

# ¿FILOSOFÍA PARA CUÁL CIUDADANÍA?

Raquel Viviani Silveira  
Centro Universitario Padre Anchieta. Sao Paulo, Brasil

## Resumen

¿Filosofía para cuál ciudadanía? Desde una perspectiva inicial de reconstrucción de la práctica como profesora de filosofía y a partir de la perspectiva teórica de Lipman de la filosofía para niños, se presentan algunas disquisiciones alrededor de la enseñanza de la filosofía en torno a ¿qué tipo de filosofía se quiere enseñar? y ¿qué tipo de ciudadanía queremos ejercer? Señala cómo llega a pensar una concepción de mundo, de hombre, de sociedad y de ciudadanía; así mismo esboza una mirada deconstructiva del poder en la enseñanza de la filosofía y su implicación en la profesionalización del filósofo en las sociedades de control. Desarrolla un cuestionamiento sobre las novelas de carácter filosófico y problematiza algunos de los resultados del proceso de la educación racionalizadora y la “McDonalización” de la vida cotidiana en el mercado.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía, ciudadanía, Programa filosofía para niños, regulación de la vida civil.

## Abstract

Philosophy for what citizenship? From an initial perspective of the reconstruction of practice as teacher of philosophy and from the Lipman's theoretical perspective of philosophy for children, we present some meditations around the topic of philosophy teaching. What kind of philosophy do we want to teach? and what type of citizenship do we want to practice? This article examines the way in which we arrive at a conception of world, man, society and citizenship; also, it poses a deconstructive analysis of power in the teaching of philosophy and its implications in the professionalization of the philosopher in control societies. Furthermore, it examines philosophical novels and questions some of the results in the process of rationalizing education and “McDonaldization” of daily life in the market economy.

**Key words:** philosophy teaching, citizenship, philosophy for children, regulation of civil life.

## Introducción

Inicié mi trabajo como investigadora haciendo un análisis de mi propia práctica como profesora de filosofía para adolescentes. La escuela donde tuve la oportunidad de experimentar mi propuesta de enseñanza de la filosofía era extremadamente exigente con relación a los planes de enseñanza y de clase. Así, nosotros, profesores de esa institución privada de enseñanza, constantemente hacíamos informes justificando, didáctico-pedagógicamente, nuestra práctica en el salón de clase. Esa exigencia de la propuesta pedagógica de la escuela me llevó a transformar mi práctica en objeto de estudio. Sistematicé y justifiqué teórica y pedagógicamente algunos de los planes de enseñanza que yo utilizaba en esta institución. Ese estudio está en mi tesis de maestría con el título: *Experiencia de Filosofía*.

Ese análisis de mi práctica me llevó a mirar también hacia otras propuestas de enseñanza de filosofía. Entonces comencé a estudiar el Programa Filosofía para Niños de M. Lipman, filósofo norteamericano que creó un programa completo de educación de filosofía para niños, desde muy pequeños, con manuales y materiales didácticos. El programa de Lipman entra en Brasil en la década de los ochenta; en esta década yo hacía estudios de pregrado en filosofía, en la Universidad de São Paulo (USP), y seguía el curso de Práctica de Enseñanza de la Filosofía con el profesor Celso Favaretto, que nos propuso la lectura y el análisis del programa de Lipman, comparándolo con los libros didácticos de filosofía escritos por brasileños. En la discusión en clase nosotros, los alumnos, rechazamos por unanimidad el programa de Lipman. El programa no nos pareció adecuado para la realidad brasileña, porque teníamos en esa época un fuerte rechazo a cualquier modalidad de enseñanza que viniera de Estados Unidos. En esa década aún estaba fresca la memoria de que los americanos entrenaron nuestros policías en el “arte” de la tortura. Suponíamos en Lipman una intención subrepticia de moldear nuestras conciencias.

En 1996, cuando resolví hacer de la propuesta de Lipman el objeto de estudio de mi doctorado, ya conocía el programa: pensaba analizar su recepción en Brasil. Así, ya había leído casi todos los trabajos de Lipman y casi todo lo que teníamos sobre él en Brasil. Y confieso que, inclusive, yo misma ya había usado algunas estrategias pedagógicas del programa del norteamericano.

Para la recolección de datos sobre la recepción del programa de Lipman en Brasil participé en los cursos para profesores que el Centro Brasileiro de Filosofía para Niños (CBFC) ofrecía en Brasil (esa entidad es autorizada por Lipman para la divulgación de su trabajo y para el entrenamiento de profesores), en los encuentros realizados por el grupo e hice un levantamiento estadístico sobre la penetración del Programa en las escuelas brasileras. De este trabajo resultó un informe con el cual me calificué para proseguir con la tesis.

Desde aquel análisis del programa de Lipman, hecho como estudiante de Filosofía, en la década de los ochenta, yo, ingenuamente, ponía el trabajo de Lipman bajo sospecha; alimentaba una oposición teórico-ideológica al programa de Lipman, oposición que me gustaba referir con el término: “mala voluntad”.

Esa “mala voluntad” me llevó a intentar entender mejor el programa y al filósofo. Fui, entonces, hasta la ciudad de Montclair, en New Jersey, Estados Unidos, para hablar con él personalmente. Cité también para un encuentro a la profesora Ann Sharp, responsable de la cimentación pedagógica de la metodología del Programa de Filosofía para Niños. Lipman me recibió en su sala, en la sede del IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), en la Universidad de Montclair, y Ann Sharp me recibió en su casa. Lipman fue extremadamente gentil; él es un hombre de hábitos extremadamente simples (no tiene televisión en su casa), lo que se podía percibir hasta en la sede de su Instituto: una casa pequeña, antigua, de madera, perdida en medio de un bosque y distante de los otros predios modernos de la Universidad. Pude entrevistarle con mucha tranquilidad. Entretanto, con mucha elegancia, él no respondió a ninguna de mis preguntas que sonaron provocativas, como una en la cual yo sugería una relación entre algunos aspectos de su programa y su origen judaico. De ninguna forma él se portó como un gringo enemigo, como un agente del capitalismo monopolista, y, al contrario, me pareció antes bien intencionado, como Thoreau.

La profesora Ann Sharp me invitó a su casa. Fui recibida por su esposo, que en el momento de mi llegada cocinaba un espagueti para muchos estudiantes de filosofía extranjeros, a los cuales la pareja hospedaba, y que estaban todos conversando sobre filosofía, sentados en el jardín, cada uno hablando en su propio idioma. Fui llevada a una sala muy agradable y Mrs. Sharp mandó que me ofreciesen vino, uvas y queso. Mientras esperaba, ansiosa, por ella, vi encima

de la chimenea un pequeño cuadro, bordado en lana, probablemente hecho por un niño, donde se leía algo como “*Love is all*”. Así que Mrs. Ann entró en la sala, se puso en pie a mi lado, no permitió que yo me levantase, colocando su mano sobre mi cabeza, y así permaneció hasta terminar nuestra conversación, que duró apenas algunos minutos.

Ese único día en Montclair fue suficiente para que yo perdiese completamente las certezas que animaban mi investigación. Mi teoría de la conspiración norteamericana cayó por tierra. Pasé a preguntarme: ¿cómo un señor de dulces ojos azules, con Mal de Parkinson, sentado en una silla simple con un gato en sus piernas, podría ser un “maligno enviado por el maldito capitalismo norteamericano” para dominar las mentes ingenuas de nuestros niños tercermundistas? ¿Cómo una señora católica, que recibe a cualquiera en su mesa y en sus jardines, podría ser también una agitadora contra la emancipación intelectual y política de nuestros niños?

De cierta forma, vi en Montclair la comunidad de pensadores que Lipman proponía en su Programa y que era también la comunidad propuesta por Epicuro, derrochando tranquilidad. Sentí allí lazos de amistad por los otros y por el estudio, así exactamente como la tradición filosófica nos había enseñado que debía ser la actividad filosófica original. En ese momento puse mi tesis en duda; pasé a cuestionar, no el programa de Lipman, sino mis criterios de juicio: ¿qué es lo que mis ojos quieren ver?, ¿qué es lo que mis ojos son capaces de ver? Me hice a mí misma la pregunta original de toda filosofía. Pregunta recurrente, pero esta vez estaba siendo hecha por mí, a mí misma. La pregunta central que ahora me hacía era: ¿por qué puedo ver dos cosas diferentes en el mismo objeto?

Para responder a esa pregunta abandoné el rumbo que venía siguiendo en la producción de mi investigación de doctorado; abandoné todos los números y las estadísticas. De la preocupación con la recepción del programa de Lipman en Brasil pasé a buscar entender la enseñanza de la filosofía como formación de cierta *visión de mundo*. Me interesaba ahora entender a qué visión de mundo servía la propuesta de Lipman, buscando descubrir qué individuo él pretendía formar. Pasé a pensar en el Programa Filosofía para Niños como un programa educativo complejo, que envuelve una concepción de mundo, una concepción de hombre, una concepción de sociedad y de ciudadanía. Pensé poder estar ahí, a pesar de mi *mala voluntad* para con Lipman: teníamos puntos de vista diferentes.

Para poder, entonces, contraponerme a Lipman puse mi atención a mi propia visión de mundo. ¿Cuál sería la concepción de mundo, la concepción de hombre, de sociedad y de ciudadanía que mi práctica de profesora de filosofía dejaría trasparecer? En otras palabras: ¿cuál sería mi punto de vista?, ¿de dónde estaría yo hablando? o, como diría Foucault: ¿cuál mi lugar en ese discurso? Pasé entonces a analizar más mi propia formación en filosofía y el curso de Filosofía de la Facultad de Filosofía de la Universidad de São Paulo, buscando encontrar la génesis de mis propios criterios de juicio, buscando entender bajo qué principios fui yo misma disciplinada.

Paso ahora a anotar, resumidamente, los resultados de ese análisis, que se encuentra completo en mi tesis de doctorado: *Empresa de Filosofía*.

## **1. La filosofía en la creación de la universidad paulista**

A inicios del siglo pasado, en la década de los veinte, Brasil fue marcado por la construcción de una cultura política liberal, por la intención de objetivar los trazos distintivos de su nacionalidad, en la dirección de la democratización de las manifestaciones de opinión y de la institucionalización de la práctica electoral. En este momento el poder oligárquico usa la escolarización como estrategia para acumulación de dividendos políticos y como posibilidad de asociar el trabajo intelectual sistemático al de su proyecto de hegemonía política. Estamos, entonces, viviendo el inicio de la industrialización, de la urbanización y de la intervención del Estado en la cultura. Sérgio Buarque, de Holanda, nos dice, en *Raízes do Brasil*, que con la decadencia del mundo rural aparecen nuevas élites, que eligen nuevos símbolos de distinción: el cultivo de la imaginación y *las lecturas francesas*<sup>1</sup>.

Y para abarcar ese programa simbólico la élite paulista prepara la fundación de la Universidad de São Paulo, en 1934, y la creación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. Esas dos instituciones serán vistas por la élite paulista como un lugar privilegiado para la producción de nacionalidad, la

<sup>1</sup> Por eso es revelador que una de las preocupaciones centrales del DIP (Departamento de Imprenta y Propaganda) en la época del Estado Nuevo haya sido la de invertir la música popular brasileira por la tendencia a la exaltación de la burla de las reglas, incentivando por todos los medios la valorización del trabajo (Oliven, 1984: 49).

diseminación de la unidad nacional<sup>2</sup> y la creación de racionalidad cívica<sup>3</sup>. Uno de los grandes mentores de la Universidad de São Paulo fue Fernando de Azevedo; éste intelectual, muy importante en el área de la educación en Brasil, veía en la educación el *locus* privilegiado para la construcción de la ciudadanía y de la nacionalidad; decía: “La democracia consiste, prácticamente, no en el ‘gobierno del pueblo por el pueblo’, que en último análisis es una ficción, sino en el gobierno por elementos directamente ‘tomados’ del pueblo y preparados por la educación. No hay salvación para la democracia sino en la elección y por la elección de capacidades”<sup>4</sup>.

Analizando la fundación de esa universidad, dice el profesor Florestan Fernandes que la universidad iría a preparar los talentos y suministrar alternativas prácticas de preparación de personal de alta calidad intelectual para los cuadros administrativos, personal docente de diversos niveles, además de una redefinición de la cultura y de la ideología<sup>5</sup>. Aquí vemos una élite usando la escuela como recursos de poder. En esa escuela se hará la producción teórica y la formación de funcionarios capaces de transmitirla. Fernando de Azevedo (nos enseña el profesor Alfredo Bosi) muestra la creencia en la capacidad de transformación de la realidad por la escolarización y por la posibilidad que ella da de concentrar en espacios cerrados y por largos años multitudes de niños y jóvenes abiertos para la recepción de ideas, conceptos y hábitos.

El programa político-pedagógico-cultural que envolvió la creación de esa universidad paulista prestó modelos de racionalidad y prácticas civilizadoras, de sociedades ya más experimentadas y bien sucedidas en esa empresa. Juzgaban los fundadores de nuestra nacionalidad que teníamos mucho aún que aprender, y no había ningún demérito en recibir la ayuda, siempre disponible, de la intelectualidad de élite internacional. Para eso la Facultad de

<sup>2</sup> El entendimiento de la Universidad como una forma de poder para formar y reproducir las élites dirigentes conduce a la interpretación de su proyecto como parte integrante de un proyecto de hegemonía cultural y política (Cardoso, 1982: 58-59).

<sup>3</sup> (...) la creación de la Universidad de São Paulo es mucho menos el producto de un ‘movimiento educacional renovador’, o el producto de una sucesión de iniciativas educacionales, que efectivamente el producto de un proyecto político e ideológico, que tiene su especificidad y que para ser implantado va depender de una posibilidad política e ideológica (Cardoso, 1982: 63).

<sup>4</sup> Citado por Cardoso (1982), p. 51.

<sup>5</sup> Florestan Fernandes. *A questão da USP (La cuestión de la USP)*, pp. 41-42.

Filosofía contrató profesores franceses, que formaron la conocida Misión Cultural Francesa; esos profesores les prohibían cualquier participación o manifestación política, deberían apenas enseñarnos a construir nuestra nacionalidad y no a hacer política. La contratación de más de veinte profesores extranjeros definió la misión de la Facultad de Filosofía y la promoción de los destinos de la nacionalidad. Cabría en ella la producción del catálogo de los intereses públicos y la defensa del espíritu nacional, objetivo y crítico<sup>6</sup>. Y como quería Fernando de Azevedo:

La inteligencia que solamente conduce a las disensiones y a la confusión, cuando no se deja disciplinar severamente en el espíritu y en los métodos científicos, tiende a desempeñar entre los hombres la función esencial de ponerlos de acuerdo, de uniformizar, por lo tanto, el pensamiento humano, de modo que, como se da en el campo estrictamente científico, lo que es verdad para unos lo sea también para todos<sup>7</sup>.

Y aún en la misma línea de argumento en defensa de la misión de la Universidad de São Paulo, dice Armando de Salles Oliveira, interventor en la época de la inauguración de la universidad: “Los que se orientan dentro de ella en un mismo sentido tendrán siempre en el correr de la vida el mismo modo de juzgar los hechos. Separados, no necesitan de consultarse para que este sepa lo que piensa aquel”<sup>8</sup>.

Vimos ahí entonces que la Universidad de São Paulo (y su Facultad de Filosofía) es creada como un espacio de diseminación de una cultura política conservadora<sup>9</sup>. Para esa misión, la Facultad de Filosofía contrata algunos profesores franceses de filosofía.

<sup>6</sup> Ver esa discusión en Oliveira, Helio L. “A evolução da USP. Dos objetivos iniciais aos compromissos de hoje” (“La evolución de la USP. De los objetivos iniciales a los compromisos de hoy”). En: Hamburger, Ernest W. *A USP en debate*. São Paulo, ADUSP, 1984.

<sup>7</sup> Fernando Azevedo. En: *Educación y sus problemas*. Citado por Cardoso, Irene. *Op. cit.*, p. 180.

<sup>8</sup> Citado por Cardoso, Irene R. *Op. cit.*, p. 181.

<sup>9</sup> (...) Vista las cosas de esa manera, la universidad cumple función política en dos niveles: permite la compatibilización entre élite y democracia; y recluta, en la totalidad del espectro social, para formarlos según los más afinados estándares de saber y discernimiento, los futuros miembros de la élite. Silva Franklin L. “A experiência universitária entre dois liberalismos” (“La experiencia universitaria entre dos liberalismos”). En: *Revista de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas- USP*, p. 35.

Jean Maugué fue responsable de la elaboración del programa del curso de Filosofía. Él pensaba que, dada nuestra miseria de cultura nacional, nuestra falta de historia filosófica, no habría forma mejor de educarnos el espíritu sino enseñando la filosofía a partir de su historia, leyendo los textos originales de los filósofos, o sea, usando la historia de la filosofía como método de estudio de la filosofía. La lectura de los textos originales de los filósofos, usada como metodología de enseñanza, busca huir del dogmatismo, del diletantismo o del eclecticismo. Para Martial Guérault, uno de los profesores franceses de la USP, la lectura sistemática de los textos filosóficos hace de las filosofías iniciadoras de nuevas filosofías.

Esa consideración por la historia de la filosofía es paralela a la importancia de la filosofía en la enseñanza pública y a la profesionalización del filósofo. La especialización y la institucionalización llevarán al establecimiento de una metodología que destaca la especificidad del discurso filosófico, evidenciando la relación necesaria entre filosofía e historia de la filosofía. El estudio de la historia de la filosofía nos suministraría modelos de pensamiento racional.

Lívio Teixeira dice que el método de Guérault exige cierta disciplina, esfuerzo para la verificación de que en los grandes sistemas filosóficos en el orden de las razones. Esa disciplinarización del estudio, que fue exigida en los cursos de la Facultad de Filosofía de la USP, pretendía también inhibir las pretensiones nacionalistas que apareciesen entre los estudiantes.

El análisis que realicé sobre la institución que me formó como profesora de filosofía me mostró, tanto en la historia de la creación de la Facultad de Filosofía de la USP y en la metodología de enseñanza de filosofía por ella adoptada, el proceso de disciplinamiento del pensamiento con vistas a la diseminación de una determinada cultura política. Los creadores de la USP tuvieron mucho miedo del pensamiento autónomo y, entonces, crearon estrategias pedagógicas para controlarlo. Los idealizadores de la USP querían que todos pensasen “correcto” e igual, dado que la concordancia evitaría conflictos.

## **2. Los movimientos estudiantiles y el nacimiento de la filosofía para niños**

En 1968 Lipman, entonces jefe del Departamento de Educación de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Columbia y jefe del Departamento de Filosofía del New York City College, asistió muy aprehensivo a las manifestaciones de

estudiantes por cambios en la universidad. Las manifestaciones de estudiantes norteamericanos, y también las que ocurrían en Europa, contra el orden establecido impresionaron a Lipman como profesor y como padre preocupado por la educación de los propios hijos y de sus alumnos. La opción por manifestaciones agresivas en la lucha contra los estándares escolares y sociales le pareció una opción por la irracionalidad<sup>10</sup>. Juzgó, entonces, que esa irracionalidad viniese de la dificultad de los adolescentes para entender el mundo en que vivían, y él como profesor veía demostraciones de esa irracionalidad en la casi incapacidad de sus alumnos para comprender textos, para imaginar situaciones hipotéticas, para adquirir y fijar nuevos conocimientos, para comunicarse verbalmente bien, para hacer abstracciones, para pensar con lógica.

Lipman, en medio de aquellas manifestaciones políticas juveniles, se mostró preocupado con la posibilidad de que algunas de ellas vinieran a ser violentas, juzgó que ellas tendrían apenas resultados negativos y que su motor sería una tendencia para la incomprensión lingüística y una deficiencia cognitiva, descartando el análisis de ellas como vía política de comunicación de la juventud con el mundo de los adultos, o como resultado de una crisis más general de las ciencias y, por consecuencia, de la universidad también.

El miedo al descontrol hizo a Lipman mirar esos acontecimientos como peligrosos, lo que lo llevó a buscar una vía pacífica para la relación entre jóvenes y adultos. Imaginó una resolución pedagógica, formativa y duradera, que produjese el control de las emociones y de las acciones por la educación de la racionalidad y por la formación moral. Dice Lipman: “De eso se concluye que lo que debería ser incentivado en los niños –si quisiéramos ayudarlos a controlar sus inclinaciones a la irracionalidad– es su impulso para la racionalidad, su amor natural por el significado, su deseo de comprender, sus sentimientos por la totalidad, su pasión por investigar los innúmeros caminos de su propia conciencia”<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Hannah Arendt ve de otra forma el movimiento estudiantil en Estados Unidos, en la década de los sesenta. A pesar de que concuerde que posteriormente el movimiento pueda haber adquirido algunos aspectos de fanatismo y haberse desecho en ideologías, para ella, al hacer una crítica abierta a la discriminación racial o de clase, los jóvenes asustaron a los adultos por las demostraciones de *determinación para actuar, su alegría en actuar y certeza de poder cambiar las cosas por sus propios esfuerzos* (Arendt, Hannah. *Crisis de la república*, p. 174).

<sup>11</sup> Lipman. *Filosofía en el salón de clase*, p. 246.

Según Lipman, las discusiones fomentadas por las novelas filosóficas ayudarían a los niños a pensar mejor y a comportarse mejor, una vez que su pensamiento fuese “educado”. Niños y jóvenes, así educados, tendrían resueltas sus dificultades posteriores con el pensamiento y la adquisición de conocimiento. Las novelas deberían suministrar modelos de pensamiento y de comportamiento<sup>12</sup>. Cuando fuesen adultos, esos niños serían capaces de actuar correctamente.

Lipman ve una relación muy fuerte y estrecha entre raciocinio lógico y comportamiento pacífico. Para Lipman, su programa no resuelve los problemas éticos de la sociedad contemporánea, pero podría, adecuando las conductas, crear un gusto por la coherencia e incentivar el malestar delante de las contradicciones. Para él la relación entre pensamientos coherentes y acciones coherentes puede ser percibida y ejercitada por el niño si él puede convivir con ejemplos de habla y actuación coherentes, y esa experiencia perpetraría el hábito de discriminar las razones de este o de aquel comportamiento, tanto como la capacidad de hacer análisis de los desvíos de los estándares de conducta aceptables<sup>13</sup>. Y él mismo dice que: “el ejercicio de la lógica puede desarrollar en los niños un aprecio por la consistencia, que es una condición básica de la integridad moral”<sup>14</sup>.

Los componentes de la lógica podrían ayudar a los niños a encontrar el sentido de sus experiencias: “en verdad, la atención para con los procedimientos (lógicos) que se torna parte del carácter del niño, hará más para el desarrollo del juicio moral de ese niño que todos los discursos edificantes formales escritos”<sup>15</sup>.

Para Henri Lefebvre, bajo el punto de vista lógico, la relación entre el pensamiento y el lenguaje no es simple, es una relación conflictiva. El lenguaje lucha por escoger las formas de expresión para el enorme contenido proporcionado por las situaciones de la vida práctica, y el pensamiento traba

<sup>12</sup> El psicólogo piagetiano Lawrence Kohlberg también inició sus trabajos con estudio y enseñanza de la moralidad en la misma época en que Lipman comienza a aplicar sus novelas filosóficas. Kohlberg, a partir de la teoría moral de Piaget, desarrolló una metodología para la investigación de la moralidad y para la elaboración de programas de educación moral que pudiesen confirmar la vinculación entre moral y lógica. Uno de esos programas promovía la discusión en grupos de dilemas morales. Ver a ese respecto los análisis de Freitag, Bárbara. *Itinerarios de Antígona La cuestión de la moralidad*. Campinas, Papirus, 1992.

<sup>13</sup> Esa discusión se encuentra en Lipman, M. *Filosofía en el salón de clase*. pp. 240-241.

<sup>14</sup> Lipman, M. *Filosofía en el salón de clase*. p. 65.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 248.

una batalla exhaustiva para que el contenido no se pierda en la forma, en el formalismo. Para que el conocimiento se dé es necesario que el contenido de las experiencias personales sea reducido, abstraído y la lógica sería *uno de los sistemas de reducción del contenido, a través del cual el entendimiento llega a 'formas' sin contenido*<sup>16</sup>, pero el entendimiento sólo se concreta cuando el pensamiento hace la vuelta al contenido.

Aunque la lógica sea democrática y se admita que en ella caben grandes y pequeños, si se ha limitado apenas a la versión formal pierde la oportunidad de ser norma racional interna<sup>17</sup>. Por ahí se entiende por qué Lipman transformó sus clases de lógica formal, de los cursos superiores donde enseñaba, en novela filosófica. El *contenido* de su programa está dirigido a la educación moral, y para ese contenido la *forma*-compendio de lógica formal no sirve. Tuvo entonces que buscar otra forma en la cual adaptar el contenido perseguido, y la encontró en la historia de ficción, en la novela.

Nietzsche, en *El nacimiento de la tragedia*, caracteriza la novela como aquel género literario capaz de expresar mejor el espíritu teórico, en contraste con el trágico. El teórico manifiesta siempre una *pretensión de verdad* y, en este camino, *una pretensión de justicia*: “La novela sería, entonces, el género ‘moral’ por excelencia: un género ‘optimista’ y ‘progresista’, impulsado por la confianza en la inteligibilidad de la existencia humana y en la posibilidad de su reforma”<sup>18</sup>. La novela de carácter pedagógico resalta aspectos seleccionados de la realidad, que se refieren antes a verdades éticas que a verdades históricas o sociológicas. La realidad aquí es usada apenas en la medida en que sirva para facilitar la fijación de nociones de probabilidad y afirmar aspectos de la previsibilidad. En este sentido, las historias con fines pedagógicos destacan ciertas situaciones y camuflan otras, ordenando lo real y presentando modelos de comportamiento. En estas novelas filosóficas de Lipman no hay propiamente moral de la historia. La moral está incorporada en las reglas de la lógica, la moral está en la gramática. Sus novelas son instrumentos para la educación de la racionalidad, por la vía de los modelos ejemplares de comportamiento, estrategia para el aprendizaje del autocontrol.

Los fundadores de la Facultad de Filosofía de la Universidad de São Paulo,

<sup>16</sup> Henri Lefebvre. *Lógica Formal, Lógica Dialéctica*. p.132.

<sup>17</sup> Ver esa idea en *Dialéctica del Esclarecimiento* de Adorno y Horkheimer.

<sup>18</sup> Jorge Larossa. *Pedagogía Profana*. p. 118.

con sus profesores franceses y su metodología de enseñanza, y Lipman, con sus novelas y su metodología, muestran, en lugares y épocas diferentes, la creencia ciega en la capacidad transformadora de la racionalidad, muestran el ansia por la armonía social y por el control pacífico de las divergencias, presentan la intención de, a través de la educación de la racionalidad de niños y jóvenes, controlarles las ideas y las acciones sociales y políticas.

### **3. Filosofía, control y ciudadanía**

Para Norbert Elias, el control del comportamiento del individuo existe en todas las sociedades humanas, pero en las sociedades modernas occidentales ese control, cada vez mayor, viene transformándose en autocontrol individual. Y uno de los grandes mecanismos de control social es el bloqueo de los impulsos espontáneos, conseguido por la imposición de otros impulsos, *controlados socialmente*, y alojados, por ejemplo, en las palabras *razón, escrúpulo y comprensión*<sup>19</sup>. La filosofía y su enseñanza son presentadas, como vimos aquí, como capaces de esclarecer las ideas, dotar al individuo de arma contra el mal actuar y tornarlo miembro de grupo privilegiado, aquel grupo de los que ven más allá de las apariencias y son capaces de establecer, para sí mismos, el buen camino que se debe seguir.

Parece que el aprendizaje de la filosofía, así dada como *brújula espiritual*, es puesto como un antídoto contra la formación de seres comunes, contra el proceso de alienación (para que se pueda *aprender a usar la cabeza*) o contra la conciencia amorfa. En este caso, su enseñanza se presenta como una alternativa pedagógica para la orientación de cierto tipo de comportamiento intelectualizado, responsable por orientar aquellos que tengan acceso al estudio de la filosofía, para una conducta esclarecida y democrática.

Esa concepción de filosofía como conductora moral de la razón y de la acción muestra el aprovechamiento de esa disciplina como parte importante de programas de saneamiento mental. Lo preocupante es que esa función de la filosofía puede ser propuesta por griegos y troyanos, o sea, por cualquiera, inclusive por intereses autoritarios y reaccionarios. En Brasil, por ejemplo, vemos un interés por la enseñanza de la filosofía hasta en algunas discusiones de intelectuales conservadores. Mônica Pimenta Velloso, al discutir los temas

<sup>19</sup> Norbert Elias. *La sociedad de los individuos*, p. 98.

de *El Orden* –revista dedicada a la cultura política católica–, presenta algunas ideas vigentes en la década de los treinta (época de la creación de la Universidad de São Paulo y su Facultad de Filosofía y de la organización del campo específico de las diversas ciencias humanas), acerca del estatuto y de las funciones de la sociología, de la literatura, de la historia, de la filosofía, de la economía y de la política, defendidas por pensadores del conservadurismo católico, en São Paulo. Uno de esos pensadores, Jenner Barreto Bastos, alineando la filosofía con la historia y la literatura, las muestra como “armas de combate de la ideología católica y sugiere que: el estudio de la filosofía se presente con gran importancia y sentido práctico, en la medida en que podrá contribuir para exterminar la anarquía mental de las actividades intelectuales y sociales”<sup>20</sup>. Y contra la anarquía mental ya los ideólogos del conservadurismo indicaban una disciplinarización del comportamiento vía educación del raciocinio: “La cuestión social, por lo tanto deja de ser, [...] un problema histórico que deba ser superado históricamente, para transformarse en simple cuestión moral a ser resuelta por una especie de depuración interior promovida por la educación y por la fidelidad a los siempre idénticos designios de la nación”<sup>21</sup>.

Esas propuestas de difusión de la filosofía como medida de saneamiento del pensamiento y de la acción pueden funcionar como normatización del pensamiento reflexivo y docilización de las conductas, en una especie de manual simplificado de la actividad crítica, plenamente de acuerdo con la onda de pasteurización general de las conciencias a que se ha asistido en tiempos de administración burocrática de sí, y hacen parte de un programa de masificación de un determinado tipo de constitución de individuo, a ser insertado en la estructura cultural dominante.

Esos programas pedagógicos pretenden promover cambios, impregnando los hombres, tanto en el trato de la política cuanto en el de las otras esferas de la cultura, con un estado elevado de autoconciencia y autocontrol. Programas pedagógicos como esos, caracterizados por su formalidad y eficiencia técnica,

<sup>20</sup> Mônica Velloso, P. “A ORDEM: Uma revista de doutrina, política e cultura católica” (EL ORDEN: Una revista de doctrina, política y cultura católica). En: *Revista de Ciência Política*, n.º 21, jul/sept 1978. p. 154.

<sup>21</sup> Wilmar do Valle Barbosa. “Autoritarismo político e filosófico” (*Autoritarismo político y filosófico*). En: *Encuentros con la Civilización Brasileira*, n.º 8, feb-1979. p. 18.

presentan una concepción de *practicidad* de la filosofía para la formación cívica.

Richard Senté, en *El declino del hombre público*, dice que el gran mito contemporáneo, descendiente de cuestiones del siglo XIX, es la creencia de que la aproximación entre las personas es un bien moral. El hombre quiere huir de la impersonalidad, de la frialdad y de la alienación, mezcla que es entendida como arrasadora. Para huir de la aspereza de los constreñimientos, de las dificultades de la condición humana moderna y del miedo de la violencia, el hombre moderno propone alternativas de organización de las convivencias.

La administración técnico-burocrática (iniciada por Frederick W. Taylor), que estableció estándares de eficacia, cálculo, previsión y control, sustentáculos de la producción industrial contemporánea, pasando los límites del barracón de la fábrica, viene a servir de parámetro para la institución de la vida administrada, a la que estamos sometidos. Este proceso de *racionalización* de las producciones trajo también los cuidados con la conciencia. La búsqueda por la gerencia de tiempo ha creado, simultáneamente, cocinas programadas (en las cuales la ama de casa se mueve con confort, sin miedo de distensiones) y proyectos de dirección racionalizada de la vida interior, presentes en la constitución de la personalidad de los individuos. Los estándares de control de la producción material de la sociedad se tornan parte, también, de las fronteras de la construcción del individuo aislado.

Para Norbert Elias, las sociedades, así burocráticamente organizadas, más allá de los sistemas de control de la naturaleza y de control social que experimentan, pueden desarrollar sistemas bien organizados de la producción, de autocontrol, y con la creciente especialización de las sociedades, la trayectoria del individuo en camino de tornarse una persona con confianza en sí misma y autónoma se torna más larga y complicada. Aumentan las exigencias hechas a su autocontrol consciente e inconsciente<sup>22</sup>.

La frenética divulgación de modelos y propuestas de gerenciamiento de la interioridad está comprometida en ese movimiento de burocratización de la percepción del yo para la dirección de las conductas sociales, que puede pasteurizar cualquier producción cultural, dándole utilidad para el consumo

<sup>22</sup> Norbert Elias. *La sociedad de los individuos*, p. 105.

generalizado. Pienso que las diversas propuestas de transformación de la filosofía en mercancía de fácil empleo son parte de ese movimiento. Nótese que los expositores del uso de la filosofía como directora de la reflexión y de la acción afirman que el lugar original de esa actividad intelectual es el *mercado*. Es cierto que usan esa palabra como sinónima de plaza pública, y siempre que la usan están refiriéndose a los paseos de Sócrates, pero es sintomático que, de otro lado, los comerciantes de productos o de acciones se refieran al espacio de su actividad también con este nombre.

Los resultados del proceso de la racionalización visible en la “McDonaldización” de la vida cotidiana y en la pasteurización de saberes competentes, como se ha venido haciendo con la filosofía en estas propuestas de la *filosofía en el mercado*, han sido la producción de una figura de filósofo eficiente para ese mundo civil, activista de una política discursiva que esconde el miedo de la proliferación de diálogos y reflexiones no modelados, el miedo del desorden de las *cosas dichas*. Y así, con Michel Foucault, se podría decir que: “Todo se pasa como si interdicciones, supresiones, fronteras y límites hubiesen sido dispuestos de modo que dominen, al menos en parte, la gran proliferación del discurso. De modo que su riqueza fuese aliviada de su parte más peligrosa y que su desorden fuese organizado según figuras que esquivasen lo más incontrolable<sup>23</sup>.”

La nueva élite paulista, creadora de la Facultad de Filosofía, en 1930, tuvo miedo. Lipman, en 1968, tuvo miedo. Ellos tuvieron miedo de la anarquía, de la irracionalidad, de la violencia, de la descomposición de la convivencia. Se preocuparon por el control de la racionalidad como instrumento de la regulación de la vida civil. Proyectan programas pedagógicos para el desarrollo de habilidades de raciocinio y el control de los comportamientos: partes de proyecto de *arquitectura de la vigilancia* para una sociedad administrada. Ese miedo de la irracionalidad, ese miedo de los discursos libres crea propuestas de pacificación política por la vía de la educación de la racionalidad, que usando la lógica como disciplina del pensamiento pretende construir cierta cultura intelectual armonizadora, responsabilizada por la educación de la racionalidad del ciudadano, como afirmando que es posible que aquel que piense correctamente actúe con moralidad. ¿Eso mismo será posible? Hannah Arendt, reflexionando sobre el juicio a un criminal nazi ya se había preguntado eso:

<sup>23</sup> Michel Foucault. *El orden del discurso*, p. 50.

“¿será que la naturaleza de la actividad de pensar –o hábito de examinar, reflexionar sobre todo aquello que viene a acontecer [...]– podría ser tal que ‘condiciona’ a los hombres a no hacer el mal?”<sup>24</sup>.

Las preguntas que quiero dejar para ustedes aquí, finalizando mi participación en este encuentro, son: ¿qué tipo de filosofía queremos enseñar?, ¿qué tipo de ciudadanía queremos ejercer?

### Bibliografía

- Arendt, Hannah. *A Dignidade da Política (La Dignidad de la Política)*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Crises da República (Crisis de la República)*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- Azevedo, Fernando de. *As universidades no mundo do amanhã - Seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais (Las universidades en el mundo del mañana – Su sentido, su misión y sus perspectivas actuales)*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1947.
- Barbosa, Wilmar do Valle. “Autoritarismo político e filosófico” (“Autoritarismo político y filosófico”). En: *Encontros com a Civilização Brasileira (Encuentros con la Civilización Brasileira)*, n.º 8, feb-1979.
- Bosi, Alfredo. *Reflexões sobre a arte (Reflexiones sobre a arte)*. São Paulo: Ática, 1985.
- Cardoso, Irene R. *A universidade da Comunhão Paulista (La universidad de la Comunión Paulista)*. São Paulo: Cortez, 1982.
- Elias, Norbert. *A sociedade dos indivíduos (La sociedad de los individuos)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- Favaretto, Celso F. “Sobre o ensino de Filosofia” (“Sobre la enseñanza de Filosofía”). En: *Revista da Faculdade de Educação (Revista de la Facultad de Educación)*, São Paulo, v. 19, n.º 1, pp. 97-102, ene.jun./1993.
- Fernandes, Florestan. *A questão da USP (La cuestión de la USP)*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- Foucault, Michel. *Vigiar e Punir (Vigilar y Punir)*. Petrópolis: Vozes, 1987.

<sup>24</sup> Hannah Arendt. *La dignidad de la política*, p. 146.

- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso (El orden del discurso)*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- Freitag, Bárbara. *Itinerários de Antígona A questão da moralidade (Itinerarios de Antígona La cuestión de la moralidad)*. Campinas: Papyrus, 1997.
- Gelamo, Rodrigo Pelloso. “Ensino de Filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor” (Enseñanza de Filosofía para no filósofos. Filosofía de oficio u oficio de profesor). In Revista *Educação e Sociedade (Educación y Sociedad)*. Campinas, vol. 28, n.º 98, pp. 231-252, ener./abr. 2007.
- Hamburger, Ernest W. (org.) *A USP em debate (La USP en debate)*. In Jornal da ADUSP (Periódico de la ADUSP), 1983-1985, São Paulo: Adusp, 1985.
- Horkheimer, Max, Adorno, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos (Dialéctica del esclarecimiento: fragmentos filosóficos)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- Larossa, Jorge. *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas (Danzas, piruetas y enmascarados)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Lefebvre, Henri. *Lógica formal, lógica dialética (Lógica formal, lógica dialéctica)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Civilización Brasiler), 1995. 6ª Edição.
- Lipman, Matthew. *O Pensar na Educação (El Pensar en la Educación)*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. “A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio” (La filosofía y el desarrollo del raciocinio). In *Revista Coleção Pensar (Revista Colección Pensar)*. São Paulo: CBFC, 1995. Vol. I
- \_\_\_\_\_. *A descoberta de Ari dos Teles (La descubierta de Ari de los Teles)*, São Paulo: CBFC. 1994. 3ª Ed. (Coleção filosofia para crianças/Colección filosofía para niños).
- \_\_\_\_\_. *Palestras - Mendham, Mayo, 1997*. p. 8. (Texto em fotocopia).
- \_\_\_\_\_. Oscanyan, F. S., Sharp, Ann M. *Filosofia na sala de aula (Filosofía en el salón de clase)*. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.
- Nietzsche, Friedrich W. *A Genealogia da Moral (La Genealogía de la Moral)*. São Paulo: Moraes, 1991.
- Oliven, Ruben G. “A relação Estado e Cultura no Brasil” (La relación Estado y Cultura en Brasil). In Miceli, Sergio (org.) *Estado e Cultura no Brasil (Estado y Cultura en Brasil)*. São Paulo: Difel, 1984.

- Ritzer, George. *La mcdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Sennett, Richard. *O Declínio do Homem Público (El declino del Hombre Público)*. São Paulo: Cia. de las Letras, 1988.
- Silva, Franklin Leopoldo. “A experiência universitária entre dois liberalismos” (La experiencia universitaria entre dos liberalismos). In *Textos dos Professores (Textos de los Profesores)*.
- Silveira, Raquel Viviani. “Empresa de Filosofia Militância e luta pela harmonização das sociedades” (Empresa de Filosofía Militancia y lucha por la armonización de las sociedades). Tesis de Doctorado. Facultad de Educación. UNICAMP, febrero-2001.
- Velloso, Mônica P. “A ORDEM: Uma revista de doutrina, política e cultura católica” (EL ORDEN: Una revista de doctrina, política y cultura católica) In *Revista de Ciencia Política*, n.º 21, jul/sept 1978. p.154.
- Zigler, Edward. “A mística ambiental: treinamento do intelecto versus desenvolvimento da criança” (La mística ambiental: entrenamiento del intelecto versus desarrollo del niño). In Patto, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar (Introducción a la Psicología Escolar)*. São Paulo: Queroz, 1988.

Recibido: abril 30 de 2011 - Aprobado: septiembre 29 de 2011