muy idónea cuando se trata de niños o de alumnos en apuros. La discusión se define aquí como un proceso interactivo en el seno del grupo, con intercambios verbales sobre un tema determinado, que se lleva a cabo bajo la autoridad intelectual del maestro. Esa discusión puede tener un propósito filosófico en varias dimensiones, a menudo estrechamente interrelacionadas. Entre esas dimensiones, se encuentra: la índole misma del tema tratado, que se suele formular mediante preguntas, la manera existencial en que los alumnos van a compenetrarse en ese cuestionamiento, el enfoque racional (y no solo perceptivo, afectivo o intuitivo) al que van a recurrir para plantear y resolver esos problemas, la ética comunicacional de los intercambios, que consiste en una labor cooperativa para descifrar un enigma humano.

2) La cuestión del papel del maestro

¿Qué grado de intervención?

La cuestión del papel del maestro se discute mucho entre practicantes, formadores e investigadores. Hay varias tendencias al respecto: la hiperdirectiva del mayéutico que les pide a los niños responder(se) (Oscar Brénifier[16]); la directiva que busca más el rigor que la interacción (Anne Lalanne[17]); el protocolo según el cual los niños hablan sin interactuar en la presencia silenciosa del maestro y que no tiene por objetivo la discusión, sino la construcción identitaria del niño como sujeto pensante (Jacques Levine)[18]; el proceso mediante el cual los niños interactúan cada vez más, gracias a la desaparición progresiva del interventor, ya que se trata de establecer un diálogo entre iguales (Jean-François Chazerans)[19]; por último, el método que tiene por objetivo esencial la democracia, en el que el debate se lleva a cabo en la pedagogía institucional con funciones que los alumnos deben asumir (Matthew Lipman).

¿Intervenir o no en el fondo?

Según el paradigma tradicional de la enseñanza de la filosofía en el que se hace hincapié en una lógica de enseñanza y de transmisión, las intervenciones del maestro versan esencialmente sobre el fondo, esto es, sobre los contenidos filosóficos. Se trata de cursos sobre las corrientes y las distintas tradiciones filosóficas o la historia de la filosofía, del desarrollo ante los alumnos del pensamiento del maestro como un ejemplo de pensamiento vivo, de una explicación de textos de los autores propuestos con vistas a identificar modelos paradigmáticos de grandes pensamientos, etc. Se trata asimismo de transmitir los problemas y explicar por qué un determinado filósofo propuso una determinada solución para que los alumnos dispongan de orientaciones y comiencen quizás a pensar por sí mismos.

En cuanto a los niños más pequeños, que no pueden entender un curso doctrinal o los grandes textos de los filósofos, la FpN opta por un paradigma que hace mayor hincapié en la problematización y es, por lo tanto menos doctrinario, al concentrarse más en una lógica del aprendizaje. Se trata de una cultura de la pregunta y no de la respuesta, lo que permite a los alumnos interrogarse a sí mismos y emprender una búsqueda en una empresa reflexiva. Por ende, el profesor no debe cerrar prematuramente una discusión en curso proporcionando las respuestas, y mucho menos «la» respuesta, lo que pondría término a la búsqueda individual y colectiva del grupo-clase. En el fondo común de los practicantes de la FpN está la idea de dejar abiertas las respuestas a las preguntas planteadas, para impulsar la búsqueda de las soluciones posibles. Se trata en el fondo de la orientación socrática de *El banquete* de Platón[20]: cuando Alcibíades se declara dispuesto a ofrecer su cuerpo a Sócrates el Sileno a cambio de la sabiduría que cree que tiene. Sócrates evita la trampa y lo reenvía a Agatón, ya que sabe que no sabe («Sólo sé que no sé nada»). ¿Cómo transmitir entonces un «no saber» filosófico, sino haciéndolo circular como deseo?[21]. Esto requiere que el maestro tenga dos atributos. El primero es la modestia respecto a la posesión de la Verdad, ya que debe presentarse en situación de búsqueda ante los enigmas de la condición humana e interesado en saber cuáles son las respuestas de los alumnos. El segundo es la exigencia del deseo de verdad, en cuyo

(16) Véase la parte III de este capítulo.

(17) *Ibid.*

(18) *Ibid.*

(19) http://pratiquesphilo.free.fr/

(20) PLATÓN. *El banquete*. Guadarrama, Madrid: Fedón y Fedro, 1969.

(21) En la línea de la interpretación de Jacques Lacan, psicoanalista francés. El maestro «ignorante» rehúsa colmar el vacío de la ignorancia, que alimenta el deseo de la filosofía. Por ende, no procura ni espera, en la didáctica del aprendizaje de la filosofía, la «buena respuesta» del alumno, ya que si adoptara esa postura, el alumno estaría «en el deseo de la buena respuesta del maestro» y no en su propio deseo, condición para pensar por uno mismo.

marco la índole «discutible» de cualquier idea que se ha formulado y la búsqueda colectiva de la verdad le dan al saber que se procura obtener un carácter cooperativo y no dogmático, que se co-construye progresivamente mediante el trabajo crítico sobre la *doxa* (opinión) que se emprende durante los intercambios.

Algunos especialistas sostienen que el maestro puede intervenir, pero solo en ciertas condiciones ya que, a pesar de que hay una asimetría entre el saber de un maestro y un alumno, hay paridad desde el punto de vista de la relación con el deseo de verdad[22]. Por lo tanto, no sería comprensible que el maestro se sustrajera a esa obligación de interlocución de la ética comunicacional. Según otro enfoque, se estima que el maestro debe procurar modular sus intervenciones, es decir, no proponerlas directamente como expresión de su propio pensamiento y esto para que no sean percibidas como un medio de presión sobre el fondo del pensamiento de los alumnos. Rousseau denominaba esa actitud «la trampa pedagógica» para el bien –en este caso, filosófico– del alumno.

De ese modo, la problemática se desplaza de la postura de intervención del maestro sobre el fondo hacia una intervención modulada que le autoriza para expresar un punto de vista, pero sin sustituir, por ello, el pensamiento del alumno.

3) La cuestión de la formación de los profesores

La paradoja de la innovación de la filosofía con los niños en el mundo (porque se trata precisamente de una innovación) es la débil formación filosófica de los docentes del nivel primario. En efecto, la formación no institucionalizada se deja en manos del voluntariado y de una oferta, a menudo, privada o de tipo asociativo.

¿Una formación académica en filosofía?

La formación clásica consiste casi siempre en el aprendizaje de las grandes doctrinas filosóficas que caracterizan la historia de la filosofía occidental, y muy rara vez adopta un paradigma de problematización que haga hincapié en los problemas filosóficos y que enseñe a los alumnos a formularlos y encararlos. Es esta última orientación la que se aproxima más a los modelos que inspiran a la FpN, aunque es minoritaria. Cuando se trata de profesores sin formación filosófica, o que se han familiarizado con la filosofía a nivel secundario, la primera idea es darles una formación académica clásica (doctrinas, textos y obras filosóficas). En ese caso, se trata, sobre todo, de transmitir contenidos, ideas, un patrimonio. Pero esa pedagogía tiene sus límites, ya que poseer conocimientos no basta para formar competencias. El profesor debe entonces aprender no solo filosofía sino también a filosofar, para poder luego enseñar a los alumnos a hacer lo mismo. Se trata de la didáctica del aprendizaje del filosofar que concierne tanto a los profesores como a los niños.

¿Es imprescindible una formación académica? Éste es un punto que se discute. A juicio de algunos, lo importante consiste en poder controlar la conducta de una comunidad de investigación (Lipman), antes de darle al niño la ocasión de construir una postura meditativa (Lévine). En cambio, otros se interrogan sobre la índole misma de la formación académica, puesto que no se trata de enseñar autores a los niños, sino de iniciarlos al pensamiento reflexivo. El debate continúa entre los que afirman que no se puede aprender a filosofar sin los filósofos, postergando así la edad de filosofar, y los que piensan que aprender a filosofar consiste, ante todo, en permitir que emerja un cuestionamiento, ayudarlo a formularse y acompañarlo para que se elabore en un «grupo *cogitans*».

¿Una formación didáctica sobre el saber hacer filosófico?

La profesión docente consiste en saber hacer aprender, lo que implica competencias pedagógicas y didácticas que cabe adquirir. Ciertos filósofos recusan este enfoque y estiman que basta con saber para enseñar (exponer su saber) y sostienen, por ende, que una formación académica es a la vez

(22) USCLAT, Pierre. *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas.* Universidad de Montpellier 3 (Francia).

necesaria y suficiente, y el resto solo «pedagogismo», una desnaturalización de la enseñanza filosófica por las ciencias de la educación. Según otros, este aspecto es esencial, ya que consideran que la identidad profesional del profesor de FpN tiene dos facetas: una faceta filosófica, puesto que se trata de hacer aprender a filosofar y una faceta pedagógica, puesto que se trata de hacer que se aprenda. Estos aspectos también son objeto de debates, ya que la cuestión de las competencias se sitúa a dos niveles. Por una parte, depende de la concepción que tengan los filósofos del aprendizaje del filosofar, de la infancia y de su potencial cognitivo, así como del papel del maestro, en particular en lo relativo a la palabra de los alumnos. Por otra parte, depende de los métodos que se desee aplicar: oral o escrito, dilemas morales, comunidad de investigación, discusión con objetivos democráticos y filosóficos, diálogo socrático, discusión filosófica de grupo, etc. [23].

¿Una formación pedagógica sobre el debate?

Algunos dudan que sea posible aprender a filosofar mediante la discusión. Sus reticencias se refieren a la dificultad que representa una discusión con varios participantes, a fortiori con niños demasiado dispersos, así como a la ligereza de lo oral respecto a un pensamiento escrito. Otros responden que esa descripción lúcida de las dificultades, que de hecho existen, es interesante, ya que identifica los obstáculos que hay que salvar desde una perspectiva de aprendizaje. Es precisamente porque los alumnos no escuchan que deben aprender una ética comunicacional y es precisamente porque se limitan espontáneamente a ejemplos en sus intercambios que deben aprender a buscar atributos comunes a la noción que esos ejemplos ilustran. El objetivo que se persigue es, efectivamente, el aprendizaje del filosofar en la discusión y mediante su desarrollo.

Conducir una discusión con un propósito filosófico no es una tarea sencilla, ya que hay dos aspectos imbricados en los hechos que son de naturaleza distinta: la problemática general de la gestión de una discusión, de orden pedagógico, y la que le asigna un objetivo filosófico, de carácter más didáctico. Asimismo, animar una discusión conlleva igualmente cierta dificultad, ya que hay que asegurar una dinámica de grupo, facilitando su emergencia y regulándola desde un punto de vista psico-sociológico.

La práctica social de la democracia proporciona principios reguladores para crear un espacio público escolar de discusión: la existencia de un derecho de expresión para cada uno y, sobre todo, para el que es minoritario, las posibilidades de gestión del número de participantes mediante procedimientos que organizan la circulación de la palabra (función de presidente de sesión, reglas según las cuales no pueden hablar dos personas a la vez, salvo si lo hacen en un orden determinado, respetando cada intervención y dando prioridad a los que se han expresado poco, etc.), así como la posibilidad de dejar constancia del trabajo colectivo realizado, por ejemplo gracias a un secretario de sesión. Esos dispositivos permiten el aprendizaje de una discusión de tipo democrático, que favorece los intercambios colectivos de tipo intelectual. En ese marco, la competencia del profesor consiste en su capacidad de institucionalizar esas funciones y reglas, y de establecer esos dispositivos, explicando su funcionalidad a los alumnos o, quizás mejor, creándola en común en el aula. Pero el propósito filosófico da un matiz particular a esos intercambios: el grupo se transforma en un colectivo intelectual, en una comunidad de indagación, ya que trabaja sobre las preguntas de los alumnos, que reflejan los grandes enigmas que se plantean a la condición humana. No se trata de (con)vencer o de luchar sino de buscar junto a los demás, de trabajar sobre relaciones de sentido y no sobre relaciones de fuerza, de modo que el «otro» se convierte en un colaborador indispensable para esclarecer un problema y no en un adversario. El derecho a expresar una opinión (doxología) tiene como contrapartida el deber de argumentar de manera racional y de considerar una objeción como una ofrenda intelectual y no como una agresión personal. Por ende, las competencias del profesor consisten en cultivar una ética comunicacional, una exigencia intelectual, una cultura de la pregunta y de la indagación colectiva, un rigor en el seguimiento de las ideas. Ésas son las competencias que su formación debe desarrollar. Por ello, a menudo se recurre a la modalidad de formación, que consiste en hacer vivir a los profesores las

(23) Ejemplos: si se define a la filosofía, desde un punto de vista didáctico, como la puesta en práctica de procesos de pensamiento articulados entre sí para pensar lo real, el profesor deberá enseñar a sus alumnos a problematizar, conceptualizar y argumentar. Si se adopta un enfoque cognitivista, habrá que trabajar prioritariamente sobre sus opiniones como representación del mundo. Si se adopta un enfoque constructivista, se hará hincapié en la manera en que los alumnos van a construirse, mediante un itinerario personal, una visión más compleja del problema. Si se sigue el enfoque socio-constructivista se organizarán situaciones en las que sus opiniones se confrontarán con otras, en particular con la de sus compañeros (por ejemplo, en discusiones).

mismas situaciones que se propondrán a los alumnos –principio de isomorfismo– para que comprendan la finalidad formativa, experimenten la lógica interna, las dificultades a las que se deberán enfrentar y las estrategias que permiten resolverlas. Ahí radica el interés de una fase meta-cognitiva que sigue las discusiones para verbalizar los afectos percibidos, tomar conciencia de los procesos de pensamiento puestos en práctica y analizar el funcionamiento de los dispositivos.

4) La cuestión de la innovación: ¿alentar, experimentar, institucionalizar?

En el marco de la FpN se discute mucho la cuestión de la transición de la innovación a la experimentación oficial o incluso a la institucionalización de esas nuevas prácticas. Dicho sea de otro modo, se trata de la transición entre el elemento instituyente de una innovación al elemento instituido que caracteriza una reforma del sistema educativo. La institucionalización reviste gran interés, y ésa es la vía que ya han elegido algunos países y que otros se preparan a emprender. En ese marco, el carácter obligatorio de la enseñanza primaria es una ventaja. De este modo, todos los niños podrían encontrar en la escuela un lugar donde formular sus preguntas esenciales, tener un contacto precoz con el espíritu filosófico, forjarse un espíritu de investigación animado por el sentido y el deseo de la verdad, adquirir las herramientas críticas que requieren como individuos para comprender y afrontar la vida y, como ciudadanos, para alimentar el debate público, confrontar la democracia y resistir a las propagandas falaces. En vez de dejar la innovación a la iniciativa y a la buena voluntad de los actores locales, lo que priva a un gran número de alumnos de un aprendizaje muy formador, la generalización de esas prácticas puede contribuir a asentar una cultura común de espíritu crítico y creativo. La aparición de una nueva asignatura en la escuela primaria forzaría a la institución a introducir en el sistema educativo –tras la formación inicial y antes de la formación permanente– una formación de los profesores a esas prácticas que sería consecuente y coherente con los objetivos de los programas. Sin embargo, algunos partidarios comprometidos con esas prácticas prefieren, no obstante, que el apoyo oficial sea para la innovación y no para su generalización en el sistema. Se refieren al carácter de «orden paradójica» de una institución que obligaría a pensar por uno mismo: algo que depende de la libertad del sujeto. Temen que una reforma que viene de arriba encuentre demasiadas resistencias y que una normalización de las prácticas se sustituya por una feliz diversidad, ahí donde actualmente existe, alimentada por el entusiasmo de algunos profesores y basada en el interés de los niños por una actividad que no es estrictamente de naturaleza escolar.

Cualquier innovación perturba los sistemas y exige mucha reflexión. Ése es el caso de la FpN, que rompe a la vez con ciertas tradiciones magistrales de la historia de la enseñanza filosófica y con las costumbres y la cultura de la enseñanza primaria. Enseñar a los niños a filosofar es una práctica, una idea nueva, en la historia de la humanidad que emergió hace solo treinta y cinco años. Esa idea de finales del siglo XX tiene sus orígenes en un cierto número de corrientes fundamentales y convergentes: la renovación del ideal democrático en el mundo del siglo XVIII, con el derecho de expresión y la noción de espacio público de discusión; la renovación de la comprensión de la niñez con Rousseau, que conducirá en el siglo XX a la adopción de la *Convención sobre los Derechos del Niño*; la aparición y el desarrollo a lo largo de todo el siglo XX de la corriente pedagógica de la Nueva Educación, que promueve en la enseñanza secundaria primaria métodos activos, por oposición a los métodos tradicionales; así como la investigación científica sobre la educación con una comprensión más cabal del proceso enseñanza-aprendizaje, que abarca, en particular, las teorías cognitivas, constructivistas y socio-constructivistas sobre el aprendizaje del alumno.