

El estado de la cuestión

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Félix García Moriyón

Resumen

Tras un repaso a la larga historia de la presencia de la filosofía en el bachillerato en España, una visión de la situación de la asignatura en todo el mundo muestra un panorama interesante con modalidades de presencia variadas, más o menos favorables según el país y el contexto cultural. La actual situación plantea cuatro grandes problemas: lograr una definición compartida de filosofía; la relación de la filosofía con las humanidades y la situación de estas disciplinas; la relación entre filosofía y filosofar; y la formación del profesorado de filosofía. La conclusión destaca que vivimos una etapa compleja, en la que se abren modalidades nuevas de presencia, mientras que otras están decreciendo en la formación de los adolescentes.

Abstract

After a review of the long history of the presence of philosophy in high school in Spain, an overview of the situation in the world allows us to see that we are at an interesting stage in which we find various forms of presence and more or less favorable situations in different countries and cultural contexts. There are four major problems posed by the current situation: a shared definition of philosophy; the relationship between philosophy and the humanities and the status of these disciplines; the relationship between philosophy and philosophizing; training of philosophy teachers. The conclusion emphasizes that we live in a complex period, in which new forms of presence of philosophy in the education of adolescents are growing while others are fading down.

Palabras clave: Enseñar filosofía, investigación filosófica, bachillerato, humanidades, formación del profesorado de filosofía.

Key words: Teaching Philosophy, Philosophical Inquiry, Baccalaureate (high school), Humanities, Philosophy Teacher Training.

1. Introducción

Quizá tenga algo de anacrónico abordar en estos momentos un estado de la cuestión centrado en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Está claro que durante muchos años ha sido un campo de reflexión no sólo con entidad propia, sino que era el bachillerato casi el único ámbito sobre el que se planteaba una reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía. Si ascendíamos a etapas superiores, a la enseñanza universitaria, había aportaciones muy sugerentes, algunas, como la muy famosa polémica entre Manuel Sacristán y Gustavo Bueno, tuvieron enorme repercusión en su día, si bien se centraban casi exclusivamente en el lugar que debía ocupar la filosofía en los estudios superiores. Desde luego, la reflexión sobre la didáctica de la filosofía en ese nivel era prácticamente inexistente, al menos en nuestro país.

Por lo que se refiere a los niveles inferiores, lo que en su día abarcaba la Educación General Básica y hoy incluye primaria y el primer ciclo de secundaria obligatoria, tampoco existía nada. En este caso, no solo se trataba de que no existiera ninguna disciplina o área filosófica sino que se partía de la convicción, avalada por la tradición histórica de la propia enseñanza de la filosofía y por casi todas las corrientes de la psicología evolutiva, de que los niños por debajo de la adolescencia carecían completamente de la capacidad de pensamiento abstracto. La gran aportación de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia y la moral en los niños avaló durante gran parte del siglo XX esa tesis de la incapacidad de los niños para el pensamiento abstracto. En definitiva, la adolescencia era la edad de la reflexión filosófica, y la infancia no pasaba del pensamiento mágico y la inteligencia concreta; este enfoque parecía una derivación poco rigurosa de los tres estadios de la historia según Comte, para quien la metafísica era propia de la etapa intermedia, la Edad Media, precedida por una etapa religiosa y seguida por la madurez científica.

Con la aplicación de la LOGSE en 1990, en la que se incluía una nueva asignatura, la Ética, en el nivel de secundaria obligatoria, hubo en principio cierta resistencia, puesto que esa asignatura apenas compensaba para muchos la pérdida de la historia de la filosofía en la mayoría de las opciones del 2º curso de bachillerato. Dicha resistencia no se debía tanto al hecho de que se impartiera en esa edad, puesto que estaba precedida por la enseñanza de la ética como alternativa a la religión en el Bachillerato anterior, sino al hecho de que se impartía a todos los alumnos, no solo a los de bachillerato, etapa

a la que accedía un número limitado de alumnos, los más dotados académicamente.

Hoy día resulta ya casi imposible ignorar la presencia de la filosofía en los niveles de infantil y primaria. Siguen existiendo críticas duras a ese planteamiento, como no puede ser menos entre filósofos, pero no cabe la menor duda de que va siendo reconocida poco a poco, incluso experimenta un importante crecimiento. La Unesco, en un informe bien conocido sobre la enseñanza de la filosofía¹, dedica un capítulo a la presencia de la reflexión filosófica en el nivel de primaria, planteando algunas incertidumbres pero también constatando algunas realidades. La Red Española de Filosofía, de reciente creación, no tiene ningún problema en incluir entre sus miembros a dos asociaciones de filosofía para niños, que también se implican en la organización de la Olimpiada Filosófica de España. La psicología evolutiva ha revisado ciertas tesis de Piaget respecto a la evolución de las capacidades cognitivas en la infancia² y es abundante la evidencia empírica que muestra no sólo que se hace filosofía en esos niveles, sino que además se consiguen resultados muy apreciables³.

Dicho lo anterior, podemos mantener, no obstante, que el bachillerato sigue siendo una etapa importante que merece nuestra atención. Es cierto que no es una etapa universal, tampoco obligatoria, por lo que una parte importante de los adolescentes no acceden a él y se incorporan al trabajo o siguen cursos de formación profesional de nivel avanzado, más orientados ya hacia la inserción laboral, en los que la presencia de la filosofía es mucho menor, casi inexistente. Sin embargo, obtener el título de bachiller es condición necesaria para acceder posteriormente a los estudios de grado y de postgrado, por lo que con bastante probabilidad, quienes van ascendiendo en la escala académica llegarán a ser, en sociedades meritocráticas como la nuestra, quienes ocupen puestos de gran responsabilidad y poder

¹ GOUCHA, Moufida (dir): *La philosophie une école de la liberté*. UNESCO, París, 2007.

² GOPTNIK, A.: *El filósofo entre pañales*. Planeta, Barcelona, 2010.

³ COLOM, Roberto; REBOLLO, Irene y GARCÍA MORIYÓN, F.: «Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis», en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 17 (2005), pp. 14-22. GARCÍA MORIYÓN, F. y CEBAS TUDELA, Esther: «What we know about Research in Philosophy with children». Publicado en <http://sophia.eu.org/> (última consulta en 24/01/2011). Traducción al francés: «Ce que nous savons au sujet de la recherche en philosophie pour enfants» en <http://philolabasso.ning.com/page/recherche> (última consulta en 11/05/2015). TRICKEY, S. y TOPPING, K.J.: «Philosophy for Children?: A Systematic review», en *Research Papers in Education* 19, 3 (2004), pp. 363-378.

en la sociedad. Eso hace que debamos prestar especial atención a lo que aprenden durante esa etapa. El paso al bachillerato, por tanto, es la primera gran selección, lo que le confiere sin duda un cierto carácter elitista; aunque en la sociedad actual haya crecido el número de alumnos de bachillerato y todavía deba crecer algo más, sigue siendo solo una parte de la población la que en España alcanza la graduación en bachillerato, el 53,4% (datos de 2013-2014)⁴. Se mantiene, por tanto, ese elitismo, aunque algo residual, en este ciclo educativo, con tendencia a disminuir⁵, puesto que, según se incorpora más población a un nivel educativo, se da paso a niveles superiores que siguen desempeñando la función legitimadora de la meritocracia.

2. Un panorama diacrónico de la presencia de la filosofía en el bachillerato: el caso de España

La historia del período educativo denominado bachillerato ha sido complicada desde los orígenes de la implantación de la escolarización obligatoria que, en el caso de España, se inició en la Constitución de 1812. Simplificando bastante en sus líneas generales, el proceso desde comienzo del siglo XIX hasta la actualidad puede ser caracterizado como el paso de una visión más elitista y propedéutica del bachillerato hasta una visión más formativa general con tendencia a convertirse en universal. Esa tensión puede mostrarse en la oscilación entre dos nombres que siguen vigentes en la actual configuración del sistema educativo: por un lado se habla de enseñanza secundaria, con dos niveles, obligatorio y postobligatorio, y por otro

⁴ MECD: *Indicadores educativos. Tasa bruta de graduación en estudios secundarios segunda etapa*. Accesible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/mapa2015/2015-r3.2-tasa-brurta-de-graduacion-secundaria-superior.pdf?documentId=0901e72b81e3a3b4> (2015) (Acceso el 01/09/2015). Hay ciertas diferencias significativas entre comunidades (País Vasco, 68,3% y Baleares 39,7%) y por sexo (hombres, 43,7% y mujeres 57%).

⁵ La primera ley educativa del gobierno de Franco, todavía antes de terminar la Guerra Civil (septiembre 1938), es precisamente la Ley sobre reforma de la Enseñanza Media que regulaba el Bachillerato, con un marcado sentido elitista. En esa ley se defiende vigorosamente el papel educativo de las humanidades y se propone por primera vez la presencia de tres cursos de filosofía: introducción (lógica, psicología y ética); teoría del conocimiento y ontología; exposición de los principales filósofos. Los datos están en *Filosofía administrada*: <http://www.filosofia.org/mfa/index.htm> (Acceso el 01/09/2015), donde ofrecen una documentación muy extensa, encabezada por una espléndida cita de Gustavo Bueno sobre la filosofía administrada.

lado se habla de bachillerato, término que desde 1970 se limita a la segunda etapa postobligatoria.

El nombre en sí mismo tiene resonancias antiguas, muy antiguas, que se remontan a la época en la que ser bachiller era el título que se obtenía en el grado en alguna de las facultades mayores. A partir de 1914, se empieza a reservar el título de bachillerato para quienes han obtenido el título en la enseñanza secundaria⁶.

En todo caso, la progresiva universalización de este período educativo que va creciendo a partir del logro de la universalización real de la etapa obligatoria, 6-14 años, a mediados de los setenta del siglo pasado, y la ampliación hasta los 16 en la LOGSE, no lleva del todo a la desaparición de esa estrecha vinculación con los estudios universitarios, lo que acentúa su carácter propedéutico (etapa que permite acceder a la universidad) y su trasfondo elitista. Y esto sucede incluso en un momento en el que, como indica Víctor Frago en el artículo citado, prácticamente la Universidad ha perdido el interés por esta etapa y busca sus propios métodos de selección. Tener esto muy claro es importante para entender algunos de los problemas que encontramos en la actualidad cuando abordamos la situación de la Filosofía en el bachillerato.

La primera gran ley educativa de España es la de 1857, que determina el marco global para la enseñanza, marco que, con ligeras modificaciones parciales, dura hasta 1970, con la Ley General de Educación que supone un auténtico y profundo cambio. En la Ley de 1857, llamada ley Moyano, se fija una etapa de enseñanza secundaria, que no es obligatoria y es de pago, dividida en dos periodos. Comienza a los 10 años y termina a los 17. Al finalizar el proceso se puede acceder a la obtención del grado de bachiller en Artes y de ahí a la Universidad. Es, sin duda, una etapa para una minoría: la primera mujer que cursa en Bachillerato es Antonia Arrobas, quien en 1871 estudia en el Instituto de la Rábida, y el porcentaje total de alumnos que cursan el período en su totalidad es muy bajo. Es con la segunda gran Ley, la de 1970, cuando la enseñanza obligatoria se alarga hasta los 14 años, etapa de la Educación General Básica, quedando entonces una enseñanza secundaria que se denomina Bachillerato Unificado y Polivalente, más otra rama de educación secundaria, la formación profesional, con tres etapas.

⁶ VIÑAO FRAGO, Antonio: «El bachillerato: pasado, presente, futuro», en *CEE Participación Educativa* 17 (julio 2011), pp. 30-44. Accesible en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n17-vinao-frago.pdf> (acceso el 3/09/2015).

En el largo período marcado por la Ley Moyano, podemos distinguir dos grandes etapas en la presencia de la filosofía. Prácticamente hasta las Leyes sobre la reforma de la Enseñanza Media de 1938, las asignaturas que se impartían eran psicología y lógica, aunque en algunos momentos se produjeran pequeñas modificaciones que incluían algo de antropología y de moral. La enseñanza de la moral no era competencia de la asignatura de filosofía sino que estaba vinculada a la enseñanza de la religión. Bien es cierto que ambas disciplinas, lógica y psicología, estaban todavía en el marco de la Filosofía, por lo que podemos considerar que, en definitiva, era un reconocimiento al papel formativo de la filosofía en ese nivel educativo.

Como ya he mencionado⁷, podemos considerar que es precisamente en la ley de 1938⁸ cuando se impone de manera expresa la presencia de la filosofía, desempeñando un papel bastante importante: una asignatura en cada uno de los cursos previstos, todas ellas estrictamente filosóficas: introducción (lógica, psicología y ética, lo que mantenía una continuidad con el modelo previo); teoría del conocimiento y ontología; y exposición de los principales filósofos, lo que constituye una asignatura de historia de la filosofía. También es cierto que durante toda la dictadura, sobre todo en la filosofía sistemática, se imponía como filosofía que debía ser enseñada la que gozaba del reconocimiento de la jerarquía eclesiástica de la Iglesia Católica, la filosofía aristotélico-tomista. La normativa legal apenas hablaba de los procedimientos didácticos que debieran ser empleados para impartir las dos materias y los temarios oficiales se limitaban a plantear solo los temas que debían ser impartidos. Se daba por supuesto que el alumnado debiera aprender memorísticamente, aunque de modo significativo, los contenidos conceptuales correspondientes a esos temas.

La Ley de 1970 supone un cambio importante para la enseñanza en general y para la enseñanza de la filosofía en particular⁹. El cambio quizá más significativo viene dado por la atención prestada a los aspectos estrictamente pedagógicos y didácticos de la enseñanza en

⁷ Cf. Nota 5.

⁸ HEREDIA SORIANO, Antonio: «La filosofía en el bachillerato español (1938-1975)», en *Actas del primer Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Universidad de Salamanca, Salamanca, 1978, pp. 83-118. FEY, Eduard: *Estudio Documental de la Filosofía en el Bachillerato Español (1807-1957)*. C.S.I.C., Madrid, 1975.

⁹ PUELLES BENÍTEZ, M. de: «Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años», en *CEE Participación Educativa* (2008), pp. 7-15. Accesible en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n17-vinao-frago.pdf> (acceso el 3/09/2015).

todos los niveles, el de Bachillerato incluido. Desde luego había una larga tradición anterior de renovación pedagógica, iniciada como tal en las últimas décadas del XIX y sobre todo en los primeros cuarenta años del siglo XX, pero había quedado casi totalmente abandonada durante los 34 años de dictadura. Quizá lo más interesante, aplicado sustancialmente en la Educación General Básica, era el sistema de evaluación que seguía los nuevos planteamientos de Bloom de enseñanza por objetivos (que ahora, tras varios cambios de nombre, se llaman competencias), y proponía una enseñanza comprensiva y la introducción de la evaluación conjunta y continua¹⁰. Todo esto se aplicaba sobre todo a la EGB y menos al BUP y la FP, pero pasó a convertirse en la cultura pedagógica de la Administración que perdura hasta hoy mismo. No obstante esta ley también impactó fuertemente en la Enseñanza Media: alargó un año el bachillerato, que pasó de tres a cuatro años, terminando los alumnos los estudios de secundaria con 18 años, con un curso especial de preparación para el ingreso a la universidad; además, supuso el inicio del incremento de alumnado que cursaba esos estudios: el número de alumnos en bachillerato casi se duplicó entre 1974 y 1988¹¹.

El programa de Filosofía de 3º de BUP todavía se reducía a la enumeración de 19 temas y a unas muy breves consideraciones metodológicas. En el último año, el COU, se enseñaba historia de la filosofía, sin especiales aclaraciones, con un programa muy clásico al estilo de lo que se impartía con anterioridad. Dos aspectos de esta reforma tuvieron, sin embargo, un notable impacto en la presencia de la filosofía. En primer lugar, ese crecimiento enorme del alumnado inició la progresiva universalización de este nivel, aunque, como ya hemos visto, todavía afecta solo a algo más de la mitad de la población. Al aumentar el número, aumentaba la diversidad, incluyendo la presencia de distintos niveles de dominio de las competencias básicas que eran necesarias en este nivel. De hecho se iba imponiendo en la práctica una visión en parte comprensiva y generalista, más que especializada y propedéutica. En segundo lugar, a partir de 1980 se

¹⁰ Para una visión general de lo que supuso la Ley de 1970, es muy interesante el número monográfico extraordinario dedicado por la *Revista de Educación, La Ley General de Educación 20 años después* (1992), accesible en <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1992/re1992.html> (acceso el 3/09/2015).

¹¹ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: «Las enseñanzas medias en la Ley General de Educación», en *Revista de Educación. Nº extraordinario, La Ley General de Educación 20 años después* (1992), pp. 73-87.

introdujo en el BUP la asignatura de Ética como alternativa a la religión, que se enseñaba en los tres cursos del BUP.

Estos hechos produjeron una importante transformación del profesorado de filosofía: por primera vez en su historia daban clase a alumnos de 14-15 años, en número elevado y con menos selección previa, en una situación académicamente algo anómala pues era una alternativa a la religión. Se incrementó el interés creciente por la renovación pedagógica del profesorado, con obras señeras como las de Orío de Miguel y Reboiras, Izuzquiza o Tejedor¹², y se participó activamente en la introducción de mejoras de todo tipo. En 1980 se creó la SEPFI, creación motivada en gran parte por la necesidad de hacerse cargo de la enseñanza de la ética¹³, pero también por la conciencia de que era necesaria una modificación importante de la manera de estar presente en la educación secundaria. En 1982 se creó una comisión mixta entre profesorado universitario y de bachillerato que afrontó una transformación radical de la prueba de acceso a la Universidad, situando como eje de la programación de la asignatura de historia de la filosofía la lectura de textos clásicos¹⁴.

Esas dos tendencias, con modificaciones más contextuales, se han mantenido desde entonces hasta ahora. Ha crecido el sentido generalista de la enseñanza secundaria o bachillerato, con aumento del número de alumnos, y se ha mantenido el interés por los aspectos metodológicos de la enseñanza de la asignatura. Desde la LOGSE de 1990 en adelante, los programas oficiales de la asignatura incluyen numerosas indicaciones en las que se especifican tanto contenidos como procedimientos e instrumentos de evaluación, siendo destacable una última orden del MECD que establece la relación entre

¹² ORIO DE MIGUEL, B. y DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M.: *Método activo: una propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación, Madrid, 1985. IZUZQUIZA, I.: *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Anaya, Madrid, 1982. TEJEDOR CAMPOMANES, C.: *Didáctica de la filosofía*. Fundación Santa María/SM, Madrid, 1984.

¹³ El nacimiento de la SEPFI tuvo como principal figura animadora a Antonio Aróstegui, un catedrático con muchos años de experiencia, acompañado por profesores muy jóvenes que empezábamos a trabajar en la enseñanza (yo mismo participé en la junta fundacional). Su primera tarea clara fue elaborar un programa alternativo de ética, puesto que el Ministerio apenas había hecho una programación mínimamente aceptable. En 1985, la SEPFI organizó un Congreso que tuvo una gran repercusión entre el profesorado de filosofía, al que siguieron otros congresos también importantes.

¹⁴ Resultado de esta comisión fue la publicación de un libro, AA. VV.: *Temas y textos de filosofía*. COU. ICE de la UCM, Universidad Complutense, Madrid, 1983.

competencias y evaluación¹⁵, que además deja clara la continuidad de enfoque desde primaria hasta bachillerato.

La LOGSE supuso un primer problema serio para la presencia de la filosofía, pues hizo que la historia de la filosofía desapareciera como asignatura en varias modalidades del bachillerato; en aquel caso, la justificación de fondo era de tipo neopositivista: en última instancia era la ciencia, no la filosofía, la que debía proporcionar un espíritu crítico y responder a las grandes preguntas filosóficas que fueran genuinas preguntas con posibilidad de ser respondidas; sobraba, por tanto, la asignatura de historia de la filosofía, que quedaba para los interesados en humanidades e historia cultural¹⁶. El Partido Popular, cuando el Ministerio de Educación lo dirigían los demócratacristianos del partido, recuperó la historia de la filosofía para todos los alumnos de segundo de bachillerato, que se mantuvo con la siguiente ley, la LOE del gobierno socialista, aunque en este caso la Filosofía pasó a estar constreñida por su relación con la educación para la ciudadanía. La historia de la filosofía ha vuelto a estar limitada al bachillerato de humanidades en la última reforma, la LOMCE, aunque esta vez con una justificación más bien de corte neoliberal, que considera a la filosofía como superflua para la educación, pues esta debe estar orientada sobre todo a la mejora de la productividad del sistema económico.

La LOGSE supuso además otro importante reto: al suprimir la alternativa religión/ética, mantuvo una ética en 4º de la ESO. Era la primera vez en nuestra historia que una asignatura de filosofía, asignada al profesorado de filosofía, era obligatoria para todos los alumnos en un curso de educación obligatoria. Ciertamente es que exigía avanzar y profundizar en la manera de abordar la asignatura pues en esta ocasión estaban ya todos, absolutamente todos los adolescentes de 15-16 años (exceptuando, eso sí, a un porcentaje en torno al 20% que había fracasado ya escolarmente). En cierto sentido, la LOMCE, aunque retrocede al volver a hacer la ética alternativa a la religión, supone avanzar en esta línea de hacer presente la ética (Valores éticos es el título de la asignatura) en todos los cursos de la ESO. Significa que, si

¹⁵ MECD: *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. B.O.E., Madrid, 29/01/2015.

¹⁶ GARCÍA MORIYÓN, F.: «La filosofía en la Reforma», en *Paideia* 35 (1995). Para más detalles sobre lo ocurrido con la filosofía entre 1991 y 2015, ver el artículo de MIRANDA ALONSO, T.: «Situación de la filosofía en el bachillerato español», en este mismo número de *Diálogo filosófico*.

el profesorado de filosofía asume ese reto, se estará impartiendo filosofía a un porcentaje muy elevado de adolescentes (en los institutos públicos puede estar en torno al 70%), desde los 12 hasta los 16 años. En términos de horario de filosofía y de impacto sobre la población general no es en absoluto un cambio despreciable, por muy discutible que sea presentarla como alternativa a la religión.

Por último, la LOGSE profundiza el cambio en la concepción del profesorado que se había iniciado en la ley de 1970, consolidando una educación de carácter comprensivo basada en el constructivismo, algo que se nota también en el bachillerato. Esto sintonizaba con la renovación que se estaba experimentando en la enseñanza de la Filosofía, ejemplificada con claridad por los libros ya citados de didáctica de la filosofía y por las actividades de la SEPMI más la aparición de la Filosofía para Niños a partir de 1985, pero era un enfoque que se enfrentaba contra cierto academicismo imperante en la manera concreta de entender la enseñanza de la filosofía. Las resistencias y el malestar tienen una parte importante de su origen en esta modificación de la cultura pedagógica impuesta por la Administración siguiendo la cultura pedagógica de los expertos universitarios, muy distante de la cultura pedagógica del profesorado de secundaria¹⁷.

No obstante, está claro que la nueva LOMCE ha vuelto a provocar una fuerte batalla del profesorado de filosofía, que en general ha considerado que este enfoque implica un cuestionamiento en toda regla de la importancia de su disciplina. La pérdida de la historia de la filosofía no se compensa en absoluto con la presencia de la ética en secundaria obligatoria, y mucho menos si esa tan solo es una alternativa a la religión. En esta ocasión, la política universitaria del MECD, que también fue interpretada como una agresión por el profesorado de filosofía de la Universidad, ha incitado una activa y valiosa alianza entre profesorado de secundaria/bachillerato y de universidad, logrando que casi todas las asociaciones e instituciones de filosofía se hayan asociado en la Red Española de Filosofía, con dos comisiones directamente relacionadas con los problemas de la presencia de la filosofía en el bachillerato: una dedicada a la enseñanza, en especial

¹⁷ FERNÁNDEZ POLANCO, Valentín: «Filosofía y educación en España (1978-2008)», en *A parte Rei* 65 (2009). Accesible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/valentin64.pdf> (acceso 04/09/2015). Es muy aclarador el libro de VIÑAO, Antonio: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid, 2002. En él, Viñao llama la atención sobre la distancia que existe entre esas tres culturas y sobre la lentitud con la que se producen los cambios en la tercera, la del profesorado.

de secundaria, y otra dedicada a la Olimpiada Filosófica, una actividad también de bachillerato y secundaria obligatoria.

Por ahora, a pesar de las resistencias, la implantación de la LOM-CE avanza, aunque, como ya ocurría anteriormente, cada Comunidad tiene un cierto margen para concretar el currículo, lo que en algunos casos puede suponer más o menos presencia de la filosofía.

3. Un panorama sincrónico: la presencia de la filosofía en el mundo educativo

No resulta nada sencillo exponer lo que ocurre con la presencia de la filosofía en los sistemas educativos de todo el mundo. La variedad es la nota dominante, con opciones bien diferentes. Esta gran diversidad pone dificultades a la tarea de ofrecer una panorámica global que refleje con visos de verosimilitud lo que realmente está ocurriendo. En lo que sigue voy a limitarme a resumir en sus líneas generales el enorme trabajo realizado por la UNESCO, cuya opción a favor de la enseñanza de la filosofía y de la presencia de la filosofía en la sociedad es clara y contundente¹⁸. En 1955 publicaba su primer informe sobre la situación de la filosofía en el mundo, tras una encuesta exhaustiva realizada en 66 países¹⁹. Más tarde, encontramos una enumeración completa de la presencia de la filosofía en Europa Occidental en un libro de Nordembo²⁰, quien hace una interesante distinción a la que luego volveré: se decía solo lo referente a la legislación educativa (un enfoque prescriptivo que recoge las intenciones de los legisladores), pero no se dice nada de algo que sería más interesante: lo que realmente se enseña en las aulas. En el 2005 se proclamó el Día Mundial de la Filosofía, que venía celebrándose desde el 2002 cada tercer jueves de noviembre²¹. Más adelante, en 2007, se

¹⁸ UNESCO: *Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía*. UNESCO, París, 2005. Accesible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673s.pdf> (acceso 05/09/2015).

¹⁹ DROIT, Roger-Pol: *Philosophie et démocratie dans le monde*. UNESCO/LG-Livre de Poche, París, 1955. Existe traducción al español editada en Buenos Aires por Colihue/UNESCO.

²⁰ NORDENBO, S.E.: *The teaching of Philosophy in the Upper Secondary Schools in Western Europe. A Survey*. The Danish Institute for Educational Research, Copenhagen, 1989.

²¹ UNESCO: *Proclamación del Día mundial de la Filosofía*. Acuerdo tomado en Conferencia General, 33ª reunión, París, 2005. Accesible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140277S.pdf> (acceso 05/09/2015).

publicaba un segundo informe en el que se reflexionaba tanto sobre la situación como sobre el papel de la filosofía en la educación²² y ese mismo año se acordó la Declaración de París en favor de la Filosofía²³, en la que entre otras cosas se afirmaba: «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”. La enseñanza de la filosofía debería ser impartida por profesores cualificados e instruidos específicamente a tal efecto y no estar supeditada a consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica alguna». No cabe la menor duda de que hay toda una política de apoyo y difusión de la Filosofía llevada a cabo por la UNESCO²⁴, constituyendo la enseñanza de la filosofía el segundo de los tres pilares que definen la estrategia intersectorial diseñada por el organismo²⁵.

Entre 2009 y 2011, se volvió a realizar un estudio sistemático para intentar averiguar cuál era la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo. En este caso, el planteamiento fue más ambicioso pues abarcó los cinco continentes, lo que permitió la publicación de seis informes sobre la enseñanza de la filosofía en seis regiones: Latino-América y el Caribe; Región Árabe; Asia y Pacífico; África, países anglófonos; África, países francófonos; Europa y América del Norte; a continuación se convocaron cinco conferencias generales para discutir sobre esos temas: Túnez, Santo Domingo, Milán, Manila y Bamako²⁶.

²² GOUCHA, Moufida (dir.): *La philosophie comme école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*. UNESCO, París, 2007. Para publicar esta obra contaron con la dedicación especial de cuatro especialistas importantes: Michel Tozzi (capítulo I), Luca Scarantino (capítulo II et III), Oscar Brenifier (capítulo IV) et Pascal Cristofoli (capítulo V). El capítulo II está dedicado a la secundaria. El libro es de acceso gratuito en la web. Existe también edición en español.

²³ *Informe del director...*, o.c., Anexo II.

²⁴ Esto queda muy claro en el libro de VERMEEREN, Paul: *La philosophie sassié par l'UNESCO*. UNESCO, París, 2003. Accesible en internet <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf> (acceso 05/09/2015).

²⁵ UNESCO: *Intersectorial Strategy on Philosophy*. UNESCO, París, 2005. Accesible en internet <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270e.pdf> (acceso 05/09/2015).

²⁶ Los cinco informes, bastante completos, con un capítulo dedicado siempre a la enseñanza secundaria se pueden descargar, en inglés, en <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/philosophy/philosophy-teaching/> (acceso, 06/09/2015).

Lo que se desprende de esos estudios es más bien una visión optimista: resulta que la filosofía está presente en casi todos los países del mundo. La única excepción la constituyen los países de tradición sajona –los que derivan del Reino Unido–, es decir, Estados Unidos y los países de África de tradición angloparlante, en los que, en general, no existe presencia alguna de la enseñanza de la filosofía. En Australia, al menos en algunos estados, existe una presencia oficial de la disciplina. Bien es cierto que en países como Estados Unidos hay un movimiento interesante de introducción de la filosofía, al que prestamos especial atención en un artículo de este monográfico, y lo mismo se puede decir del Reino Unido, pero no podemos hablar en absoluto de una presencia generalizada y oficial de la filosofía²⁷.

En el resto del mundo, la presencia de la filosofía varía mucho en todos los sentidos y luego abordaré los problemas específicos de esa presencia. En general, la filosofía suele estar asociada a la enseñanza de la moral, con más o menos énfasis en la educación cívica y política. También es frecuente encontrarla asociada con los estudios religiosos, bien sea como alternativa o bien en un programa general de formación religiosa que puede no ser confesional, pero suele incluir elementos de reflexión filosófica. Como es lógico, sobre todo en Asia y en los países árabes se presta una mayor atención a la tradición filosófica propia, que especialmente en el caso de Asia puede diferir bastante de la europea.

La presencia es más formal y más generalizada en los países que están vinculados con la tradición educativa francesa (países del África francófona), la tradición educativa española (todos los países iberoamericanos, más Guinea Ecuatorial) o la italiana. En Francia y España, a la que acabo de dedicar un apartado, la filosofía ha estado presente casi siempre de manera específica en el nivel del bachillerato, con mayor o menor presencia y con modificaciones diversas en el enfoque; no obstante, en estos países es quizá donde más se pueda estar notando la presión a favor de una concepción más profesionalizante y más utilitarista de la educación en la que las disciplinas menos vinculadas a la rentabilidad económica están siendo desplazadas. Si nos fijamos en los más próximos a nosotros,

²⁷ Para completar y actualizar la información he realizado una indagación en dos listas de correos: una la de Sophia, organización europea para la difusión de la filosofía para niños (<http://www.sophianetwork.eu/>) y una internacional de profesorado de todo el mundo relacionado con la aplicación de la filosofía para niños.

los iberoamericanos, existen diferencias notables²⁸: en Uruguay, por ejemplo, goza de una posición más sólida; en México parece haber mejorado tras una situación de riesgo y ha sido introducida incluso en el bachillerato tecnológico; en Perú apenas tiene presencia, pues ni siquiera tienen el bachillerato; en Venezuela hay filosofía, pero de hecho se enseña psicología y solo la opción de humanidades tiene un tiempo específico para nuestra asignatura; en Argentina hay gran disparidad, pero contando con la presencia relevante de la filosofía... De todo hay por tanto.

Conviene cerrar este panorama con una referencia específica al Bachillerato internacional, un modelo que goza de cierto prestigio en el mundo educativo y que está presente en gran parte de los países²⁹. Es interesante porque en su programa de estudios la filosofía desempeña un papel importante. Es uno de los tres componentes del tronco común para todos los estudiantes, bajo el epígrafe de Teoría del conocimiento, con clara y distinta orientación filosófica e intención de constituir un eje sobre el que pivota el resto de las asignaturas asociadas en seis grupos. Además, los alumnos que eligen el bachillerato de humanidades tienen otra asignatura de filosofía. Ciertamente es un bachillerato minoritario y en algunos países con nítida orientación elitista por ser privado (y caro) y por ser bilingüe o directamente en inglés. En todo caso, supone una fuerte reivindicación de la filosofía en ese nivel educativo. Aunque no guarda relación con este bachillerato, lo mismo casi se puede decir del constante crecimiento de la Olimpiada Internacional de Filosofía³⁰, con una participación ya de más de 40 países, en la que podemos detectar una valoración positiva del papel que la filosofía puede desempeñar en la educación de los adolescentes. Desgraciadamente, esta Olimpiada exige que los alumnos compitan en una lengua que no sea la oficial del país de origen, a elegir entre francés, inglés, alemán y español³¹, lo que restringe mucho el tipo de centros que realmente pueden participar.

²⁸ Aparte del informe de la UNESCO ya citado, he logrado información más actualizada mediante una lista de correo de didáctica de la filosofía que tiene una implantación significativa entre el profesorado de la comunidad iberoamericana.

²⁹ Toda la información pertinente sobre el Bachillerato Internacional se encuentra en <http://www.ibo.org/>.

³⁰ La información en <http://www.philosophy-olympiad.org/> (acceso 15/09/2015).

³¹ Curiosamente, la introducción del español como lengua oficial ha permitido que crezca la presencia de Estados Unidos, un país cuyo idioma «oficial» es el inglés, pero en el que hay muchos estudiantes que cursan sus estudios en español.

Más interés puede tener la incipiente Olimpiada Iberoamericana de Filosofía, que ya ha tenido varias ediciones³².

4. *Las cuestiones problemáticas*

Tras ese panorama necesariamente esquemático, es conveniente explorar cuáles son los problemas que la enseñanza de la filosofía afronta en estos momentos, problemas que en algunos casos están provocando visiones muy pesimistas respecto a su futuro, aunque también es posible ver la situación desde otro enfoque más optimista, especialmente si vamos más allá del marco estricto de este artículo que se limita a la enseñanza en el bachillerato. Considero fundamentales en estos momentos cuatro núcleos de discusión: la propia definición de la filosofía, en la medida en que afecta a su enseñanza; la relación de la filosofía con las humanidades; el enfoque didáctico que guía el modelo de enseñanza-aprendizaje; y la formación del profesorado. En gran parte reelaboro una ponencia presentada en un congreso de innovación didáctica, en la que actualizaba un artículo muy anterior³³.

5. *Asignatura de filosofía*

Aunque podemos decir que es un problema intrínseco de la filosofía el tratar definir exactamente en qué consiste y cuáles son sus rasgos más relevantes, el problema tiene cierta importancia cuando hablamos de introducir una asignatura de filosofía en la enseñanza. Podemos estar de acuerdo en qué hace falta que esté presente, pero no está tan claro que todo el mundo esté pensando en lo mismo. En lo que sigue, podremos explorar algunas implicaciones prácticas importantes que tiene esa definición. De entrada, debemos tener bien presente algo que ya he mencionado: desde luego en Europa, pero también en otros ámbitos geográficos, la presencia de la filosofía se

³² <http://olimpiadafilosofia.jimdo.com/> (acceso 15/09/2015).

³³ GARCÍA MORIYÓN, F.: «La enseñanza de la Filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos», en *Paideia* 9-10 (1990), pp. 29-42. «La enseñanza de la filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos», ponencia presentada en las *Jornadas internacionales de innovación docente en la enseñanza de la filosofía*. Facultad de Filosofía, UCM, Madrid, 5-7 de noviembre de 2014. Algunos problemas han permanecido durante los 24 años que separan ambos textos, otros han cambiado.

cruza con la de otras disciplinas que, en parte pero solo en parte, tienen que ver con la filosofía. Dos son las que recaban más atención: la enseñanza de la moral y la educación cívica³⁴, pero también es relevante la vinculación entre la filosofía y la religión, motivada por el hecho de que las religiones siguen ofreciendo una propuesta de educación moral y por la estrecha vinculación, en especial de algunas de esas religiones, entre la propia creencia religiosa y la reflexión filosófica³⁵. En estos tres ámbitos (moral, civismo y religión) podemos encontrar planteamientos que hacen imposible la filosofía o justo al contrario, valiosas oportunidades para darles un enfoque radicalmente filosófico que, por otra parte, parece el más adecuado en nuestras sociedades. Es decir, debemos reivindicar que esos ámbitos sean abordados desde la filosofía y por profesorado con formación filosófica.

Una manera de responder a la pregunta es atenernos a lo que podemos denominar planteamientos normativos: se parte de una definición de la filosofía y se propone esta como norma orientadora que debe ser cumplida en el ámbito de la enseñanza. Puede ser muy interesante la que ofrece la UNESCO, dada su implicación ya comentada a favor de la presencia de la disciplina en la educación: «La UNESCO interpreta la filosofía en un sentido lato como una forma de abordar los problemas universales de la vida y la existencia humanas y de inculcar a las personas una manera de pensar independiente. La filosofía se sitúa en la médula misma del saber humano y su ámbito es tan vasto como el de las esferas de competencia de la UNESCO»³⁶.

Obviamente, tiene interés especial la definición normativa que ofrece el MECED, puesto que es la que afecta directamente a España, que, como es lógico, está en sintonía con la que se da en otros sistemas educativos: «La materia Filosofía tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente

³⁴ UNESCO (Italian National Commission for UNESCO): *Teaching of Philosophy in Europe and North America*. High-Level Regional Meeting on the Teaching of Philosophy in Europe and North America, 14, 15 and 16 February 2011, Milan (Italy). Working document. Accesible en (http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/sv/news/unesco_supports_philosophy_teaching_in_europe_and_north_america/#.VhX9l_ntlBc) (acceso el 15/06/2015).

³⁵ Solo como ejemplo –importante en España con fuerte presencia de la asignatura de religión católica– podemos recordar la encendida defensa que hacía Juan Pablo II de la filosofía en su encíclica *Fides et Ratio*, de 1998: GARCÍA MORIYÓN, Félix: «Algunas reflexiones provocadas por la lectura de la Encíclica *Fides et ratio*», en *Diálogo Filosófico* 43 (1999), pp. 89-94.

³⁶ UNESCO: *Informe del director general relativo...*, o.c., p. 1.

del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad»³⁷. Es una definición que se reitera con variantes en la optativa de 4º de la ESO, en la Historia de la Filosofía y, como no podía ser menos, en la asignatura de Valores Éticos de la ESO. También en el caso español, ha sido «normativa» la prueba de Historia de la Filosofía, sobre todo porque en la cultura educativa del profesorado y del alumnado, lo verdaderamente significativo es lo que entra para examen³⁸.

Un planteamiento alternativo es realizar una descripción de la filosofía teniendo en cuenta lo que habitualmente hacen los filósofos, o aquellas personas a las que consideramos filósofos. Parte de invertir la oración: los filósofos no hacen filosofía, sino que filosofía es lo que hacen los filósofos. Puede ser un simple matiz, o una prueba de cierta circularidad, pero considero que tiene su interés. Esa es la propuesta de Thecla Rondhuis, quien, observando esa práctica, detecta tres rasgos distintivos. En primer lugar es una reflexión que exhibe una clara capacidad de análisis y de razonamiento; en segundo lugar, muestra especial preferencia por la discusión sobre conceptos y temas ambiguos, vagos, inciertos, fronterizos...; por último, los filósofos elaboran y manejan amplios marcos de referencia, lo que también podríamos llamar concepciones del mundo, estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica o las experiencias de la vida real³⁹. Sin duda, podemos decir que hay una continuidad entre el planteamiento normativo y el descriptivo, si bien este segundo termina siendo más respetuoso con la variedad de enfoques que encontra-

³⁷ MECD: Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en *B.O.E.*, 03/01/2015, p. 249

³⁸ Un incidente sucedido en la PAU de Madrid en junio de 2015 puede ilustrar ciertas patologías de la enseñanza de la filosofía. Uno de los textos propuestos en el programa era el capítulo II de la Ética a Nicómaco. El texto seleccionado para el examen fue del capítulo I. El tema provocó un gran revuelo acompañado de serias protestas. La pregunta que me provoca es sencilla: ¿Cómo se está enseñando la asignatura que un cambio tan poco significativo provoca ese revuelo?

³⁹ RONDHUIS, N.T.W.: *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. University Repository, Utrecht, 2005. Accesible en <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7311> (acceso 09/09/2015).

mos. Esta continuidad se observa igualmente en los numerosos libros de texto que, aun ofreciendo diferencias importantes, conservan un patente aire de familia.

6. *La filosofía y las humanidades*

Hay una tendencia muy generalizada en los sistemas educativos de todo el mundo a insistir más en el valor profesionalizante de la enseñanza y en su vinculación al empleo y la productividad económica. No pretendo entrar en una valoración o análisis de esa orientación, sino solo llamar la atención sobre la reacción que ha provocado en algunos sectores, especialmente en el de la enseñanza de la filosofía que es el que me ocupa. En este contexto se ha denunciado un ataque fuerte contra las asignaturas de las humanidades, que dejan de tener utilidad desde ese paradigma que prima la vinculación al proceso productivo y son marginadas. La filosofía es, para quienes denuncian estos hechos, una de las humanidades y en su defensa está en juego la pervivencia no solo de la disciplina, sino de la cultura occidental y algunos de sus valores cruciales, en especial para la construcción de sociedades democráticas. Un libro de Marta Nussbaum⁴⁰ se ha convertido posiblemente en uno de los mejores alegatos y, aunque en él hay una fuerte dosis de razón, esta defensa adolece de tres problemas fundamentales: las humanidades, la formación del espíritu crítico, la exigencia de justificar la presencia.

Efectivamente considero muy discutible incluir la filosofía en el ámbito de las humanidades. En primer lugar, el concepto de humanidades es algo confuso y está sujeto a serios debates que van desde la propia definición del término y la selección de los saberes o disciplinas que estarían incluidas en esa categoría. En la medida en que se aproxima a una confrontación entre letras y ciencias, con fuerte arraigo en la cultura occidental, es una polémica que debiera estar superada tanto porque en la tradición educativa el humanismo era sobre todo una actitud intelectual que superaba la distinción entre letras y ciencias, como por el hecho que en la cultura actual, en la que la acumulación de saberes es muy elevada, lo que se impone es más bien el trabajo interdisciplinar que aborda problemas directamente relacionados con la condición humana y lo hace, como no podía ser de otra manera desde diversos enfoques. Eso sin constatar algo

⁴⁰ NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz, Móstoles, 2010.

tan elemental como que casi todos los grandes filósofos occidentales estuvieron muy familiarizados con la ciencia de sus respectivos contextos.

Más discutible es vincular la persistencia del espíritu crítico, esencial en sociedades democráticas, a la presencia de la filosofía. Tiene un fallo importante: la asignatura de filosofía solo hará eso si está comprometida en su didáctica con ese objetivo. Ya veremos a continuación que eso está lejos de ser así. Por otra parte, parece que da por supuesto que ese espíritu crítico o no se enseña o no se puede enseñar en otras disciplinas. Lo primero puede ser, aunque, como en el caso de la asignatura de filosofía, habría que verificar lo que realmente se hace. Lo segundo no es de recibo; basta con ojear la didáctica de otras disciplinas y las orientaciones ministeriales para comprobar que en ellas también hay un esfuerzo por promover la capacidad de reflexión crítica del alumnado. Por último, esta tesis parece estar refutada por los hechos; al menos en el caso de Estados Unidos y el Reino Unido, dos países tan ejemplares o más que cualquier otro en el talante crítico y democrático de sus ciudadanos, no tienen ni han tenido nunca una presencia de la filosofía en el nivel previo a la universidad.

El tercer punto de la crítica es el que hace referencia a la necesidad de justificar por su utilidad la presencia de la asignatura. Según un sector importante del profesorado de filosofía, esa exigencia de utilidad es muy propia de una mentalidad economicista y productivista pero encaja mal con una actividad que, como la filosofía, según dijo ya Aristóteles, no es productiva porque ella es su propio fin. No debemos, por tanto, valorarla por su utilidad, sino más bien por renunciar explícitamente a la utilidad como criterio de su propio valor; como decía en su momento Ferrater Mora: su única utilidad consiste en preguntarle a las demás disciplinas para qué sirven ellas, si bien más adelante matizó su posición, quizá más sensible a las exigencias de la justificación de la actividad filosófica en la sociedad⁴¹. Hace poco, en un debate en la prensa inglesa, unos filósofos criticaban la pretensión –en este caso de la filosofía para niños– de justificar la presencia del diálogo filosófico en las aulas por los beneficios que reportaba en el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales, así como en otras asignaturas. Desde su punto de vista eso signifi-

⁴¹ FERRATER MORA, JOSÉ: «¿Para qué sirven los filósofos?», *El País*, 1/02/1986. Accesible en http://elpais.com/diario/1986/02/01/opinion/507596407_850215.html. (acceso 10/09/2015).

caba reconocer que la filosofía en sí misma no tenía un valor intrínseco; la respuesta de Peter Worley⁴², un filósofo comprometido con la propuesta de filosofía para niños y también con la presencia en el nivel de secundaria y bachillerato, da sugerentes pistas para superar ese debate, en gran parte mal planteado.

El debate está mal planteado porque en realidad no se está discutiendo en este caso concreto la posible utilidad de la filosofía, sino la presencia de la asignatura de filosofía en el bachillerato. No es lo mismo y el marco de la discusión es diferente. La educación formal en general exige un ingente esfuerzo humano y económico, por lo que, en tanto que política educativa, debe ser justificada; es un requisito elemental en una sociedad democrática. Es más, sería necesario igualmente rendir cuentas de lo conseguido. Ya en el plano más concreto de los planes de estudio, el horario de las clases es limitado, lo que exige limitar también el número de asignaturas y las horas asignadas a cada una. Son muchas las disciplinas que se disputan ese espacio y todas ellas tienen sus propias justificaciones; de sobra es conocido el problema social y político que subyace a la inclusión de una disciplina en el currículo de cualquier nivel educativo⁴³. Y desde este enfoque, parece imprescindible justificar por qué debe incluirse la filosofía y eso requiere especificar qué aprenden los alumnos y en qué medida eso es valioso (y útil) para su crecimiento personal, para su proceso educativo y para la sociedad en general que, en definitiva, es quien sufraga los gastos. En ese sentido debemos ser claros sobre lo que ofrecemos y, además, aportar pruebas de que lo conseguimos, pruebas avaladas por investigaciones educativas⁴⁴. Como ya he mencionado, el movimiento de filosofía para niños se ha tomado en serio esta exigencia y ha ido aportando pruebas contundente de que la presencia de la filosofía repercute en el crecimiento de algunas dimensiones cognitivas y afectivas importantes y valiosas. Algo parecido es necesario, sin duda, para la presencia en bachillerato, pero

⁴² WORLEY, Peter: *Response to Tom Bennett on TES blog 'Philosophy. For children?*, 2015, accessible en <https://philosophyfoundation.wordpress.com/2015/07/24/response-to-tom-bennett-on-tes-blog-philosophy-for-children/> (acceso, 10/06/2015).

⁴³ APPLE, M.W.: *Ideology and curriculum*. Routledge, Nueva York, 1979/2004. (en español: Akal, Madrid, 2015)

⁴⁴ GARCÍA MORIYÓN, F.: «La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía», en *Episteme* 1, vol. 27 (2007), pp. 41-58. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242007000100003&lng=es&nrm=iso (acceso 12/09/2015).

solo conozco un interesante estudio⁴⁵ ya antiguo que difícilmente podemos aplicar al momento actual.

No dudo en ningún momento, por tanto, de que se deban enfatizar las consecuencias esperables del ejercicio de la filosofía en las aulas. Hace bien el profesorado de filosofía en destacar, como aportaciones específicas de la enseñanza de la filosofía, la formación del espíritu crítico, la capacidad de argumentación, la riqueza y precisión en el uso de la lengua, la apertura mental y la tolerancia ante las opiniones contrarias... y otra serie de competencias (que pueden ser entendidas como hábitos o incluso virtudes) que son fundamentales para el crecimiento personal de los jóvenes y para la consolidación de sociedades democráticas⁴⁶. Incluso se puede reivindicar el impacto que la reflexión filosófica tiene en el conjunto de la actividad académica de los estudiantes. Eso, si además va acompañado por una sólida investigación educativa que muestra que esos efectos se producen gracias a la práctica filosófica en el aula, contribuirá a justificar la presencia de la filosofía en el currículo de todo el alumnado de bachillerato. Sin esas investigaciones, no pasarán de ser argumentos especulativos con los que los filósofos nos justificamos a nosotros mismos.

7. *La disyunción clásica entre filosofía y filosofar*

Con cierta frecuencia se ha discutido entre los profesionales, y la discusión se remonta al mismo Kant, sobre el papel que desempeñan los contenidos y los procedimientos en la enseñanza de la filosofía. Bien conocida es la frase de Kant de que no puede enseñarse la filosofía, sino solo enseñar a filosofar⁴⁷. No mucho después de Kant, Hegel cuestionaba esta tesis kantiana afirmando que, si no se enseña filosofía, no se puede enseñar a filosofar, por lo que subrayaba que la enseñanza de la filosofía debía ser planteada como un saber riguroso

⁴⁵ AA.VV.: *La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU. Visión de alumnos y profesores*. ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1989.

⁴⁶ DEWEY, J.: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata, Madrid, 2004. Es probablemente un texto seminal en la reflexión sobre la profunda relación entre la presencia de la filosofía en la educación y la democracia.

⁴⁷ MACDONALD ROSS, G.: «Kant on teaching philosophy», en *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies* 5 (1) (2005), pp. 65-82. Accesible en <http://eprints.whiterose.ac.uk/4485/1/macdonaldrrossg4.pdf> (acceso 22/09/2015).

y sistemático de conceptos⁴⁸. La filosofía es una actividad, pero es también una actividad que se practica sobre determinados temas (si bien son muy pocos los temas estrictamente filosóficos) poniendo en práctica algunos procedimientos (quizá estos más exclusivos de la filosofía, pero presentes también en otros campos del saber humano). El enunciado más correcto sería, por tanto: solo se enseña filosofía enseñando a filosofar sobre temas filosóficos. Desde mi punto de vista, por tanto, el dilema no es correcto, aunque persiste tozudamente, y está vinculado a una manera algo restrictiva de entender la enseñanza que pone el énfasis sobre el aprendizaje significativo de un conjunto de conocimientos que se consideran indispensables en el proceso formativo de una persona, en una sociedad y en una época específica. Para aprender esos contenidos de una manera significativa, es necesario prestar atención a los procedimientos, sin duda, pero se puede dar más importancia a los primeros o a los segundos. Esto es válido en todas las disciplinas y también lo es en la filosofía.

Entramos ahora en una cuestión crucial para todo lo que venimos exponiendo. Qué duda cabe de que no se puede entender la filosofía si no apelamos a una serie de contenidos y conocimientos acumulados a lo largo de la historia de la disciplina⁴⁹. Es más, hay una serie de temas que son específicos en el sentido de que son aquellos que suelen estar presentes en las reflexiones de quien ejerce la filosofía. Algo de eso hemos dicho ya a propósito de la definición de la filosofía, si bien bastaría con retomar las famosas cuatro preguntas kantianas o los trascendentales de la filosofía medieval y posterior para delimitar algunos campos propios de la filosofía, aunque puedan ser practicados no solo por los filósofos «profesionales» sino también por otras personas con inquietudes filosóficas, si bien estos pueden tener más dificultades o perder profundidad en sus reflexiones si carecen por completo de cierta familiaridad con el saber que la tradición filosófica ha ido acumulando.

Pero también son necesarios unos procedimientos que son propios de la filosofía. En un estudio sobre la aplicación del diálogo filosófico en la educación, fuimos capaces de distinguir un grupo de 23 dimensiones cognitivas y 15 afectivas que eran potenciadas por la

⁴⁸ PINEDA RIVERA, D.: «Hegel sobre la enseñanza de la filosofía», en *Universitas Philosophica* 59 (2012), pp. 139-159. Accesible en <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v29n59/v29n59a09.pdf>, (acceso 22/05/2015).

⁴⁹ Es la tesis que mantengo en GARCÍA MORIYÓN, F.: *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid, 2006.

práctica filosófica en el aula⁵⁰. Es una enumeración algo exhaustiva, pero es muy clarificadora. Más breve y muy potente desde el punto de vista educativo es la que ofrece Michel Tozzi, uno de los expertos en investigación sobre la enseñanza de la filosofía, que dirige una muy buena revista sobre la enseñanza de la filosofía, *Diotime*⁵¹. Según él, son tres las competencias fundamentales que trabaja la filosofía: la problematización de aquellos saberes que damos por supuestos; la conceptualización, encaminada a conseguir mayor precisión evitando la ambigüedad y la vaguedad de los conceptos habituales en la filosofía; y la argumentación, que nos permite justificar razonablemente las afirmaciones que hacemos⁵².

En realidad, no se está diciendo nada especialmente nuevo y bastaría quizá remontarse a la escolástica medieval, desde Abelardo hasta los grandes autores del siglo XIII, para darse cuenta de que el modelo del *sic et non*, o el de las *quaestiones disputatae* o *quodlibetales*, ponían en juego estas competencias filosóficas, las propias de la lógica y la dialéctica. No obstante, en el siglo XX Leonard Nelson revitaliza una tradición todavía más antigua, y nunca del todo abandonada en la práctica filosófica: es el método socrático para el que son fundamentales dos momentos, el irónico, que provoca la duda y la perplejidad en el interlocutor, y el mayéutico, que lo ayuda a formular con precisión y argumentadamente lo que ya sabe⁵³, si bien ese esfuerzo de clarificación conceptual y argumentación mejora sustancialmente su conocimiento previo no reflexivo. La obra de Nelson tiene seguidores e influye tanto en el nacimiento del asesoramiento filosófico (Achenbach y otros), como en autores centrados en la enseñanza de la filosofía, siendo uno de ellos Matthew Lipman, cuyos planteamientos, orientados en principio a la educación primaria, se aplican igualmente a todos los niveles⁵⁴. Lipman defiende un método socrático, aunque no solo, y propone transformar el aula en una comunidad de investigación filosófica.

⁵⁰ GARCÍA MORIYÓN, F.; COLOM MARAÑÓN, R.; LORA CERDÁ, S.; RIVAS VIDAL, M.; TRAVER CENTAÑO, V.: *La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva*. De la Torre, Madrid, 2002.

⁵¹ Revista on-line *Diotime* <http://www.educ-revues.fr/diotime/> (acceso 22/09/2015)

⁵² TOZZI, Michel: *Pensar por sí mismo*. Popular, Madrid, 2008.

⁵³ NELSON, Leonard: *El método socrático*. Hurqualya, Rota, 2008.

⁵⁴ LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, F.: *La filosofía en el aula*. De la Torre, Madrid, 1992; y LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre, Madrid, 1997.

Profundamente socráticas son también dos importantes propuestas que están teniendo una amplia aceptación en el ámbito de la enseñanza de la filosofía. Una es la de Oscar Brenifier, quien ha publicado numerosos materiales para la práctica de la filosofía con niños, y también en bachillerato y en el ámbito más amplio de la educación no formal, como cafés filosóficos o asesoría filosófica⁵⁵. En la misma línea de la defensa del planteamiento socrático de la enseñanza está el amplio trabajo realizado por Walter Kohan, primero desde filosofía para niños, pero siempre con un enfoque más amplio que iba más allá de la infancia y que se ha planteado la paradójica relación entre filosofía y educación, integrando en sus reflexión las aportaciones de Derrida y Rancière⁵⁶.

En los años ochenta se consolidan enfoques activos, más centrados en problemas que en contenidos, vinculados también a reformas en el planteamiento general de la educación que ya hemos mencionado al hablar de la Ley General de Educación de 1970. Van apareciendo obras de enseñanza de la filosofía que en gran parte se sitúan en ese nuevo marco de referencia, aunque no todas de la misma manera y en el mismo grado. Ya he citado las obras de Orio de Miguel y de Izuzquiza, pero de esas fechas es también el planteamiento de la didáctica de la filosofía de Ekkehard Martens⁵⁷, durante mucho tiempo director de la espléndida revista *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Este enfoque no decae, sino que sigue estando muy presente y es el que ahora, con distintas orientaciones, podemos considerar dominante en casi todo el mundo, y las publicaciones de la UNESCO que ya hemos citado así lo indican. En España, entre otros muchos, algunos ya citados, tenemos la obra en tres volúmenes coordinada por Cifuentes, Gutiérrez, Arroyo y Roca⁵⁸, que ofrece un

⁵⁵ BRENIER, O.: *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Editorial Diálogo, Valencia, 2011. Muy valiosa la colección *Aprendiendo a filosofar*, que ha dirigido en la editorial Laberinto (Madrid), dirigida a alumnos de secundaria y bachillerato, con los siguientes títulos: 1) *El arte y lo bello*; 2) *La conciencia, el inconsciente y el sujeto*; 3) *El tiempo, la existencia y la muerte*; 4) *La opinión, el conocimiento y la verdad*; 5) *La razón y lo sensible*; 6) *El estado y la sociedad*; 7) *Libertad y determinismo*; y 8) *El trabajo y la técnica*.

⁵⁶ KOHAN, W.: *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2010; y *Sócrates, el enigma de enseñar*. Biblos, Buenos Aires, 2010.

⁵⁷ MARTENS, E.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Schroedel, Hannover, 1979. Traducida al español con el título: *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Universidad de Valencia, Valencia.

⁵⁸ CIFUENTES, LUIS M^a y GUTIÉRREZ, JOSÉ M^a (coords.): *Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas*. Grao, Barcelona, 2010. ARROYO POMEDA, J.; CIFUENTES, LUIS M^a y GUTIÉRREZ, JOSÉ M^a (coords.): *Didáctica de la filosofía*. Grao,

panorama amplio y rico de los distintos estilos de enseñanza que comparten ese marco de referencia.

La conciliación de contenidos y procedimientos no puede ser vivida en ningún caso como una opción dilemática, sino más bien como un problema didáctico que debe y puede ser resuelto en el ámbito de la enseñanza. Una manera muy concreta y muy frecuente de abordarlo, en España y en otros países, es distinguir entre una asignatura de Introducción a la Filosofía, en la que los procedimientos parecen tener más cabida, y otra de historia de la filosofía, en la que el énfasis está puesto en los contenidos, pues el objetivo es familiarizar al alumnado con los temas tradicionales de la historia de la filosofía, fundamentalmente occidental, y con las doctrinas de los filósofos más relevantes. Dejo al margen el problema añadido de que una asignatura de historia de la filosofía debe prestar también atención a los procedimientos propios de la investigación histórica⁵⁹, y me centro en el hecho de que para una parte importante del profesorado la asignatura de historia de la filosofía constituye, por así decirlo, la perla de la corona de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Dos razones sobre todo avalan ese punto de vista: se sitúa en el último curso, en el que los alumnos supuestamente ya están más maduros y pueden empezar a leer filosofía más esotérica; se centra sobre todo en contenidos, lo que evita derivas simplificadoras y pedagogistas. Sin rechazar en absoluto estas razones, pues evidencian problemas serios, considero que pueden terminar empobreciendo el papel que, sin duda, la enseñanza de la filosofía podría y debería desempeñar en etapas anteriores de la enseñanza.

8. El profesorado de filosofía y su formación

Cuando consultamos las publicaciones ya mencionadas en las que se defiende la presencia de la filosofía en el bachillerato, uno de los problemas que se plantean es el del profesorado de esa asignatura. Es decir, no está claro quién tiene que darla y qué preparación se espera de quien la da. En países con fuerte presencia de la asignatura,

Barcelona, 2010. ARROYO POMEDA, J.; CIFUENTES, Luis M^a; GUTIÉRREZ, José M^a y ROCA JUNET, L. (coords.): *Filosofía: complementos de formación disciplinar*. Grao, Barcelona, 2010.

⁵⁹ De ese problema nos hemos ocupado en GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F. y PEDRERO SANCHO, I.: *Investigación histórica*. De la Torre, Madrid, 1995, un manual para la enseñanza de la historia de la filosofía que acompaña al libro de historia *Luces y sombras. El sueño de la razón en occidente*.

el problema parece estar resuelto, puesto que en general se recurre a personas que tienen una formación académica en filosofía, alcanzada gracias al estudio de la correspondiente carrera, que en estos momentos, en España, es un grado de cuatro años académicos. En principio, es una opción sensata, puesto que garantiza que la persona que accede está familiarizada con los contenidos y los procedimientos propios de la asignatura, si bien los programas de las facultades de filosofía no suelen estar elaborados pensando mucho en garantizar que se da la formación requerida para después ejercer la docencia en secundaria y bachillerato. Recordemos que no es exactamente lo mismo ser filósofo que ser profesor de filosofía. No obstante, dando por supuesto que lo consiguen, siguen existiendo otros problemas.

En la enseñanza secundaria no hay un perfil claro de profesor de especialidad en todo el mundo, ni siquiera en España. La adecuación entre plazas de profesor de filosofía en bachillerato y profesorado con título de filosofía no es total. En algunos países existe escasez real de personas con esa preparación pues no es mucha la gente que cursa esos estudios superiores de filosofía, y parte de la que lo hace no está pensando en ningún momento en enseñar filosofía. Eso provoca la situación de que muchas plazas, en especial en asignaturas relacionadas con la ética, están ocupadas por un profesorado que no goza de esa formación. También es frecuente encontrarse con profesorado sin preparación filosófica en colegios privados en los que se da más el caso e impartir lo que se llama asignaturas afines, que a veces tienen una afinidad escasa. En el día a día del aula podrá ir sorteando el problema, pero notará las carencias que, si dura en el puesto y ejerce con rigor, irá poco a poco solucionando con una formación adecuada. Este problema es todavía más grave en primaria, pero no toca en este artículo hablar de ese nivel educativo.

Un tercer problema es el de la necesaria preparación pedagógica. Aunque algunos sean muy críticos con la creciente importancia de la pedagogía en la enseñanza secundaria y el bachillerato, no cabe la menor duda de que hace falta una formación didáctica importante. No es lo mismo hacer filosofía que enseñar filosofía, aunque muy difícilmente se puede hacer lo segundo si no se tiene cierta práctica con lo primero. En todo caso, debemos manejar con cierta soltura los recursos didácticos que van a facilitar el aprendizaje de los estudiantes. El notable incremento del alumnado en ese nivel educativo, con diversas competencias e intereses, pone la tarea algo más difícil. La abundante bibliografía, de la que ya he mencionado solo una parte, puede servir de ayuda para afrontar con garantías el

proceso de aprendizaje del alumnado, pero sigue siendo decisiva la formación inicial y la continua. Por lo que se refiere a la primera, la situación es muy lamentable, puesto que no se le presta la atención debida. En algún país, como Argentina, existe en la carrera una rama o especialización que está pensada precisamente para quienes quieren dedicarse a la enseñanza, en la que se tienen en cuenta los aspectos pedagógicos y didácticos en la asignatura. En otros países, como es el caso de España, existen curso de postgrado, el Máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria, cuyo objetivo es ofrecer esa formación no obtenida durante los estudios de grado. La idea es potente, sobre todo porque incluye unas prácticas en centros educativos con la supervisión del profesorado. En la práctica, no obstante, esos másteres son mejorables, posiblemente porque la mayor parte del profesorado, como no podía ser menos, es universitario y su práctica pedagógica suele ser muy academicista y magisterial, lo que terminan desdibujando la aportación didáctica que realmente se necesita para gente que va a trabajar en secundaria. A eso se añade que su familiaridad con los adolescentes es mínima, lo que tampoco favorece formar bien en las exigencias pedagógicas que plantea esa etapa del ciclo vital.

Como la necesidad es innegable y el profesorado siente que debe mejorar esa formación, la formación continua, la que se adquiere al mismo tiempo que se trabaja, ha ido cobrando importancia. Son numerosos los cursos de formación, los congresos y jornadas dedicadas a la enseñanza de la filosofía, las publicaciones sobre el tema, las asociaciones de profesores centradas en estos y similares problemas y la presencia en las redes sociales de numerosas y variadas propuestas innovadoras. El panorama, por tanto, no es del todo malo, solo complicado pues el problema lo es.

9. Conclusión

A lo largo de este artículo espero haber ofrecido una panorámica global y orientativa de cuál es la situación de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, abarcando problemas teóricos de fundamentación, problemas más prácticos relacionados con el aprendizaje de la filosofía y una descripción muy general de cuál es la situación existente en el mundo y algo más detallada para el caso español.

Es cierto que el telón de fondo, desde una perspectiva mediática, es un poco desolador, dominando entre el gremio una visión más bien pesimista sobre el presente y el futuro de la presencia de la

filosofía en el bachillerato. Justo revisando este artículo para su publicación, puedo leer un breve comentario en la prensa con un título muy expresivo: «Cargarse la Filosofía a martillazos. La última reforma educativa, la LOMCE, aparta un poco más a Platón, Kant, Nietzsche y compañía de los planes de estudio»⁶⁰. Ya hemos podido ver que algo de razón hay para esa preocupación; en España, un número significativo de alumnos terminará la secundaria sin haber dado nada de filosofía y el bachillerato con un solo curso, pero otros recibirán seis cursos. En otros países la situación varía: tanto podemos apreciar que está creciendo como que está disminuyendo. La situación quizá no sea buena, pero tampoco es alarmante. Mucho menos lo es si tenemos en cuenta que la filosofía está pasando un buen momento de presencia social, con múltiples manifestaciones que van desde los cafés filosóficos hasta las asesorías. Del mismo modo, conviene tener en cuenta que la filosofía también crece en presencia en el sistema educativo, pero más en los niveles obligatorios y en el marco del aprendizaje de valores. Algunas personas pueden ver ahí otro síntoma claro de pérdida de relevancia social y de disolución del rigor de la reflexión filosófica, pero pueden ser vistas también como oportunidades para repensar entre todos cuál es el rol de la filosofía en la educación formal, sin descuidar la necesidad de que esté presente en el bachillerato con una carga horaria significativa. Esta segunda opción es la que ha estado presente en el enfoque de este artículo, pero es también la que puede observarse en otros muchos ámbitos en los que se está reivindicando el papel de la filosofía.

De buena salud gozan también otros campos, como es el de la investigación en estrategias para el aprendizaje de la filosofía, con la consolidación de enfoques en los que se busca combinar contenidos y procedimientos en un todo sin costuras ni rupturas. Lo mismo se puede decir del campo de la divulgación filosófica de alto nivel, algo muy poco frecuente hace solo un par de décadas. Desde luego algunos son poco rigurosos y están más cerca de los manuales de autoayuda, pero otros divulgan la filosofía con rigor y sus ventas indican que hay un público interesado. Además aportan al profesorado de bachillerato recursos valiosos para ejercer y dignificar su profesión, sobre todo a quienes no estudiaron filosofía. Ciertamente es, como hemos indicado, que son variados los problemas, pero en este caso lo importante es plantearlos bien y diseñar estrategias para resolverlos que contribuyan no solo a consolidar el papel educativo de

⁶⁰ Rojo, J.A.: «Cargarse la Filosofía a martillazos», en *El País*, 06/10/2015

la filosofía en este nivel de la enseñanza formal sino a ampliarlo y dotarlo de mayor relevancia social y educativa.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W.: *Ideology and curriculum*. Routledge, New York, 1979/2004.
- ARROYO POMEDA, J.; CIFUENTES, L.M^a y GUTIÉRREZ, J.M^a (coords.): *Didáctica de la filosofía*. Grao, Barcelona, 2010.
- ARROYO POMEDA, J.; CIFUENTES, L.M^a y GUTIÉRREZ, J.M^a y ROCA JUNET, L. (coords.): *Filosofía: complementos de formación disciplinar*. Grao, Barcelona, 2010.
- AA.VV.: *Temas y textos de filosofía*. COU. ICE de la Universidad Complutense, Madrid, 1983.
- BRENIFIER, O.: *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Editorial Diálogo, Valencia, 2011.
- CIFUENTES, L.M^a y GUTIÉRREZ, J.M^a (coords.): *Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas*. Grao, Barcelona, 2010
- COLOM, Roberto; REBOLLO, Irene y GARCÍA MORIYÓN, F.: «Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis», en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 17 (2005), pp. 14-22.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata, Madrid, 2004.
- DROIT, Roger-Pol (1955): *Philosophie et démocratie dans le monde Paris*. UNESCO/LG-Livre de Poche. Existe traducción al español editada en Buenos Aires, Colihue/UNESCO.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: «Las enseñanzas medias en la Ley General de Educación», en *Revista de Educación*. N^o extraordinario *La Ley General de Educación 20 años después* (1992), pp. 73-87.
- FERNÁNDEZ POLANCO, Valentín: «Filosofía y educación en España (1978-2008)», en *A parte Rei* 65 (2009).
- FEY, Eduard (1975): *Estudio Documental de la Filosofía en el Bachillerato Español (1807-1957)*. C.S.I.C, Madrid, 1975.
- GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F. y PEDRERO SANCHO, I.: *Investigación histórica*. De la Torre, Madrid, 1995.
- GARCÍA MORIYÓN, F.: «La filosofía en la Reforma», en *Paideia* 35 (1995).
- *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula*. De la Torre, Madrid, 2006.
- «La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía», en *Episteme* 1, vol. 27 (2007), pp. 41-58.

- «La enseñanza de la filosofía algunos problemas que deben ser resueltos», ponencia presentada en las *Jornadas internacionales de innovación docente en la enseñanza de la filosofía*, 2014. Facultad de Filosofía UCM, Madrid (próxima publicación) .
- GARCÍA MORIYÓN, F. y CEBAS TUDELA, Esther: *What we know about Research in Philosophy with children*. Publicado en <http://sophia.eu.org/>
- GARCÍA MORIYÓN, F.; COLOM MARAÑÓN, R.; LORA CERDÁ, S.; RIVAS VIDAL, M.; TRAVER CENTAÑO, V.: *La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva*. De la Torre, Madrid, 2002.
- GOUCHA, Moufida (dir.): *La philosophie une école de la liberté*. UNESCO, París, 2007.
- GOPTNIK, A.: *El filósofo entre pañales*. Planeta, Barcelona, 2010.
- HEREDIA SORIANO, Antonio: «La filosofía en el bachillerato español (1938-1975)», en *Actas del primer Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Universidad de Salamanca, Salamanca, 1978, pp. 83-118.
- IZUZQUIZA, I.: *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Anaya, Madrid, 1982.
- KOHAN, W.: *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2010.
- *Sócrates, el enigma de enseñar*. Biblos, Buenos Aires, 2010.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, F.: *La filosofía en el aula*. De la Torre, Madrid, 1992.
- LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre, Madrid, 1997.
- MACDONALD ROSS, G.: «Kant on teaching philosophy», en *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies* 5, 1 (2005), pp. 65-82. Accesible en <http://eprints.whiterose.ac.uk/4485/1/macdonaldrrossg4.pdf>
- MARTENS, E.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Schroedel, Hannover, 1979.
- *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1983. Traducida al español con el título: *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Universidad de Valencia, Valencia.
- NELSON, Leonard: *El método socrático*. Hurqualya, Rota, 2008.
- NORDENBO, S.E.: *The teaching of Philosophy in the Upper Secondary Schools in Western Europe. A Survey*. The Danish Institute for Educational Research, Copenhagen, 1989.

- NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz, Móstoles, 2010.
- ORIO DE MIGUEL, B. y DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M.: *Método activo: una propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación, Madrid, 1985.
- PINEDA RIVERA, D.: «Hegel sobre la enseñanza de la filosofía», en *Universitas Philosophica* 59 (2012), pp. 139-159.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de: «Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años», en *CEE Participación Educativa* (2008), pp. 7-15.
- RONDHUIS, N.T.W.: *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. University, Utrecht, 2005.
- TEJEDOR CAMPOMANES, C.: *Didáctica de la filosofía*. Fundación Santa María/SM, Madrid, 1984.
- TOZZI, Michel: *Pensar por sí mismo*. Madrid, Popular, 2008.
- TRICKEY Y TOPPING, K.J.: «Philosophy for Children': A Systematic review», en *Research Papers in Education* 19, 3 (2004), pp. 363-378.
- UNESCO: *Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía*. UNESCO, París, 2005.
- *Intersectorial Strategy on Philosophy*. UNESCO, París, 2005.
- VERMEEREN, Paul: *La philosophie sassié par l'UNESCO*. UNESCO, París, 2003.
- VIÑAO FRAGO, Antonio: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid, 2002.
- «El bachillerato: pasado, presente, futuro», en *CEE Participación Educativa*, 17 (2011), pp. 30-44.
- WORLEY, Peter: *Response to Tom Bennett on TES blog 'Philosophy. For children?*, 2015, en <https://philosophyfoundation.wordpress.com/2015/07/24/response-to-tom-bennett-on-tes-blog-philosophy-for-children/>

Solicitado el 16 de noviembre de 2013

Aprobado el 14 de noviembre de 2015

Félix García Moriyón
Universidad Autónoma de Madrid
felix.garcia@uam.es