

Teaching philosophy and cultivating intelligence. A second look at Critical Thinking and Indoctrination

La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento.

José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN, PhD. Professor and Vice-Rector. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
(jaimm@unir.net).

Abstract:

Thinking demands an effort that many people avoid. Teaching philosophy is an especially valuable tool for cultivating intelligence. The teacher's action demands a difficult balance between caring for the development of the student while respecting the condition as a person that is inherent to her. This equilibrium is easier to achieve if one has an accurate idea of the meaning of the critical sense and of the importance of avoiding indoctrinatory behaviour. This article offers new approaches to these topics that differ from those proposed in previous years.

It defends the idea of also relating critical sense to insight and an expanded reason, and it

draws attention to the importance of uncovering the indoctrinating activities of some states, in order that we might know how to struggle against not just personal errors but also against mistaken public initiatives, identifying the strategies teachers, and in particular philosophy teachers, should foster to prevent their students from falling into the trap of indoctrination.

The article concludes with a brief description of an innovative curriculum that was approved in France in 2019 to offer teaching of philosophy in the baccalaureate.

Keywords: secondary education, philosophy teachers, critical thinking, indoctrina-

Revision accepted: 2020-12-12.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 278 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento | *Teaching philosophy and cultivating intelligence. A second look at Critical Thinking and Indoctrination*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
year 79, n. 278, January-April 2021, 33-50



tion, insight, philosophy in secondary teaching in France.

Resumen:

Pensar exige un esfuerzo del que muchos huyen. La enseñanza de la filosofía es un instrumento especialmente apto para el cultivo de la inteligencia. La acción del profesor exige un difícil equilibrio entre el cuidado del desarrollo del educando con el respeto a su condición de persona, que le es propia. Ese equilibrio es más fácil de conseguir si se tiene una acertada idea del significado del sentido crítico y de la importancia de evitar comportamientos adoctrinantes. En el artículo se ofrecen nuevos planteamientos sobre estos temas, diversos de los mantenidos en años anteriores.

Se defiende la idea de relacionar el sentido crítico también con el *insight* y una razón

ampliada, así como se hace notar la importancia de descubrir las actividades adoctrinantes de algunos Estados, de forma que se sepa luchar no solo contra los errores personales sino también contra las iniciativas públicas equivocadas, señalando las estrategias que deben fomentar los profesores, y especialmente los de Filosofía, para evitar que sus alumnos caigan en la trampa del adoctrinamiento.

El artículo concluye con una breve exposición de un curriculum novedoso que aprobó Francia en 2019 para ofrecer la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Descriptor: enseñanza secundaria, profesor de filosofía, sentido crítico, adoctrinamiento, *insight*, la filosofía en la enseñanza secundaria en Francia.

1. Introduction

When I started working in the field of the philosophy of education, I made a list of the topics I believed were most important to study. These included the question of *critical thinking*, which had considerable import in society in these moments, but which had not always been developed appropriately, and had not been considered in the context of education in Spain at that time. Accordingly, I published an article in the *Revista de Filosofía*¹ and returned to the matter in 1991 (Ibáñez-Martín, 1991) among other occasions, having often covered it in my classes.

Over time, I have set out a presentation of the origins of research into critical

thinking in education, an analysis of the different ways it has been interpreted, and a personal proposal for a definition of it, identifying ways of applying and teaching it.

In the midst of these activities, I attended the 15th World Congress of Philosophy, which took place in September 1973 in Varna (Bulgaria) on the shores of the Black Sea. Several thousand people gathered there, delivering almost six hundred papers and lectures. However, there were very few representatives from Spain. These included just one university professor, who did not give a paper, and we were only a dozen academics who

did present work, half of which were on philosophy of law. The prevailing atmosphere was rather bleak. It was apparent that some of the works presented did not appear in the documentation distributed at the start as they were differed especially from Marxist dogma. An American socialist read a list of Marxist philosophers who had been refused permission to attend the Congress. Every day a bulletin was distributed, which made it clear that some participants had shown with solid arguments how other attendees had erred by making claims that were not in accordance with Marxist ideology. Of course, no Catholic Church was open and Father Boyer, a member of the Congress's organising committee, who had been specially invited by the Bulgarian committee, told me that he celebrated Mass in his hotel room as he had not been allowed to set up a space so that people at the congress who wanted to, could attend Mass.

A young Catalan couple suggested that some of us should organise a dinner for Spanish speakers. Around 50 of us went and I sat at the table next to a young man who seemed to be from the Caribbean. I asked him about himself and he told me that he worked in a Cuban university where he taught historical materialism. I asked about the curriculum in his faculty and he told me that they also taught dialectical materialism. At the end of the meal, those of us who had organised it gathered along with the official interpreter who had been assigned to our group. To talk about something other than the congress, we mentioned the efforts at indoctrination that were appar-

ent everywhere, noting some examples such as how striking it was to see that the many monuments related to the communist revolution were guarded by a boy and a girl dressed in the uniform of the party's youth organisation, that the descriptions of the paintings in the museum of art were in accordance with the principles of socialist realism, and that the popular choirs and dancing, according to the bulletin, reflected "the new socialist reality since the people's government had taken power." Our interpreter — a very pleasant young woman — kept supporting the official positions and even when we observed that it was impossible to buy international newspapers like *The Times*, *The New York Times*, or *Le Monde*, she said that they could not be ordered as the newspaper sellers had no way of knowing how many they would sell.

All these facts, repeated in many places, have led me to reflect on the difficult balance between caring for the development of individual students and respecting their condition as persons, something that inspires thought about two topics that have gradually become more important with the passage of time, namely establishing the essential elements of critical thinking and of indoctrination. These are elements that have not always been considered equally correctly.

I cannot hope to give a full exposition of these points in the short space of an article, and I have already covered them on other occasions (see Ibáñez-Martín 1969, 1981, 1985, 1988, 1990, 2006, 2013, 2015, 2017).

My intention is to offer an overview, updating my earlier perspectives on how philosophy teachers, namely, can help develop the personalities of adolescents, respecting their dignity as individual persons. In this direction, it is necessary to identify the central points that should characterise care for those who are joining the human community. And secondly, consequences for teachers' activity should be drawn that express the necessary respect for the condition as a person of these new members of the community.

2. Education and care

From Rousseau to the present day, so much has happened that no teacher, no mother, would trust in abstentionist or ultra-permissive theorists. Nowadays it is unusual to encounter anyone with responsibilities towards new generations who does not hold that *the proof of the pudding is in the eating*, and people who do support these theories have never expected to be close to the results of their ideas.

In addition, it is vital to recognise that the most widespread dangers stalking educational action lie in two approaches that still have a significant number of followers.

The first is fear of commitment. Those who describe themselves as postmodern young people are dominated by relativism, a limited capacity for sacrifice, and the fear of a truth that might hinder their aim of enjoying unrestricted liberty (cfr. Ibáñez-Martín, 2006). This atmosphere means that many parents and teachers do not dare defend the truth, but instead see

themselves as being obliged to offer young people all possibilities so that they can decide. But the opening of the mind discussed below facilitates a personal encounter with the truth, and when autonomy is confused with a liberty without points of reference, people confuse opportunities with options and miss the train of life by going on a bike ride, as a Tweet that went viral in late November said.

The second danger at present is yielding to the fashions of the moment. We are all aware that in times in which, as noted above, people pontificate on the importance of unrestricted freedom, the reality is that media pressure has a strength that nobody has had before now. The list of 100 influencers in Spain that Forbes published, several of which (especially women) have over a million followers on social media, is striking, as is a funny observation I read years ago in a book by Booth (Booth, 1988, p. 257), who noted the idolatries of that time: "walking like Superman, talking like Meryl Streep, writing and talking like our notion of Hemingway, Faulkner, James".

But things have got worse, as this has moved from the worlds of fashion, beauty, sport, and gastronomy to the area of models of behaviour, of pressure to impose political correctness and, even, of the secularisation of blasphemy. As all we know an endless number of cases it is not necessary to refer any example. However, it is interesting to quote the letter that hundreds of American intellectuals of varied ideological positions, albeit united by their opposition to Trump, published in the October 2020 edition of *Harper's*, entitled "A Let-

ter on Justice and Open Debate”, in which they warned that the widespread protests against social injustices were fostering a set of new moral attitudes that were necessary but that a misguided position was being added to them that could “weaken our norms of open debate and toleration of differences in favour of ideological conformity.”

The last step is one Aréchaga identifies with the following characteristics (Aréchaga, 2020):

In the past society shared a religious belief and blasphemy was regarded not only as an offence against God but also as an attack on a truth that united the community. Now there is no shared religious truth; instead, there are different groups that attribute an undisputed character to their convictions and denounce any attempt to question them as a blasphemous attack. ...

It is very legitimate for these and other groups fight to spread their ideas. What is a danger is if they seek legal protection so that civil authorities punish the blasphemer who dissents. And this is what is happening. Freedom of expression in the West is ever more restricted by laws and social practices that supposedly protect against so-called “hate speech” ..., these have become an expeditious method for intimidating and silencing anyone who commits the sin of criticising or satirising the ideas and aims of certain groups.

Like any attack on what is most sacred to society, secularised blasphemy demands that the offender be punished. Sometimes the punishment can even be a fine or prison if the accused is caught

by the mechanism of laws against hate speech. More often, the guilty party is subjected to an auto-da-fé in the media, to being burnt when social media becomes angered by irreverent discourse, to being branded with the stigma of being “deniers”, “homophobes”, or “supremacists”, depending on the case. On other occasions, so-called “cancel culture” sets out to boycott, discredit, and brand as antisocial those people who do not accept the predominant opinions and dare to say so. And we have not infrequently seen cases of people losing their jobs, being struck from the lists of acceptable guests, or being boycotted in university classrooms for stating their views.

It seems to me that there is no doubt of the urgent need to encourage teachers to remember that they do a job that should be honoured² as it does not simply set out to follow the dictates of fashion or to serve the economic needs of a country, but rather to guide young people in the exercise of their freedom so that they can achieve a good and full life, as is apparent in the last words of Socrates, when he said to his friends, “when my sons grow up, gentlemen, punish them ... if they seem to you to care for money or anything else more than for virtue” (Plato, 41e).

The case of secondary school philosophy teachers seems especially interesting and relevant to me. Interesting because the dangers facing education have affected them in a particular way. Relevant because history shows that civilisation started on its journey towards progress when reason started to acquire a strength which, until then only tradition enjoyed, which shows that good teaching of philosophy can have

a very positive influence on the development of young people.

Indeed, if we study the behaviour of some philosophy teachers, we can see that a not insignificant percentage of them has fallen prey to the following errors. The first is reducing philosophy “to vicarious forms such as stale doxography or confused cultural studies” (Arenas, 2020, p. 116-117). Here we find a concealed expression of horror of commitment: the teacher behaves as though the history of philosophy were, in the words of Gilson (1974, p. 32), “teaching a complete collection of all possible errors Rudderless in a sea of conflicting opinions, a well-made mind cannot but do one single thing, which is to renounce philosophy as a bad job.” The second error is dedicating oneself to what is fashionable and to political correctness. But both types of behaviour are mistaken as, Gilson goes on to say (o. c., p. 40) “the history of philosophy should be universally recognised as an essential part of a complete education in philosophy ... the end goal of which is not to teach philosophy but to train true philosophers,” in other words, people with “an unwavering will to know, combined with an absolute respect for the truth” (Gilson, o.c., p. 59).

But there is also another error, with a variety of causes ranging from the wish to appear to be an especially qualified person whom nobody can fool, to the desire to join a bandwagon endorsed both by illustrious philosophical figures and by the World Economic Forum, something that makes it easier to keep one’s job as a teacher of phi-

losophy, a subject that runs a serious risk of finding itself without a place in the curriculum in its true form. This bandwagon involves supporting the idea that the aim of philosophy is to spread critical thinking. To this effect, it is worth turning to the Frankfurt School or better still Kant who, in a note to the first edition of the *Critique of Pure Reason*, which was removed from the second edition, perhaps because of its forthrightness, said:

indifference, doubt, and finally, severe criticism, are rather signs of a profound habit of thought. Our age is the age of criticism, to which everything must be subjected. The sacredness of religion, and the authority of legislation, are by many regarded as grounds of exemption from the examination of this tribunal. But, if they are exempted, they become the subjects of just suspicion, and cannot lay claim to sincere respect, which reason accords only to that which has stood the test of a free and public examination.

For its part, the position of the World Economic Forum is clearly stated in its Report on the future of work, where it notes that the skill there is currently the greatest demand for is *critical thinking and analysis* (World Economic Forum, 2020, p. 36). In conclusion, when I published my first work on critical thinking, there were few people studying it. Now, if you search for critical thinking on Google, there are 1.23 billion hits.

Naturally, the variety of positions among this overwhelming bibliography is virtually infinite. One secondary-school philosophy teacher, for example, notes

that in France it is a case of showing “how an idea supported by one philosopher is challenged by another, without forgetting, furthermore, how philosophers constantly criticise received ideas, opinions, authorities, political ideas, journalists, the media, the representatives of the human sciences” (Bornhausen, 2018, p. 392). For this author, this attitude results in a hypercritical position that turns against the teaching of philosophy, since reducing philosophy to the free exercise of critical thinking involves forgetting that “philosophising is also and above all a matter of solving problems” (o. c., p. 392), profound problems as, according to Aristotle, “as more and more arts were discovered, some relating to the necessities and some to the pastimes of life, the inventors of the latter were always considered wiser than those of the former, because their branches of knowledge did not aim at utility” (Aristotle, 981 b 15-20).

The conclusion is that seeking to work with a commonly accepted definition of critical thinking is an impossible task, given that we can read that it is “a way of engaging intellectually with the world” (Bronner, 2019) but also that its core component is “the disposition to seek reasons and evidence, and to form beliefs on this basis” (Siegel, 1988, pp. 87-88).

Faced with this diversity, I will start by setting out the definition I published years ago, and then develop my current position.

In my work from 1991 (pp. 220-221), after setting out the various ways of un-

derstanding critical thinking, I proposed the following definition:

Critical thinking is the mature expression of the specific human quality of being the principle of one's actions, which affects both intellectual activity and the exercise of the will. Indeed, people who are capable of critical thinking enjoy an intellectual activity that is not merely limited to passive and chaotic accumulation of disaggregated empirical data and they will not be satisfied by superficial explanations. Instead, they aspire to wisdom, to penetrating the profound reality of things with reason, weighing and systematically organising any piece of data, argument, proof, or idea. Possessing critical thought, in the field of the will, means directing one's existence towards the realization of a humanising existential project, without giving in when faced with inner impulses that irrationally motivate actions that run counter to the life plan adopted, nor before external forces that try to make one lose one's own identity, reducing the person to one more number in an undifferentiated group.

But thirty years have passed now, and this definition no longer convinces me for two main reasons. Firstly, because I combine the aspiration to wisdom with reason's ability to penetrate the profound reality of things, and secondly because I affirm that critical thinking, in the field of the will, means discovering the best way to follow to one's existence. I will now identify the concrete reasons for these discrepancies. Firstly, we must recognise that the years have shown that rationality is a great quality that humankind possesses, but that the individual does not possess only this quality, nor can reason be

limited to its interpretation as empirical reason. Substantiating this thesis is not a brief or simple task. I will try to set out its essential foundations.

Firstly, I think it is vital to reflect on the contributions of Pascal. In his *Pensées*, we read that “Thought constitutes the greatness of man” and “All our dignity consists, then, in thought” (Pascal, 1958, n. 346 & 347). But thought does not feed solely on reason as “the heart has its reasons, which reason does not know” and “we know truth, not only by the reason, but also by the heart, and it is in this last way that we know first principles” (id., n. 277 & 282). It is important to recall that Pascal was not an essayist or a seminarian but a mathematician and a physicist who invented various instruments such as *Pascal’s calculator* — one of the earliest calculators — and who published a work to demonstrate the existence of the vacuum, something regarded as impossible until that moment. But Pascal did not believe that the truth could be reached only through empirical reason, a position that, with a gap of two-hundred years, he shares with another Frenchman with very different political and religious ideas, namely Émile Zola (1840-1902), who in the definitive version of one of his essays wrote: “The truth is that the great works of the contemporary novel say much more about man and nature than do serious works of philosophy, of history and of criticism” (Zola, 1968, p. 1240), words recently used as an epigraph to a book by Jacques Bouveresse, holder of the chair in philosophy of language at the Collège de France.

The conclusion of these ideas is clear: a wisdom that tries to build itself using only empirical reason cannot give a sufficient response to the big existential questions. If we want to study them, it is necessary to turn to that flow of ethical experiences that configures a historical wisdom that critically and at the same time gently embraces a varied set of contributions people have made through all the sources of knowledge that we possess.

Secondly, and as a conclusion of this, what is rational is not just that which is achieved through empirical reason, which has had great results based precisely on a religion that leads us to believe that nature is a book written in the language of mathematics, a language that does not serve to decipher all human questions about the meaning of life, about the good life, about what comes after death, or about the higher being that wrote the book of nature.

As a final evaluation of these ideas, I now hold that critical thinking entails far more than knowing the logical rules that the different sciences must follow. Of course, this is a necessary question, and Richard Paul³ has acted correctly in offering a methodical structure that makes it possible to advance along “the sure path of science”, as Kant wrote in the prologue to the second edition of the *Critique of Pure Reason*.

But I now think that critical thinking is not found in the place Siegel described, as noted above, but in the closeness of *insight*, that surprisingly human capacity that

makes it possible to understand suddenly the most profound elements of a question and which is sometimes experienced as a sort of revelation.

It is interesting to note that Perkins, some years ago, said that the importance given to mathematics and the sciences was increasing, but that cognitivists had found that there was ever shallower comprehension — insight — as students “often have a strikingly superficial understanding of what they have been taught” (Perkins, 1991, p. 4).

I think it is relevant to note that when speaking of critical thinking, it is common to reflect on the meaning of the term *critical*. But we never mention that, according to the Real Academia Española, *crítico* (critical) also means “the time, point, occasion etc. that is most opportune, or that should be used or dealt with”. Only in the Lalande French dictionary do we find a reference to these ideas, when it defines *sens critique* (critical thinking) as “habitude de n’admettre que des affirmations contrôlées, accompagnée d’une sorte de discernement intuitif du vrai et du faux (“the practice of only accepting verified statements, accompanied by a sort of intuitive judgement of what is true and false”) (Lalande, 1988).

These observations suggest to me that *critical thinking can initially refer to the pursuit of certain logical criteria that characterise good work in the different sciences, but that there is also a higher level of critical thinking characterised by the capacity, when faced with a problem, to*

discern whether we can limit ourselves to following this safe path or if it is necessary to turn principally to the knowledge provided by the historical wisdom that human beings possess, both because experience shows — without falling into the absolutism of the philosophy of suspicion — that a perfectly constructed rational argument sometimes hides interests that are not in the open, and because there are essential questions that empirical reason cannot prove, but the truth of which can be reached through faith in a wisdom that offers us hope that guides our life and strengthens our decisions.

Finally, I would note that speaking of critical thinking in the field of will, could be ambiguous as the field it pertains to is intelligence, which provides the will with information that can be accepted or rejected.

3. Education and respect for the student’s condition as a person

In this work we suggest analysing the mission of the philosophy teacher in the development of the personality of the student, and we started by studying the appropriate forms of care that should be followed.

However, there is a Spanish saying that some loves kill, and one of the ways of *killing* the young generation — not always with love — is to turn education into indoctrination. Leaving to one side the detail of the process of development of the word *indoctrination*, which has shifted from having positive connotations to having solely

negative ones, I will start by saying that anyone who believes that the importance of his or her ideas and values is such that they must be imposed on others acts very wrongly, “taking good care to destroy all possibility of reflection” (Reboul, 1989, p. 104). In fact, most of the authors who start to take an interest in this topic, took liberal positions that did not look kindly on the teaching of religion in public or private schools in the West, and this did not prevent some from extending their concern towards political values in school, making it possible to understand better earlier ways of approaching the topic of indoctrination.

A slow reflection, in which my experiences during the World Congress of Philosophy in Varna were important, has gradually led me to the conclusion that the most powerful indoctrinating agent can be the state, and so having moved past positions I held years ago, it now seems to me that teachers, firstly of philosophy, have a responsibility both to confront the indoctrinating state and to avoid using indoctrinating behaviour themselves, instead acting in ways that help young people avoid falling into the trap of indoctrination, which, by trampling the personal condition of the learner, transforms human education into animal training.

Therefore, I will start by suggesting a definition of indoctrination, before moving on to list the main features of the indoctrinating state, and then identify the basic attitudes a philosophy teacher must avoid or maintain, especially with regards to this question.

My current suggested definition of indoctrination, considering studies on the topic, is: *“any action that, based on political power or in educational settings, seeks to imbue certain ideas in the other or ensure that the other develops certain types of behaviour, using the means available and focussing fully on destroying in the other the possibility that pursuing these ideas or behaviour will be the outcome of a reasonably informed personal reflection, deriving from the fear that such reflection will have results other than those desired by the indoctrinator”*.

According to this definition, political power indoctrinates when:

1. It sets out to establish a state monopoly on teaching by, when applicable, attempting to do away with a plurality of educational institutions and stripping parents of their human rights over the education of the spirit of their children.
2. It imposes certain approaches in the sciences, which essentially respond to the dominant ideology. Lysenko famously convinced Stalin that Mendel’s laws should not be followed, partly because the author of them was a friar. The persecution of Mendelian geneticists was implacable and the retrogression of this science between 1947 and 1964, when it did not follow Mendel, was massive⁴.
3. It establishes the curriculum in accordance with ideological criteria, excluding any subjects that it does not consider to be appropriate.

4. It tries to limit information, something that currently results in strict control of information in China and other countries so that it is very difficult to know other information or different approaches to the official ones.

5. It selects teachers in accordance with criteria of ideological affinity, something that saw the teaching profession fall into complete discredit in the countries behind the Iron Curtain, where it provided a vision of the capitalist world that was impossible to believe.

6. It restricts economic support for research to the people and subjects that the political power decides.

7. It requires teaching institutions to compel students to take part in political activities and demonstrations that have nothing to do with their actual function.

Obviously, all these measures can only be imposed in a totalitarian regime, but reality shows that in a parliamentary system there can be times when a parliamentary majority can attack the human rights that underpin an educational system.

However, this does not mean that only the state can indoctrinate. There is no doubt that educators can also indoctrinate, for a variety of motivations, which however well-intentioned they may be, lead more to animal training than to human education, as noted above. I will now list the principal actions that educators should avoid or embrace to overcome the danger of indoctrination.

Firstly, it should be noted that it would be an error:

1. Not to teach the logical path that explains the theses taught in class, forgetting that, as Millán-Puelles states:

acquiring and increasing knowledge require that unrevealed truths become not just known but also *understood*, scilicet, based on and dependent on those already possessed. Otherwise, there is no science as science requires demonstration, the logical proof that makes explicit the link between a conclusion and its principles. (Millán-Puelles, 1963, p. 137)

There is a clear example of this in Plato when, wearing the mask of Socrates, he makes his followers work, guiding them to discover the problem for themselves and then the means of resolving it (Cfr. Marrou, 1970, p. 80).

2. Proposing incorrect arguments, concealing relevant opposing ideas or making dissenting data disappear.

3. Smothering students' thinking, not facilitating their expression but instead hindering it, and even prohibiting dissent. The story C. S. Lewis tells of Dr Quartz is very significant because it portrays the figure of a good teacher who is overcome by pride (Lewis, 1974, pp. 50-51):

No university boasted a more effective or devoted teacher. He spent the whole himself on his pupils. He made an indelible impression on nearly all of them. He was the object of much well-merited hero worship. Naturally, and delightfully, they con-

tinued to visit him after the tutorial relation had ended — went round to his house of an evening and had famous discussions. But the curious thing is that this never lasted. Sooner or later — it might be within a few months or even a few weeks — came the fatal evening when they knocked on his door and were told that the Doctor was engaged. After that he would always be engaged. They were banished from him forever. This was because, at their last meeting, they had rebelled. They had asserted their independence — differed from the master and supported their own view, perhaps not without success.

From a positive perspective, all teachers, and especially philosophy teachers, should:

4. Promote students' thought. A baccalaureate teacher told me that, due to the lock down caused by the pandemic, they were setting exams for students to do at home, having put in place systems to monitor the students to ensure they did not copy. But, as the inventiveness of youth is infinite, they also decided to set exams that made copying difficult. As the date of his exam drew near, this teacher received a surprising question from a student who wanted to know if he was also going to set an exam *in which it was necessary to think*. Sometimes it is necessary to recall significant authors who are now forgotten, such as Andrés Manjón who called on teachers to strive to ensure that the student

thinks with his thought, wants with his will, feels with his heart, speaks with his style and acts like who he is in everything, spontaneous, natural, with character, not like a phonograph that repeats nor a

monkey that imitates, but like a more or less perfect, more or less complete man whose soul is in its place and can be taken out to shine and be put to use. (Manjón, 1948, p. 54)

All teachers should bring their imagination into play to find measures that make the desire to think appear in their students. I have often followed a similar policy to the one Nubiola describes (Nubiola, 2020, p. 24):

Years ago, I found that the best way to make students think was to make them write short essays (600 words) based on a text I suggest to them or perhaps a topic in the news that personally interests them. Each student should spend around 4 to 6 hours preparing this text. I mark the texts straight away and return them in the next class. Next, I organise a discussion session in which, in pairs, a total of six previously selected students read out their texts and then their classmates comment freely on them.

5. Encouraging students to expand their knowledge, turning to other qualified sources of thinking for pursuing the truth. This broadening of mental horizons has not always been received with enthusiasm, as there are people who state that, deep down, those who speak of open-mindedness want to replace the learners' ideas with ones they want to transmit to them, while others have maintained that this obsession with open-mindedness can result in learners being motivated to try misguided actions that can even lead to addictions that can be very hard to overcome, such as drug use or them coming into contact with

mistaken doctrines that lead them to grow without a clear paradigm without which their personality is likely to grow without any rigour⁵.

These objections are correct, but it is interesting to observe that Thomas Aquinas starts the *Summa Theologica* by setting out the arguments against the thesis he is going to defend. This is perhaps a point that requires special prudence from the teacher, who should consider the level of maturity of each learner and propose the appropriate limits for each one, without this preventing us from recognising, as in the case Lewis describes above, that there will be times when learners change their positions because they have been convinced by perspectives the teacher regards as wrong.

6. Finally, philosophy teachers should strive to develop in themselves, and in their students the moral and affective foundations that foster correct judgement. It is necessary to cultivate a dedicated love of truth, a supreme interest in accuracy, and the utmost respect for people who hold different ideas, and it is also necessary to teach disdain for lies and distortion of evidence, just as it is necessary to eschew all political arguments in the world of science. In the same way that it is necessary to design imaginative strategies for teaching how to think, it is also necessary — indeed more important — to think about how to ensure that these moral foundations are lived, bearing in mind the Aristotelian observation that moral questions must not just be known but primarily lived.

4. Coda. A futuristic curriculum for philosophy as a subject in secondary school

The dictionary says that a *Coda* is a dazzling addition to the end of a piece of music. The reader will forgive me if I use this musical image to end with a question not explicitly identified in the introduction to the article, although I might be forgiven less for describing this point as dazzling.

Throughout this article we have seen a number of errors that some philosophy teachers make. But I have not said that these errors are often the result of their training and what political authorities ask of them.

In relation to their training, some time ago I read an article in which Jean Lacroix explained an idea that I found very thought-provoking. This professor of philosophy from a secondary school in Lyon, co-founder with Mounier of the journal *Esprit* and regular contributor on philosophy in *Le Monde*, wrote the following in an article:

The training of philosophy teachers must be modified, something that can only be done in the name of a true concept of philosophy. This is the process of turning an occurrence into experience through the spirit, if we understand by occurrence everything that happens to us, internally or externally, the brutal things taken as given, feelings, the historical situation, as well as letters, sciences, and arts, and by experience the same thing but reflected in the spirit and turned into meaningful content by this operation. Indeed, there is no philosophy if it is not current, scilicet in a

strong sense, an action. We are not born as philosophers, but instead we achieve this condition. And this is achieved how the greatest figures have done so, primarily through reflection on masters from the past, if one knows how to find in them the tools and concepts that make it possible to consider in greater depth the present experience. (Lacroix, 1970)

As stated above, Lacroix was a chair of secondary education, which is especially relevant as we all know that a young chemistry graduate runs a serious risk of failing in a high school if he believes he is teaching university students who want to consider the science of chemistry in depth, a failure that will perhaps be greater if we speak of a graduate in philosophy.

Indeed, it is necessary to reflect about the meaning of subjects in secondary education. There have been countries as important as the USA where it has been very difficult to teach young people philosophy. But, sadly, there are other countries where this age group is taught philosophy simply as a result of pressure by philosophy graduates who want a job, as a result of the desire to impose the ideology of the dominant party, or as a concession to the gilded ideal of the value of philosophy for the growth of critical thinking, etc.

However, reality is different. If we teach philosophy to this age group, “[it] is not that we may know what men have thought, but what the truth of things is” (Aquinas, 1886), to help know the meaning of what happens to us and the meaning of life itself. Therefore, the teacher would do well

to reflect on some wise people from the past, and not only about masters on philosophy, but also on all the other thinkers that expanded reason allows us to believe will facilitate the task of considering our experiences in depth.

All of this leads me to affirm that I believe that the latest reform of secondary education in France is a very interesting initiative. A first version of the reform was circulated in November 2018 and the definitive text was approved on 25 February 2019 for implementation in the 2019-2020 academic year, meaning that no evaluations of its results have yet been published. With regards to philosophy, a humanities, literature, and philosophy programme was approved, intended for students of *Première et Terminale du Lycée*, which corresponds to the end of the Secondary education. This programme, according to the French Official Bulletin of Education, aims to ensure that students acquire a rounded education in the field of literature, philosophy, and human sciences, so that they acquire a humanist culture that enables them to reflect on current problems with a broadened perspective. Teachers of the humanities, literature, and philosophy will be involved in this task, covering four major topics over the four semesters of the two years, from their perspective. These topics are:

1. The word, its powers, its functions, and its uses.
2. Different ways of representing the world and of understanding human societies.

3. Human beings' relationship with themselves and the question of the self.

4. Questioning humankind about its history, its characteristic experiences, and its future.

None of these topics is merely literary or philosophical. From my viewpoint, the major effort of this programme is to break with a narrow concept of reason, noting how the truth is choral and can be reached from very different perspectives. Naturally, my hope that this proposal will be followed in Spain, a country that has no chairs in curriculum design, as in the UK, but rather politicians and functionaries, is rather limited.

But perhaps it might inspire secondary school philosophy teachers to reflect when preparing their classes.

5. Conclusion

Adolescence is the most appropriate moment for teaching how to think, and there is no doubt that philosophy teachers have a special responsibility for cultivating their students' intelligence.

However, *thinking* demands an effort that many people avoid and, in addition, here is a difficult balance between caring for the development of the student while respecting the condition as a person that is inherent to her.

This equilibrium is easier to achieve if one has an accurate idea of the meaning of critical thinking and of the importance

of avoiding indoctrinatory behaviour. These are two points I have studied for over half a century in a variety of publications. In this article I offer some new approaches to them, which I believe explain in greater depth their place in educational action.

Throughout this work, I analyse the principal risks that face secondary school teachers of Philosophy. In the article I maintain that critical thinking has two levels. The first involves facilitating knowledge and the practice of the scientific methodology that identifies the sure path of science, using Kantian terms. But there is a more profound interpretation in which critical thinking relates to insight, the capacity of reason to discover that certain topics should be deeply studied from an expanded reason, that penetrates the historical wisdom achieved by the human being where there is room for these reasons that reason does not know, according to Pascal.

In addition, I note that study of indoctrination must stay away from the approaches that attempted to explain it a few decades ago, and that it is necessary to show that the state can be a much more effective indoctrinator than the teacher, and so there is an urgent need to uncover not only the characteristics of the action individual people use to indoctrinate, but also the methods the state uses to indoctrinate, identifying the strategies teachers should foster, especially in philosophy, to prevent their students falling in the trap of indoctrination.

The article concludes with a brief description of how France chose in 2019 to

provide philosophy in the baccalaureate, as part of a common humanities, literature, and philosophy programme. This programme is I believe very attractive and I hope studies on its results will soon appear.

Notes

¹ The article was written in 1972 and published in 1973, although the official date of the issue is 1969.

² “Hoc falsum est quod magisterium sit honor: est enim officium cui debetur honor.” Thomas Aquinas (1954). *Contra impugnantes Dei cultum et religionem*. Pars Secunda, caput I (2), no. 37, p. 14. In *Opuscula Theologica*. Volume II: De Re Spirituali. Marietti.

³ Richard Paul (1937-2015) dedicated his academic life to studying critical thinking, writing over 200 articles and seven books on it, some of which have been frequently cited, such as *The Miniature Guide. Critical thinking, Concepts and Tools*, many of which were co-written with Linda Elder. For Paul, critical thinking had two dimensions. The first, to which he dedicated a detailed explanation, describes the steps in the scientific method. In the second, of greater intellectual breadth, he set out to present a more robust conception of critical thinking by combining the cognitive and the affective, taking into account the need for the cognitive process to pass the real-world test of one's own life.

⁴ All media were used to eliminate Mendelian geneticists. It was very known the murder of Vavilov, one of the Russian scientists most known. The complete history of this affaire could be read in the book of Pringle, P. (2008). *The murder of Nikolai Vavilov: The story of Stalin's persecution of one of the great scientists of the twentieth century*. Simon & Schuster.

⁵ In the field of open-mindedness it is necessary to cite William Hare, a professor of Education and Philosophy of several Canadian universities, till his retirement in 2008. Hare published his first book about it in 1979, and he has done, as it is said by Siegel (2009, p. 26) “a hugely important work on open-mindedness”.

References

Ackerman, E., Ambar, S., Amis, M., Applebaum, A., Arana, M., Atwood, M., Banville, J., Bay,

M., Begley, L., Berkowitz, R., Berman, P., Berman, S., Dwayne Betts, R., Blair, N., Blight, D. W., Finney Boylan, J., Bromwich, D., Brooks, D., Buruma, I. ... Zakaria, F. (2020, July 7). A Letter on Justice and Open Debate. *Harper's Magazine*. <https://bit.ly/3om4h0E>

Aquinas, T. (1886). In *libros Aristotelis. De Caelo et mundo expositio*. Lib. 1, lec.22, n. 8.

Aquinas, T. (1954). *Contra impugnantes Dei cultum et Religionem*, Pars 2^a, c. I (2), n. 37. In *Opuscula Theologica*. Marietti.

Aréchaga, I. (2020, September 9). La secularización de la blasfemia [The secularisation of blasphemy]. *El Sónar*. <https://bit.ly/3nup6Wl>

Arenas, F. (2020). Discurso a favor de la filosofía [Speech in favour of philosophy]. *Diálogo filosófico*, 36 (106), 116-117.

Aristóteles. *Metafísica [Metaphysics]*.

Booth, W. C. (1988). *The Company we keep. An Ethics of Fiction*. University of California Press.

Bornhausen, S. (2018). Sur l'enseignement de la philosophie au lycée [On the teaching of philosophy in secondary school]. *La Découverte*, 1, 389-393.

Bouveresse, J. (2008). *La Connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie [Writer's Knowledge. On literature, truth and life]*. Agone.

Bronner, G. (2019, June 11). L'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel [Critical thinking can be taught and learned as such]. *Le Monde*. <https://bit.ly/3oD8IEk>

Gilson, E. (1974). *El amor a la sabiduría [Love for wisdom.]*. Asesoramientos y Servicios Educativos, A. C.

Hare, W. (1979). *Open-mindedness and education*. McGill-Queen's University Press.

Ibáñez-Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea [Critical thinking, the aim of contemporary education]. *Revista de Filosofía*, 108-111, 77-93.

Ibáñez-Martín, J. A. (1981). Introducción al concepto de adoctrinamiento [Introduction to the concept of indoctrination]. *revista española de pedagogía*, 39 (153), 89-97.

Ibáñez-Martín, J. A. (1985). El sentido crítico ante la dialéctica libertad de enseñanza-libertad en la enseñanza [The critical thinking regarding

- the dialectic of freedom of teaching- freedom in teaching]. *Revista de la Universidad Complutense*, 1-4, 90-104.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1988). El profesor de filosofía y la enseñanza del sentido crítico. In *Filosofía para un tiempo nuevo [Philosophy for a new era]* (pp. 167-181). Real Sociedad Económica de Amigos del País.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). El sentido crítico y la formación de la persona. In V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria [Teaching philosophy in secondary education]* (pp. 202-225). Rialp.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2006). Los referentes de la libertad. En *Llamados a la libertad [Called for freedom]* (pp. 263-271). Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Libertad intelectual y cuidado en la educación institucional. In J. A. Ibáñez-Martín (Ed.), *Educación, libertad y cuidado [Education, freedom and care]* (pp. 55-63). Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). Sentido crítico, gran política y democracia mediática [Critical thinking, great politics and media democracy]. *Teoría de la Educación*, 27 (1), 53-67.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la plenitud humana [Horizons for educators. Educational professions and human fulfilment]*. Dykinson.
- Kant, E. (2020). *Crítica de la Razón Pura [Critique of Pure Reason]*. Verbum. (Original work published 1781, 2nd ed. 1787)
- Lacroix, J. (1970, October 30). Socrate fonctionnaire [Civil servant Socrates]. *Le Monde*. <https://bit.ly/3bkhaou>
- Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie [Technical and critical vocabulary of philosophy]*. Presses Universitaires de France.
- Lewis, C. S. (1974). *The Four Loves*. Fontana Books.
- Manjón, A. (1948). *Lo que son las Escuelas del Ave María [What the Ave Maria Schools are]*. Patronato de Escuelas del Ave María.
- Marrou, H. I. (1970). *Historia de la educación en la antigüedad [History of education in antiquity]*. Ediciones universitarias.
- Millán-Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana [The formation of the human personality]*. Rialp.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019, January 22). Programme d'humanités, littérature et philosophie de première générale [Curriculum for the Humanities, Literature and Philosophy Specialty in the first class of the General Education Pathway]. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.
- Nubiola, J. (2020). Diez metodologías y experiencias docentes. In S. Fernández-Gubieda (Coord.), *Docencia Rubic. Aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la covid-19 ['Rubic teaching'. Lessons from university education in the covid-19 era]* (pp. 24-25). Ediciones Universidad de Navarra.
- Pascal, B. (1958). *Pensées [Thoughts]*. E. P. Dutton & Co.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts and Tools*. Foundation of Critical Thinking.
- Perkins, D. N. (1991). Educating for insight. *Educational Leadership*, 49 (2), 4-8.
- Plato (2005). *Apología de Sócrates [Apology of Socrates]*. Akal.
- Pringle, P. (2008). *The murder of Nikolai Vavilov: The story of Stalin's persecution of one of the great scientists of the twentieth century*. Simon & Schuster.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española [Spanish language dictionary]*. Espasa.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation [Philosophy of education]*. Presses Universitaires de France.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Routledge.
- Siegel, H. (2009). Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis*, 18 (1), 26-34.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report. October 2020* <https://bit.ly/3pYK3KM>
- Zola, E. (1968). Le naturalisme au théâtre. Le roman expérimental [Naturalism in the theatre. The experimental novel]. In *Oeuvres complètes*. Cercle du livre précieux. (Original work published 1880)

Author biography

José Antonio Ibáñez-Martín. The author started his teaching career in secondary education. He taught in several private schools and was awarded a secondary school chair in philosophy in 1964. He started working as a Teaching Fellow at the Universidad Complutense in 1968, where he completed his doctoral thesis and rose through the academic ranks, being awarded a university chair in philosophy of education in 1980. He was also part of the first governing body of the Universidad Nacional de Educación a Distancia. He is currently a Professor and Vice-rector for doctoral studies at the

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) and is Director of the **revista española de pedagogía**.

He has published over 150 works in five different languages, has participated in over 50 conferences, and has received numerous prizes. He was appointed Emeritus Professor at the Universidad Complutense in 2010 and in 2013 was awarded the Grand Cross of Alfonso X, the Wise, the highest decoration in Spain in the field of education, science, culture, teaching, and research.



<https://orcid.org/0000-0002-1171-7117>

La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento

Teaching philosophy and cultivating intelligence. A second look at Critical Thinking and Indoctrination

Dr. José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN. Catedrático y Vicerrector de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) (jaimm@unir.net).

Resumen:

Pensar exige un esfuerzo del que muchos huyen. La enseñanza de la filosofía es un instrumento especialmente apto para el cultivo de la inteligencia. La acción del profesor exige un difícil equilibrio entre el cuidado del desarrollo del educando con el respeto a su condición de persona, que le es propia. Ese equilibrio es más fácil de conseguir si se tiene una acertada idea del significado del sentido crítico y de la importancia de evitar comportamientos adoctrinantes. En el artículo se ofrecen nuevos planteamientos sobre estos temas, diversos de los mantenidos en años anteriores.

Se defiende la idea de relacionar el sentido crítico también con el *insight* y una razón ampliada, así como se hace notar la importancia

de descubrir las actividades adoctrinantes de algunos Estados, de forma que se sepa luchar no solo contra los errores personales sino también contra las iniciativas públicas equivocadas, señalando las estrategias que deben fomentar los profesores, y especialmente los de Filosofía, para evitar que sus alumnos caigan en la trampa del adoctrinamiento.

El artículo concluye con una breve exposición de un curriculum novedoso que aprobó Francia en 2019 para ofrecer la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Descriptores: enseñanza secundaria, profesor de filosofía, sentido crítico, adoctrinamiento, *insight*, la filosofía en la enseñanza secundaria en Francia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-12-2020.

Cómo citar este artículo: Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento | *Teaching philosophy and cultivating intelligence. A second look at Critical Thinking and Indoctrination*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 33-50. doi: <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

Thinking demands an effort that many people avoid. Teaching philosophy is an especially valuable tool for cultivating intelligence. The teacher's action demands a difficult balance between caring for the development of the student while respecting the condition as a person that is inherent to her. This equilibrium is easier to achieve if one has an accurate idea of the meaning of critical thinking and of the importance of avoiding indoctrinatory behaviour. This article offers new approaches to these topics that differ from those proposed in previous years.

It defends the idea of also relating critical thinking to insight and an expanded reason, and it draws attention to the importance of

uncovering the indoctrinating activities of some states, in order that we might know how to struggle against not just personal errors but also against mistaken public initiatives, identifying the strategies teachers, and in particular philosophy teachers, should foster to prevent their students from falling into the trap of indoctrination.

The article concludes with a brief description of an innovative curriculum that was approved in France in 2019 to offer teaching of philosophy in the baccalaureate.

Keywords: secondary education, philosophy teachers, critical thinking, indoctrination, insight, philosophy in secondary teaching in France.

1. Introducción

Cuando comencé a trabajar en el ámbito de la filosofía de la educación me hice una lista de los temas cuyo estudio me parecía más relevante. Entre ellos coloqué la cuestión de la *crítica*, que socialmente había tenido una considerable presencia en esos tiempos, pero que no siempre se había desarrollado del modo acertado, sin que hasta el momento hubiera sido enfrentada en España desde el ámbito educativo. De esta manera, publiqué un artículo en la *Revista de Filosofía*¹ y volví a abordar el tema, entre otros momentos, en 1991 (Ibáñez-Martín, 1991), habiéndolo explicado en mis clases en numerosas ocasiones.

A lo largo de los tiempos, he ido ofreciendo una exposición de los orígenes de la

investigación sobre el sentido crítico en la educación, un análisis de sus distintas interpretaciones, y una propuesta personal de su definición, señalando vías para su aplicación y enseñanza.

En medio de estas iniciativas, acudí al XV Congreso Mundial de Filosofía que se celebró en septiembre de 1973 en Varna (Bulgaria), que se encuentra a las orillas del Mar Negro. Allí nos reunimos varios miles de personas y hubo cerca de seiscientas ponencias y comunicaciones. La representación española era escasa. Solo había un catedrático de universidad, que no intervino, y una docena de profesores que presentamos un trabajo, de los que la mitad se dedicaban a la filosofía del derecho. El ambiente reinante era algo

desolador. En la documentación repartida al principio pudimos enterarnos de que no figuraban algunos trabajos presentados por estar especialmente alejados de la dogmática marxista. Un socialista americano leyó una lista de filósofos marxistas a los que se negó el permiso para acudir al Congreso. Todos los días se repartía un boletín en donde quedaba claro que algunos de los participantes habían mostrado con sólidos argumentos los errores en que incurrían otros de los asistentes contra la ideología marxista. Por supuesto, no había abierta ninguna iglesia católica y el Padre Boyer, miembro del Comité directivo del congreso, especialmente invitado por el Comité búlgaro, me comentó que él celebraría misa en su habitación del hotel, pues no se permitió habilitar local alguno para que pudieran acudir a misa los congresistas que lo desearan.

Una joven pareja catalana nos propuso a unos cuantos convocar una cena para asistentes de habla española. Allí acudimos unas 50 personas y yo me acerqué a la mesa junto con un hombre joven, que parecía caribeño. Le pregunté sus datos y me dijo que trabajaba en una universidad cubana, en la que enseñaba materialismo histórico. Me interesé por el plan de estudios de su Facultad y me contó que también se enseñaba materialismo dialéctico. Al terminar la cena los organizadores nos reunimos, junto con la traductora oficial que se nos había adjudicado al grupo, y comentamos la voluntad de adoctrinamiento que se observaba por todas partes, señalando algunos, para hablar de otros ambientes distintos del Congreso, que era llamativo ver cómo los numerosos monu-

mentos relacionados con la revolución comunista estaban custodiados por un niño y una niña, vestidos con el uniforme de las juventudes del Partido, que los cuadros del Museo de Arte tenían una explicación según los principios del realismo socialista o que los coros y danzas populares, decía el boletín, reflejaban «la nueva realidad socialista después de la venida al poder del gobierno del pueblo». Nuestra traductora —una joven simpática— no dejó de defender las posiciones oficiales e incluso cuando hicimos notar que era imposible comprar periódicos internacionales como *The Times*, *New York Times* o *Le Monde*, aseguró que no se podían encargar, pues para los vendedores de periódicos era imposible saber cuántos se iban a vender.

Todos estos hechos, repetidos en no pocos lugares, me han ido llevando a pensar el difícil equilibrio que hay entre el cuidado del desarrollo del educando y el respeto de su condición de persona, asunto que lleva a reflexionar sobre dos temas que han ido adquiriendo progresiva importancia con el paso del tiempo, que son determinar los elementos esenciales del sentido crítico y del adoctrinamiento, cuya interpretación no siempre ha sido igualmente acertada.

No puedo pretender, dentro de los modestos límites de un artículo, hacer una exposición completa de estos puntos, también porque ya han sido tratados en otras ocasiones (vid. Ibáñez-Martín, 1969, 1981, 1985, 1988, 1991, 2006, 2013, 2015, 2017).

Mi pretensión, así, es ofrecer una visión general, actualizando perspectivas más anteriores, sobre cómo el profesor de

Filosofía, concretamente, puede colaborar en la tarea de ayudar al desarrollo de la personalidad de los adolescentes, respetando su condición de personas. Para ello, es preciso señalar los puntos centrales que deben caracterizar el cuidado a quienes se incorporan a la comunidad humana. Y, en segundo lugar, se trata de sacar algunas consecuencias para la actividad del profesorado que expresen el necesario respeto a la condición de persona de estos nuevos miembros de la comunidad.

2. Educación y cuidado

Desde Rousseau hasta nuestros días, han ocurrido tantas cosas que ningún profesor, ninguna madre de familia, confía en teóricos abstencionistas o ultrapermisivistas. Hoy es raro encontrar a alguien con responsabilidades hacia las nuevas generaciones que no mantenga la tesis inglesa de que *the proof of the pudding is in the eating* (la calidad del pastel se conoce cuando se come) y que quienes defienden esas teorías nunca han pretendido estar cerca de los resultados de sus ideas.

Junto a ello, es preciso reconocer que los peligros más extendidos que acechan a la acción educativa se encuentran en dos planteamientos que siguen teniendo no pocos seguidores.

El primero es el temor al compromiso. Quienes se califican como jóvenes posmodernos están dominados por el relativismo, una escasa capacidad de sacrificio y el temor a una verdad que pueda dificultar su pretensión de gozar de una libertad sin límites (cfr. Ibáñez-Martín, 2006). Este

ambiente lleva a que bastantes padres y profesores no se atreven a defender la verdad, sino que se consideran obligados a abrir todas las posibilidades a los jóvenes, para que sean ellos quienes decidan. Pero la apertura de la mente, de la que hablaremos más adelante, está llamada a facilitar el encuentro personal con la verdad, y cuando la autonomía se confunde con una libertad sin referentes, se termina confundiendo las oportunidades con opciones y se pierde el tren de la vida por darse un paseo en bici, como decía a fines de noviembre un tuit que se hizo viral.

El segundo peligro actual es someterse a las modas del momento. Todos somos conscientes de que, en unos tiempos en los que, como acabamos de decir, se pontifica sobre la importancia de una libertad sin límites, la realidad es que la presión mediática tiene una fuerza de la que nadie había dispuesto hasta ahora. No deja de llamar la atención la lista de 100 *influencers* en España, publicada por Forbes, donde no son pocos (sobre todo mujeres) quienes tienen más de un millón de seguidores en las redes sociales, así como la divertida observación que hace años leí en un libro de Booth (2005, p. 254), donde se hacía notar las idolatrías de esos momentos: «caminar como Superman, hablar como Meryl Streep, escribir y hablar como Hemingway, Faulkner, James».

Pero las cosas han ido a peor, pues se ha pasado del mundo de la moda, la belleza, el deporte o la gastronomía, al ámbito de los modelos de conducta, de la presión por imponer lo políticamente correcto e, incluso, de la secularización de la blasfemia.

El número de ejemplos que cabría citar es infinito, por lo que no es preciso referirse a ninguno en concreto. Ahora bien, es interesante citar la carta que cientos de intelectuales estadounidenses, de posiciones ideológicas algo diversas, aunque unidos en el rechazo a Trump, publicaron en el número de octubre de 2020 en *Harper's*, titulada «A Letter on Justice and Open Debate», en la que alertaban de que las potentes protestas contra las injusticias sociales estaban fomentando un conjunto de nuevas actividades morales necesarias, pero a las que se sumaba una equivocada «debilitación de nuestras normas de debate abierto y tolerancia de las diferencias en favor de una conformidad ideológica» (traducción del autor)².

El último paso es el que señala Aréchaga (2020):

Antes la sociedad compartía una creencia religiosa y la blasfemia se consideraba no solo como ofensa a Dios sino como ataque a una verdad que unía a la comunidad. Ahora no hay una verdad religiosa común, sino distintos grupos que atribuyen un carácter indiscutible a sus convicciones y denuncian como agresión blasfema cualquier intento de ponerla en duda.

Es muy lícito que estos y otros grupos luchen por difundir sus ideas. Lo peligroso es que busquen el amparo legal para que el poder secular castigue al blasfemo que disiente de ellas. Y esto es lo que está ocurriendo. En Occidente la libertad de expresión está cada vez más encorsetada por leyes y prácticas sociales que supuestamente protegen contra el llamado «discurso del odio» [...] que se ha convertido en un método expeditivo para amedrentar y silen-

ciar al que incurre en el pecado de criticar o ironizar sobre las ideas y las pretensiones de ciertos grupos.

Como todo ataque a lo más sagrado de la sociedad, también la blasfemia secularizada exige el castigo del ofensor. A veces, el castigo puede llegar a la multa o la pena de cárcel, si el acusado es atrapado por el engranaje de las leyes contra el discurso del odio. Más a menudo, el culpable se expone a un auto de fe de tipo mediático, a ser quemado cuando las redes sociales se incendian por el discurso irreverente, a ser cargado con el sambenito de «negacionista», «homóforo» o «supremacista», según los casos. Otras veces la llamada «cultura de la cancelación» pretende boicotear, descalificar y discriminar como elemento antisocial al que no se amolda a las opiniones predominantes y se atreve a decirlo. Y ya hemos visto no pocos casos de personas que por exponer sus opiniones han perdido su empleo, han sido tachadas de las listas de invitados presentables, o han sufrido un boicot en aulas universitarias.

Me parece indudable que es urgente animar a los profesores a que recuerden que realizan un oficio al que se debe honor³, pues no pretende simplemente seguir los dictados de la moda ni servir a las necesidades económicas de un país, sino que busca orientar el ejercicio de la libertad de los jóvenes, de modo que alcancen una vida buena y plena, como ya vemos en las últimas palabras de Sócrates, cuando pedía a sus amigos «castigad a mis hijos cuando sean mayores [...] si os parece que se preocupan de las riquezas o de cualquier otro bien antes que de la virtud» (Platón, 41e).

El caso del profesor de Filosofía de enseñanza secundaria me parece que tiene especial interés y relevancia. Interés porque los peligros que acechan a la educación han influido en ellos de una peculiar manera. Relevancia porque la historia muestra que la civilización inició el rumbo de progreso cuando la razón comenzó a adquirir un vigor del que, hasta ese momento, solo gozaba la tradición, lo que manifiesta que una buena enseñanza de la filosofía puede tener una influencia muy positiva en el desarrollo de la juventud.

En efecto, si estudiamos el comportamiento de algunos profesores de filosofía, cabe comprobar que un porcentaje no pequeño de ellos han caído en los siguientes errores. El primero es reducir la filosofía «a formas vicarias, como la rancia doxografía o los empastelados estudios culturales» (Arenas, 2020, p. 116-117). Nos encontramos aquí en una velada expresión del horror al compromiso: el profesor actúa como si la historia de la filosofía fuera, usando palabras de Gilson (Gilson, 1974, p. 32), «la enseñanza de una colección completa de todos los errores posibles [...]». Lanzadas sin vela ni timón en un mar de opiniones en conflicto, una mente bien hecha no puede hacer sino una sola cosa, que es renunciar a la filosofía como a un mal empleo». El segundo error es dedicarse a lo que está de moda —que en España suelen ser filósofos franceses, pues el inglés es de más difícil lectura— y a lo políticamente correcto. Pero ambos comportamientos están equivocados, pues, sigue diciendo Gilson (o. c., p. 40) «la historia de la filosofía deberá ser universalmente reconocida como parte esencial de una educación filo-

sófica completa [...] cuya meta última sea, no enseñar filosofía, sino formar verdaderos filósofos», es decir, personas con «una indeclinable voluntad de saber, unida a un respeto absoluto por la verdad» (Gilson, o.c., p. 59).

Pero hay también otro error, basado en una variedad de causas, que van desde el afán por aparecer como una persona especialmente cualificada a la que nadie puede engañar, al deseo de subirse a un carro bendecido tanto por preclaras figuras filosóficas como por el World Economic Forum, lo que facilitará mantener el empleo de profesor de filosofía, que si se entiende en su verdadera forma corre grave riesgo de encontrarse sin un hueco en el currículum. Ese carro es el de defender la idea de que el objeto de la filosofía es propagar el sentido crítico. Para ello, cabe acudir a la Escuela de Frankfurt o, mejor todavía, a Kant (1781/2020), quien, en una nota a la primera edición de la *Crítica de la Razón Pura*, que fue eliminada en la segunda edición, quizá por su contundencia, señalaba:

la indiferencia, la duda y finalmente la severa crítica son más bien pruebas de un modo de pensar riguroso. Nuestra época es la época de la crítica, a la que todo tiene que someterse. La religión por su santidad y la legislación por su majestad, quieren generalmente sustraerse a ella. Pero entonces suscitan contra sí sospechas justificadas y no pueden aspirar a un respeto sincero, que la razón sólo concede a quien ha podido sostener libre y público examen.

Por su parte, la posición del World Economic Forum está claramente expresada

en su *Report* acerca del futuro del trabajo, en el que señala que la habilidad demandada más fuertemente en la actualidad es el *Critical thinking and analysis* (World Economic Forum, 2020, p. 36). La conclusión es que cuando publiqué mi primer trabajo sobre sentido crítico éramos pocos los que lo estudiábamos. Hoy, si se busca en Google *Critical thinking*, te encuentras que aparecen 1230 millones de voces.

Naturalmente, la diversidad de posiciones en medio de esa abrumadora bibliografía es prácticamente infinita. Un profesor de Filosofía, de enseñanza secundaria, por ejemplo, afirma que en Francia se trata de mostrar «cómo una idea defendida por un filósofo se pone en tela de juicio por otro, sin olvidar, por otra parte, cómo los filósofos critican sin cesar las ideas recibidas, las opiniones, las autoridades, las ideas políticas, a los periodistas, a los *media*, a los representantes de las ciencias humanas» (Bornhausen, 2018, p. 392) (traducción del autor). Para este autor, esa actitud conduce a un hipercriticismo, que se vuelve contra la enseñanza de la filosofía, pues reducir la filosofía al ejercicio libre del juicio crítico implica olvidar que «filosofar es también y antes de todo resolver problemas» (o. c., p. 392), problemas profundos pues, acudiendo a Aristóteles, siempre fueron considerados «más sabios quienes cultivaban las artes orientadas a pasarlo bien que las orientadas a hacer frente a las necesidades, ya que sus ciencias no estaban orientadas a la utilidad» (Aristóteles, 981 b 15-20).

La conclusión es que pretender trabajar con una definición comúnmente acep-

tada de sentido crítico es tarea imposible, pues lo mismo leemos que es «un modo de negociar intelectualmente con el mundo» (Bronner, 2019) (traducción del autor) como que su componente central es «la disposición para buscar razones y evidencia, y para creer sobre esta base» (Siegel, 1988, p. 87-88) (traducción del autor).

Ante esa diversidad, comenzaré exponiendo la definición que publiqué hace años, para luego desarrollar mi posición actual.

En efecto, en mi trabajo de 1991, propuse, tras una exposición de las diversas formas de entender el sentido crítico, que debía ofrecer la siguiente definición:

El sentido crítico es la expresión madura de la específica cualidad del hombre de ser principio de sus acciones, lo que repercute tanto en su actividad intelectual como en el ejercicio de su voluntad. En efecto, quien tiene sentido crítico goza de una actividad intelectual que no se limita al simple amontonamiento pasivo y caótico de datos empíricos disgregados ni se sacia con explicaciones superficiales, sino que aspira a la sabiduría, a penetrar con la razón en la realidad profunda de las cosas, ponderando y organizando sistemáticamente cualquier dato, argumentación, prueba o idea. Poseer sentido crítico, en el ámbito de la voluntad, significa dirigir la existencia hacia la realización de un proyecto existencial humanizador, sin claudicar ante pulsiones interiores, que muevan irracionalmente a acciones contrarias al proyecto de vida adoptado, ni ante fuerzas externas que intenten hacer perder la propia identidad, reduciendo a la persona a un número más dentro de un colectivo masificado (pp. 220-221).

Pero han pasado ya treinta años y esta definición no me convence, especialmente por dos cuestiones. La primera, porque uno la aspiración a la sabiduría con la capacidad de la razón para penetrar en la realidad profunda de las cosas, y la segunda porque afirmo que el sentido crítico, en el ámbito de la voluntad, significa dirigir la existencia en un determinado sentido. Procedamos a señalar los motivos de estos desacuerdos. Primeramente, hay que reconocer que, estos años, han ido poniendo de manifiesto que la racionalidad es una gran cualidad que el hombre posee, pero que ni la persona solo dispone de esa cualidad, ni la razón puede limitarse a su interpretación como razón empírica. Fundamentar esta tesis no es tarea breve ni sencilla. Intentaré exponer sus bases esenciales.

En primer lugar, me parece que es imprescindible reflexionar sobre las aportaciones de Pascal. En sus *Pensées* leemos que «Pensée fait la grandeur de l'homme» y «Toute notre dignité consiste donc en la pensée» (Pascal, 1943, n. 346 y 347) [«El pensamiento constituye la grandeza del hombre» y «Toda nuestra dignidad consiste, pues, en el pensamiento» (Pascal, 1940, n. 346 y 347)]. Pero el pensamiento no se nutre exclusivamente de la razón, pues «Le cœur a des raisons, que la raison ne connaît point» y «Nous connaissons la vérité, non seulement par la raison, mais encore par le cœur; c'est de cette dernière sorte que nous connaissons les premiers principes» («El corazón tiene razones que la razón no conoce» y «Conocemos la verdad, no solamente por la razón sino también por el corazón; de esta segunda manera es como conocemos los primeros

principios») (n. 277 y 282). Es importante recordar que Pascal no era un ensayista ni un seminarista, sino un matemático y un físico, que inventó diversos instrumentos, como la *rueda de Pascal*, que es una de las calculadoras más antiguas, o que publicó un trabajo para demostrar la existencia del vacío, cuestión considerada imposible hasta ese momento. Pero Pascal no creía que a la verdad se llegaba solo a través de la razón empírica, idea que comparte, con doscientos años de diferencia, con otro francés, de ideas políticas y religiosas muy diversas, como es Émile Zola (1840-1902), quien en la versión definitiva de uno de sus ensayos afirma: «La verdad es que las obras maestras de la novela contemporánea dicen mucho más sobre el hombre y sobre la naturaleza que graves obras de filosofía, de historia y de crítica» (Zola, 1880/1968, p. 1240) (traducción del autor), palabras que hace poco tiempo fueron usadas como pórtico de un libro de Jacques Bouveresse, titular de la cátedra de Filosofía del lenguaje y del conocimiento en el Collège de France. La conclusión de estas ideas es clara: una sabiduría que trata de construirse a sí misma usando solo de la razón empírica, no es capaz de dar una respuesta suficiente a las grandes preguntas existenciales, para cuyo estudio es preciso acudir a ese caudal de experiencias éticas que configura una sabiduría histórica que acoge, de forma crítica y a la vez dócil, un variado conjunto de aportaciones que los hombres han alcanzado a través de todas las fuentes de conocimiento que poseemos.

Por ello, en segundo término, lo razonable no es solo lo alcanzado mediante la razón empírica, por la que se han conseguido

grandes resultados, precisamente basados en una religión que nos lleva a creer que la naturaleza es un libro que está escrito en lenguaje matemático, lenguaje que no sirve para descifrar todas las preguntas humanas sobre el sentido de la vida, sobre la vida buena, sobre el futuro después de la muerte o sobre ese ser superior que ha escrito el libro de la naturaleza.

Como conclusión, mantengo hoy que el sentido crítico es mucho más que conocer las reglas lógicas que deben seguir las distintas ciencias. Por supuesto que esa es una cuestión necesaria, y ha actuado correctamente Richard Paul⁴ ofreciendo una estructura metódica que permita avanzar en «el seguro camino de la ciencia», como decía Kant (1787/2020) en el prólogo a la segunda edición de la *Crítica de la Razón Pura*.

Pero hoy pienso que donde se encuentra el sentido crítico no es en el lugar que describía Siegel, como he señalado antes, sino en la cercanía del *insight*, esa sorprendente capacidad humana que permite comprender repentinamente lo más profundo de una cuestión y que, en ocasiones, se vive como una especie de revelación.

Es interesante observar que Perkins, hace ya años observaba que cada vez se daba más importancia a las matemáticas y a las ciencias, pero que los cognitivistas habían descubierto que la comprensión profunda, el *insight*, cada vez era menor, pues los estudiantes «con frecuencia tienen una comprensión llamativamente superficial de lo que han sido enseñados» (Perkins, 1991, p. 4) (traducción del autor).

Me parece relevante observar que, al hablar de sentido crítico, es habitual hacer una reflexión sobre el significado del término *crítico*. Pero no citamos nunca que *crítico* significa también según la Real Academia Española, «dicho del tiempo, punto, ocasión etc., más oportuno o que debe aprovecharse o atenderse». Solamente en el Lalande encontramos una referencia a estas ideas, cuando define *sens critique* como «habitude de n'admettre que des affirmations contrólées, accompagnée d'une sorte de discernement intuitif du vrai et du faux» (Lalande, 1988) (hábito de no admitir sino afirmaciones controladas, acompañada de una especie de discernimiento intuitivo de lo verdadero y de lo falso) (traducción del autor). Y estas consideraciones me llevan a pensar que *el sentido crítico puede referirse en un primer momento al seguimiento de unos criterios lógicos que caracterizan el buen hacer de las diversas ciencias, pero que hay un nivel superior de sentido crítico que se caracteriza por la capacidad, al enfrentarse ante un problema, de discernir si nos podemos limitar a seguir ese seguro camino o si es necesario acudir principalmente a los conocimientos que proporciona la sabiduría histórica que los seres humanos poseemos, tanto porque la experiencia manifiesta — sin caer en el absolutismo de la filosofía de la sospecha— que, en ocasiones, una argumentación racional perfectamente construida oculta unos intereses que no salen a la luz, como porque hay cuestiones esenciales que la razón empírica no puede demostrar, pero cuya verdad podemos alcanzar por la fe en esa sabiduría, que nos abre a una esperanza que orienta nuestra vida y fortalece nuestras decisiones.*

Por último, diré que quizá sea ambiguo hablar del sentido crítico en el ámbito de la voluntad, pues el ámbito propio suyo es la inteligencia, que proporciona a la voluntad unas informaciones que podrán ser aceptadas o rechazadas.

3. Educación y respeto a la condición de persona del educando

Nos hemos propuesto en este trabajo analizar la misión del profesor de Filosofía en el desarrollo de la personalidad del educando y comenzamos estudiando las formas apropiadas de cuidado que debía seguir.

Ahora bien, dice el refrán que hay amores que matan y una de las formas de *matar* a la joven generación, y no siempre por amor, es transformar la educación en adoctrinamiento. Dejando a un lado el detalle del proceso evolutivo de la palabra *adoctrinamiento*, que ha pasado de tener una significación positiva a levantar ecos solamente negativos, comenzaré diciendo que actúa muy equivocadamente quien considera que la importancia de sus ideas y valores es tal que deben ser impuestos a los demás, «poniendo mucho cuidado en destruir toda posibilidad de reflexión» (Reboul, 1989, p. 104) (traducción del autor). De hecho, la mayoría de los autores que comienzan a preocuparse por este tema, se encontraban en posiciones liberales que no veían con buenos ojos la enseñanza de la religión en las escuelas de Occidente, tanto en escuelas públicas como privadas, sin perjuicio de que algunos extendieran su preocupación hacia los valores políticos en la escuela, lo que permite entender mejor

los modos anteriores de enfrentarse con el tema del adoctrinamiento.

Una lenta reflexión, en la que tuvieron importancia mis experiencias durante el Congreso Mundial de Filosofía de Varna, me ha ido llevando a la conclusión de que el más poderoso agente adoctrinante puede ser el Estado, de modo que, actualmente, superando posiciones que defendí hace años, me parece que al profesor de Filosofía, de modo especial, le compete tanto enfrentarse con el Estado adoctrinador, como evitar incurrir él mismo en comportamientos adoctrinantes, manteniendo, por el contrario, modos de actuación que ayuden a los jóvenes a no caer en la trampa del adoctrinamiento, que, pisoteando la condición personal del educando, transforma la educación humana en amaestramiento animal.

Por ello, comenzaré ofreciendo una definición del adoctrinamiento para pasar luego a enunciar las principales características del Estado adoctrinador y a señalar las actitudes básicas que debe evitar o mantener el profesor de Filosofía, especialmente, sobre esta cuestión.

Mi actual propuesta de definición de adoctrinamiento, atendiendo a los estudios sobre el tema, es la siguiente: «*cualquier acción que, desde el poder político o desde la actividad educadora, busca imbuir en el otro determinadas ideas, o conseguir que el otro desarrolle ciertas conductas, usando los medios que estén a su alcance y poniendo todo su interés en destruir en el otro la posibilidad de que el seguimiento de tales ideas o conductas sea la consecuencia de*

una reflexión personal razonablemente informada, ante el temor de que tal reflexión conduzca a consecuencias diversas de las deseadas por quien adoctrina».

De acuerdo con esta definición el poder político adoctrina cuando:

1. Pretende instaurar un monopolio estatal docente procurando acabar, si es el caso, con un pluralismo educativo institucional, y desposeyendo a los padres de familia del derecho humano que poseen sobre la formación del espíritu de sus hijos.

2. Impone determinados planteamientos en las ciencias, que responden esencialmente a la defensa de la ideología dominante. Es conocido cómo Lysenko convenció a Stalin de que las leyes de Mendel no debían seguirse, también porque su autor era un fraile. La persecución a los genetistas mendelianos fue implacable y el retroceso de esa ciencia entre el 1947 y el 1964, en que dejó de perseguirse a Mendel, fue tremendo⁵.

3. Fija el currículum de estudios según criterios ideológicos, descartando todas las materias que no considera apropiadas.

4. Procura limitar la información, lo que hoy ha llevado a China y a otros países a un fuerte control informativo, de modo que se haga muy difícil conocer otros datos o planteamientos distintos de los oficiales.

5. Selecciona el profesorado siguiendo criterios de afinidad ideológica, lo que llevó al descrédito completo al profesorado de los países que estaban detrás del Telón

de Acero, que mantenían una visión de los países denominados capitalistas que era imposible de creer.

6. Circunscribe el apoyo económico a la investigación, a las personas y a los temas que el poder político determina.

7. Exige a las instituciones docentes que obliguen a los estudiantes a comprometerse en actividades y manifestaciones políticas que nada tienen que ver con su función propia.

Obviamente, todas estas medidas solo cabe que sean impuestas en un régimen totalitario, pero la realidad muestra que en un sistema parlamentario puede haber momentos en los que una mayoría parlamentaria pueda atacar derechos humanos que están en la base de un sistema democrático.

Ahora bien, esto no significa que solo pueda adoctrinar el Estado. Indudablemente, también pueden adoctrinar los educadores, movidos por intenciones variadas, que por muy bien intencionadas que sean conducen más al amaestramiento animal que a la educación humana, como decíamos. Pasemos así a detallar las principales acciones que los educadores deben evitar o favorecer para superar el peligro del adoctrinamiento.

Comencemos señalando que sería un error:

1. No enseñar el camino lógico que explica las tesis que se enseñan en clase, olvidando que, como afirma Millán-Puelles:

la adquisición y el incremento del saber requieren que las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas en las que ya se poseen. De lo contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia requiere la demostración, la prueba lógica que hace ostensible el nexo entre la conclusión y sus principios (Millán-Puelles, 1963, p. 137).

Y en esto tenemos un claro ejemplo en Platón, quien bajo la máscara de Sócrates hace trabajar a sus discípulos, llevándoles a descubrir por sí mismos la dificultad y luego el medio de superarla (Cfr. Marrou, 1970, p. 80)

2. Proponer argumentaciones incorrectas, ocultando las posiciones contrarias relevantes o haciendo desaparecer los datos discrepantes.

3. Sofocar el pensamiento del educando, no facilitando su expresión, sino dificultándola e incluso prohibiendo el disentimiento. Es muy significativa también, porque dibuja la figura del buen profesor de quien se apodera la soberbia, la historia que cuenta C. S. Lewis del Dr. Quartz (1989, p. 65):

No había universidad que pudiera jactarse de tener un profesor mejor y de mayor dedicación. Se daba por entero a sus alumnos. Causaba una impresión indeleble en casi todos ellos. Era objeto de una merecida admiración. Naturalmente, y encantados, seguían visitándolo después de finalizada la relación de profesor a alumno, iban a su casa por las tardes y mantenían magníficas discusiones. Pero lo curioso es que esto nunca duraba. Tarde o temprano —podía ser al cabo de algunos meses o

aun de algunas semanas— llegaba la hora fatal en que los estudiantes llamaban a su puerta y se les decía que el doctor tenía un compromiso. A partir de entonces, siempre estaría ocupado. Eran alejados de él para siempre. Esto se debía a que en el último encuentro se habían rebelado. Habían afirmado su independencia, discrepado del maestro y apoyado su propia opinión, a lo mejor no sin éxito.

Por otra parte, desde un punto de vista positivo, todo profesor, y especialmente el de Filosofía deberá:

4. Promover el pensamiento del alumno. Me contó un profesor de bachillerato que, con motivo del confinamiento por la pandemia, estaban poniendo exámenes a los que respondían los alumnos desde su casa, habiéndose puesto sistemas que controlaban a los alumnos para que no copiaran. Pero como la inventiva juvenil es infinita, decidieron también poner exámenes que dificultaran copiar. Pues bien, cuando se acercaba la fecha de su examen, este profesor recibió la sorprendente pregunta de un alumno que se interesaba por saber si también él iba a poner un examen *en el que fuera necesario pensar*. A veces es oportuno recordar autores significativos que hoy están arrinconados, como es el caso de Andrés Manjón, cuando pedía a los profesores que se esforzaran por conseguir que el alumno

piense con su pensamiento, que quiera con su voluntad, que sienta con su corazón, que hable con su estilo y que obre en todo como quien es, con espontaneidad, con naturalidad, con carácter, no como un fonógrafo que repite ni como un mono que

imita, sino como un hombre más o menos perfecto, más o menos hecho que tiene su alma en su almarío para sacarla a relucir y hacerla funcionar (Manjón, 1948, p. 54).

Cada profesor debe poner en juego su imaginación para descubrir medios que hagan nacer en los alumnos el deseo de pensar. Yo he seguido en no pocas ocasiones una política similar a la que describe Nubiola (2020, p. 24):

Hace años descubrí que la mejor manera de poner a los alumnos a pensar era hacerlos escribir ensayos breves (600 palabras) a partir de un texto que les sugiero o quizá un tema de actualidad que les interpele personalmente. Cada estudiante debe dedicar unas 4 ó 6 horas a preparar ese texto. Corrijo los textos enseguida y los devuelvo a la siguiente clase. A continuación, organizo una sesión de coloquio en la que, de dos en dos, un total de seis alumnos previamente seleccionados van leyendo sus textos y después son libremente comentados por sus compañeros de curso.

5. Animar a ensanchar el conocimiento, acudiendo, con afán de verdad, a otras fuentes cualificadas de pensamiento. No siempre esa ampliación del horizonte mental ha sido recibida con entusiasmo, pues ha habido quienes han señalado que, en el fondo, los que hablan de apertura mental, lo que desean es sustituir las ideas de los educandos por las que ellos quieren trasladarles, mientras que otros han mantenido que la obsesión por esa apertura puede llevar a mover a los educandos a experimentar acciones equivocadas, que incluso crean adicciones muy difíciles de quitar, como el uso de drogas, o a entrar en contacto con doctrinas equivocadas que les lle-

ven a crecer sin un paradigma claro, sin el cual será fácil que su personalidad crezca sin vigor alguno⁶.

Estas objeciones son ciertas, pero es interesante comprobar que Tomás de Aquino comienza sus artículos en la *Suma Teológica* exponiendo los argumentos contrarios a la tesis que va a defender. Quizá este es un punto que exige una especial prudencia en el profesor, quien, considerando la madurez del educando debe proponer a cada uno los límites que son convenientes, sin perjuicio que reconocamos, como en el caso narrado por Lewis, que habrá ocasiones en las que el educando cambiará sus posiciones porque le han convencido perspectivas que el profesor consideraba equivocadas.

6. Por último, el profesor de Filosofía debe esforzarse por desarrollar en sí mismo y en sus estudiantes las bases morales y afectivas que favorecen un juicio acertado. Es preciso cultivar un decidido amor a la verdad, un interés supremo por la acribia y un respeto exquisito hacia quienes mantienen ideas distintas de las propias, así como es necesario enseñar un desprecio de la mentira y de la distorsión de la evidencia, del mismo modo que es preciso huir de toda argumentación política en el mundo de la ciencia. Del mismo modo que es preciso diseñar imaginativamente estrategias para enseñar a pensar, también es necesario —incluso más importante— pensar cómo conseguir que estas bases morales sean vividas, teniendo presente la observación aristotélica de que las cuestiones morales no están llamadas simplemente a ser conocidas, sino primeramente vividas.

4. Coda. Un currículum futurista para la asignatura de Filosofía en la enseñanza secundaria

Dice el diccionario que la *coda* es una adición brillante al período final de una pieza de música. El lector me perdonará si uso esta imagen musical para terminar con una cuestión no señalada expresamente en la introducción del artículo, aunque quizá me perdone menos que califique este punto de brillante.

A lo largo del artículo hemos visto diversos errores que cometen algunos profesores de Filosofía. Pero no hemos dicho que, en no pocas ocasiones, esos errores se deben tanto a su formación como a lo que las autoridades políticas les piden.

En relación con su formación, hace tiempo leí un artículo en el que Jean Lacroix hacía una observación que me pareció muy sugestiva. Este catedrático de Filosofía de un Liceo de Lyon, cofundador con Mounier de la revista *Esprit* y cronista filosófico habitual de *Le Monde*, escribió en un artículo lo siguiente:

Es preciso modificar la formación de los profesores de Filosofía, lo que no se puede hacer si no es en nombre de un auténtico concepto de la Filosofía. Esta es la transformación, por el espíritu, del acontecimiento en experiencia, si entendemos por acontecimiento todo lo que nos ocurre, interior o exteriormente, lo dado brutal, la sensación, la situación histórica igualmente que las letras, ciencias y artes, y por experiencia la misma cosa, pero reflexionada por el espíritu, y convirtiéndose por esta operación en contenido significativo. En efecto, no hay filosofía si no es actual, es

decir, en sentido fuerte, en acto. Pero no se nace filósofo, sino que se alcanza esa condición. Y se alcanza como lo han conseguido los más grandes, primeramente, por la meditación de algunos maestros del pasado, si se sabe encontrar en ellos los útiles y conceptos que permitan profundizar mejor en la experiencia presente (Lacroix, 1970) (traducción del autor).

Como ya he señalado, Lacroix fue catedrático de enseñanza secundaria, lo cual tiene relevancia especial, pues todos sabemos que el joven licenciado en químicas corre grave riesgo de fracasar en un instituto si cree que está dando clase a universitarios que desean profundizar en las ciencias químicas, fracaso que quizá sea mayor si hablamos de un licenciado en filosofía.

En efecto, es preciso tener en cuenta el sentido de las asignaturas de la enseñanza secundaria. Ha habido países, tan importantes como Estados Unidos, donde ha costado mucho que a los adolescentes se les enseñara filosofía. Pero, desgraciadamente, hay otros países en que se enseña filosofía a esa edad simplemente como consecuencia de la presión de los licenciados en filosofía que desean un trabajo, como fruto del deseo de imponer la ideología del partido dominante o como concesión a la idea dorada de la importancia de la filosofía para el crecimiento del sentido crítico etc.

Ahora bien, la realidad es distinta. Si enseñamos filosofía a esa edad «no es para saber qué opiniones tuvieron los hombres, sino para captar la verdad de las cosas» (Aquino, 1886) (traducción del autor), para ayudar a conocer el sentido de lo que

nos ocurre y el sentido de la vida misma. Por ello, al profesor le vendrá bien meditar sobre algunos maestros del pasado, pero no solo sobre los maestros filósofos, sino acerca de todos los demás pensadores que una razón ampliada nos permite pensar que nos facilitarán la tarea de profundizar en nuestras experiencias.

Todo esto me lleva a afirmar que considero que la última reforma de los estudios secundarios en Francia es una iniciativa muy interesante. Efectivamente, en noviembre de 2018 se repartió una primera versión y el texto definitivo se aprobó el 25 de febrero de 2019, para comenzar a impartirlo al comenzar el curso 2019-2020, lo que significa que todavía no se han publicado evaluaciones de sus resultados. En lo referente a la filosofía, se aprobó un Programa de humanidades, literatura y filosofía, dirigido a los alumnos de *Première et Terminale du Lycée*, que corresponde a nuestro Bachillerato. Este programa, según el Boletín Oficial de Educación francés, aspira a procurar que sus alumnos alcancen una formación general en el ámbito de las letras, de la filosofía y de las ciencias humanas, de modo que adquieran una cultura humanista que les permita reflexionar sobre los problemas actuales con una perspectiva ampliada. Y en esa tarea intervendrán en la misma materia profesores de humanidades, literatura y filosofía que, a lo largo de los cuatro semestres de los dos años, tratarán, desde su perspectiva, de cuatro grandes temas:

1. La palabra, sus poderes, sus funciones y sus usos.

2. Los diversos modos de representarse al mundo y de comprender las sociedades humanas.

3. La relación de los seres humanos con ellos mismos y la pregunta sobre el yo.

4. La interrogación de la Humanidad sobre su historia, sobre sus experiencias características y sobre su futuro.

Ninguno de estos temas es solo literario o filosófico. Desde mi punto de vista, la gran apuesta de este programa es romper con un estrecho concepto de la razón y hacer notar cómo la verdad es coral, y que a ella cabe llegar desde perspectivas muy diversas. Naturalmente, mi esperanza de que aquí se siga esta propuesta, en un país en el que no hay catedráticos de currículum, como en Inglaterra, sino políticos y funcionarios, es más bien escasa.

Pero quizá pueda mover a la reflexión a los profesores de Filosofía de enseñanza secundaria a la hora de dar sus clases.

5. Conclusión

La adolescencia es el momento más apropiado para enseñar a pensar, y es indudable que los profesores de Filosofía tienen una especial responsabilidad en el cultivo de la inteligencia de sus alumnos.

Ahora bien, *pensar* exige un esfuerzo del que muchos huyen y, además, hay un difícil equilibrio entre el cuidado del desarrollo del educando con el respeto a la condición de persona, que le es propia.

Ese equilibrio es más fácil de conseguir si se tiene una acertada idea del significado del sentido crítico y de la importancia de evitar comportamientos adoctrinantes. Estos dos puntos han sido estudiados por mí desde hace medio siglo, en diversas publicaciones. En este artículo ofrezco unos nuevos planteamientos sobre ellos, que me parecen explican más profundamente su lugar en la acción educativa.

A lo largo de este trabajo, analizo los principales riesgos ante los que se encuentran hoy los profesores de Filosofía de enseñanza secundaria. En el artículo defiendo que el sentido crítico tiene dos niveles. El primero consiste en facilitar el conocimiento y la práctica de la metodología científica que señala el seguro camino de la ciencia, haciendo uso de una terminología kantiana. Pero hay una interpretación más profunda en la que el sentido crítico se refiere al *insight*, a la capacidad de la razón para descubrir que ciertos temas deben estudiarse profundamente desde una razón ampliada, que penetra en la sabiduría histórica alcanzada por el ser humano, donde tienen acomodo esas razones que la razón no conoce, según Pascal.

Por otra parte, señalo que el estudio del adoctrinamiento debe alejarse de los planteamientos que pretendían explicarlo hace unas décadas, y que es necesario descubrir que el Estado puede ser un adoctrinador mucho más eficaz que el profesor, por lo que es urgente descubrir no solo las características de la acción adoctrinante de las personas individuales, sino también los modos usados por el Estado para adoctrinar, señalando las estrategias que deben fo-

mentar los profesores, y especialmente los de Filosofía, para evitar que sus alumnos caigan en la trampa del adoctrinamiento.

El artículo concluye con una breve exposición de la forma como Francia decidió en 2019 ofrecer la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, dentro de un Programa común de humanidades, literatura y filosofía, que considero muy atractivo y del que espero pronto vayan apareciendo estudios sobre sus resultados.

Notas

¹ El artículo se escribió en 1972 y se publicó en 1973, aunque la fecha oficial del número es de 1969.

² La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

³ «Hoc falsum est quod magisterium sit honor: est enim officium cui debetur honor». Tomás de Aquino (1954). *Contra impugnantes Dei cultum et religionem*. Pars Secunda, caput I (2), n.º 37, pág. 14. En *Opuscula Theologica*. Volumen II: De Re Spirituali. Marietti.

⁴ Richard Paul (1937-2015) dedicó su vida académica al estudio del *critical thinking*, sobre lo que escribió más de doscientos artículos y siete libros, algunos de ellos especialmente citados, como *The Miniature Guide. Critical thinking, Concepts and Tools*, muchos de ellos escritos junto a Linda Elder. Para Paul, había dos dimensiones en el sentido crítico. La primera, a la que dedicó un detallado desarrollo, expone los pasos del método científico y una segunda, de mayor amplitud intelectual, en la que deseaba presentar un concepto más robusto del sentido crítico al unir lo cognitivo con lo afectivo, considerando la necesidad de que el proceso cognitivo pasara por el test de la vida real, de la propia vida.

⁵ Todos los medios de comunicación se utilizaron para eliminar a los genetistas mendelianos. Fue muy conocido el asesinato de Vavilov, uno de los científicos rusos más destacados. La historia completa de este asunto se puede leer en el libro de Pringle, P. (2008). *The murder of Nikolai Vavilov: The story of Stalin's persecution of one of the great scientists of the twentieth century*. [El asesinato de Nikolai Vavilov: la historia de la persecución de Stalin a uno de los grandes científicos del siglo xx]. Simon & Schuster.

⁶ En el campo de la apertura mental es necesario citar a William Hare, profesor de Educación y Filosofía en varias universidades canadienses, hasta su jubilación en 2008. Hare publicó su primer libro sobre ello en 1979 y ha hecho, como dice Siegel (2009, p. 26), «un trabajo enormemente importante sobre la apertura mental».

Referencias bibliográficas

- Ackerman, E., Ambar, S., Amis, M., Applebaum, A., Arana, M., Atwood, M., Banville, J., Bay, M., Begley, L., Berkowitz, R., Berman, P., Berman, S., Dwayne Betts, R., Blair, N., Blight, D. W., Finney Boylan, J., Bromwich, D., Brooks, D., Buruma, I. ... Zakaria, F. (7 de julio de 2020). A Letter on Justice and Open Debate [Una declaración sobre la justicia y debate abierto]. *Harper's Magazine*. <https://bit.ly/3om4h0E>
- Aquino, T. (1886). In *libros Aristotelis De Caelo et mundo expositio*. Lib. 1, lec. 22, n. 8.
- Aquino, T. (1954). Contra impugnantes Dei cultum et Religionem, Pars 2ª, c. I (2), n. 37. En *Opuscula Theologica*. Marietti.
- Aréchaga, I. (9 de septiembre de 2020). La secularización de la blasfemia. *El Sónar*. <https://bit.ly/3nup6Wl>
- Arenas, F. (2020). Discurso a favor de la filosofía. *Diálogo filosófico*, 36 (106), 116-117.
- Aristóteles. *Metafísica*.
- Booth, W. C. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*. Fondo de Cultura Económica.
- Bornhausen, S. (2018). Sur l'enseignement de la philosophie au lycée [Sobre la enseñanza de la filosofía en educación secundaria]. *La Découverte*, 1, 389- 393.
- Bouveresse, J. (2008). *La Connaissance de l'écritain. Sur la littérature, la vérité et la vie* [El Conocimiento del escritor. Sobre la literatura, la verdad y la vida]. Agone.
- Bronner, G. (11 de junio de 2019). L'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel [El pensamiento crítico puede ser enseñado y aprendido como tal]. *Le Monde*. <https://bit.ly/3oD8IEk>
- Gilson, E. (1974). *El amor a la sabiduría*. Asesoramientos y Servicios Educativos, A. C.
- Hare, W. (1979). *Open-mindedness and education* [Apertura mental y educación]. McGill-Queen's University Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, 108-111, 77-93.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1981). Introducción al concepto de adoctrinamiento. *revista española de pedagogía*, 39 (153), 89-97.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1985). El sentido crítico ante la dialéctica libertad de enseñanza-libertad en la enseñanza. *Revista de la Universidad Complutense*, 1-4, 90-104.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1988). El profesor de filosofía y la enseñanza del sentido crítico. En *Filosofía para un tiempo nuevo* (pp. 167-181). Real Sociedad Económica de Amigos del País.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). El sentido crítico y la formación de la persona. En V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria* (pp. 202-225). Rialp.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2006). Los referentes de la libertad. En *Llamados a la libertad* (pp. 263-271). Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Libertad intelectual y cuidado en la educación institucional. En J. A. Ibáñez-Martín (Ed.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 55-63). Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). Sentido crítico, gran política y democracia mediática. *Teoría de la Educación*, 27 (1), 53-67.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la plenitud humana*. Dykinson.
- Kant, E. (2020). *Crítica de la Razón Pura*. Verbum. (Obra original publicada en 1781, 2.ª ed. de 1787).
- Lacroix, J. (3 de octubre de 1970). Socrate fonctionnaire [Sócrates funcionario público]. *Le Monde*. <https://bit.ly/3bkhaou>

- Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* [Vocabulario técnico y crítico de la filosofía]. Presses Universitaires de France.
- Lewis, C. S. (1989). *Los cuatro amores*. Editorial Universitaria.
- Manjón, A. (1948). *Lo que son las Escuelas del Ave María*. Patronato de Escuelas del Ave María.
- Marrou, H. I. (1970). *Historia de la educación en la antigüedad*. Ediciones universitarias.
- Millán-Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Rialp.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (22 de enero de 2019). Programme d'enseignement de spécialité d'humanités, littérature et philosophie de la classe de première de la voie générale [Plan de estudios de la especialidad de Humanidades, Literatura y Filosofía de la clase de primero de la vía general]. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.
- Nubiola, J. (2020). Diez metodologías y experiencias docentes. En S. Fernández-Gubieda (Coord.), *Docencia Rubic. Aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la COVID-19* (pp. 24-25). Ediciones Universidad de Navarra.
- Pascal, B. (1940). *Pensamientos*. Espasa.
- Pascal, B. (1943). *Pensées* [Pensamientos]. Librairie Rombaldi.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Perkins, D. N. (1991). Educating for insight [Educar para la comprensión]. *Educational Leadership*, 49 (2), 4-8.
- Platón (2005). *Apología de Sócrates*. Akal.
- Pringle, P. (2008). *The murder of Nikolai Vavilov: The story of Stalin's persecution of one of the great scientists of the twentieth century*. [El asesinato de Nikolai Vavilov: la historia de la persecución de Stalin a uno de los grandes científicos del siglo xx]. Simon & Schuster.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation* [Filosofía de la educación]. Presses Universitaires de France.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education* [Educando la razón: racionalidad, pensamiento crítico y educación]. Routledge.
- Siegel, H. (2009). Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare [Apertura de mente, pensamiento crítico y adoctrinamiento: homenaje a William Hare]. *Paideusis*, 18 (1), 26-34.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report. October 2020* [Informe sobre el futuro del empleo. Octubre de 2020]. <https://bit.ly/3pYK3KM>
- Zola, E. (1968). Le naturalisme au théâtre. Le Roman expérimental [El naturalismo en el teatro. La novela experimental]. En *Oeuvres complètes*. Cercle du livre précieux. (Obra original publicada en 1880).

Biografía del autor

José Antonio Ibáñez-Martín. Comenzó su carrera docente en la enseñanza secundaria. Fue profesor en diversos centros privados y ganó una cátedra de Filosofía de Instituto en 1964. En 1968 comenzó a trabajar de Profesor Ayudante en la Universidad Complutense, donde defendió su tesis doctoral y recorrió toda la escala docente, ganando la cátedra de universidad de Filosofía de la Educación en 1980. Formó parte del primer claustro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente es Catedrático y Vicerrector de Doctorado en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Director de la **revista española de pedagogía**.

Ha publicado más de 150 trabajos en cinco lenguas distintas, participado en más de 50 congresos y recibido numerosos premios. Fue nombrado Profesor Emérito de la Universidad Complutense en el 2010 y en el 2013 se le concedió la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio, la máxima condecoración en el ámbito de la educación, la ciencia, la cultura, la docencia y la investigación.

 <https://orcid.org/0000-0002-1171-7117>