

Treinta años después del informe Bourdieu, el inmovilismo. La democratización de la filosofía brilla por su ausencia.

Serge Cospérec y Frédéric Le Plaine

[“Trente ans après le rapport Bourdieu, l’immobilisme; Introuvable démocratisation de la philosophie”, *Le Monde Diplomatique*, 1 de septiembre de 2019, p. 4-5. Trad. de Felipe Ledesma]

La filosofía se presenta muy gustosa como el emblema por excelencia de la democracia. Se ve a sí misma, por encima de las fronteras, universalmente emancipadora, campeona en cualquier parte del espíritu crítico. Jamás derogadas, las “Instrucciones” del ministro de instrucción pública y de las bellas artes Anatole de Monzie, de 1925, proclaman que “es en la clase de filosofía donde los alumnos realizan el aprendizaje de la libertad, por medio del ejercicio de la reflexión, y podríamos decir incluso que este es el objetivo propio y esencial de dicha enseñanza”¹. Cuando se trata de enseñarla, forzoso es reconocer, sin embargo, que no nos salen las cuentas.

La iniciación a la filosofía alcanza a más alumnos que nunca: la mitad de una cohorte de edad en Francia. La mitad solamente, porque los alumnos de liceos profesionales, que representan el 28% de los bachilleres, están excluidos², al igual que quienes abandonan la institución escolar antes del curso en que se enseña. La mitad de una cohorte de edad no es, en cualquier caso, despreciable: son muchos los alumnos que tienen así ocasión, durante su último curso del bachillerato, de descubrir modos de ver que son a menudo inéditos para ellos, que suscitan inquietud o curiosidad y que, para la mayor parte, serán su primer y su último encuentro con la filosofía.

¿Qué sacan de él en limpio? Redactado hace más de diez años, el último informe de la inspección general de filosofía impresiona por su lucidez, en un género en el que lo habitual es más bien mostrarse satisfechos con lo existente³. Así, a la vez que insiste en la calidad de los docentes, en su compromiso y en sus esfuerzos para adaptarse a condiciones que a veces son muy difíciles, constata que “una cantidad bastante significativa de alumnos, sobre todo en ciertas modalidades, manifiesta una indiferencia total y sin matices respecto del carácter liberador de la filosofía y considera que, desde cualquier punto de vista, pierde su tiempo en clase de filosofía”. Las modalidades tecnológicas son las que se citan en primer lugar. En ellas se sigue

¹ Las “instrucciones” de 1925 se encuentran reproducidas en el importante trabajo de Bruno Poucet *Enseigner la philosophie. Histoire d’une discipline scolaire, 1860-1990*, CNRS, París, 1999.

² Cf. Pierre Bourdieu y Patrick Champagne, “Les exclus de l’intérieur”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, marzo de 1992.

³ Jean-Louis Poirier, “État de l’enseignement de la philosophie en 2007-2008” (pdf), Inspection générale de l’éducation nationale (IGEN), Ministère de l’éducation nationale, París, septiembre de 2008.

pidiendo que se escriban disertaciones —la prueba reina desde hace más de un siglo— a alumnos que se encuentran frecuentemente en dificultad escolar, cuya orientación se ha hecho por exclusión y que están desprovistos del capital cultural, especialmente lingüístico, que les permitiría tener éxito en ese tipo de ejercicio.

Este informe, que ha pasado ampliamente desapercibido en la profesión, concluía así: “La enseñanza filosófica se encuentra, por tanto, en una encrucijada. Es probable que se pierda si, por mantenerse anclada a una imagen de sí misma, se niega a cambiar su manera de ser, es decir, su manera de enseñar”. Un decenio más tarde, nada ha cambiado. ¿Cómo hemos llegado a esto? Se impone echar un vistazo retrospectivo: si la enseñanza de la filosofía pone en aprietos actualmente tanto a profesores como a alumnos, al exigir a unos que exijan a los otros que revaliden en un examen lo que adquieran en un solo año de una cultura filosófica y de un método de reflexión grabados en mármol, esto se debe a que todos los intentos de transformación han sido invariablemente rechazados. En 1988, El ministro de Educación, Lionel Jospin, encargó a un grupo coordinado por el sociólogo Pierre Bourdieu y el científico François Gros que reflexionase sobre los contenidos de la enseñanza. La comisión de filosofía y de epistemología, presidida por Jacques Bouveresse y Jacques Derrida, envió su informe en junio de 1989⁴. Este texto decisivo, a cuyo diagnóstico y a cuyas propuestas no les ha salido ni una sola arruga después de treinta años, no ha sido nunca objeto de un debate serio y argumentado en la profesión: el ministerio renunció a publicarlo, debido a las presiones de una parte de ella⁵. Actualmente, la inmensa mayoría de los docentes ignora su existencia.

¿Qué decía este informe? Se trataba de bajar la filosofía del pedestal sobre el que la había alzado su sacralización. Hacía falta asumir su carácter escolar, progresivo, menos elitista y más preocupado de la formación real de los alumnos. Dos propuestas, entre otras, se lanzaban al debate. La primera consistía en hacer salir a esta materia de su aislamiento en el último curso del bachillerato e instaurar un ciclo obligatorio: iniciación en el penúltimo curso, formación en el último, profundización en la enseñanza superior. La filosofía ya no se estaba pensando como coronación, sino como acompañamiento y se estaba poniendo en relación con otras disciplinas, para ayudar al alumno a dar una unidad y una dimensión crítica a su cultura a medida que la fuese adquiriendo. La segunda propuesta era la de precisar y delimitar los programas, de modo que se pudiese garantizar que el alumno no será evaluado en el examen de reválida más que a partir de lo que efectivamente ha podido aprender en clase; pues en caso contrario son las capacidades adquiridas fuera de la escuela las que se convierten en determinantes, capacidades que, como sabemos, no son las que se hallan socialmente mejor repartidas. Desde 1973, los programas se refieren a nociones: la libertad, la felicidad, el Estado, el arte, etc. Ahora bien, una misma noción puede ser abordada desde múltiples perspectivas. Los profesores tienen en teoría un amplio margen para escoger sus temas y planificar sus clases con los autores de su elección. Pero en la práctica no tienen tiempo para profundizar en todas las facetas de una

⁴ “Rapport de la commission de philosophie et d’épistémologie”, París, 15 de junio de 1989.

⁵ Suplemento al número de septiembre-octubre de 1989 de la revista *L’Enseignement philosophique*, órgano de la Association des professeurs de philosophie de l’enseignement public (Apepp).

noción y sus alumnos pueden toparse en el examen de reválida con un asunto que no han estudiado —o lo han hecho muy escasamente— durante el curso.

La libertad, por ejemplo, puede dar pie a interrogarse sobre el libre albedrío (libertad como lo opuesto al determinismo) o sobre las libertades políticas. Otro ejemplo: un inventario —no exhaustivo— de asuntos aparecidos desde hace treinta años en el examen de reválida relativos al arte pone en evidencia que a los candidatos se les supone el dominio de una quincena de problemáticas. Entre ellos: la naturaleza de la obra de arte (“¿Qué es lo que distingue una obra de arte de un objeto cualquiera?”), las relaciones entre arte y verdad (“¿La obra de arte nos pone en presencia de una verdad que es imposible de alcanzar por otras vías?”), o incluso las relaciones entre arte e historia (“¿La obra de arte depende de su tiempo?”).

El programa existente pretende garantizar la libertad de los profesores, pero en realidad consigue lo contrario: no por ser indeterminado ofrece un programa más libertad. Antes al contrario: cuanto más se centre en algunos problemas precisos que han de estudiarse, sobre los que los candidatos podrán ser evaluados en el examen, mayor será el tiempo y el margen de maniobra que tendrán los profesores para profundizar y diversificar los abordajes filosóficos con sus alumnos.

Este episodio del informe Derrida-Bouveresse inaugura los tres decenios posteriores. Cada vez que se ha intentado reformar los programas y las pruebas del examen de reválida en el sentido de una mayor delimitación de las nociones que se han de estudiar y de una mejor explicitación de las instrucciones, se forma —o se reforma— un campo conservador, que hace su baluarte de la mitología de la profesión. El resultado de esta guerra de programas es que el statu quo se perpetúa: no se debatido nunca en serio sobre la introducción de la filosofía en el penúltimo curso del bachillerato, en los liceos profesionales y en la enseñanza superior y las pruebas del examen de reválida permanecen sin cambios. En nombre de la autenticidad filosófica, las reflexiones y las prácticas realmente pedagógicas se ven relegadas al rango del “librillo” que tiene cada “maestrillo”, cuando no son acogidas con desconfianza o desdén. Como señalaba el sociólogo Louis Pinto ya en 1983, “un trabajo que tiene por objeto la dimensión escolar de la competencia filosófica no puede sino sentirse y denunciarse como agresión por todos aquellos que detentan el monopolio profesional del pensamiento último, pensamiento que se define a sí mismo”⁶. Así, esta dimensión central de toda enseñanza —su didáctica— ha quedado excluida desde siempre de la formación inicial y continua de los profesores, casi exclusivamente erudita. “Las oposiciones, y especialmente la *agrégation*, están concebidas y son vividas como «patentes de excelencia filosófica» y como un modo de seguir «siendo filósofos», más que como la vía de entrada en el oficio de profesor de filosofía”, denunciaba, bien pronto hará veinte años, el *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, texto fundador de la l'Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (Acireph).

Sin embargo, no son ideas lo que falta para democratizar la enseñanza de la filosofía⁷. Comenzando por sacarla de su encierro en un único año, el último del

⁶ Louis Pinto, “L'école des philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, junio de 1983.

⁷ Cf. Sébastien Charbonnier, *Que peut la philosophie? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Seuil, Paris, 2013.

bachillerato, para introducir un *cursus* progresivo y coherente a lo largo de sus tres años de duración. Haría falta que unos programas nuevos, concebidos para esos tres años, permitiesen enseñar el análisis, la investigación y la discusión racional. Por lo que respecta a los contenidos y a las prácticas, debería ponerse el acento en la adquisición por parte de los alumnos de conocimientos fundamentales de lógica y de argumentación (condición necesaria y condición suficiente, argumento y sofisma, razonamiento inductivo y deductivo, etc.), orientaciones léxicas y conceptuales ligadas a cada noción o problema, orientaciones culturales sobre las grandes corrientes filosóficas que se oponen a propósito de un problema dado y, finalmente, cuestiones importantes relacionadas con el mundo de hoy.

Se podría imaginar un horario común para esta formación común durante los tres años de liceo. Nada justifica, en efecto, la distribución horaria actual, con cuatro horas de filosofía en la modalidad general, frente a solamente dos en los itinerarios tecnológicos y ninguna en los liceos profesionales. Esta situación es insensata: allí donde los alumnos, en función de su recorrido, son más débiles por lo que respecta a su formación general, allí donde necesitarían por tanto una formación más sólida, es donde tienen menos horas. La reforma emprendida ahora, movida fundamentalmente por razones de orden presupuestario, no toma por desgracia esta dirección. Aparte de la cuestión de los horarios y de los medios —constantes, en el mejor de los casos, si no decrecientes, en un contexto de austeridad—, el ministro de Educación, Jean-Michel Blanquer, ha nombrado a una mujer que reivindica su conservadurismo⁸ a la cabeza del *Conseil supérieur des programmes* (CSP). La señora Souâd Ayada ha ejercido su control sobre los grupos que elaboran proyectos de programas (GEPP) y les ha prohibido encontrarse con las asociaciones, sindicatos y otros especialistas de la enseñanza, en franca contradicción con la carta fundacional del CSP, según la que, “de conformidad con el decreto del 24 de julio de 2013, los GEPP [...] consultan a los especialistas a las personas implicadas cuyo consejo parezca útil”. Los futuros programas no ha de sorprender que conserven el carácter difuminado de los precedentes.

A contracorriente, a la vez, de una contrarreforma conservadora y del “desnivel en las exigencias”, que consiste, a menudo con las mejores intenciones, en pedirles menos a los alumnos más frágiles —y, al hacerlo así, también en enseñarles menos⁹—, es hoy más necesario que nunca renovar la práctica de la formación y de la evaluación de los alumnos en filosofía, para proporcionarles los medios de un aprendizaje real de los instrumentos de la reflexión crítica. Esto permitiría transformar las pruebas de la reválida, para precisar, clarificar y aumentar la exigencia; lo que resulta particularmente urgente en los itinerarios tecnológicos, en los que una parte significativa de los candidatos, sobrepasada por la vaguedad de las instrucciones acerca de lo que se le pide, termine en una hora una prueba pensada para una duración de cuatro.

⁸ “À la tête du Conseil des programmes, Souâd Ayada, une philosophe au conservatisme assumé”, *Le Monde*, 2 de febrero de 2018.

⁹ Cf. Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, La Dispute (col. “L'enjeu scolaire”), París, 2016 ; Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS), *L'École commune. Propositions pour une refondation du système éducatif*, La Dispute, (col. “L'enjeu scolaire”), 2012.