

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional  
Colombia

Gómez Mendoza, Miguel Ángel

La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la  
resolución de conflictos

Revista Colombiana de Educación, núm. 55, julio-diciembre, 2008, pp. 166-187  
Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

## Resumen

En este trabajo se sostiene que las concepciones o *paradigmas* en la enseñanza de la filosofía y del filosofar (doctrinal o dogmático/ideológico, histórico/patrimonial, problemático o problematizador, democrático/discutidor, praxeológico/ético) sirven como marco comprensivo de las evoluciones recientes de las prácticas filosóficas, en particular de la práctica de *discusión de tipo filosófico* en el contexto de la educación y escuela masificada actual. Se exponen también las condiciones y elementos de surgimiento, definición, posibilidad y límites de la *discusión* en el campo de la educación y en la didáctica de la filosofía. Se muestran la importancia y el tratamiento que ha tenido este tema en contextos europeos, igualmente válido y pertinente para el contexto de resolución dialogada y discutida de problemas en el ámbito institucional escolar o educativo.

## Palabras clave

Enseñanza filosófica, enseñanza de la filosofía, prácticas filosóficas, discusión, discusión filosófica, resolución de conflictos.

## Abstract

This paper argues that the concepts or *paradigms* in teaching philosophy and philosophizing (doctrinal or dogmatic/ideological, historical/heritage, problematic or problematizer, democratic/discourser, praxeology/ethical) may be used as a framework for understanding the latest developments in philosophical practices, in particular, the practice of a *philosophical kind of debate* taking place in present day overcrowded schools and classrooms. It also outlines the conditions and elements of emergence, definitions, possibilities and limitations of *debate* in the field of education and the didactics of philosophy. It shows the importance and treatment that this issue has had in European contexts, equally valid and relevant for the case of dialogue and discussed problem resolution in the context of educative institutions.

## Key words

Philosophical education, teaching philosophy, philosophical practices, philosophical discussion, conflict resolution.

# La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos<sup>1</sup>

Miguel Ángel Gómez Mendoza<sup>2</sup>

La discusión permite, en un grupo social, examinar un problema pendiente, un conflicto que amenaza su convivencia y desarrollar de sus actividades, para así intentar formular y avanzar colectivamente hacia una solución. Como práctica social reglada, las sociedades democráticas contemporáneas han difundido ampliamente, en particular en los medios de comunicación, uno de sus géneros: la *confrontación de opiniones* con la perspectiva y el ánimo de enfrentar los conflictos y encontrarles salidas o soluciones.

La exigencia democrática inseparable de la obligación de discutir para determinar el bien común parece desarrollarse cuando el nivel de educación de la población crece, y con tal nivel de complejidad social, que multiplica los niveles y las instancias, que deben articular los diversos grupos de interés social. La discusión se enraíza públicamente en el sentimiento de insatisfacción frente a la representación política y a la crisis del lugar del ciudadano en el espacio público. El aumento del individualismo y el *debilitamiento de la institución familiar y escolar*, que preformaba cada uno de los hábitos de los roles funcionales, obligan a recurrir a la fuerza física, a un refuerzo legislativo o a una discusión para resolver los conflictos o regular las disfunciones crecientes de la comunicación. El individuo es conducido en los contextos colectivos y los disensos sobre valores comunes, a negociar y a procesos contractuales que implican muchas veces sus relaciones privadas, para tejer así la coexistencia sobre la base de intereses colectivos presentes en la sociedad.

El sistema educativo, la institución escolar en sus diversos niveles, no escapa a esta dinámica. La discusión también está presente en ellos, presencia que se puede ilustrar mediante algunos indicadores: en la *vida escolar*, en la *vida de la clase*, en la

<sup>1</sup> Texto recibido el 11 de septiembre, evaluado el 10, el 14 y el 15 de octubre y arbitrado el 12 de noviembre de 2008.

<sup>2</sup> Doctor en Educación por la Universidad de París III, Sorbona Nueva, Francia. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. mgomez@utp.edu.co.

*enseñanza de las disciplinas escolarizadas, en el dominio oral de la lengua materna o las lenguas extranjeras, en educación cívica o la educación para la convivencia o la educación para la urbanidad, en la co-construcción de saberes en la clase (comunidad de investigación o comunidad de búsqueda).*

La multiplicación de los comportamientos ciudadanos negativos y la violencia escolar, así como los problemas de coexistencia de alumnos de orígenes diferentes, han llevado a reforzar la educación en la civildad y la ciudadanía, a considerar la discusión en clase y en la vida escolar como un *método de regulación de conflictos*, por medio de mecanismos participativos como los consejos de curso, y consejos ampliados con participación de padres, alumnos, profesores y directivos de las instituciones educativas.

En este contexto, el debate en cuanto discusión aparece como su *actividad estructurante de manera transversal en la escuela*, tanto en el nivel de la vida escolar como en la enseñanza de las disciplinas. Precisamente, en los desarrollos recientes de la enseñanza de la filosofía, la discusión se ocupa de lo tratado en el curso magistral o la disertación, pero también se aprecia que en el sistema educativo emerge como *discusión de tipo filosófico (discussion à visée philosophique)* en la escuela primaria y secundaria.

Esta discusión, contribuye, sin duda alguna, a enfrentar los enormes desafíos sociales de la escuela contemporánea, que son, entre otros, los siguientes: ¿Qué relación social une a los estudiantes y los profesores? ¿Qué relación se establece con el otro para vivir en grupo? ¿Cuál es la relación con la autoridad cuando se tienen situaciones conflictivas para resolver o afrontar? En fin, la discusión es formativa y debe tener un lugar, un papel, finalidades y objetivos en las prácticas educativas.

La presentación de la *discusión* en el campo de la educación y en especial de la *enseñanza de la filosofía*, como una perspectiva para analizar y enfrentar *los conflictos en la escuela y en la formación*, se articula en torno a las siguientes preguntas: 1) ¿cuáles son las concepciones o *paradigmas* en la enseñanza de la filosofía y del filosofar, que sirven como marco comprensivo de las evoluciones recientes de las prácticas filosóficas, en particular de la práctica de *discusión de tipo filosófico* en el contexto de la educación y escuela masificada actual?; 2) ¿cuáles son las condiciones y elementos de surgimiento, definición, posibilidad y límites de la discusión en la educación, hasta el punto de poder llegar a ser un nuevo y promisorio campo de investigación?; 3) ¿en qué medida la importancia y el tratamiento que ha tenido este tema en contextos europeos, asociado en el presente caso a la *discusión filosófica* escolarizada, podrían ser igualmente válidos y pertinentes para el contexto de resolución dialogada y discutida de problemas en el ámbito institucional escolar o educativo colombiano? Finalmente, a manera de conclusión, se pregunta: 4) ¿cuáles serían los desafíos, tentaciones y derivaciones de la discusión en el campo de la educación y la discusión filosófica en sociedades democráticas y técnico-científicas, llenas de incertidumbres y conflictos?

## Paradigmas y nuevas prácticas en la enseñanza filosófica

Como sostiene Pierre Sané (subdirector general para las Ciencias Sociales y Humanas de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, Unesco), en el prefacio del informe *La philosophie. Une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. État des lieux et regards pour l'avenir* (2007), un estado de la cuestión de la filosofía hoy se puede realizar cuando se esbozan cuatro facetas de la enseñanza de la filosofía, con el fin de abarcar todos los niveles, que implican también tanto la educación formal como la educación informal: i) la filosofía y las jóvenes mentes, la edad del asombro –su enseñanza en los niveles preescolar y primaria–; ii) la filosofía en la edad del cuestionamiento –su enseñanza en el nivel secundario–; iii) la filosofía en el campo universitario –su enseñanza en la educación superior–; y iv) descubrir la filosofía de otra manera –su práctica en la ciudad o en la esfera del público.

La originalidad de este estudio de Unesco, se traduce en la identificación de *cuestiones vivas*, que interpelan de manera constante a los estados, como a los profesores, los investigadores y los practicantes de la filosofía. Se puede destacar la cuestión de la educabilidad filosófica de la infancia con sus dimensiones psicológica, filosófica y sociológica; la importancia de las innovaciones en materia pedagógica; el papel fundamental del profesor y la cuestión de la formación de los formadores; la cuestión del retiro o del remplazo de la enseñanza filosófica; las salidas u opciones profesionales; la necesidad de filosofar, e incluso, el estatuto y la posición de la filosofía en nuestros días.

### El paradigma organizador y enfoques de enseñanza de la filosofía

Aun cuando es posible caracterizar en términos nacionales, continentales o geográficos, las prácticas y métodos de enseñanza de la filosofía en el mundo como lo hace el informe mencionado, para los propósitos expositivos y argumentativos de esta comunicación apelamos, en primer lugar, a la *tipología* de los cinco paradigmas principales de la enseñanza de la filosofía y del filosofar, que coexisten en el espacio didáctico europeo y que permiten ver las grandes tendencias de la enseñanza de la disciplina filosofía o disciplina filosófica (Tozzi, 1992, 2007, 2008; Unesco, 2007, pp. 83-85).

Conviene anotar que uno de los intereses del trabajo de Tozzi (2007, 2008) reside en el objetivo de determinar las prácticas pedagógicas que permiten constituir la filosofía como una materia aparte; es decir, llevar a cabo el paso de un conjunto de contenidos filosóficos a la manera como la filosofía, como disciplina cultural, históricamente determinada y universitariamente situada, asume una forma didáctica

en la enseñanza secundaria (y ahora en preescolar y primaria); esto es, se convierte en una materia escolar.

La filosofía, campo esencial de la cultura por su historia, sus doctrinas y sus métodos de pensamiento, debe someterse a un ejercicio didáctico cuando se convierte en una materia enseñada en el sistema educativo; es decir, tomar una forma que pueda dar lugar a los aprendizajes accesibles a los alumnos. Los didactas de esta disciplina denominan o definen el *paradigma organizador* de una disciplina o su *matriz disciplinar*, como la manera en que ésta se organiza para ser enseñada. La misma disciplina filosofía o disciplina filosófica puede adquirir, de este modo, diferentes formas o facetas, según los tiempos y los lugares en que se enseñe; por tanto, puede convertirse en *paradigma didáctico*.

En este contexto, para Tozzi (2008, 2006, 2005, 2005a, 2005b) la enseñanza de la filosofía se puede describir y comprender a partir de un *paradigma organizador* en un conjunto tipológico de paradigmas, esto es:

- a. *Doctrinal o dogmático-ideológico*: la filosofía oficial de la Iglesia (tomismo) en la edad media, *sirvienta de la teología*. El marxismo-leninismo en los antiguos países comunistas o del socialismo real, o la enseñanza oficial de la filosofía en la España franquista. La filosofía se presenta como una respuesta organizada y coherente a las cuestiones fundamentales de la humanidad.
- b. *Histórico-patrimonial*: la filosofía aparece aquí como una forma histórica mayor de la cultura; la manera como la humanidad, para responder a las preguntas que se plantea sobre su condición, ha pasado del *mito* (mito que intenta explicar con la forma narrativa, metafórica) al *logos* (el discurso racional, que la filosofía comparte con la ciencia). La humanidad elaboró entonces en la historia visiones de mundo, especies de sistemas explicativos, de la relación del hombre con el cosmos, con el otro, consigo mismo.
- c. *Problemático o problematizador*: paradigma en el que las nociones y los textos filosóficos tienen su lugar ante todo por su relación con los problemas filosóficos. Aquí interesa *pensar por sí mismo*, en los procesos de pensamiento del filosofar, pensar problemas estrechamente relacionados en la enseñanza institucional o *tradicional* de la filosofía, con el curso del profesor como *obra*, con los textos filosóficos como ejemplos y modelos de pensamiento, con lo escrito como disertación, como forma obligada de aprendizaje filosófico.
- d. *Democrático-discutidor*: su objetivo es también problematizador, como el anterior, pero su originalidad reside en intentar articular el objetivo de aprender a pensar por sí mismo con una pretensión democrática. Así, la enseñanza filosófica se concibe en una perspectiva de educación para la ciudadanía o la democracia, sin que la enseñanza esté necesariamente

subordinada a la filosofía. La idea es que los ciudadanos reflexivos profundicen en la democracia como régimen político; es decir, ciudadanos capaces de tener un espíritu crítico, resistente a las desviaciones siempre posibles de la democracia: la doxología, el reino o dictadura de la opinión y del número, la sofística, convencer por todos los medios, la demagogia, entre otras.

- e. *Praxeológico-ético*: en los cursos de moral y ética, el objetivo es orientarse reflexivamente en la acción, mediante un esfuerzo de clarificación y jerarquización de los valores. En este paradigma, la atención se centra en la *praxis*, la acción; se trata de aprender a actuar y no solamente a pensar, con el fin de vivir bien; es decir, conforme a los valores. Filosofar es adoptar, con conocimiento de causa, una cierta conducta ética. Aquí, el pensamiento no se basta a sí mismo para aclarar nuestra comprensión del mundo; éste apunta a un cierto tipo de vida *buenas*, conforme a la razón y conducente a la felicidad. En estos cursos, se comienza por la reflexión; por ejemplo, a partir de dilemas morales, para aprender a clarificar y a jerarquizar los valores con el objetivo de actuar éticamente, a sabiendas y en el momento oportuno.

## Crisis y proposiciones en la enseñanza de la filosofía

Esta breve relación de paradigmas de la enseñanza de la filosofía y del enseñar filosófico permitiría afirmar que la educación comparada muestra que se puede enseñar la filosofía en el sistema educativo de diferentes maneras: enseñando en el bachillerato la historia de las ideas, el patrimonio filosófico occidental desde los presocráticos hasta Heidegger, como en Italia, donde el docente es al mismo tiempo profesor de historia y de filosofía (Sánchez, 1996); transmitiendo una ideología oficial, como el marxismo-leninismo en la antigua Unión Soviética; educando el razonamiento a través de la clarificación y jerarquización de los valores con el fin de actuar éticamente, como lo hacen en Bélgica los profesores de moral (Dortu, 2004), o aprendiendo a reflexionar sobre un conjunto de problemas y nociones, como en Francia (Tozzi, 2007). En el caso de Colombia, como educación filosófica (Pineda, 2004) y como disciplina universitaria en una Universidad Pedagógica (Sarmiento, 2004), o en el caso español contemporáneo, donde la filosofía se justifica en la enseñanza secundaria como una introducción histórica y filosófica a los problemas filosóficos y herramienta conceptual insustituible para que los alumnos aprendan a ejercitarse, y es una responsabilidad directa e inmediata de la filosofía el ejercicio crítico de la razón, objetivo éste que se alcanza con la elaboración de unidades didácticas que comportan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con sus respectivas actividades y modalidades de evaluación (Cifuentes, 1997).

Igualmente, la historia de la enseñanza de la filosofía en Francia (Levent, 2001; Poucet, 1996, 2004; Serrat, 2001; Tozzi, 2007) nos muestra que el paradigma organizador, o *matriz disciplinar* tradicional de su enseñanza, se estabiliza a finales del siglo XIX, restringido al último curso de bachillerato de los institutos de élite de aquella época (en 1900, sólo uno de cada cien jóvenes adquiría el título de *bachiller*). Este tipo de enseñanza se fundamenta en tres pilares básicos: a) la clase magistral del profesor de filosofía, concebida como una *obra ejemplar* de pensamiento en acción; b) los grandes textos de filosofía, y c) la disertación y el comentario de texto como modelos acabados de pensamiento para aprender filosofía o aprender a filosofar.

Ahora bien, el paradigma *organizador* o matriz de la enseñanza de la filosofía, pese a sus variaciones contextuales nacionales, expuestas como paradigmas, parece haber evolucionado poco: los alumnos, motivados por lo general a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos y la baja calificación de las disertaciones y los resultados de los comentarios de textos filosóficos. Los profesores luchan con los *nuevos bachilleres*, que carecen de los hábitos lingüísticos y culturales para mantener sus exigencias intelectuales –y a menudo incluso hasta la atención de sus propios alumnos–, mientras que, a pesar de este cambio de circunstancias, siguen privilegiando la posición frontal del discurso de alto nivel del profesor, e incorporando pocas situaciones activas como el trabajo en grupo o las discusiones.

Existen, según Tozzi (2007, p. 209), razones más generales para hablar de cierta crisis de la enseñanza vinculada a la evolución social y escolar, que dificultan cada vez más la relación de numerosos alumnos con el conocimiento y con las normas legales. Para el autor, el discurso antipedagógico dominante entre los representantes mayoritarios de la representación filosófica tiene también su parte de responsabilidad: formación inicial y continua excesivamente académica, subestimando la dimensión pedagógica de su profesión y la importancia de una cultura de la mutualización<sup>3</sup> de las prácticas profesionales (¿cuántos conceptos y cuáles se deben enseñar?), discurso y práctica que se resisten al cuestionamiento de los métodos de enseñanza; oposición a una reflexión didáctica que tome en cuenta la apuesta y el desafío de una enseñanza filosófica de masas, que forzaría una evolución del paradigma clásico u organizador, sentimiento de una disciplina aparte y en ruptura con las otras, cierta petulancia y autosuficiencia disciplinaria (la filosofía como disciplina sabia y aristocrática frente a otras menos sabias, instrumentales y plebeyas); tendencia a transferir las dificultades de desempeño oral y escrito de los estudiantes

<sup>3</sup> Se utiliza el término *mutualización*, procedente en principio del ámbito empresarial y que se ha extendido a otros campos y disciplinas, como por ejemplo al ámbito social y educativo, que implica potenciar una cultura en la que se incremente la colaboración y la cooperación entre profesionales del mismo campo (en el caso que nos ocupa, por docentes de la misma área, del mismo nivel o etapa, de la misma institución educativa), normalmente a través de las TIC, institucionalizando esta colaboración de algún modo.

a los niveles inferiores del sistema educativo o la sociedad, en lugar de abordarlas de frente y desde otras perspectivas.

Se han sugerido diversas propuestas para intentar desbloquear esta situación: detallar aún más el currículo para reducir la extensión de los problemas que se presentan en los exámenes, aclarar e incluir en el currículo oficial las competencias reflexivas que se requieren y los criterios de su evaluación para incrementar su visibilidad más radicalmente, puesto que aquí se cuestiona el propio paradigma: desarrollar métodos de enseñanza más activos, además de la clase magistral (valorar la argumentación oral de los alumnos, no solamente la clase dialogada o la exposición, sino también el trabajo en grupo y la discusión en toda la clase), diversificar los ejercicios que se proponen, el trabajo interdisciplinario, las formas de escritura filosófica, el tipo de examen. En el campo de la formación docente, además de la legítima enseñanza académica sobre los contenidos, desarrollar la dimensión didáctica de la enseñanza de la filosofía, los conocimientos pedagógicos sobre la dinámica y la gestión del grupo-clase, las teorías del aprendizaje (socioconstructivismo)<sup>4</sup>, la evaluación, los actuales métodos de análisis de prácticas y, fundamentalmente, adelantar la edad de su enseñanza estableciendo una *progresividad* en el aprendizaje de la filosofía y del filosofar.

Ahora bien, como se sugiere en el informe de Unesco (2007), en la enseñanza y el aprendizaje del filosofar en los niveles preescolar, primaria, y secundaria, incluyendo el *descubrimiento* de otras formas de la filosofía, sería necesario actuar sobre las causas específicas de la crisis actual de la enseñanza y del aprendizaje de la actividad filosófica. Hay que promover prácticas que articulen la exigencia de la disciplina y que tengan en cuenta el nuevo contexto de las instituciones educativas masificadas; crear institutos de investigación sobre la enseñanza de la filosofía; animar y difundir las prácticas innovadoras que ensayan vías inéditas para *aprender a filosofar*, abiertas a experiencias diferentes y a la reflexión sobre nuevas formas de filosofía<sup>5</sup> (Arnaiz, 2007). Una de estas

<sup>4</sup> Se debe entender por constructivismo, desde un punto de vista psicológico, el énfasis sobre el papel central del aprendiz en el proceso de apropiación de los saberes y el tener en cuenta la lógica de los aprendizajes que no es reducible a la lógica de los saberes. Mientras que los enfoques cognitivos del aprendizaje se esfuerzan en poner en evidencia las operaciones cognitivas o los procesos mentales mediante los cuales se lleva a cabo el aprendizaje, los enfoques socio-cognitivos se caracterizan por la idea según la cual, si todo aprendizaje hace efectivamente intervenir la actividad cognitiva de aquel que aprende, éste no se lleva a cabo en un vacío social. Esto conduce a insistir ante todo en el carácter contextualizado de los aprendizajes y en el papel central de las interacciones sociales.

<sup>5</sup> Cuando se habla de *nuevas formas de filosofía*, se hace referencia a la llamada *filosofía práctica* (*philosophical practice*). Ésta no se reduce al área del asesoramiento filosófico. Se considera que el campo de la filosofía práctica se puede distribuir en cuatro áreas o ámbitos de actuación: 1) el *ámbito terapéutico*, que corresponde al área de la orientación filosófica; 2) el *ámbito lúdico*, desarrollado principalmente a través de cafés filosóficos, talleres de filosofía y diálogos socráticos; 3) el *ámbito formativo*, que se desarrolla en las organizaciones, ya sean estas instituciones públicas, empresas privadas u ONG;

prácticas es precisamente, la discusión en educación, y en este caso particular, la *discusión de tipo filosófico*.

## Discusión en educación y en filosofía

Para Tozzi (2004), la discusión permite el examinar un problema pendiente en un grupo, para intentar formularlo y avanzar colectivamente hacia su solución, articulando diferentes dimensiones: lingüísticas y lenguajes verbal y no verbal, y comprometen una participación decidida de los actores en términos afectivos y cognitivos.

La discusión, como práctica social reglada, cuando adquiere por ejemplo la forma de *confrontación de las opiniones*, se ha amplificado mediante el desarrollo de los medios de comunicación y se ha difundido por la sociedad global. La exigencia democrática, inseparable de la obligación de discutir para determinar el bien común, parece desarrollarse con el aumento del nivel de educación de la población, y con una creciente complejidad en la sociedad que multiplica los niveles, las instancias y exigencias de la discusión, y que además debe tratar de articular la diversidad de los grupos de interés.

El sistema educativo no escapa a esta dinámica. La discusión también está presente en él. Veamos algunos indicadores:

- a. En la *vida escolar*: por ejemplo, la formación de los alumnos delegados o representantes de clase.
- b. En la *vida de la clase*: se estimula en el nivel de la básica primaria, cuando se ponen en marcha los *consejos* tipo Freinet, se institucionaliza una hora o un espacio de la vida de la clase en el nivel secundario, con *debates de regulación colectiva e individual*.
- c. En la *enseñanza de las disciplinas*: en la enseñanza de la lengua materna se piden *debates de interpretación* orales sobre los textos. A partir de diversos episodios, se apunta a desarrollar las capacidades argumentativas a través de discusiones en el marco de algo que por ahora se llama *didáctica de lo oral* que está en proceso de construcción; en educación cívica o educación para la ciudadanía (también llamada *educación para la convivencia*), se considera pertinente acudir al debate; en ciencias sociales, se debaten las *cuestiones socialmente vivas*; en matemáticas, se organizan los *debates científicos* a partir de *problemas abiertos*; en ciencias de la naturaleza, o

---

4) el *ámbito mediático*, a través de la labor divulgativa en los distintos *mass media*. Por consiguiente, la formación del futuro filósofo práctico no debería limitarse únicamente a proporcionar los instrumentos teóricos y prácticos pertenecientes al trabajo del orientador filosófico, sino que debería incluir también, en forma extensa y no sólo marginalmente, los diferentes aportes teóricos y las diversas propuestas metodológicas de los otros ámbitos, sobre todo si tenemos en cuenta que este campo de actuación es mucho más rentable económicamente que el de la orientación filosófica y posee muchas más potencialidades de desarrollo profesional.

ciencias experimentales, se confrontan las hipótesis a partir de enigmas sobre los fenómenos naturales (por ejemplo, el programa de *Pequeños científicos* que contextualiza en Colombia las actividades de *La main á la pâte* de la escuela primaria francesa a través de la Universidad de los Andes). La educación cívica, educación para la ciudadanía o educación para la democracia y la convivencia (que no es una disciplina sino una *enseñanza*), tiene como uno de sus objetivos explícitos la metodología del debate argumentado.

- d. En el *dominio oral de la lengua*, en el que la discusión es uno de los principales géneros, y un indicador fundamental de las dificultades y los fracasos escolares a la hora de atender las exigencias del uso de la lengua que hace la escuela hoy en día.
- e. En *educación cívica, educación para la convivencia o educación para la urbanidad*, se juzga prioritaria la discusión por razones de la creciente presencia de cierta falta de *urbanidad*, de un comportamiento que atenta contra la convivencia; así mismo, porque se pone en juego una ética comunicativa de la persona que se aprende en la escuela, y donde la participación democrática de un ciudadano crítico en el espacio público se considera valiosa.
- f. En la *co-construcción de saberes* en la clase, que constituye una *comunidad de investigación o comunidad de búsqueda* a partir de problemas, enigmas, cuestionamientos, según el paradigma socioconstructivista de las didácticas disciplinares.

Vale la pena señalar que en los desarrollos recientes de la enseñanza de la filosofía, la discusión se ocupa de lo tratado en el curso magistral o la disertación, pero también se aprecia cómo emerge en el sistema educativo como *discusión de tipo filosófico (discussion à visée philosophique)* en la escuela primaria y secundaria.

¿Por qué este interés por la forma de discusión de tipo filosófico? Tozzi (2005a, 2007) responde a esta pregunta en cuanto a: a) *explicación*, en el nivel de los hechos; b) *legitimación*, en el nivel de las finalidades de este tipo de prácticas del filosofar, y c) un *nuevo paradigma en gestación sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar*.

Respecto al primer punto, el origen y las causas del desarrollo de la discusión de tipo filosófico se invocan en varios elementos: a) el escenario de fondo es la tendencia de la sociedad a remplazar paulatinamente una educación que tiene o tenía ciertos tintes autoritarios, por un *modelo más liberal de educación* tanto en la familia (reducción del autoritarismo) como en la escuela (menos represiva), que le da derecho a la palabra del infante (alumno), que se preocupa por su opinión a la hora de decir. La *discusión penetra entonces la relación educativa*, con un cambio de *estatuto de la infancia*, como lo testimonia, por ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia (1989), etc.

b) Estas evoluciones psicológicas y jurídicas del modo educativo de autoridad se han apuntalado epistemológicamente mediante la innovación en las ciencias de la educación del *modelo cognitivista, constructivista y, sobre todo, socio-constructivista del aprendizaje*, según el cual la evolución de las representaciones (se diría *opinión*, en filosofía), estaría favorecida por la emergencia de conflictos sociocognitivos en el interior del grupo-clase, lo que llevaría a los programas de cursos o programas curriculares a integrar de manera transversal la *discusión como modalidad disciplinar de aprendizaje* (ejemplo: el *debate de interpretación* o el *debate científico* en la primaria, el debate sobre las *cuestiones vivas* en economía o la *metodología del debate argumentado* en educación cívica en la secundaria).

c) Por otra parte, la multiplicación de los comportamientos ciudadanos negativos y la violencia escolar, al igual que los problemas de coexistencia de alumnos de orígenes diferentes, han llevado a reforzar la educación en la civильidad y la ciudadanía, a considerar la discusión en clase (educación cívica) y en la vida escolar (los mediadores, por ejemplo) como un *método de regulación de conflictos*, rehabilitando las formas participativas como el consejo cooperativo de clase, de alumnos, de escuela.

d) El *dominio de la lengua materna* se presenta como prioridad del sistema educativo, en su doble componente escrito (lo que es de nuevo actual) y oral, la forma didáctica de lo oral que emerge como un campo de investigación y de prácticas nuevas, en el cual el aprendizaje del debate y la discusión es una contribución mayor. La discusión en cuanto forma de expresión oral es también privilegiada, de hecho también en la escuela primaria, debido a las dificultades de los niños, jóvenes e infantes con la escritura, y porque es una actividad colectiva, mientras que lo escrito es individual.

e) Por último, sobre este fondo de reconfiguración de la sociedad, de una autoridad más participativa en una república democrática, se produce una *valorización del debate escolar* con respecto a la construcción de la identidad de un sujeto psicológicamente expresivo (el debate como forma de dominar oralmente la lengua en situación real de intercambio), socialmente cooperativo (el debate como forma regulada de vivir conjuntamente), cognitivamente confrontado con los otros (el debate como momento de aprendizaje en una actividad de búsqueda), y es donde aparece sobre un terreno favorable la discusión filosófica

Respecto al segundo punto, la discusión emerge también en el campo educativo, pero ¿por qué la discusión filosófica? Dos razones se pueden exponer, según Tozzi (2005a): en referente a *legitimación*, en el nivel de las finalidades o los fines que han facilitado la orientación filosófica de esta práctica:

- a. La *crisis de las verticalidades* tranquilizadoras (trascendencia divina o positivista) y de las utopías alternativas, el relajamiento del vínculo social, el aumento del individualismo ha debilitado las personas, horizontalmente

condenadas a darle un sentido a la vida, situación que atribuye a la reflexión personal una urgencia colectiva (de ahí la aparición en Francia, desde 1992 de los cafés filosóficos, y el éxito social actual de la filosofía, y de la filosofía práctica: publicaciones, universidades populares, etc.). Para el autor francés, esta *angustia de época* influye sobre la escuela y lleva a que sus niños y jóvenes alumnos, como *pequeños hombres*, expresen sus cuestiones existenciales y estén listos para apoderarse de los espacios que les permitan abordarlas mediante la discusión.

- b. Un elemento exterior favorece también su introducción: la preexistencia del método Lipman (lectura, selección de una cuestión, discusión, etc.) con sus novelas y sus libros del maestro, desarrollado desde 1970 en Estados Unidos, introducido en Quebec en 1982, en Bélgica en 1985, en Colombia a través de la actividad del profesor Diego Antonio Pineda, y en América Latina en general, desde 1999 (Kohan & Wakman, 2000). Este método valorizado por el Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas de Unesco (2007, pp. 1-45), crea el precedente de una *filosofía para niños* que permitiría autorizar esta práctica, pese a la oposición de la institución filosófica y de la tradición antigua de su enseñanza.

Finalmente, respecto al tercer punto: *un nuevo paradigma en gestación*, hablar de esta gestación en la enseñanza de la filosofía, según Tozzi (2007, pp. 211-215), implicaría apoyarse de hecho sobre las *nuevas prácticas filosóficas*<sup>6</sup> que han surgido a finales del siglo XX en Francia y otros contextos.

Sin embargo, la presencia de estas nuevas prácticas filosóficas genera diversas reacciones en la institución académica del enseñar y aprender filosofía, que Tozzi (2007) describe como:

La “desespecialización” de la filosofía en la escuela y en la ciudad, su “desescolarización” en las aulas a través de esta forma innovadora constituye para los guardianes del templo filosófico más bien un abuso del lenguaje y una traición a las exigencias de la disciplina. Para este grupo no se trata de filosofía, sino más bien se trata de desarrollar el pensamiento reflexivo, o de conocimiento (oral) de la lengua –con el consiguiente peligro de desembocar en la retórica sofística–, o de educación para la ciudadanía, o de construcción psicológica de los individuos, objetivos por otra parte encomiables, pero que pueden instrumentalizar la filosofía como disciplina (p. 213).

---

<sup>6</sup> Las *Nouvelles pratiques philosophiques* (NPF) es el término que se utiliza con más frecuencia en los países francófonos para referirse a ese conjunto de prácticas filosóficas de reciente creación (como el movimiento de los cafés filosóficos, de los talleres de filosofía o de las universidades populares) que han renovado el modo de *hacer filosofía* dentro y fuera del aula.

Ahora bien, estas nuevas prácticas filosóficas tienen el interés de estimular la reflexión sobre diversas cuestiones difíciles: a) el papel de la filosofía en la *polis* democrática, renovando el contacto socrático sobre el *ágora* (el espacio público); b) el momento y el papel de la filosofía en la educación: ¿existe una *educabilidad filosófica de la infancia o de la adolescencia*, una edad para filosofar?; c) la definición de la clase de competencias constitutivas del pensamiento reflexivo: ¿en qué consiste eso de *filosofar*, qué proceso de pensamiento requiere y cuáles son sus exigencias intelectuales?; d) ¿la determinación de los procesos de aprendizaje de la actividad filosófica y del proceso *didáctico* de la disciplina puede favorecer este aprendizaje?; ¿puede filosofarse discutiendo?, y en caso afirmativo, ¿cuáles son las condiciones para ello y cuál es el papel del profesor?

## Didáctica y discusión con perspectiva filosófica

La *discusión*, en particular la *discusión filosófica*, remite en nuestros días a diversas prácticas y escenarios educativos formales e informales. Podría ser útil para la investigación didáctica analizar estas prácticas, entre otras razones, para determinar si estas discusiones son o no filosóficas; si no lo son, por qué, y si lo son, en qué (Tozzi, 2005a).

La *discusión filosófica* aparece entonces como una expresión que se debe *definir* (tarea filosófica: conceptualizar la noción), y desde un punto de vista problemático, como un conjunto de *cuestiones* que se deben trabajar. Por ejemplo: a) ¿es un concepto nuevo, solidario de la modernidad (en relación con el diálogo de la antigüedad o con la *disputatio* de la edad media, o por oposición a éstas)?; (b) una discusión filosófica que guarda relación en varios aspectos con el diálogo para establecer sus condiciones de *posibilidad*. Si las hay, ¿cuáles son las de una discusión filosófica?, ¿cuáles son sus presupuestos?; c) ¿es deseable practicar las discusiones filosóficas en clase y en la vida pública (enfoque praxeológico)?; ¿puede ser ella un *género filosófico* en el sentido de modalidad de escritura, considerada desde el punto de vista de la forma, o puede ser el ideal regulador, en el sentido kantiano, de una forma de pensamiento del cual debería inspirarse la práctica filosófica y pedagógica?; y si es así, ¿sería un proceso praxeológico didáctico?; ¿cuál sería, por ejemplo, el estatus de la discusión filosófica con respecto al curso del profesor, al texto de un autor, a la disertación? (Dreyfus & Raffin, 1994; Gómez, 2003, 2005); ¿cómo articular la discusión con otras modalidades de enseñanza-aprendizaje del filosofar?

### Qué no es la discusión filosófica

Parecería más fácil, entre colegas de filosofía ponerse de acuerdo sobre lo que no es la discusión filosófica:

- a. Un simple intercambio de *opiniones*, donde cada uno dice espontáneamente lo que piensa; esto es, exposición de prejuicios donde la *conversación* sin

ton ni son, sin orden ni concierto, derivando en últimas del pensamiento asociativo a propósito de intereses privados o de temas públicos del momento, sin otra finalidad que el placer de hablar; es decir, de deslumbrar en compañía.

- b. Un intercambio *erístico* (en el sentido aristotélico); conflicto de ideas sin escucha mutua, enfrentamiento entre personas, o confrontación con base en la manipulación *sofística*, que busca con (vencer) al otro o los espectadores, por cualquier medio eficaz (persuasión, sofisma, argumento *ad hominem*), del tipo debate electoral entre candidatos.
- c. Un *debate mediático de periodista* sobre un *tema de sociedad*, donde el animador yuxtapone los puntos de vista cortados en tiempos muy limitados, sin el tiempo de la reflexión ni de la exposición de un pensamiento, sin interactividad real entre los participantes.
- d. Un debate *judicial*, que en un proceso asegura el derecho de expresión de la defensa y de la acusación, la convocatoria de testigos y de expertos, cualifica los actos con referencia a la ley, y termina sobre una decisión de jurisprudencia en lenguaje performativo: el veredicto.
- e. Una *discusión psicológica*, del tipo psicoterapéutico verbal de grupo. La palabra psicológica se toma con la forma del relato personal, expresa la singularidad de una historia individual a través de sus efectos, y la escucha psicológica por su empatía existencial, entiende el sufrimiento de una persona, comunicación del consciente al inconsciente; se hace eco o se calla. Mientras que la palabra filosófica se origina en la razón y se dirige a ella, trabaja el concepto, y la escucha filosófica es ante todo cognitiva y crítica.
- f. Un *debate democrático*. Éste abre un espacio público de discusión en la ciudad, sobre los problemas políticos (lo que es filosóficamente interesante, pero restrictivo en cuanto al campo). Aclara por el pluralismo de las opiniones (y queda en un nivel doxológico) y confronta el punto de vista de los ciudadanos o el de sus representantes; entre ellos, o con el punto de vista de expertos.
- g. Un *debate científico*. Hay aquí, como en filosofía, una ruptura con la opinión (Bachelard), el sentido del cuestionamiento, la emergencia de los problemas, el tratamiento racional de las preguntas, la voluntad de las respuestas fundadas, una discusión pública entre pares (y no en el ágora), donde toda afirmación se examina como hipótesis para confirmarla o invalidarla. Pero las preguntas se plantean en el campo del conocimiento (excluyendo la ética, la estética y la metafísica); el lenguaje incluye codificaciones formales (ejemplo: fórmulas matemáticas, mientras que toda discusión filosófica privilegia y casi siempre se lleva exclusivamente en lengua natural); el modo de administración de la prueba recurre a la demostración (con su modo deductivo indiferente, si lo toma en cuenta el auditorio), a la observación (construida), o a la experimentación, al contrario de la argu-

mentación filosófica racional pero no científica; la posición científica del problema presupone en derecho la posibilidad de una respuesta, en tanto que la cuestión filosófica no se satura, es susceptible de muchas respuestas, sin que haya necesariamente relativismo.

## Condiciones de posibilidad de la discusión filosófica

Intentemos ahora, siguiendo a Tozzi (2005a), destacar algunos *criterios, atributos, presupuestos, condiciones de posibilidad* de una discusión *específicamente filosófica*.

- a. Un *discutidor filosófico* mantiene una cierta *relación con la verdad*. Es la investigación de una verdad que da sentido filosóficamente. Los *momentos filosóficos* de una discusión son aquellos en los que esta finalidad aparece con claridad: cuando un individuo, los interlocutores o el grupo se somete voluntaria, individual o colectivamente a una exigencia de verdad. Discutir filosóficamente es tener el sentido de la fragilidad de una convicción, la fuerza de confrontar, el riesgo y la esperanza de que se refutará, se pondrá en entredicho para ir más lejos. Hay que admitir que su *opinión* es *a priori* y en derecho discutible, que no se puede ser racionalmente portador de ningún dogma. No hay discusión sin el postulado del ser discutible (*discutabilité*) de toda afirmación.
- b. Esta relación con la verdad, al menos como horizonte, entraña una cierta *relación con lo real*. Si se le discute, es para aclarar una cuestión que se plantea por lo real, en concreto sobre mi relación con el mundo, con otro, conmigo, con Dios. No se discute filosóficamente, ni por nada, ni sobre nada. Hay un desafío: la relación de juicio con lo real y con la verdad.
- c. De ahí una relación esencial y necesaria, en toda discusión filosófica, en el tema abordado, en el objeto-sujeto de la discusión, en las cuestiones planteadas sobre este objeto de pensamiento y en el *tipo de pregunta*. Toda cuestión no lleva una discusión filosófica. Por ejemplo, una cuestión factual, sobre los conocimientos declarativos (ejemplo: el dato de la batalla de Boyacá remite a una respuesta única e indiscutible). La pregunta sugerida en una discusión filosófica debe tener sentido para todos, comprometer los *desafíos antropológicos*, plantearse o entenderse en uno de los campos de reflexión filosóficos (ejemplo: epistemología, ética, política, estética, metafísica), no puede resolverse científica, técnica o jurídicamente. Debe ser también controvertida, susceptible de recibir *varias respuestas* fundamentadas. Es entonces una *cuestión abierta*, que atraviesa los siglos con reformulaciones y desplazamientos; no es clausular, en el sentido de cerrar o terminar un período, en este caso, poner fin a lo que se estaba diciendo.

- d. La agudeza de este cuestionamiento implica una cierta *relación con la libertad* que compromete la relación del sujeto con lo que él dice, una relación consigo mismo, con el lenguaje y su pensamiento. Esto pone en juego, más allá de los enunciados proferidos, su modo de enunciación. Discutiéndolo, adopta una cierta *postura intelectual y moral*; autenticidad de una actividad de búsqueda y de apertura; actitud de cuestionamiento.
- e. Porque la *relación con la razón* caracteriza una discusión filosófica; actitud razonable que trabaja sobre sí misma para dominar la emoción que inunda y turba el juicio, y que hace derivar la confrontación cognitiva hacia el conflicto socio-afectivo. Ponerse en posición del yo filosófico que existencialmente implica, querer ser *locutor universal*, singularidad cierta, ya que todo pensamiento es personal, contingente, dirigiéndose él mismo al *auditorio universal*. Esta exigencia de racionalidad se actualiza por los procesos intelectuales de conceptualización de nociones (saber de lo que se habla, definir, operar las distinciones conceptuales), de problematización (cuestionar las evidencias, derivar las posturas, interrogar los presupuestos y consecuencias), de argumentación (fundar, reconstruir, objetar, saber si lo que es dicho es verdadero).
- f. En una discusión filosófica, la *relación con el pensamiento* es relación con la razón, porque ellas se expresan también a través del lenguaje oral en la confrontación con el otro y con un grupo: esta relación caracteriza la especificidad de la discusión filosófica.
- g. La *relación con el lenguaje* es constitutiva del pensamiento, porque no se puede pensar filosóficamente sino con las palabras y sobre ellas. Saber qué se habla para pensarlo. Cuando hablar quiere verdaderamente decir alguna cosa, entonces se trata de la relación del lenguaje con la verdad. Pensar lo que se dice, y no contentarse con decir lo que se piensa. Cuando se discute; esto es, cuando se da el momento de confrontación en un curso con un texto o con la escritura, o en el tratamiento y solución de un conflicto, es ocasión para que los jóvenes alumnos confronten sus ideas y amplíen así sus horizontes de vida y convivencia.
- h. La discusión filosófica compromete en efecto una *relación con el otro*. Es el caso de todo pensamiento: Descartes llama sin cesar las objeciones del lector, y Kant solicita su juicio. Pero aquí se trata del otro de carne y hueso, no de un lector (*lektorat*) universal y potencial como en el ensayo, o un destinatario preciso como en la carta filosófica. La discusión filosófica está presente aquí, porque se deben co-construir las relaciones de sentido, ruptura de fuerzas entre los individuos: relación con la fuerza física a través del lenguaje; pero también relación de fuerza verbal (injuría, intento de manipulación sofística), cuando se ve en el otro un colaborador, y no un adversario. Hay entonces respeto de la persona y de sus ideas, tolerancia a

- la diferencia, aceptación del derecho de expresión del otro, y del pluralismo de los puntos de vista.
- i. La discusión compromete una *ética comunicacional*. Desde el punto de vista de la relación con la verdad, se trata de una *moral del pensamiento*, ya que cada uno debe someterse libremente a las restricciones de la razón, a las exigencias de la lógica y de la coherencia, a la fuerza de las objeciones. Se trata de dar razón de su posición, y de dar razón al *mejor argumento*. Desde la óptica del otro, se trata de respetar su palabra y su persona, pero también de tener en cuenta *la parte de verdad* que él abre en mí.
  - j. Porque hay en una discusión filosófica, en la medida en que la interacción verbo-conceptual es plural, una *relación con el grupo* de discusión. ¿Se puede discutir filosóficamente con unas treinta personas? ¿La palabra compartida (no la palabra ex cátedra, que soporta muy bien el gran auditorio de clase universitario) cambia de naturaleza o de estatus con el número o cantidad? ¿Cómo regular la palabra filosófica en un grupo numeroso, cuando la informalidad sería cacofónica? Este problema del número plantea la cuestión de la relación entre debate democrático y discusión filosófica.

## Desafíos de la discusión en el campo de la educación y el aprendizaje del filosofar

La discusión filosófica, si se comprende desde un punto de vista grupal, esto es, desde una comunidad de búsqueda que apuesta al desafío de poder profundizar colectivamente un problema, tendría que enfrentar ciertas tentaciones y desviaciones, que Tozzi (2005a) describe con los siguientes elementos, a saber: a) En el nivel intelectual, la *superficiedad* (todo depende de la calidad de las intervenciones, la exigencia reflexiva de los participantes y del animador/profesor); la *dispersión* (temas fuera del punto, incoherencia de las intervenciones mutuas, multiplicación de las preguntas, de los contenidos y las nociones), lo que entorpecería el rigor del análisis y el avance de una progresión de la discusión.

b) En el nivel psicosociológico, porque la discusión filosófica pone en juego la vida de un grupo y se pueden generar situaciones como una especie de apuntalamiento narciso de un yo más psicológico que filosófico, una erudición cultural que se da por conocida, que se puede denominar modo alusivo (ejemplo: *como lo saben todos ustedes, Wittgenstein, en el Tractatus Logico-philosophicus*), o el surgimiento de líderes que se toman la palabra; o conflictos socioafectivos que no contribuyen al trabajo del pensamiento, particularmente emergentes o presentes en los adolescentes.

Es una cuestión abierta saber si una discusión filosófica puede producir un *pensamiento colectivo*, a través de sus intentos de conceptualización de nociones, de elaboración de problemáticas, de preguntas, de tesis, de argumentos, de acuerdos y desacuerdos. Con seguridad, un pensamiento colectivo en el sentido de que la discu-

sión (en clase o en el café) no produciría *conceptos filosóficos, filosofía y doctrina*. Como muy bien lo sintetiza Tozzi (2005a),

se lleva a cabo en clase un aprendizaje; donde se piensa que no se trata de filosofía, porque se está precisamente en proceso de aprender, o donde se piensa que se trata ya de filosofía, porque se comienza precisamente a aprender. Se debe evitar el malentendido: una disertación puede esbozar una actividad reflexiva sin que por lo tanto presente o muestre doctrina o sistema.

No obstante, se podría afirmar que lo que puede haber en una discusión filosófica es sólo una yuxtaposición, o al menos una confrontación de puntos individuales. ¿Acaso todo pensamiento no es singular y personal? ¿No hay solamente trabajo de cada uno en común, antes que trabajo en común?, ¿no se está acaso en la situación de *pensar en conjunto pero de manera separada*? En todo caso, al margen de estos cuestionamientos, el trabajo de la discusión en grupo sería una feliz ocasión para preguntarse, de trabajar intelectualmente, ya sea por escucha activa o por interacciones efectivas. Este es el punto de vista del participante, que construye su propio pensamiento, a menudo a partir de lo que escucha, recibe, intercambia.

Sin embargo, hay más cuestionamientos: ¿la participación ideal acaso no es la de aquel que busca hacer avanzar la reflexión sobre el problema que concierne a cada uno de los participantes, a todo el grupo, más allá de la comunidad de mentes, porque en esa participación se avizora la racionalidad universal? ¿La participación ideal no es la de aquel que intenta salir de su punto de vista para hacer contribuir a llevar al grupo a la claridad cognitiva y al mejor argumento que genera la posibilidad de un acuerdo racional?

Ahora bien, si se acepta que el rol de un animador de la discusión filosófica como comunidad de búsqueda es construir sentido, relacionando y poniendo en perspectiva las intervenciones mutuas de los participantes, papel que implica entonces no dejar de lado la relación con el tema que se discute; nombrar lo que se hace en la discusión (intento de definición, emergencia de una tesis, producción de argumento, ilustración por un ejemplo, objeción por el contrario-ejemplo, aparición de otra tesis, desplazamiento de la pregunta, apertura de un nuevo campo de reflexión, etc.); si es necesario, volver a focalizar la discusión del grupo en el problema; hacer de nuevo los cuestionamientos, pedir una profundización, y hacer perceptible este sentido de profundidad a los participantes. Se puede decir que con las condiciones de discusión que se acaban de describir, el animador/profesor contribuye de manera decisiva a construir sentido en interacción con los participantes e integrantes del grupo de discusión.

Esto puede ser cierto, pero una reformulación en la discusión del profesor o animador parte de una intervención real, de una síntesis parcial o final, oral u escrita *a posteriori*, que vuelve a tomar lo que se ha dicho efectivamente, y capitaliza un

avance colectivo. Es difícil separar o dividir la eventual yuxtaposición de intervenciones individuales, y seleccionarlas en función de la elaboración del pensamiento individual y la coelaboración colectiva significativa de la comunidad de investigación o búsqueda como *intelectual colectivo*. Toda síntesis es la de un individuo que estructura y reelabora, y que por tanto intenta dar cuenta de un trabajo común. En esta perspectiva, se trata de retomar con la máxima objetividad posible todo lo que se ha dicho de significativo, teniendo el mismo animador cierto dominio del tema abordado. Se hablará en este caso de *co-construcción de sentido*: alguna cosa surge del trabajo en grupo, que no es el pensamiento del profesor; si bien el pensamiento sigue siendo personal, puede superar lo que piensa cada uno de los participantes por la riqueza de los intercambios.

Se puede, evidentemente, preguntar si no hay actitud demagógica de un profesor, cuando reúne en una síntesis las opiniones de los alumnos, descuidando su tarea de *eleva*r las opiniones de los estudiantes. Una discusión filosófica puede dar un enfoque o perspectiva de pensamiento gracias a la confrontación. La discusión filosófica no es y no puede ser el todo de la enseñanza filosófica. El profesor tiene que confrontar allí donde cada uno está y el grupo también, confrontar su propio curso y los textos de autores que se emplean.

En este contexto, se comprenden mejor ahora los obstáculos de la discusión filosófica (Tozzi, 2005a), y esto en dos sentidos:

- a. No asumir las *exigencias intelectuales* de un pensamiento: no elaborar un cuestionamiento, no estar habilitado por la pregunta, responder a un interrogante sin preguntar por sus presupuestos y consecuencias, emplear las palabras sin definirlas, tomar un mal ejemplo para un argumento, caer en la anécdota, contar y contarse, afirmar sin fundamentar, pegarse a su idea, contradecirse, no saber objetar o responder a una objeción, rechazar o someterse libremente a la razón, no expresar en cuanto interlocutor ni dirigirse a un auditorio universal, no sentirse integrante de una comunidad de espíritu.
- b. No asumir las *exigencias de una discusión* intelectualmente clara en sus fines: no llegar a comprender al otro (porque nos molesta o nos hace salir de nuestro marco de pensamiento), ubicarse en el punto de vista del otro (y de cualquier otro), no tomar en cuenta sus objeciones, no estar abierto a las pistas nuevas que él propone, hablar para ubicar su palabra y no para hacer progresar el debate, dar las referencias eruditas sin explicarlas, dar las lecciones a los otros, querer *salvar las apariencias*, no aceptar las reglas democráticas de un grupo de discusión (ejemplo: intervenir groseramente cuando no se tiene la palabra, cortar la palabra a alguien, hablar largo tiempo, juzgar y atacar las personas en lugar de criticar las ideas, ser intolerante, etc.), lo que remite a la responsabilidad de cada participante en

la discusión filosófica, y en particular al animador o profesor, para hacer respetar estas exigencias.

Actualmente, según Tozzi (2007), nos encontramos con la siguiente situación en la enseñanza de la filosofía:

la coexistencia y la confrontación entre un modelo tradicional de enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria, e incluso en la universidad, la primera seriamente criticada, y una serie de prácticas sociales y escolares emergentes, no institucionalizadas, pero portadoras de una gran normatividad creadora que puede ser esclarecida por una ética comunicativa de inspiración habermasiana, encontrando un eco favorable en numerosos alumnos, maestros y formadores. El diálogo es a veces difícil, y las posiciones contradictorias: para algunos, se trata de un intento de subversión de la disciplina; en el mejor de los casos por desconocedores de buena fe de las exigencias propias de la filosofía, en el peor de los casos por “filo-traidores” de la pedagogía; los alumnos no están suficientemente maduros, ni poseen los conocimientos, lo único que estaremos haciendo será convertir la clase en una tertulia de café. Sin embargo, este diálogo entre dos partes puede ser constructivo: por un lado, los filósofos curiosos, sin prejuicios a priori, que cuestionan la *doxa corporativa de la tradición francesa* (muy diferente de la de otros países), incluso los fundamentos de su propia identidad profesional, y por el otro, los partidarios de estas nuevas prácticas filosóficas, que raramente poseen una sólida formación filosófica, conscientes de las exigencias que requiere el pensamiento para incrementar la filosoficidad de su práctica. A este tipo de diálogo heurístico es al que nosotros, por nuestra parte, intentamos contribuir, puesto que el compromiso común de todos no es otro que la formación de ciudadanos reflexivos y críticos (pp. 214-215).

Desde una *perspectiva didáctica general*, más allá de la *discusión de tipo filosófico*, se concluye con Tozzi (2004, pp. 11-12) que el debate como expresión de la *discusión* asume una perspectiva didáctica en la escuela como *objetivo de aprendizaje (aprender a debatir)*. Por ejemplo, en la didáctica oral de la lengua materna, para dominar un género de lo oral como *género escolar*; en educación cívica, para saber intervenir en el *espacio público escolar* de la clase y la institución educativa, pero también como medio de aprendizaje disciplinar de saberes y de saber-hacer, entre ellos los filosóficos, y de socialización democrática para vivir juntos o en convivencia, aprendiendo a tratar y dar salida a los complejos conflictos inherentes a la vida escolar.

## Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, G. (2007). ¿Qué es la filosofía práctica? *AParteRei. Revista de filosofía*. Extraído el 14 de agosto de 2008 de <http://serval.pntic.mec.es/AParteRei>
- CIFUENTES, L. (1997). Materiales de filosofía. En L. Cifuentes & J. Gutiérrez (eds.). *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria* (pp. 137-156). Barcelona: ICE-Horsori Editorial.
- DORTU, V. (2004). Histoire belge des cours dits philosophiques. [Historia belga de los cursos llamados filosóficos]. *Diotime l'Agora*, 21, 37-48.
- DREYFUS, D. & RAFFIN, F. (1994). *La dissertation philosophique. La didactique à l'œuvre*. [La disertación filosófica. La didáctica de la obra]. Paris: INRP-CNDP-Hachette.
- GÓMEZ, M. (2007, abril). *Disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura*. Comunicación presentada en el II Seminario internacional didácticas de la filosofía. Medellín: Biblioteca Piloto, Auditorio Manuel Mejía Vallejo, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario.
- GÓMEZ, M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- GÓMEZ., M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira.
- KOHAN, W. & WALKMAN, M. (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- LEVENT, J. (2001). La resistencia en la obediencia. Miradas sobre la historia de la enseñanza de la filosofía en Francia (1945-1999). *Suma Cultural*, 3, 79-98.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA CIENCIA Y LA CULTURA (2007). *La philosophie. Une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. État des lieux et regards pour l'avenir* [La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar. Estado de la cuestión y miradas para el futuro]. París: Unesco.
- PINEDA, D. (2004). ¿En qué consiste una educación filosófica? En A. Vargas & L. Cárdenas (eds.). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 125-161) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- POUCET, B. (2004). La “classe de philosophie” dans son histoire. [La “clase de filosofía” en su historia]. *Côte Philo. Le journal de l'enseignement de la philosophie*, 4, 11-15.
- POUCET, B. (1996). *Histoire de l'enseignement de la philosophie en*

*France dans l'enseignement secondaire de 1863 à 1965.* [Historia de la enseñanza de la filosofía en Francia en la enseñanza secundaria de 1863 a 1965]. Disertación doctoral, Université Paris, París, Francia.

SÁNCHEZ, M. (1996). La didáctica de la filosofía en Italia. *Diálogo filosófico*, 36, 431-454.

SARMIENTO, R. (2004). Estado de la práctica de la investigación y la enseñanza de la filosofía. En A. Vargas & L. Cárdenas (eds.). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 325-350). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

SERRAT, L. (2001). *La classe de philosophie de Saint-Simon à nos jours.* [La clase de filosofía de Saint-Simon a nuestros días]. Tesis para optar al título de Magíster. Montpellier: Université de Montpellier. Recuperado el 14 de agosto de 2008, en <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib52.htm>.

TOZZI, M. (2008). Les paradigmes organisateurs de l'enseignement philosophique. *Dizionario di didattica della filosofia.* [Los paradigmas organizadores de la enseñanza filosófica]. Recuperado el 14 de agosto de 2008 de [http://www.filosofiamo.com/dizionario\\_zoom.aspx?pubblicazione.id=1070](http://www.filosofiamo.com/dizionario_zoom.aspx?pubblicazione.id=1070).

TOZZI, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-215.

TOZZI, M. (2006). *La transposition didactique.* [La transposición didáctica].

Recuperado el 12 de abril de 2006 de <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D011050.HTML>.

TOZZI, M. (2005). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* [Pensar por sí mismo. Iniciación a la filosofía]. Lyon: Chronique Sociale.

TOZZI, M. (2005a). *Approche philosophique et didactique de la philosophie.* [Enfoque filosófico y didáctico de la filosofía]. Recuperado el 30 de julio de 2008 de <http://www.philotozzi.com/?p=224>.

TOZZI, M. (2005b). *Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique.* [Lugar y valor de la discusión en las nuevas prácticas con perspectiva filosófica]. Recuperado el 30 de julio de 2008 de <http://www.philotozzi.com/?p=249>.

TOZZI, M. (2004). *La discussion en éducation et formation. Développer un nouveau champ de recherches.* [La discusión en educación y formación. Desarrollar un nuevo campo de investigaciones]. En M. Tozzi & R. Etienne (eds.). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches.* [La discusión en educación y en formación. Un nuevo campo de investigación] (pp. 9-19). Paris: L'Harmattan.

TOZZI, M. (1992). *Vers une didactique du philosophe.* [Hacia una didáctica del filosofar]. Disertación doctoral. Lyon: Université Lyon 2, Louis Lumière, Francia.