filosofado, en todos los casos es de filosofar» (cf. Barata-Moura, 1987, 93). Problematizarlo todo, excepto, como hemos visto, la misma enseñanza de la filosofía. La lección de Aristóteles, a nivel metodológico, no ha pasado de la formulación de un propósito inicial. Y como sólo problematizando su enseñanza y su aprendizaje podremos adecuar los métodos a esa problematización —y sólo así

estaremos seguros de poder llevar a los alumnos a descubrir la filosofía, a descubrir su naturaleza— podremos, por oposición, aprenderla (o creer que la aprendemos) sin problematizarla y sin servirnos de ella para problematizar de hecho; es decir, sin rentabilizarla como debe ser. Y esto es lo que, generalmente, se ha estado haciendo.

No digo que muchos profesores no hayan conseguido una enseñanza apropiada a la filosofía, fruto de la reflexión y de la búsqueda de lo más adecuado a este campo. Pero serán excepciones que confirman la regla. La posición predominante es ésta: una didáctica específica para la filosofía, inutilizada por dos caminos opuestos. O por la adopción de la exposición según las normas tradicionales, confiando en que las problemáticas cumplen lo que le compete a la enseñanza de la filosofía; o, frente al reciente problema de la enseñabilidad de la filosofía y de la única salida que sería la adopción de una didáctica específica, la idea de que ésta no la necesita porque la tiene en sí misma. Finalmente, adoptar la actitud prefilosófica de utilizar la didáctica de todas las demás disciplinas, manteniendo la presunción de que la filosofía no necesita otra porque la tiene en sí misma. Nada mejor que esta posición para comprender que, de hecho, la enseñanza de la filosofía no ha sido convenientemente problematizada.

5.1. ¿La filosofía tiene en sí su didáctica?

Si, a pesar de todo, nos preguntan si la filosofía tiene en sí misma la didáctica

ca, contestaremos que sí. Pero, no obstante, son otras las razones que nos permiten hacer esta afirmación.

Es cierto que la filosofía es problematizadora, y el método pedagógico para hacer que se aprenda deberá respetar esta vocación, transformándola en capacidad en los alumnos. Si no lo hace, se limitará a transmitir problemas que otros han tenido y que han resuelto, es decir, inhibirá a la filosofía, la desproblematizará. No hay duda de que podemos enseñar y transmitir problemas filosóficos. Esto es lo que hacemos cuando enseñamos historia de la filosofía, o un filósofo en particular, o cuando abordamos problemas como el de la Predicación, el de los Universales, etc. Pero, presentados así, corren el riesgo de dejar de ser problemas. Podrán ser buenas reproducciones descriptivas, o hasta reformulaciones, pero no cuestiones reales, en el sentido filosófico de este término. Porque los problemas, como dice Dewey (1913, 48), lo son o no lo son. Y lo son cuando ponen a las personas frente a situaciones que *necesitan resolver*; son algo que «encontramos [y] que nos intercepta el camino», como decía Bergson (1963, 1309).

Siempre que les falte ese elemento efectivamente motivador que se encarna en el individuo, y que es indispensable para que el problema funcione como tal problema, lo problemático no resulta. Aun a riesgo de ser redundantes, diremos que no hay problema sin individuo ni sin problematización, y que es en los individuos en donde ésta encuentra su génesis, su alimento y su superación.

Pues bien, esto respecta a una dimensión pedagógica fundamental, en la que radica el aprendizaje, y que es su razón de ser: el yo. Como individualidad, en sus condicionantes intrínsecas y frente a la situación que lo sustenta; o sea, el yo, punto de partida y razón de toda la actividad educativa. Si relacionamos estos aspectos con la problematización del problema, al que acabamos de hacer referencia, ¿qué obtenemos? No sólo obtenemos que esta relación adquiere un significado particular en la filosofía, sino también que es exactamente el *alfa* y *omega* de su enseñanza y de su aprendizaje.

No podemos eludir esta cuestión: la dimensión específica de la filosofía se basa en la problematización que consiga captarse en una determinada situación. Y como ésta depende del individuo y de su capacidad para intuir el problema, para querer enfrentarse a él, analizarlo y ser capaz de superarlo, ésta es, globalmente, en última instancia, una cuestión pedagógica. Desde esta perspectiva, los problemas, en principio, no son filosóficos. Pueden serlo. O mejor dicho, pueden serlo si, por la tarea específica que seamos capaces de generar, o por una particular relación educativa, conseguimos que lleguen a serlo. Es decir, lo que podamos hacer de ellos en términos filosóficos depende esencialmente de *quién* los sienta y de *cómo* los aborde y resuelva. Pues bien, esto es pedagógico en el pleno sentido de la palabra.

Por este motivo, no es posible confundir los contenidos filosóficos dignos de ser enseñados con:

- la actividad filosófica que su aprendizaje puede determinar;
- y la problematización filosófica que se pueda producir a partir de problemas y de situaciones concretas, sin olvidar los contenidos a adquirir.

En el primer caso, hay contenidos cuya enseñanza es indispensable, y deberá hacerse con el rigor que exigen. No se puede decir, sin embargo, en este caso, que la filosofía lleve en sí su didáctica, porque ésta no se distingue de la utilizada en otras asignaturas, ni implica una actividad filosófica específica.

No obstante, si se trata de producir actividad filosófica a partir de contenidos a enseñar y a hacer aprender, o de enseñar utilizando la actividad filosófica, y a partir de ésta, la situación ya presenta particularidades que tendremos que analizar.

Podemos, de hecho, en esta segunda hipótesis, llevar a que los alumnos, individualmente o en grupo, piensen sobre algunos de los grandes problemas de la filosofía, como sucede en un debate con buenos resultados a propósito de célebres o de importantes posiciones que se hayan tomado sobre ellos. Esto es lo que sucede cuando se le pide a un alumno que desarrolle un tema, dentro de ciertos marcos teóricos, y según los elementos del programa, como se hace en la disertación. En este caso, con un individuo concreto al que se le insta a producir un trabajo con ciertas exigencias racionales, hay componentes indispensables a la ac-

tividad filosófica, ya que los medios utilizados no son diferentes a los que la filosofía usa en su producción. Y la evaluación, si quiere ser fiel a la intención, no sólo deberá incidir sobre el producto final, sino también sobre cómo se realizó.

Lo mismo sucede, con mayor razón, en el tercer caso. En éste, interesa que el alumno piense de hecho, motivadamente, sobre situaciones problemáticas concretas. Y que, a partir de ahí, haga un encuadre progresivo —por referencias históricas y sistemáticas— en categorizaciones y formalizaciones filosóficas. En este caso, más que en cualquier otro, la determinante del proceso está en el alumno, en su motivación, en sus capacidades racionales. Sin olvidar la función del profesor, también determinante, pero con formas de actuación diferentes de las anteriores, lo que confiere a esta modalidad pedagógica características particulares.

Es evidente, sin embargo, que, si comparamos las tres situaciones educativas presentadas, comprobamos que existen diferencias significativas, entre la primera y las otras dos. No sólo configura, la primera, una situación pedagógica clásica, y las dos últimas, situaciones pedagógicas que podemos considerar modernas, de acuerdo con ciertas referencias de categorización que ya hemos presentado en otros estudios (cf. Boavida, 1986; Boavida y Barreira, 1994), sino que también se basa, en los últimos casos, en un componente dinámico y funcional que falta en la primera situación.

Podemos decir, en estos dos casos, que la filosofía lleva en sí misma la didáctica, porque, por su naturaleza, exige un tratamiento específico. Efectivamente, no es necesario buscar fuera de la filosofía los métodos o procesos a utilizar para resolver los problemas planteados, pero, en este caso, se identifican con los utilizados en las otras disciplinas. Podemos incluso decir que son éstos los instrumentos más adecuados, los que reproducen el modo de ser filosófico y, simultáneamente, vivifican a la filosofía; o, incluso que, en estos casos, puede haber un isomorfismo entre la filosofía y los modos de hacerla aprender.

Pero esto, si confirma que la filosofía tiene en sí misma su didáctica, no garantiza que la tenga siempre, ni en todas las situaciones. Tal vez podamos decir que la didáctica específicamente filosófica aparece en la filosofía cuando se cumplen ciertas condiciones. Y éstas son establecidas y exigidas, por otro lado, por una razón pedagógica que vale para múltiples situaciones educativas y áreas de enseñanza. Si fuese la filosofía, sólo por sí, la que exigiese estas condiciones, las exigiría siempre. Luego, lo que hace que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía sea de hecho algo filosófico, no pertenece sólo a la filosofía, aunque pueda radicar en ella. O, perteneciéndole por esencia, necesita catalizadores pedagógicos que, por sí, la filosofía puede no activar, y que las situaciones concretas de su enseñanza pocas veces usan. El secreto reside en una relación profunda entre la especificidad de la filosofía y lo que la revela y vivifica. De aquí que podamos hablar de una relación entre la filosofía y su enseñanza que es interactiva y mutuamente

constitutiva. Es, pues, difícil, concebir cualquiera de ellas, en la plenitud de sus posibilidades, sin una relación funcional con la otra, por lo menos en potencia.

Desde esta perspectiva, adquiere nuevo significado la citada idea (cf. Santos, 1974; Santiuste y Velasco, 1984) de que hay una coincidencia natural entre la filosofía y su pedagogía, e, inversamente, entre la pedagogía y la correspondiente filosofía. Así, si es cierto que la filosofía tiene, en sí misma, su pedagogía, dependiendo ésta de aquélla porque radica en su especificidad, la pedagogía, a su vez, obliga a la filosofía que se enseña y aprende a obedecer a su vocación pedagógica más profunda. Y ¿qué vocación es ésta? Que la filosofía sea, de hecho, filosófica, valga el pleonasma; lo que sólo se obtendrá, sin embargo, mediante ciertas condiciones previas de carácter pedagógico. Diciéndolo de otro modo: la filosofía sólo tiene en sí su pedagogía cuando es, efectivamente, filosófica; o sea, cuando crea condiciones para que los factores que son susceptibles de potenciar su naturaleza filosófica, actúan pedagógicamente. Y ¿en qué consiste esto? En basar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en una condición esencial: la activación intelectual de los participantes, en función de un problema real como punto de partida; tal y como, en lo esencial, y genéricamente, disponen las pedagogías modernas. En la enseñanza-aprendizaje de la filosofía deben, por lo tanto, crearse condiciones idénticas a las de la producción filosófica. Estas le permiten al aprendiz encontrar, y al profesor reencontrar, a la filosofía en su propio terreno, o sea, en la naturaleza de su proceder.

5.2. La didáctica de la filosofía, ¿será un problema filosófico?

Otra cosa muy diferente es preguntar si la didáctica de la filosofía es un problema filosófico, o no. El hecho de que la filosofía sea cuestionadora ¿implicará un cuestionamiento de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía? Y, ¿lo implicará necesariamente en la enseñanza de la filosofía? Y, por otro lado, la respuesta a estas preguntas ¿deberá hacerse desde dentro de la filosofía, es decir, a través de la perspectiva filosófica? Es que el enfoque de la pregunta va a condicionar la respuesta, y es justamente en él donde reside la posibilidad de responder bien, o no.

No hay duda de que la filosofía es vocacionalmente problematizadora. Siempre ha sido así, en los casos más notables. Pero esta vocación problematizadora no tiene que estar necesariamente relacionada con la necesidad de ser comunicada. O, de otra manera, la filosofía no necesita que se la enseñe y que se aprenda para ser filosofía. En cierto sentido, lo uno hasta puede inhibir y perjudicar a lo otro. Espinosa, en una carta del 30 de marzo de 1673, al ilustre Dr. Louis Fabritius, profesor de la Academia de Heidelberg y consejero del Elector Palatino, después de rechazar, elegantemente, la cátedra que se le ofrecía, escribe: «Pienso, en primer lugar, que debía renunciar a seguir con mis trabajos filosóficos si me quisiese dedicar a enseñar a la juventud. Por otra parte, ignoro qué límites debería conferir a mi libertad filosófica para que no pareciese que quería perturbar a la religión oficialmente esta-

blecida». O sea que, a pesar de que le garantizaban «la mayor amplitud en el filosofar», esperando, sin embargo, que él «no abusara perturbando a la religión establecida», como consta en la carta de la propuesta, del 16 de febrero de 1673, dirigida al «muy célebre y muy profundo profesor B. de Espinosa», este filósofo percibe que enseñar la filosofía puede perturbar sus especulaciones y que limitará su libertad de pensamiento.

Lo que le da a la filosofía una posición de predominio en relación a la necesidad de comunicarla, y, por otra parte, en «dependencia» eventualmente peligrosa en relación a su comunicación. Desde esta perspectiva, comunicar puede ser facilitar, simplificar y, consecuentemente, adulterar. Se corre el peligro de limitar y de constreñir a esta misma filosofía, de tener que «reducirla» a una perspectiva pedagogizante. Espinosa adoptaría, así, como considera Pombo (1990, 15) «el punto de vista de la *ratio essendi*», mientras que Descartes, por ejemplo, construyó su discurso «a partir del punto de vista de las exigencias de una *ratio cognoscendi*». De aquí, de nuevo, la pregunta de Olga Pombo (*ibid.*, 23): la enseñanza de la filosofía ¿debe ser «pensada como momento secundario (...) de una investigación particular anterior» «o, por el contrario, la enseñanza de la filosofía puede ser pensada como constitutiva e instituyente de la propia filosofía?»

Planteada esta alternativa, la cuestión adquiere nuevos horizontes. Porque la dependencia de la enseñanza de la filosofía en relación a la filosofía hecha, y la transmisión de ésta como un «acto se-

gundo» o «derivado», a pesar de parecer que salvaguarda la filosofía de las «reducciones» pedagógicas, está desvitalizándola y quitándole capacidad educativa.

Muy diferente, por lo tanto, de una enseñanza-aprendizaje de la filosofía que sea, como se dice, «constitutiva e instituyente» de la filosofía. En este caso, la enseñanza de la filosofía dejará de ser momento segundo o derivado, para ser simultánea y constitutiva, es decir, creadora. Pero, ¿cómo conseguir esto?

La solución no podrá dejar de pasar por la distinción que hace Kant, en la *Crítica de la razón pura* («Arquitectónica de la razón pura») y también en la *Informação acerca da orientação dos cursos no semestre de Inverno de 1765/1766*, entre filosofía *ex datis* y filosofía *ex principiis*. La primera está constituida por el conocimiento histórico de la filosofía; la segunda, por la filosofía propiamente dicha. «Los conocimientos de la razón se contraponen a los conocimientos *históricos*. Aquéllos son conocimientos a partir de principios (*ex principiis*); éstos, conocimientos a partir de datos (*ex datis*)» (Barata-Moura, 1972, 35-37). Pero «un conocimiento puede proceder de la razón y ser histórico, cuando, por ejemplo, un simple literato aprende los productos de una razón ajena: su conocimiento de esos productos de la razón es, así, simplemente histórico» (Barata-Moura, *id.*, *ibid.*), una vez que «un conocimiento puede ser objetivamente filosófico y, no obstante, subjetivamente histórico, como es el caso de la mayoría de los escolares y de todos los que nunca alcanzan más lejos que la escuela y se

mantienen escolares toda la vida» (Kant, 2001, 660). O sea, los conocimientos que el pensamiento ha producido *ex principiis* pasan, ya constituidos, a poder ser aprendidos (y transmitidos) por otra persona, por una «razón ajena», y lo son en cuanto que se transforman en datos, en elementos de conocimiento, históricamente localizados y catalogados. El conocimiento que ese alguien tiene de estos pensamientos, no teniendo necesariamente componentes de pensamiento original, y limitándose muchas veces a asimilación y a eventual reproducción, no implica más funciones racionales que las que estas operaciones exigen. En resumen, no tienen de hecho componentes filosóficos. Carrilho (1982, 24) lo dice de manera clara: «... cualquier conocimiento puede ser objetivamente un conocimiento racional, siendo subjetivamente simplemente histórico».

Pues bien, en esta diferencia entre la naturaleza racional e histórica, por un lado, y objetiva o subjetiva, por otro, deberá estar la solución: en suma, el núcleo de la cuestión reside, pues, en la naturaleza de la operación intelectual que el sujeto realiza. Siendo así, podemos preguntarnos si la *ratio cognoscendi* estará en condiciones de resolver el problema, ya que el que aprende puede limitarse a aprender los productos históricos de esa *ratio*.

La cuestión no reside aquí; en realidad, atraviesa todo el campo que va de la filosofía a la no-filosofía, y viceversa. En la capacidad que, subjetivamente, un conocimiento tiene de ser racional o de ser histórico radica la diferencia entre la

filosofía y lo que parece serlo, pero que no lo es. Y el secreto es desencadenar funciones intelectuales *equivalentes* a las que produjeron el llamado conocimiento filosófico, porque sólo ellas lo pueden realizar a través de una especie de reencuentro. Todo lo demás, como no es de la misma naturaleza de la filosofía, no puede educar ni formar en la dimensión que a la filosofía le compete.

Así, cuando nos vemos frente a la cuestión de saber si la didáctica de la filosofía es un problema filosófico, la respuesta no puede ser inmediata, ni puede radicar en el carácter obviamente filosófico de la filosofía. Si es evidente, como también dice Ferreira (*ibid.*, 56), que «cuando nos interrogamos sobre la validez o sobre la pertinencia de la filosofía estamos filosofando», ya no es obvio lo que añade después: «simultáneamente [estamos] en la médula de la didáctica de la filosofía». La cuestión de la validez o de la pertinencia de la filosofía no tiene nada que ver, en principio, con la enseñanza de la filosofía. De tal manera que podemos enseñar, sin validez filosófica, una filosofía válida e, inversamente, hacer aprender, por procesos filosóficamente válidos, una filosofía menor. En la filosofía, como hemos dicho, se basa la naturaleza filosófica de su didáctica; pero ¿en qué dimensión de la filosofía? No en su productos, o datos, sino en lo que los ha producido, o sea, en el trabajo racional. Y éste, a pesar de ser específico de la filosofía, no es exclusivo de ella, ya que posibilita también otros productos de conocimiento y de razón.

Luego, la naturaleza filosófica de la didáctica de la filosofía no es un dato adquirido, ni por los filósofos que la producen ni por los profesores que la enseñan. No lo es para los primeros, porque, el producirla no coincide necesariamente con el transmitirla, como ya hemos visto, porque «la filosofía sobrepasa en gran medida el problema de la enseñabilidad» (*id.*, *ibid.*). Tampoco lo es para los segundos, los profesores, porque, como hemos visto en Kant, muchas veces reducimos los conocimientos de filosofía a los conocimientos históricos, y éstos pueden ser tratados como las otras materias, es decir, filosóficamente desvitalizados.

El hecho de que la filosofía se haya llevado bastante bien, hasta ahora, con la didáctica clásica, prueba que la gran preocupación ha sido, por parte de los profesores, la de comunicar bien, y, por parte de los alumnos, la de asimilar y reproducir lo mejor posible. A pesar de las excepciones, ésta ha sido la regla. Pues bien, esto no se adecuaba a una filosofía que se quiere que sea filosóficamente educativa, o educativa en cuanto que es filosófica. Y no se adecuaba porque no corresponde a su especificidad, ni la respeta. Es educativamente inadecuada, aunque haya servido para formar doctrinariamente en cierto sentido. Siempre, no obstante, a costa de la filosofía, y en nombre de doctrinas e ideologías particulares.

La respuesta a la pregunta de si la didáctica de la filosofía es o no es un problema filosófico no debe, pues, hacerse a partir de la perspectiva filosófica, porque obliga a una respuesta que evita el enfo-

que necesario. E impedirá no sólo la comprensión del problema, sino también la misma constitución de una didáctica filosófica. Podemos, como hemos visto, cuestionarnos muchas cosas en relación a la filosofía dejando intacta su didáctica. Pero cuando se plantea el problema de la enseñabilidad de la filosofía, la cosa cambia. No hay duda de que este problema, desde el momento en que empieza a ser cuestionado, se convierte en un problema filosófico, pero hay un momento en que esto tiene lugar. Esta cuestión, al poner en causa la misma posibilidad de la enseñanza, implica un cambio cualitativo porque exige una perspectiva inversa. Desplaza la cuestión hacia fuera de la filosofía, más exactamente hacia la esfera de un espíritu filosófico que crea condiciones a la propia filosofía. Y que, por una actividad que sin cesar la vitaliza, hace la separación entre la filosofía *ex principiis* y la filosofía *ex datis*, manteniendo la distancia o diferencia cualitativa entre las dos.

Efectivamente, producir filosofía y transmitir filosofía son hechos no sólo diferentes sino también, en parte, inconciliables. Porque mientras pensamos filosóficamente, es decir, produciendo, difícilmente nos podremos preocupar con el enseñar. Por otra parte, sólo podremos enseñar la filosofía hecha, porque no se puede enseñar lo que todavía no existe, como decía Kant, en la citada *Informação*. Lo que implica, no ya una filosofía inversa, como decíamos, sino cruzada y simétricamente exclusivista. Y esto convierte al problema de la filosofía en algo perturbante. Por algún motivo muchas personas siguen negando que exista. Es

imposible resolver este problema desde dentro de la perspectiva clásica de la enseñanza de la filosofía, que se basa, o en la transmisión de los contenidos o en el desarrollo de éstos.

Los que lo hacen, niegan el problema porque no consiguen entenderlo a partir de la perspectiva clásica que adoptan, y de la que, por una cuestión de respeto por los principios filosóficos, piensan que no deben salir. Pero el problema de la enseñabilidad ha radicalizado la cuestión y ha situado todo lo demás en la sombra; o sea, todo lo que hasta ese momento había estado integrado en la didáctica clásica y se había resuelto a partir de ella. Ésta, no obstante, se ha quedado al margen de la propia filosofía, porque la preocupación es enseñar los productos filosóficos. Y aquí los problemas a resolver son los de la claridad y rigor de los términos y de las ideas, los de la estructura y orden de la exposición, y, obviamente, los de la fidelidad al pensamiento producido.

La filosofía como cuestionamiento de todo y de sí misma era, o mejor, siempre ha sido enseñable, «es por constitución y tendencialidad comunicable», dice Barata-Moura (1987, 95-96). Enseñarla era, además, la prueba de que era enseñable, pero también, enseñándola de esa manera, la prueba de que su enseñanza no había sido cuestionada. O no se había cuestionado hasta qué punto la enseñanza que se hacía correspondía a lo que ésta exigía y debía exigir. De hecho, lo que se enseñaba eran principalmente sus productos y no sus procesos, que, además, no son enseñables de esa manera.

O no lo son por los métodos pedagógicos clásicos. Se hacía referencia a los procesos, pero los alumnos no estaban obligados a utilizarlos para saber filosofía. Cuando la misma enseñanza de la filosofía empezó a cuestionarse, indagando no ya lo que debía enseñarse de la filosofía, sino si la filosofía era enseñable, la formulación dilemática del problema llegó a la radicalización de negarle a la filosofía su enseñabilidad.

También en este caso la inclinación al radicalismo era señal de falta de madurez. La integración de la cuestión de la enseñabilidad filosófica en la problemática general de la filosofía no altera esta perspectiva, sino que la enriquece cualitativamente. Todo es filosofable, como dice Aristóteles, y también lo es, por lo tanto, la enseñabilidad de la filosofía. Pero sólo después de que la enseñabilidad ha surgido como problema. O sea, los presupuestos que el problema de la enseñabilidad suscitó no se encuentran en el campo filosófico que le es «anterior». Por la misma razón que no constituyen problema filosófico los presupuestos racionales que permiten filosofar, hasta el momento en que filosofamos sobre ellos. Y si filosofamos sobre ellos es porque permiten filosofar, posibilitan la filosofía, pudiendo, incluso, por la filosofía, orientarse hacia sí mismos, aunque concluyan en la imposibilidad de filosofar. Lo que, por otra parte, no parece posible porque es la filosofía la que lleva a esta conclusión. De todos modos, a partir de aquí, la filosofía ya no es la misma, ni lo son los presupuestos que, de condición del pensamiento, se transforman en objeto suyo, sin dejar de ser

condición del pensamiento, que piensa y se piensa a sí mismo.

Por el mismo tipo de razones, la enseñanza de la filosofía, después de la problemática de la enseñabilidad filosófica, tendrá que ser otra cosa, a no ser que quiera entrar en contradicción con lo que dice enseñar y hacer aprender. Ya no se trata de saber si la filosofía es legítima y si enseñarla es útil, problema que sólo los ignorantes de filosofía se pueden en verdad colocar, sino si esta experiencia es comunicable y si es enseñable el método que permite entrar en su proceso de producción, y si son enseñables sus productos en función de ese método y en dependencia de él.

Como es indudable que la filosofía ha sido enseñable antes de que plantease el problema de su enseñabilidad —pues se ha enseñado y aprendido durante siglos— y como es evidente que es útil, —pues siempre se ha hecho sentir su necesidad— el problema de la enseñabilidad es otro problema, diferente de los que se han planteado siempre. Pero que, por fin, le abre a la filosofía y a su naturaleza posibilidades de desempeñar su vocación plena y original, su real función educativa, es decir, crítica y formadora.

Desde el punto de vista de la filosofía *ex datis*, lo que se enseña es filosofía; pero desde la perspectiva de la filosofía *ex principiis*, ésta no es la filosofía, sino, una u otra filosofía como decía Kant. Y no es ciertamente una u otra filosofía lo que interesa para *formar* a los alumnos, aunque todas puedan, y tal vez deban, ser enseñadas y aprendidas. Con tal de

que a través de una perspectiva metodológica que tenga en cuenta los modos, y sólo después los contenidos, o que tenga en cuenta que éstos dependen de aquéllos, o después de la acción formativa de los métodos de la racionalidad filosófica en que es indispensable que los alumnos se inicien.

5.3. Doble perspectiva y filosofía de la educación

De aquí la necesidad de una perspectiva simultáneamente filosófica y pedagógica, que se base en la interrelación que las une y que las constituye. Sólo vemos que la enseñanza de la filosofía está desvitalizada cuando nos situamos en la perspectiva simultánea de la actividad filosófica, que obliga a hacer una problematización efectiva; y de la doble exigencia pedagógica de un punto de partida auténticamente filosófico, y de una centralidad del alumno en el proceso. O sea, la desvitalización de lo filosófico se hace evidente cuando empezamos a ver las cosas bajo el punto de vista pedagógico o según exigencias de carácter pedagógico, hecho que, en filosofía, es determinante, aunque suele olvidarse.

Podemos decir, con Ferreira (*ibid.*, 56), que «la didáctica [de la filosofía] es la filosofía como ejercicio», o, como considera Simha (1993, 68) «que la enseñanza auténticamente filosófica se confunde con el ejercicio del pensamiento en acto». No puede haber, seguramente, enseñanza de la filosofía que no presuponga algún ejercicio, pero ¿queda resuelto así el problema? Evidentemente, no. Estamos partiendo del presupuesto de que la filo-

sofía y su enseñanza son y han sido de la misma naturaleza. Lo que no es verdad. No lo han sido y lo serán sólo en ciertas condiciones. Además, como la autora citada reconoce (Ferreira, *ibid.*, 56), la filosofía sobrepasa la cuestión de la enseñabilidad, porque no es posible «didactizar toda la filosofía», ya que «la didáctica de la enseñanza-aprendizaje no agota la globalidad del filosofar». O sea, se presupone una distinción entre la filosofía y su enseñanza-aprendizaje, que transforma a ésta en un mero y eventual complemento de aquélla. ¿Cuándo se ha producido la identificación de la enseñanza clásica con la filosofía como ejercicio? Y, contando con que se haya producido en el profesor, ¿cuándo se ha producido, de hecho, en el alumno? Se trata, pues, de una coincidencia improbable.

Es precisamente esta perspectiva, la de presuponer que prevalece la filosofía hecha y el acto de enseñarla sobre la dinámica del alumno al aprenderla, lo que la ha desvitalizado. Por otra parte, la «filosofía en ejercicio» no significa ejercicio en la didáctica de la filosofía, como hemos visto en Espinosa. Incluso la imposibilita, en la perspectiva clásica en que se sitúa, pues, por un lado, (y antes) está el filosofar, y por otro, (después), se encuentra el enseñar y el aprender, con todas las limitaciones y constreñimientos que implica. Esta visión es la que tiene que ser alterada para que la filosofía pueda enseñarse y aprenderse *filosóficamente*.

Si se pregunta, pues, si la filosofía tiene en sí su didáctica, podremos contestar afirmativamente, pero sólo si la filosofía a enseñar y a aprender es *realmente filo-*

sófica, y no un mero sucedáneo. Y esto sólo se obtiene, como hemos visto, dentro de una relación filosofía/pedagogía y en la medida en que ambas se dinamicen mutuamente. Sólo adoptando este camino podemos pretender que exista una enseñanza de la filosofía «constitutiva e instituyente de la propia filosofía», como dice Pombo en el párrafo ya citado (1990, 23).

En suma: hay una didáctica para la filosofía —la didáctica que le pertenece por naturaleza y que ésta merece— pero hay que conquistarla, por un camino simultáneamente pedagógico y filosófico, difícil y de gran exigencia metodológica. Este es el único «camino de la verdad» para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, utilizando la expresión de Parménides.

Y así entramos en la tercera cuestión, o en ésa que Tozzi planteaba al principio, como un dato: la didáctica de la filosofía sólo tendría sentido si se contemplaba como una filosofía de la educación. Lo que ocurre, no obstante, es que la didáctica clásica, al no contener, como tal, componentes filosóficos específicos, no presupone una filosofía de la educación digna de tenerse en cuenta. Ésta, no obstante, se encontraba presupuesta en los autores y en los sistemas filosóficos que se enseñaban, pero esto es otra cuestión. Su influencia se ejercía a través de los sistemas filosóficos y en la medida en que tenían, explícita o implícitamente, dimensión educativa, es decir, como presupuestos o consecuencias educativas de las doctrinas mismas. Éstas, por su vocación educativa y en el sentido en que presu-

ponen una idea de hombre, implican y reflejan una concepción de lo que es educación, o sea, una filosofía de la educación. En este sentido, termina habiendo, en todo el sistema, una filosofía de la educación.

La relación entre la didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación, o la presuposición de una filosofía de la educación en la enseñanza de la filosofía, exige, sin embargo, una enseñanza que reencuentre a la filosofía, que la haga indispensable, no sólo como finalidad o teleología, sino, ante todo, como punto de partida y como método; y no sólo como producto constituido, sino también como proceso a constituirse. Y educar va a presuponer, entonces, una concepción filosófica al nivel de la metodología misma, por las consecuencias teóricas y prácticas que la metodología necesariamente tiene. Entonces podremos hablar de filosofía de la educación que sea, de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, su presupuesto y su consecuencia. Una filosofía de la educación que conciba la enseñanza-aprendizaje de la filosofía tal y como como una estructura clásica pone en causa la filosofía de que dice que deriva.

La didáctica clásica de la filosofía no deja de presuponer, también, es cierto, una filosofía de la educación. Pero no como didáctica aplicada a la filosofía, sino como transmisión de teorías y de sistemas filosóficos, con fines formativos, y de la que la filosofía, como actividad, está ausente. Por el contrario, una didáctica exigida por la naturaleza particular de la filosofía, implicará una filosofía de la educación en el acto mismo de enseñar y

de aprender, es decir, en la dimensión educativa que ese acto debe tener, por la especificidad de lo que se enseña y es aprendido.

En estas circunstancias, alcanzando la didáctica de la filosofía auténtica una dimensión filosófica, podremos entonces hablar de una nueva filosofía de la educación. Esto significa la aparición de otra concepción educativa; y más aún, que altera radicalmente toda la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, y lo que con ésta podemos obtener. Tendremos entonces una filosofía de la educación que refleje de la educación eso que la filosofía exige que sea.

Tal vez todo se clarifique si empezamos por cuestionarnos, a la buena manera filosófica, sobre la influencia que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía puede tener en dominios como:

- la concepción de filosofía que se desprende de ella;
- los correspondientes procesos y productos filosóficos;
- los reflejos en la formación integral de los alumnos;
- el uso de las competencias racionales, tanto en el presente como en el futuro;
- el tipo de hombre y de sociedad que, a largo plazo, se obtendrá, etc.

Porque es evidente que la concepción filosófica que se consolidará, con la correspondiente idea de su utilidad práctica y de su posibilidad de intervención social, dependerá de la práctica filosófica que se consiga llevar a cabo en el trabajo

con los alumnos. Y que, por lo tanto, los procesos filosóficos utilizados y los productos obtenidos variarán necesariamente en función de ello. Y, de tal manera, que van a influir sobre todo el proceso anterior y posterior en relación a los que los alumnos no serán entidades neutras, como no serán indiferentes los resultados en su formación. Es útil que se usen las funciones racionales en el análisis de situaciones y de problemas, como es ventajoso que exista un espíritu de análisis o una capacidad de síntesis puestos al servicio de problemas y situaciones. Finalmente, quien, durante el periodo de formación se acostumbra a pensar y a obtener sus compensaciones, no dejará de hacerlo ante las ventajas personales y sociales que intuye.

6. Conclusión

Hemos llegado a un punto en que nos es posible obtener una conclusión que permita comprender la cuestión de la didáctica específica de la filosofía y de su relación con la filosofía de la educación. Tareas tan diferentes que podríamos decir que lo único que las une es la palabra «filosofía». Hay, sin embargo, una relación profunda que se podrá sintetizar del siguiente modo: enseñar una determinada filosofía (o un cierto conjunto de filósofos) según el modelo clásico, reflejando una preocupación formativa, presupone una filosofía de la educación. Pero la inversión a la posición de Tozzi, en lo que respecta a la presuposición de una filosofía de la educación inherente a la didáctica de la filosofía, antes citada, está aquí: la filosofía, sólo por sí, no exige una filosofía de la educación coherente con ella.

Sólo una didáctica específica que vaya al encuentro de la filosofía y que constituya con ella una relación coherente, lo implicará. Que, repitamos, la filosofía misma presupone, pero no siempre, ni de cualquier modo.

Ambas serán legítimas en términos educativos, pero no podemos dejar de preguntar, a la buena manera de los filósofos:

¿Cuál de las dos concepciones educativas corresponde mejor a la naturaleza de la filosofía?

¿Y cuál de las dos didácticas se acerca más ella?

Y también, ¿cuál de estas concepciones educativas será más formativa en el tiempo y en la sociedad vertiginosos y fragmentarios en que vivimos?

Y, de cara a estas preguntas, toda la legitimidad de la filosofía se yergue ante nosotros; como producto de una racionalidad problemática y problematizante, como necesidad de inteligibilidad y como actitud; en suma, como condición de una razón teórica y práctica. Y vuelve a adquirir todo su sentido de cara a una cierta investigación educacional que tiende a olvidarla y a colocarla al margen del proceso educativo. En efecto, hoy, más que nunca, frente a la debilidad de la racionalidad post-moderna, o frente al descreimiento en una razón actuante, fundamentadora y orientadora, se reconoce la necesidad de una enseñanza y de un aprendizaje que recupere el valor de una razón constitutiva y actuante. No

una razón como entidad tutelar y específica de una naturaleza humana, parte de la armonía universal en que Dios se reflejaba, como se pensaba un poco ingenuamente en el siglo XVIII (cfr. Butterfield, 2003), sino como proceso en abierto, potencial pero falible, capaz de lo mejor y de lo peor, como la historia reciente tan dramáticamente ha revelado. En suma, una razón susceptible de aprendizaje, evolución y calificación, para lo que son determinantes los modos de enseñar y de aprender, principalmente en materias tan complejas y sutiles como es la filosofía.

Dirección del autor: João José dos Santos Matos Boavida.
Rua Condessa do Ameal, 42, 2.º, 3030 – 036
Coimbra. jjboavida@fpce.uc.pt

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12.V.2006

Bibliografía

- BARATA-MOURA, J. (1987) *Filosofia e ensino da Filosofia, hoje, Logos - publicação filosófica*, 7/8, pp. 93-101.
- BARATA-MOURA, J. (1972) *Kant e o conceito de filosofia* (Lisboa, Sampedro).
- BERGSON, H. (1963) *Œuvres* (Paris, P.U.F.).
- BILLARD, J. (1993) *Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie, Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44, pp. 39-63.
- BOAVIDA, J. (1981) *Voies d'accès pour l'enseignement de la philosophie* (U.C.L. Louvain-la-Neuve, edição fotocopiada).
- BOAVIDA, J. (1986) *Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica, Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, pp. 337-344.
- BOAVIDA, J. (1989) *Filosofia - do ser e do ensinar, proposta para uma nova abordagem* (Coimbra, F.P.C.E. edição fotocopiada).

- BOAVIDA, J. (1993) *Pedagogia – Filosofia / Filosofia - Pedagogia, ou os braços reencontrados da Vénus de Milo*, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 3, pp. 349-385.
- BOAVIDA, J. (1996) Por uma didáctica para a filosofia - análise de algumas razões, *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, pp. 91-110.
- BOAVIDA, J. y BARREIRA, C. (1994) Pedagogias clássica e moderna, oposição e evolução de modelos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, 2, pp. 267-281.
- BOAVIDA, J. (1995) Filosofia - à procura de uma didáctica específica, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, pp. 25-39.
- BOAVIDA, J. (2004) Esboço de uma aplicação transdisciplinar de uma unidade didáctica em filosofia, *Psicológica*, Extra série, pp. 387-397.
- BUTTERFIELD, H. (2003) *As origens da ciência moderna* (Lisboa, Edições 70).
- CANTISTA, M. J. (1988) Filosofia hoje: porquê e para quê? en AA/VV, *A filosofia face à cultura tecnológica* (Coimbra, Faculdade de Letras, A.P.F.), pp. 7-16.
- CARRILHO, M. M. (1982) *O saber e o método* (Lisboa, I. N. C. M.).
- CARRILHO, M. M. (1987) *Razão e transmissão da filosofia* (Lisboa, I.N.C.M.).
- DEWEY, J. (1913) *L'École et l'enfant* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé).
- ESPINOSA, B. (1966) *Oeuvres*, 4 (Paris, Garnier-Flammarion).
- FERREIRA, L. R. (1988) Filosofia e currículo, en AA/VV, *A filosofia face à cultura tecnológica* (Coimbra, Faculdade de Letras, A.P.F.), pp. 17-23.
- FERREIRA, L. R. (1990) A didáctica da filosofia como problema filosófico, en I. MARNOTO, *Didáctica da filosofia* (Lisboa, Universidade Aberta), pp. 56-61.
- FOLSCHIED, D. y WUNENBURGER, J. J. (1992) *Méthodologie philosophique* (Paris. P.U.F.).
- IZUZQUIZA, I. (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica* (Madrid, Anaya).
- KANT, E. (2001) *Crítica da razão pura* (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian).
- KANT, E. (1988) Informação acerca da orientação dos cursos no semestre de Inverno de 1765- 1766, *Filosofia*, II, 1, 2, pp. 173-176.
- JOANNES, M. (1986) Didactique de la philosophie?, *Bulletin de la Société Alfred Binet et Theodore Simón*, 606, 86, pp. 105-112.
- LESCOUT, M. (1993) Philosophie et enseignement, *Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44, pp. 30-38.
- LESELBAUM, N. et al. (1980) Une expérience de décloisonnement et de travail autonome en philosophie, *Revue de l'enseignement philosophique*, 30, 4, pp. 34-46.
- LOPÉZ QUINTÁS, A. (1991) Experiencia creadora y enseñanza filosófica, en E. FORMENT et al. (1991) *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (Madrid, Ediciones Rialp), pp. 125-176.
- MARNOTO, I. (coord.) (1990) *Didáctica da filosofia I e II* (Lisboa, Universidade Aberta).
- MUGLIONI, J. (1993) L'enseignement philosophique et la lecture des grands textes, *Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44 pp. 64-67.
- POMBO, O. (1990) O dilema do ensino da filosofia, en I. MARNOTO, *Didáctica da filosofia, II* (Lisboa, Universidade Aberta), pp. 9-30.
- SANTIUSTE, V. y VELASCO, F. (1984) *Didáctica de la filosofía - teoría, métodos, programas, evaluación* (Madrid, Nancea).
- SANTOS, J. T. (1974) *Da filosofia no liceu* (Lisboa, Seara Nova).
- SIMHA, A. (1993) Qu'est-ce que comprendre un texte philosophique lorsque ce texte est un extrait?, *Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44, pp. 68-80.
- TOZZI, M. (1989) Vers une didactique de la philosophie, *Cahiers pèdagogiques*, 270, pp. 18-19.
- TOZZI, M. et al. (1992) *Apprendre a philosopher dans les lycées d'aujourd'hui* (Paris, Hachette).
- TOZZI, M. (1993) Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, *Revue Française de Pédagogie*, 103, pp. 19-31.
- TOZZI, M. (1995) Peut-on didactiser l'enseignement de la philosophie?, *Revue de l'enseignement philosophique*, 46, 2, pp. 23-36.
- VICENTE, J. N. (1992) Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia, *Revista Filosófica de Coimbra*, 7, 2, pp. 321-358.

Resumen:

De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación

El artículo establece la relación entre la didáctica de la Filosofía y la Filosofía de la Educación, intentando mostrar que hay, de hecho, como consideran muchos autores, una relación entre los dos. Pero no porque la Filosofía implique siempre, como algunos piensan, un cierto tipo de enseñanza y este presuponga una Filosofía de la Educación; sino sólo cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía corresponde a la naturaleza de la Filosofía y a su exigencia específica. O sea, una didáctica de la Filosofía que corresponda a la naturaleza de la Filosofía, presupone una filosofía de la educación en la cual la Filosofía obtiene su verdadero estatuto; al contrario, una didáctica de la Filosofía que no corresponda a la naturaleza de la Filosofía presupone una filosofía de la educación en la cual la educación no tiene nada de filosófico. En aquel caso, y solo en aquel, hay una filosofía de la educación que concibe la educación en su vertiente más noble y legítima, que es aquella que la filosofía exige y presupone pero raramente cumple.

Descriptor: didáctica, filosofía, didáctica de la filosofía, filosofía de la educación.

Summary:

From the philosophy didactics to a philosophy of education

The paper establishes a relation between the philosophy didactics and the philosophy of education, trying to prove

that there is, in fact, many authors believe, a relation between both. Not because philosophy implies always, like some authors think, a certain kind of teaching, but only when teaching-learning of philosophy corresponds to the nature of philosophy and to its specific demands. Which means that a philosophy didactics, that corresponds to the nature of philosophy, presupposes a philosophy of education in which the education is not philosophic at all. In that case, and only in that case, there is a philosophy of education on its most noble aspect, the one that philosophy demands and presuppose but rarely honours.

Key Words: didactic, philosophy, philosophy of education.

