

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y LOS ENFOQUES DOCENTES EN ESPAÑA Y BRASIL

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva
Pontificia Universidade Católica de Goiás (Brasil)

RESUMEN

El objetivo de este artículo es realizar un análisis comparativo entre los enfoques docentes de la enseñanza de filosofía en Brasil y en España. A partir del conflictivo desarrollo histórico de la filosofía y de su enseñanza en el contexto brasileño, se busca rastrear las huellas de la pedagogía jesuítica y examinar los rasgos que el loyolismo y otras tendencias posteriores, como el positivismo y el estructuralismo francés, dejaron en el trayecto, influenciando el rumbo directivo de la formación. Desde ahí, el artículo intenta comparar los enfoques académicos actuales que direccionan de una manera o de otra la formación de filósofos en los dos países, sobretodo en la Facultad de Filosofía de la UAM, donde se desarrolló una investigación académica en enero de 2011.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es promover una discusión comparativa entre los enfoques docentes de la enseñanza de filosofía en Brasil y en España. A partir del conflictivo desarrollo histórico de la filosofía y de su enseñanza en el contexto brasileño, se busca rastrear las huellas de la pedagogía jesuítica y examinar los rasgos que el loyolismo y otras tendencias posteriores, como el positivismo y el estructuralismo francés, dejaron en el trayecto, influenciando el rumbo directivo de la formación. Desde ahí, el artículo intenta comparar los enfoques académicos actuales que direccionan de una manera o de otra la formación de filósofos en los dos países.

La investigación resulta de las reflexiones del autor, en la convergencia de sus campos de reflexión -educación y filosofía- y de una estancia investigativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), durante el mes de enero de 2011, con las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las tendencias y las prácticas de la enseñanza de la filosofía de los docentes españoles? ¿Cuál es el enfoque principal? ¿La hermenéutica? ¿La historia de la filosofía? ¿El acto del filosofar? ¿U otro modo de encaminar la formación?

Con beca de intercambio docente, concedida por la Fundación Carolina, el autor ha estado como profesor visitante bajo la orientación del Prof. Dr. Enrique Alonso. Fueron realizadas durante la estancia distintas actividades, como búsquedas documentales en las bibliotecas, encuestas con alumnos del grado y posgrado, entrevistas con profesores y lecturas de algunos filósofos españoles. Lo que fue posible solamente con el apoyo de los docentes de la UAM, principalmente del orientador y, en especial, de la Profa. Dra. Helena Esser dos Reis, de la Universidade Federal de Goiás (Brasil).

Así, hablar de enseñanza de filosofía, en el fondo se plantea la cuestión de si hay o no un modo específico para enseñar a filosofar. Esa cuestión aparece como fundamental, ya que la orientación de la postura pedagógica del profesor debe en primer lugar al comprender la naturaleza del proceso de

enseñanza y aprendizaje de su objeto de estudio, y, por fin, lograr un sentido de utilidad de su propia ciencia.

Aunque el concepto de filosofía nos remite para más allá de la ciencia, en general como un campo de la reflexión, la cuestión de cómo enseñar la filosofía no es completamente diferente de cómo enseñar las artes médicas, la ingeniería o las matemáticas. Un historiador de la medicina, por ejemplo, puede decir lo que se hizo en los tiempos pasados para sanar los fenómenos patológicos, pero jamás enseñará a los estudiantes a hacer la medicina. Ya una facultad de medicina, argumenta Palácios (2004), busca enseñar a los alumnos que ingresen en la peculiar práctica médica. Lo que ocurre también con los estudiantes de las prácticas del cálculo, además de su aporte teórico. Los profesores de estas áreas se preparan a los estudiantes a ser listos para solucionar problemas, o sea, reconocer, comprender y resolver problemas matemáticos o médicos. La teoría, sin embargo, se basa fundamentalmente en una situación inevitable de la confrontación entre la teoría y la práctica. Cuanto mayor sea el número de problemas, mayor será el esfuerzo decidido, mayor será la capacidad de los estudiantes para afrontar con éxito a futuro desafíos. Del mismo modo, los que estudian filosofía deben, sobretodo, aprender a resolver problemas filosóficos.

2. EL CONTEXTO BRASILEÑO

Desde el siglo XVI la filosofía ha gozado un espacio privilegiado en la educación brasileña. Implantada por los jesuitas a partir de su llegada en la "terra brasilis", en 1549, la educación ha sido un apéndice de la filosofía, y ésta un apéndice de la teología, resultando en una práctica de transmisión de conocimiento y preparación de los futuros sacerdotes católicos. Después, las escuelas de primeras letras, de formación inicial, fueron fundadas por los religiosos y distribuidas por todo territorio brasileño y colonias españolas ubicadas en América. Los estudios filosóficos eran desarrollados a través del "Ratio Studiorum" (1599), un manual de enseñanza que debería ser utilizado igualmente por todos los profesores-sacerdotes no solo con los indígenas pero también con los hijos de europeos que vivían en la tierra. Contra la reforma protestante, el manual mandaba no alejarse de Aristóteles y Tomás de Aquino, lo que se hacía de modo mnemónico, con interminables disputas entre los alumnos. Además de los jesuitas, vinieron otras compañías religiosas (Carmelitas, benedictinos, franciscanos etc.), pero los jesuitas han sido los más significativos en la catequización de los indios, en la producción material y en la organización de un sistema educacional que se diseminó por toda la colonia. La Compañía de Jesús fue fundada por Ignacio de Loyola, en París, en el año de 1534. En el 1549 llegó al Brasil, junto con el primero Gobernador General Tomé de Sousa, un grupo de seis religiosos, de los cuales se destacaron el padre Manoel da Nóbrega y José de Anchieta.

Por más de dos siglos la didáctica jesuítica fue la misma, basada en los principios de la transmisión de contenidos académicos clásicos y estudios religiosos. La filosofía era trabajada en la perspectiva tomística, es decir, del orden como virtud. Como los hombres poseen, en esa perspectiva, una tendencia natural al intelecto, el esfuerzo de la filosofía debía apuntar para un arreglo de las relaciones entre las virtudes morales, estéticas e intelectuales, a fin de conducir la naturaleza humana al desarrollo conjunto del cuerpo y del alma, como modo de llegarse a Dios. (AQUINO, 2004). Si Dios es puro intelecto, como afirma en su obra *Súmula teológica* (Art. V), la verdad en nuestro intelecto está en conformarse con el intelecto divino (id. ibid.). De ahí, se emprendió una formación pasiva y conformadora, a través de una pedagogía de la repetición, tanto del contenido como en la forma de procesar su didáctica, y no una formación para la reflexión, así como para el pensamiento crítico. Un tipo de ultramontanismo velado que por medio de la educación se desarrollaba lo que Paris (2006) llama de "espíritu de la Orden": obediencia práctica sob un misticismo simplista y misionero.

No podría ser de otro modo, una vez que en Portugal, durante el mismo período, los incursos filosóficos apuntaban para una adecuación del humanismo a la escolástica aristotélico-tomista, resultando en lo que se llamó de la "Segunda Escolástica", o sea, la etapa de la filosofía portuguesa, iniciada con Pedro da Fonseca (1528/1597) hasta la mitad del siglo XVIII (PAIM, 1974). Mismo

después de la expulsión de los jesuitas de todas las tierras portuguesas, hecha por el Marqués de Pombal, la educación siguió la misma, una vez que la mayoría de los letrados fue educada por los religiosos, los profesores seculares no tenían otra referencia que la de los jesuitas. Por tanto, la forma de la educación permaneció en los mismos parámetros didácticos, siguiendo los mismos fundamentos y amparados por la misma perspectiva filosófica. Si por un lado la tentativa de modernización arrojó el monopolio intelectual de la Iglesia y sembró la idea de un sistema laico, organizado por el Estado, por otro, el nuevo sistema filosófico no logró despojar de todo la vieja escolástica. Como dice Cartolano (1985, p. 25), “*o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual, a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia [não na mão dos franciscanos], continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico*”. (CARTOLANO, 1985).

Solo en el comienzo de la República, en fin del siglo XIX e inicio del XX, que la educación -y la producción intelectual como un todo- sufre la influencia del cientificismo y de la idea de progreso, resultantes de la filosofía positivista, principalmente a partir de los escritos de Augusto Comte (1798-1857). El positivismo abarca un amplio sistema filosófico que excede sus consideraciones epistemológicas para determinar la actividad humana en su espacio histórico. Denominada de *filosofía natural*, el saber estaba directamente relacionado con la física, la biología, las matemáticas, la medicina y las ingenierías. Época en que, como afirmó Ortega y Gasset (2007, p. 39) “*la filosofía quedó aplastada, humillada por el imperialismo de la física y empavorecida por terrorismo intelectual de los laboratorios*”. Ya desde 1850 las doctrinas positivistas comenzaron a aparecer en la Escuela Militar de Río de Janeiro y pronto lograron destaque en los periódicos, en las escuelas y en el gobierno. Direccionando las políticas públicas, hubo un entusiasmo republicano para la fundación de escuelas, tales como la Escuela Naval, Escuela de Medicina y la Escuela Politécnica, para resultar en un desarrollo claramente cientificista. Mismo antes, ya desde el *Segundo Imperio* (1840-1889) un grupo de eruditos asumía posiciones políticas, militares y académicas, tomando el espacio de viejos defensores del tradicionalismo católico y del absolutismo esclarecido de Pombal. Y, así, fueron constituyendo lo que podemos llamar de republicanismo brasileño, con fuerte influencia tanto de la liberal-democracia, del empirismo de John Locke, como, y más precisamente, del estatismo de Comte.

La entrada y la expansión de la doctrina positivista se corrió por la prensa, en el parlamento, en las escuelas, en la literatura y en el mundo académico, en sus diferentes formas de pertenencia, produciendo una atmósfera de gran entusiasmo por el contenido de la modernización de las ideas. Su difusión en la educación fue significativa debido a las reformas educativas de Benjamin Constant, como respuesta a los intensos debates sobre la organización de un sistema de educación pública, especialmente en la Europa del siglo XIX, con fuertes repercusiones en las tierras americanas.

Después del gobierno populista de Getúlio Vargas (1930-1945), la enseñanza de filosofía y su difusión en el país, tiene como evento fundamental la llegada de la misión francesa en los años 40, a la naciente Universidad de São Paulo, fundada en 1934. La metodología de los profesores -el llamado estructuralismo francés- se tornó desde luego como un modelo de excelencia para los cursos de filosofía u otros campos de reflexión. Su principal referencial teórico era el filósofo francés Martial Guéroult (1891-1976), con su modelo historiográfico. Tomando sus palabras, “*diversamente de lo que ocurre en las ciencias, la historia de la filosofía es, de facto, el principal instrumento de iniciación a la filosofía y, para la filosofía, permanente inspiración*” (GUÉROULT, 2000, p. 162).

Para complicación del problema, con la tomada de poder por parte de los militares, o sea, durante toda la dictadura militar de 1964 hasta 1985 la enseñanza de la filosofía quedó prohibida en las escuelas. Pues al gobierno, preñe de la teoría del capital humano (Schultz), le interesaba una formación relacionada al mercado para preparar la fuerza de trabajo para el sistema productivo. Solo después de la redemocratización del país que las discusiones sobre la enseñanza de filosofía volvieron con toda fuerza posible. Desde ahí el tema pasó a ser discutido en la prensa, en los movimientos sociales y en

las academias, así como objetos de los debates políticos. Volver a la escuela los estudios de filosofía se transformó en poco tiempo en bandera de lucha y plataforma de gobiernos.

Pasada la euforia, es posible verificar que la victoria se dio más en el aspecto legal que en la realidad. Por un lado, ha sido garantizada la enseñanza de la filosofía, con amparo en la LDB-Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9.394 del 20 de diciembre de 1996) y en la Ley 11.684 del 2 de junio de 2008 que incluye las asignaturas de Filosofía y Sociología como obligatorias en las escuelas medias (bachillerato). Lo que implica la necesidad de profesores de filosofía en las escuelas secundarias y, consecuentemente, más estudiantes de filosofía en las universidades, sobretudo en la licenciatura. Por otro, el aparato legal no es suficiente para garantizar la presencia de la filosofía en todos los grados medios. Es necesario considerar que por largo tiempo los jóvenes fueron incentivados a buscar cursos tecnológicos en detrimento del área de las humanidades. Lo que resultó en una insignificante formación de profesores (licenciados), sobretudo en filosofía, durante muchas décadas. Así, por falta de profesores graduados en filosofía, como suele acontecer, muchos profesores graduados en otras áreas, tal como sociología, historia, pedagogía, geografía etc., completan sus horas de trabajo con la asignatura de filosofía. Sin desmerecer la capacidad teórica de ellos, la investigación y la reflexión filosófica necesitan ser suministradas por docentes con competencias académicas específicas.

En este contexto, tanto en la educación media como en la educación superior, no hay un consenso entre los educadores sobre cómo ministrar las clases, qué filósofos trabajar, si el profesor debe enseñar la historia de la filosofía a los alumnos o enseñarles a filosofar por medio de problemas ontológicos, epistemológicos o empíricos. No hay, tampoco, una producción significativa -tanto de parte de la Filosofía cuanto de la Pedagogía- que intente profundizar el debate académico sobre tal tema. En el libro *Conversas com filósofos brasileiros* (NOBRE & REGO, 2000), algunos afirman que falta dedicación a los textos, mientras otros culpan las academias de impedir el desarrollo del “espíritu filosófico”, sea por el esfuerzo de la especialización sea por el academicismo estructuralista. Como concluye el filósofo Gonçalo Armijos Palácios (2004), analizando la obra citada, eso ocurre porque no hay estímulo cultural, ni académico para que el brasileño logre filosofar, olvidando el consejo de Horácio: *¡sapere audi!* y el ejemplo de los filósofos clásicos que buscaron reflexionar sobre los problemas de su tiempo de forma original. Tal vez si hubiera el estímulo desde la educación básica la situación sería otra, una vez que, como Aristóteles empieza el libro A de su *Metafísica*, “*todos los hombres desean por naturaleza saber*”.

Afuera algunos pensadores brasileños del siglo XIX y comienzos del XX -casi todos con formación jurídica y aficionados de las letras poéticas-, como Tobias Barreto (1839-1889), Sílvio Romero (1851-1914) y Miguel Reale (1910-2006), quienes intentaron producir algo original y reflexionar sobre problemas concretos, toda filosofía brasileña puede ser clasificada como un diálogo con los clásicos que aún muy productivo no pasa de erudición y comentario. Perspectiva que ha influenciado el mundo académico de tal forma que la historia de la filosofía o la interpretación de textos pasó a ser la filosofía por excelencia, así como la profesión de filósofo pasó a ser el ejercicio de la docencia.

Con tres fuertes indicadores -el modelo jesuita, el positivismo y el historicismo de Guérault- las consecuencias pedagógicas no son difíciles de ser identificadas: una filosofía estéril y un pensamiento tímido, una actitud casi pasiva delante de los textos, sin formulación propia del pensamiento y de una posición distinta. O sea, un miedo de pensar libremente, de atreverse por los caminos de la libre reflexión, sea por una actitud audaz frente a la hermenéutica o sea por un atrevimiento en el diálogo intenso con los textos. Por todo, el diálogo filosófico resultó sencillo, limitado por el simple comentario de los clásicos o por la historia del pensamiento, con excepción de algunas pocas iniciativas individuales del inicio del siglo pasado.

Situación que sigue igual, principalmente por falta del estímulo académico para un diálogo más substancial con los clásicos y del condicionante pedagógico para los incursos del filosofar. Y eso ocurre no por mala formación de los profesores o baja calidad de los programas. Hay un gran número de investigadores que llevaron a cabo su formación en Europa y, aún más, orientada por filósofos consagrados, y componen los cuerpos docentes de las universidades en los niveles de graduación y posgrado, destacándose con su producción bibliográfica y su conocimiento de ‘experto’.

Pero si los graduandos en filosofía reciben una formación típicamente jesuítica, historiográfica y, además, limitada por la especialización, su trabajo docente en las escuelas no será otro que la reproducción de lo vivido, tanto en el método como en el contenido, lejos del presupuesto legal y del espíritu filosófico que la actualidad tanto necesita para discutir los problemas que enfrentamos.

3. EL CONTEXTO ESPAÑOL

No es menester decir que los rasgos de la filosofía en España siguen las tendencias generales, aunque por su conservadorismo religioso, la Península Ibérica preservó el espíritu escolástico por mucho tiempo, alimentando una especie de hermetismo intelectual -según Ortega y Gasset (2007, p. 199), “*vicio permanente y endémico en España*”. Y añade: “*Si el hombre español es intelectualmente poroso, se debe a que también es hermético en zonas de su alma mucho más profundas que el intelecto*” (id. *ibid.*). El desarrollo para una filosofía más aplicada -superando también el término reduccionista de *teoría del conocimiento*- es algo nuevo y, además, por iniciativa individual de filósofos militantes, como Miguel de Unamuno, Ortega y Gasset, Fernando Savater, Gustavo Bueno, Javier Savada, Javier Marina, y Roberto Rodrigues Aramayo, sin dejar de mencionar otros también importantes, como Jesús Mosterín, que busca inserirse en una práctica filosófica pluredimensional.

Sobre eso, merecen destacados figuras como Unamuno (1864-1936), conocido por sus ataques a la monarquía de Alfonso XIII y por sus reflexiones a cerca de la crisis moral, política y social de su tiempo. Expresión de la llamada *Generación de 98*, Unamuno contribuye con una producción filosófica -compartida con la literatura, el teatro y el periodismo- que intentaba insertar las condiciones reales como tópico de discusión. También, desde 1929 Ortega y Gasset (1883-1955) pasó a promover cursos académicos y discusiones sobre el significado de la filosofía, como un análisis importante de la actividad filosófica misma. En la obra *¿Qué es filosofía?* el autor afirma que la filosofía es como un modo específico del hombre relacionarse con el universo, aspirando al conocimiento absoluto (p. 52). Un abordaje metafísico pero encaminado por una ontología de autolocalización del hombre en el mundo. Por eso que “*la filosofía es antes, filosofar, y filosofar es, indiscutiblemente, vivir, como lo es correr, enamorarse, jugar al golf, indignarse en política y ser dama de sociedad*” (id. *ibid.*, 173). El compromiso con los problemas concretos es una característica fuerte tanto en Unamuno como en Ortega y Gasset, así como en sus contemporáneos. Otro nombre reconocido internacionalmente es Fernando Savater (1947) que se destaca por sus escritos críticos sobre varios dominios de la vida social y su militación contra el terrorismo. Sin embargo, no deja de decir que en la Europa actual lo que se destaca es una tendencia de valoración retórica y no una articulación de la filosofía con los problemas político-sociales de nuestro tiempo.

Entre tanto, se detecta una crítica pesimista cuanto a la producción filosófica en España. Hablando del primer número de la revista *Diálogo Filosófico* (de 1985), Martínez cita al Profesor Carlos Díaz que escribió, en su artículo “Nosotros, los filósofos españoles”, que “*la filosofía española no existe, y, si existe, no es comparable con las grandes figuras de la filosofía europea*”. (p. 177). O sea, las grandes figuras son más conocidas por su militación política que por la originalidad de su pensamiento. Así como los filósofos brasileños son conocidos por su trabajo docente y no por haber creado un sistema filosófico o producido reflexiones propias.

De forma general, lo que hay, según Díaz (loc. cit.), es un academicismo tesinero-doctoral que se aleja del pensar y mantiene un manierismo esterilizador. Academicismo ensimismado que, de

acuerdo con Sergio Rábade Romeo (*La filosofía en crisis*) se preocupa con un hacer filosófico periférico, además lleno de jerga técnica, sin incidencia sobre la cultura y la sociedad. Para el autor: “*En la situación actual se echa de menos la capacidad de nuevos planteamientos de problemas, de romper horizontes, de proponer soluciones, por discutibles que sean, a los viejos problemas de la filosofía, ya que los problemas de la filosofía son viejos, porque son tan antiguos como la historia multiseccular de la filosofía. Hoy atravesamos un período “alejandrino: recogemos y discutimos textos más o menos cercanos y, en plan de “escolias”, no pasamos de comentadores*” (p. 209).

Y completa su crítica: “*De periféricos pueden calificarse también muchos de los estudios sobre los grandes filósofos del pasado. En efecto, con frecuencia, en vez de atender a los problemas que nos plantean, problemas que casi siempre siguen siendo problemas también hoy, tales estudios consisten en dejarse enredar en la telaraña de las minucias textuales, haciendo de una expresión e incluso de una palabra el objeto de la disquisición, dejando en la penumbra o en el olvido el problema en ellos traslucido.*” (p. 211).

Lo que parece es que la situación actual de la filosofía y de su enseñanza en España no se encuentra tan distinta de la realidad brasileña. En Brasil identificamos el formalismo jesuítico y el positivismo como obstáculos al libre pensar, además del autoritarismo del régimen militar. En España el academicismo escolástico o estructuralista ha sido preponderante para marcar una postura científica, cuyo foco principal es el dominio de los contenidos clásicos, sin necesaria correlación con los problemas de la actualidad. Lo que ha configurado, según Polanco (2009), la tradición escolar occidental desde las universidades medievales y define todavía los rasgos de la producción filosófica de las instituciones educativas. Sin dejar de mencionar el krausismo, con sus rasgos positivistas, que “*influye profundamente en la vida española sobre todo la década 1860 a 1870 con derivaciones y bifurcaciones hasta nuestros días*” (DÍAZ, 1985, p. 83). Además, Polanco (idem) apunta para una nueva postura que se desarrolla y se impone como regla - Tal vez por fuerza del ideario krausista en el método pedagógico activo e intuitivo -, sobretudo en las leyes educativas, a partir del funcionalismo americano: *el pedagogismo*. De fuerte acento cognitivista, tal postura está más preocupada en adecuar la ciencia a las necesidades del individuo, así como promover competencias prácticas y conocimiento tecnológico. Presente en la Ley Orgánica de 1970 y en la LOGSE de 1990, tal tendencia resultó en supresión de la filosofía como disciplina obligatoria en el Secundario y la introducción de conceptos pragmáticos. Mismo hablando de “*formación crítica*” en su preámbulo, la ley orgánica de 1990 se esquila de la formación filosófica, proponiendo “*modalidades*” educativas: “*El establecimiento de una diversidad de modalidades, Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del Bachillerato, al que se accede tras cuatro años de Educación Secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean éstos los de Formación Profesional de grado superior o los universitarios.*” (ESPAÑA, 2011).

No se encuentra en las “*capacidades*” de la Educación Secundaria la visión crítica del mundo, ni la asignatura filosófica en las áreas del conocimiento obligatorio. Como disciplina, la filosofía aparece sólo en el Bachillerato, entre materias que buscan: “*desarrollo personal*”, “*enriquecimiento cultural*”, “*dominio de conocimientos científicos*” y “*buena expresión lingüística*”. Cabe señalar que la presencia de la filosofía se dio, según Polanco (idem), gracias a una serie de movilizaciones y protestas de la sociedad para mantener un mínimo rescoldo de la formación filosófica en el conjunto del sistema. Sin embargo, la presión ejercida no logró impedir el “*destronamiento de la filosofía de su lugar de privilegio académico*”, añade el autor.

En la Ley Orgánica de 2/2006, ya en su *preámbulo*, está clara la opción por los principios emanados de la UNESCO y otros organismos internacionales con vistas a la formación para la competitividad y “*capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social*”. Tal como en las anteriores, la filosofía figura sólo en el bachillerato, ahora en dos asignaturas: *Filosofía y ciudadanía* y *Historia de*

la filosofía, o sea, sustitución de una materia filosófica por disciplinas más históricas y/o de carácter “transversal”. A final, como afirma Romeo (1997), vivimos en una sociedad economicista y tecnificada. Por tanto, un saber como la filosofía, que no genera dinero ni es capaz de contribuir a la producción de los bienes de consumo, es un saber devaluado.

Con todo ello es posible afirmar, según Martínez (2010), que en los últimos años (1960-2010) la filosofía ha seguido un proceso ascendente en España. Muchos de los filósofos han producido trabajos de acuerdo con corrientes filosóficas dominantes en Europa. La producción académica también parece seguir el ascenso, lo que puede ser constatado en las ediciones de periódicos más significativos. Por ejemplo, la revista *Diálogo Filosófico*, de 2002 (n. 52, 53 y 54), presenta sólo dos comentarios de un total de 17 trabajos publicados, de los cuales destaco temas críticos, como: *Modernidad y posmodernidad*; *El proceso de humanización*; *Pensar el trabajo*, etc. Las ediciones de 2003 (55, 56 y 57), presentan seis artículos en el número 55, siendo apenas un comentario; en el número 56, seis artículos sin comentarios; y, por fin, en el número 57, siete artículos y dos comentarios. Del mismo modo, lo que llama la atención son los temas de carácter reflexivo, del tipo: *¿Cómo es que podemos conocer el mundo?*; *¿Quién soy yo sin un nosotros?*; *Ética aplicada como lugar del diálogo entre ciencia y filosofía*; En el encuentro de la filosofía y la educación, la revista *Tendencias Pedagógicas* trae significativa contribución para el tema con trabajos críticos, que cito entre muchos otros: *El maestro y la comunidad: aportes filosóficos para la didáctica y las políticas públicas*; *La naturaleza del acto educativo*; *De Rousseau a Paulo Freire: comunicativismo*; *¿Una sociedad aprendiente?* Mismo que grande parte los autores no poseen el título de filósofo, sus escritos intentan discutir problemas concretos desde una perspectiva filosófica. Lo que nos hace estar de acuerdo con Mora (1973, p. 120), cuando dice que “lo filosófico no es ‘aquello de que se trata’, sino el modo de tratarlo”.

En la revista *Diálogo Filosófico*, nº 40, p. 98, Antonio Heredia Soriano pone la década de 60-70 como la del “despertar del sueño dogmático de la filosofía en España”, con revistas, proyectos filosóficos, fundaciones, impulsados por la creatividad de filósofos jóvenes. Mismo que hecha falta una articulación más profunda con los problemas actuales, así como una “construcción renovada de formas de vida, de diálogo intercultural y la renovación de Europa” (loc. cit.), es sensible el interés por temas filosóficos en las publicaciones y en la producción académica como un todo. Aunque una afirmación enfática, el “despertar del sueño dogmático” puede ser una realidad tanto en España como en Brasil si consideramos que en los dos países se vive un período de restablecimiento de las libertades democráticas y renovación del pensamiento, después de un largo tiempo bajo la dictadura y el conservadurismo. Para hacer resurgir de las cenizas el búho de Minerva (como se fuera fénix) es primordial que se amplíe la formación secundaria con la disciplina de filosofía y ofrezcan asignaturas filosóficas (tales como la antropología filosófica, la ética, la estética, la filosofía política, la lógica etc.) en los cursos de bachillerato, grado y licenciatura. Hasta las formaciones técnicas o científicas necesitan del aporte filosófico en sus estudios y reflexiones. La ética, por ejemplo, puede dar base al trabajo médico en el campo de la bioética o de la ingeniería genética, así como todas las formaciones no pueden prescindir de un fuerte embasamiento ético para su actuación profesional. La ciencia sin reflexión filosófica puede ser un desastre, tal como nos advierte Capra, el físico autor de la obra *Punto de mutación*, tales como otros que reconocen la contribución de la filosofía para sus campos de estudio y actuación.

Lo que hace necesario es una retomada de camino por rumbos metodológicos menos pedagogistas y más direccionados a comprender los problemas con base en los presupuestos teóricos que valoricen lo humano de forma holística y de acuerdo con sus reales necesidades. Si eso implica una reforma de la educación, de postura académica y de perspectiva, ¡que lo sea! Así, quiero terminar esta parte, con las palabras de Eduardo Nicol (*El porvenir de la filosofía*), que dice: “volver a aquellas experiencias primitivas de la filosofía, y buscar en ellas nueva inspiración, es tarea de una reforma de la filosofía. Hay que actualizar otra vez el fundamento, en lo expuesto y en lo presupuesto, reuniendo los principios del ser y el conocer con el principio vital o vocacional” (p. 9).

4. ESTUDIO DE CASO EN LA UAM – UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

La investigación realizada en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid empezó con visita a la biblioteca y con la análisis de la revista *Hispanismo filosófico*, editada con la ayuda de la Universidad Autónoma de Madrid, de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad d Salamanca. A parte de muchos artículos que pueden ser clasificados como comentario de autores clásicos, o conceptos por ellos impartidos, fue posible detectar la participación de muchos filósofos con temas de reflexión propia y/o relacionados con problemas concretos que enfrentamos hoy día. En un estudio de Ángel Casado, sobre los primeros quince números (1996-2010), fue posible detectar trabajos que intentan discutir el problema da la filosofía, como el artículo de Gerardo Bolado Ochoa, *La proyección de la Filosofía en el sistema educativo español* (nº 6, pág. 17-32) y otros, como de Pablo Guadarrama Gonzáles, *¿Qué historia de la filosofía se necesita en América Latina?* (nº 2, pág. 5-19), el *Pensar en español*, de José Luis Mora García (nº 7, pág. 61-65) y *Enseñar filosofía, enseñar a filosofar (Defensa de la filosofía)*, de José L. Rozalén Medina (nº 3, pág. 103-107). Hay un significativa cantidad de textos de crítica literaria, como la *Filosofía de la novela: “El Quijote” como género de la modernidad*, de Julio Quesada (nº 1, pág. 39-52) y *Sobre el ámbito de la razón poética*, de Carmen Revilla (nº 9, pág. 47-63). La mayor parte de los trabajos publicados no pasan de comentario, aunque sea posible encontrar algunos de carácter más temático-reflexivo, como: *Meta-técnica, antropocentrismo y evolución*, de Alfredo D. Vallota (nº 3, pág. 75-92), *Humanismo hispanoamericano*, de Ambrosio Velasco Gómez (nº 13, pág. 13-30) y *La fase culminante del descontento*, de Eduardo Nicol (nº 4, pág. 45-58).

Para una reflexión sobre la formación en filosofía en la Facultad de Filosofía de la UAM, he acompañado clases de tres profesores del grado y posgrado, realizado encuestas con alumnos y entrevistado docentes del programa. De los documentos, fueron analizados los siguientes planes de estudios:

1. *Plan de estudios conducentes al título de filosofía de la UAM de 1985;*
2. *Plan de estudios conducentes al título de filosofía de la UAM de 2000;*
3. *Plan de estudios conducentes al título de filosofía de la UAM de 2010; 2011.*

La UAM sigue la tendencia general de las instituciones de enseñanza superior en Europa, o sea, la de preservar el conocimiento a través de la hermenéutica de textos clásicos y estudios generales de la filosofía: lógica, metafísica, ética, estética, historia de la filosofía, teoría del conocimiento y antropología filosófica. Tarea substancialmente necesaria a toda academia, una vez que los conocimientos producidos por generaciones pasadas deben ser repasados a las nuevas. Con todo, no parece haber una preocupación de producir nuevos conocimientos o preparar al alumno (del latín, *alumni*, sin luz) para las luces de la reflexión y del esfuerzo creativo propio. Excepto los filósofos militantes que se lanzan contra el terrorismo, la corrupción, la degeneración de valores etc. y la emergente producción intelectual de la iniciativa de los jóvenes filósofos ya citados, los centros universitarios se encuentran, como en Brasil, más para la manutención del *status quo*.

Pero es importante subrayar que en la Facultad de Filosofía de la UAM, desde el Plan de Estudios de 1985 hasta el plan actual (2010) se amplían los estudios con las asignaturas: filosofía del lenguaje, filosofía de la ciencia y filosofía política. Algunas novedades del Plan de 2010 son: Estudios más amplios de Sociología y psicología general; Estudios más amplios de filosofía política etc. Entre tano, algo bien original y substancialmente significativo es la implantación de “itinerarios” por donde el alumno debe “caminar” después de la formación básica con las asignaturas comunes, dando a cada “itinerario” un carácter filosófico distinto: *Filosofía aplicada*, *Filosofía contemporánea* o *Tradiciones filosóficas*. De los “itinerarios” citados, el tercer (Tradiciones filosóficas) no trae algo nuevo, pues se trata de una ruta cuyos puntos directores (asignaturas) apuntan para la multiculturalidad, como “Teoría de la cultura”, “La transmisión cultural europea”, “Pensamiento y literatura en el mundo hispánico”

etc., como camino para una mayor erudición, lo que puede ser cursado por profesionales libres de las artes o de otro campo que no necesita de la empleabilidad de la formación académica. El segundo (Filosofía contemporánea) y el primero itinerario (Filosofía aplicada) ofrecen un conjunto de asignaturas que pueden preparar al alumno al acto de filosofar, a partir del planteo de problemas estructurales del ser en su vivencia cotidiana. En cuanto el segundo itinerario tiene una temática más pragmática, el primero se enreda por un campo realmente nuevo de la filosofía: su aplicación en la bioética, asesoramiento institucional, apuntes de la sociedad digital y la virtualidad del conocimiento.

Al estudiar (en el Itinerario II) el arte, la ética contemporánea, la religión, los problemas actuales, la ciencia, la educación etc. por enfoques actuales, el estudiante puede tener la oportunidad de discutir por sí mismo y elaborar una lectura personal de esos problemas, haciéndose “filósofo” y no solamente un “historiador de filosofía” o un “experto en Hegel”, por ejemplo, o “experto en Rousseau” o un experto de otro filósofo consagrado. Si eso ocurre de facto, o sea, si la UAM proporciona un libre curso por ese itinerario, tanto en las clases (problema didáctico), como en fomento institucional (problema pedagógico), no se sabe. Para ello se necesita otra investigación, de más largo tiempo, que puedo hacer en otra oportunidad o dejar para los citados “jóvenes filósofos” que hoy día contribuyen con el debate.

El Itinerario I ofrece un aporte más práctico, aplicado a una posible intervención de la filosofía en la solución de problemas contemporáneos que la sociedad enfrenta. Con el estudio de la Bioética, por ejemplo, se puede acceder a los temas de la biogenética y de ahí, como un trabajo de asesoría, hasta porque hay una asignatura llamada “Asesoría filosófica”, el filósofo puede dar un soporte al campo de las ciencias biológicas y médicas. Así como la materia “Filosofía e interculturalidad” sirve de gran base para una asesoría a los organismos culturales de Europa hoy día cuando se vive una intensa multiculturalidad. Más aún la asignatura “Crítica artística y gestión cultural” para preparar a los que les gusta una actuación en los museos, institutos, teatros y centros públicos de cultura. Por último, la asignatura “Sociedad digital y conocimiento” parece ser algo que hace falta a la filosofía contemporánea: pensar la sociedad desde la perspectiva digital, virtual y encadenada en red informacional *online*. Lo que resulta importante no sólo para la empleabilidad, como también para el desarrollo de una posición crítica frente al progreso tecnológico actual.

Tal como afirma Navia (*apud* Kohan, p. 80): “*Sem prejuízo dos temas e dos momentos fundamentais da tradição da filosofia -sem a qual todo o presente perde sua real dimensão histórica- cremos que boa parte dos cursos de filosofia deveria estar dedicada à análise filosófica dos grandes temas de nosso tempo*” En la misma perspectiva de lo que Kant señaló en *Crítica de la razón pura*, o sea, a de que no se debe enseñar pensamientos, pero enseñar a pensar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Así, la pregunta que se pone es: ¿la Universidad quiere formar filósofos o historiadores de la filosofía? ¿Cómo enseñar la filosofía? ¿Es caso de abandonar el estudio de los clásicos? ¿Debemos considerar la reflexión propia y original como algo para grandes pensadores? ¿Es algo característico de los que piensan como un genio querer hacer filosofía? ¿Criticar a los grandes filósofos se trata de una inaceptable actitud? ¿La enseñanza de filosofía en los centros de formación planea la problemática de qué modo? Si el estructuralismo parece ser eficaz en lo que respecta a la formación de historiadores de la filosofía o especialistas, ¿qué hacer con aquellos estudiantes que tengan otros puntos de vista o impulsos, como un aprendizaje crítico? (Palacios, 2004, p. 122). La universidad y, específicamente, los maestros de la filosofía, ¿colaboran para lograr tales impulsos o para la cancelación de ellos? Y ahí es importante discutir se los “itinerarios” del Plan de Estudios de la formación en Filosofía de la UAM significa una posibilidad de ir más lejos que el academicismo y abrir caminos para nuevos puntos de vista, nuevos campos de reflexión y el desarrollo de una postura más crítica delante de lo que vivenciamos.

Haya vista que nadie cuestiona la necesidad de leer los textos con rigor filosófico, o incluso con la legitimidad de la historia de la filosofía, una vez que la filosofía como interrogación o como estudio de la tradición filosófica no son, necesariamente, excluyentes, pero importantes para la enseñanza. Y sobre ese aspecto Guérout (loc. cit.) ha demostrado consistentemente que son dos tareas o caminos imprescindibles a la filosofía. La investigación realizada, así con la reflexión propuesta en este texto, no intenta, sin embargo, hacer una contraposición intempestiva a tal posicionamiento y al método académico resultante, pero indagar si no hay como desarrollar la enseñanza de la filosofía para más allá de ello. Como Ortega y Gasset afirma, “si nuestro pensamiento no repense el de Descartes, y Descartes no repense el de Aristóteles, nuestro pensamiento sería primitivo, tendríamos que volver a empezar y no sería un heredero”. Entre tanto, él mismo completa su reflexión afirmando: “*Superar es heredar y añadir*” (2007, p. 193). Con todo que intenté discutir aquí, el camino más adecuado no sería la supresión de la tradición, mas la superación, heredando sus contribuciones y sin dejar de añadir los temas actuales desde una perspectiva investigativa y crítica.

De cualquier modo, es cierto decir que la filosofía está en crisis. Sólo el tiempo podrá contestar si cómo la Facultad de Filosofía de la UAM enfrenta el problema es la respuesta más adecuada. Quizá muchos centros académicos, facultades y universidades alrededor del mundo intenten caminos distintos que obtengan resultados positivos para que se logre una sobrevida al búho de Minerva.

6. BIBLIOGRAFIA

- Aquino, T. (2004): *Textos seleccionados*. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores).
- Cartolano, M. (1985): *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez.
- Díaz, Carlos (1985): Nosotros, los filósofos españoles. *Revista Diálogo Filosófico*, Revista cuatrimestral de Filosofía, nº 1, enero-abril.
- España LOGSE (2011): Ley Orgánica 3-10-1990, nº 1/1990, Jefatura del Estado. BOE 4-10-1990, nº 238, Ordenación General del Sistema Educativo. Accedido en: <http://fete.ugt.org/Estatul/paginas/nuevaweb/legislacion/LEGlogse.pdf>, fecha: 20/01/2011.
- Guérout, M. (2000): *O problema da legitimidade da história da filosofia: Reflexão*, nº 78. Campinas: Puc-Campinas.
- Martínez, Jorge M. Ayala (2010): El hispanismo filosófico en la revista Diálogo Filosófico. *Revista de Hispanismo Filosófico: Historia del Pensamiento Iberoamericano*, nº 15, año 2010. Madrid: UAM/Fondo de Cultura Económica.
- Mora, José Ferrater (1973): *La filosofía actual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Navia, Ricardo (2008): Ensino Médio de Filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: Kohan, Walter O (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Nobre, Marcos & Rego, José Marcio (2000): *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo; Ed. 34.
- Ortega y Gasset, José (2007): *¿Qué es filosofía?* Madrid: Alianza Editorial.
- Paim, Antônio (1974): *História das Idéias Filosóficas no Brasil*, São Paulo: 2ª ed., Grijaldo Ltda.
- Paiva, Wilson Alves de (2002): As raízes educacionais brasileiras e a ação dos jesuítas. *Ideação* (UEFS), Feira de Santana/Ba, Vol. 1, nº 1, p. 1001-115, 2002).
Link:<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=60383&type=P>
- Palácios, G.A. (2004): *Alheio olhar*. Goiânia: Editora da UFG.
- Paris, Edmond (2006): *La historia secreta de los Jesuitas*. Ontario, California (EUA): Chick Publications.
- Polanco, Valentin Fernandes (2009): *Filosofía y educación en España (1978-2008)*. AParteRei, 64. Julio 2009. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/aparterei>.
- Romeo, Sergio Rábade (1997): La filosofía en crisis. *Revista de Filosofia*, 3ª. Época, Vol. X, nº 17. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid).