

# Enseñar Filosofía<sup>1</sup>

por Lorenzo Peña

... Copyright © 2005 de Lorenzo Peña ...<sup>2</sup>

---

<http://jurid.net/filosofia/>

---

## Índice

- 1.— El ejemplo de Francia y otros precedentes
  - 2.— Razones para el estudio de la filosofía
  - 3.— Los argumentos de los anti-filósofos
  - 4.— Filosofía, libertad, opción personal
  - 5.— ¿Enseñar o inculcar?
  - 6.— Asignatura mostrenca
  - 7.— Conclusión
- 

### §1.— El ejemplo de Francia y otros precedentes

Una de las razones por las cuales la República Francesa ha jugado en el mundo el papel de gran potencia es la preparación intelectual no sólo de sus élites y de sus cuadros, sino de una gran masa de personal de múltiples empleos; en suma, su cultura.

Uno de aquellos componentes de esa cultura de los que —con sobrada razón— más orgullosos están los franceses es el conocimiento y el manejo de los conceptos y argumentos filosóficos; o sea, lo que se demuestra con la célebre *dissertation de philosophie en classe terminale*, la culminación del bachillerato.

La filosofía es un componente esencial de la civilización humana; el desarrollo de los conceptos y argumentos filosóficos es uno de los distintivos de las culturas avanzadas, especialmente de las grandes civilizaciones. Hoy es un patrimonio cultural esencial de la humanidad en un mundo globalizado.

Mediante tanteos individuales y aislados pueden irse adquiriendo y dominando esas nociones, puede aprenderse a plantear esos problemas, puede uno saber articular buenos argumentos con relación a ellos.

Mas nuestra especie es social; intergeneracionalmente social. No bastan los esfuerzos de un individuo humano ni los de una generación. La civilización nos ha permitido, con la escritura, acumular conocimientos de unas generaciones a las siguientes.

En filosofía, como en todo (pero más en filosofía), esa adquisición, ese aprendizaje, requiere un acercamiento a los textos de los grandes autores, a sus ideas, a su valiosísimo legado intelectual (una de las obras más hermosas del ser humano, que justificaría la presencia de éste en el cosmos aunque sólo fuera por haber creado la filosofía).

Si ya los antiguos y medievales habían incluido una parte de la filosofía (la entonces llamada ‘dialéctica’, o sea la lógica) en el *pensum* docente de la primera adolescencia (en el *trivium* que precedía al *cuadrivium*), la inclusión de la docencia filosófica en los modernos Institutos, Liceos o Gimnasios constituye una tradición

cultural europea desde hace siglos. (Claro que lo que hace valiosa esa inclusión no es que sea tradicional.)

---

## §2.— Razones para el estudio de la filosofía

¿Qué han visto los decisores públicos en la docencia filosófica para asignarle esa presencia? Han visto que el estudio de la filosofía:

- Contribuye a sintetizar y ahondar elementos cognoscitivos provenientes de otras disciplinas —como la literatura, las ciencias, la historia—;
- Ejercita la capacidad de expresión y elocuencia;
- Afina la aptitud al análisis y la inclinación a la exactitud;
- Impulsa esa síntesis en el marco de una adquisición cognoscitiva, gracias a la cual pueden los alumnos darse cuenta de la complejidad de lo real y adoptar una visión crítica y una opción personal razonada.

Constreñida por limitaciones de tiempo, la enseñanza filosófica oscila, inevitablemente, entre dos polos: el uno es la transmisión enciclopédica de conocimientos; el otro es la docencia orientada a estimular la capacidad de análisis (ofreciendo un repertorio de nociones básicas, un campo de problemas y unos métodos de dilucidación y de inferencia con los que el alumno pueda pensar con discernimiento, asociar ideas de modo inteligente, estar precavido contra confusiones y sofismas, entender los textos, establecer correlaciones inferenciales adecuadas, encontrar argumentos y evaluar los que se le ofrezcan). Como en tantas cosas humanas, no hay solución perfecta; siempre hemos de contentarnos con algún punto de equilibrio y dosificación.

---

## §3.— Los argumentos de los anti-filósofos

Si la filosofía, por esas razones u otras similares, ha mantenido su presencia educativa a lo largo de varios siglos en los centros de enseñanza secundaria de los países cultos, a lo largo de las últimas 6 ó 7 generaciones los planificadores de la instrucción pública han estado sujetos a acometidas de los anti-filósofos.

A éstos últimos no les faltan argumentos: la filosofía no sirve para nada; la filosofía calienta el cerebro de los jóvenes con demasiadas preguntas sin respuesta nítida, y eso a una edad en la que lo que necesitan son pautas firmes de sus mayores; la filosofía embrolla todo, inventando sutilezas, dando vueltas, haciendo surgir cuestiones donde no las había; la filosofía carece de temática propia —y a lo sumo habría de cultivarse en plan de epílogo a otros saberes (lo cual estaría reservado a personas que hubieran ya completado su formación académica); la filosofía no aporta certeza alguna (y de ahí el sinfín de escuelas filosóficas que no se ponen de acuerdo en nada).

Desde tiempo inmemorial se han repetido alegaciones así; y en los tiempos memoriales se han esgrimido (con variaciones), una y otra vez, para oponerse a la enseñanza de la filosofía a los adolescentes y jóvenes en la fase educativa pre-

universitaria. Se han juntado los prácticos, los tecnócratas, los fideístas (de una u otra obediencia) y otros que no caen bajo esas calificaciones pero a quienes también ha molestado el que se les abran excesivas cuestiones a mentes inmaduras.

Felizmente, una serie de circunstancias, o de milagros, han parado los golpes más duros. Y, cuando se perpetraban, las preces filosóficas o el buen sentido o la vergüenza acababan restaurando un cierto equilibrio, y se volvía a mantener la enseñanza filosófica, aunque fuera en posiciones modestas.

No voy a entrar aquí, evidentemente, en una refutación detallada de las cinco objeciones contra la filosofía que he mencionado un par de párrafos más atrás. Mas sí voy a dar un mentís global a esas acusaciones, u otras de parecido tenor, con una sencilla constatación empírica, comprobable por inducción: lejos de confirmarse el fundamento de tales críticas, de hecho quienes son excelentes en filosofía suelen ser personas con más aptitud práctica y más dotes de aprendizaje de temas difíciles, con más cualidades de convicción o aun de persuasión; y, así, a la postre, suelen acabar siendo mejores organizadores, abogados, administrativos, programadores, químicos, médicos, arquitectos, políticos, etc. La filosofía sirve para mucho, porque sirve para ser mejor; entre otras cosas, para ser más humano, que no es poco.

Se me objetará que esa presunta inducción la sustento en observaciones anecdóticas (y filtradas además por un prejuicio favorable). Sin duda es verdad. Sería menester un estudio sociológico con una inducción protocolizada según pautas de metodología rigurosa. Mas la evidencia empírica de quien esto escribe está ahí confirmada por numerosos datos. Y además eso se explica.

Todos argumentamos, porque argumentar es inferir y todos inferimos: todos pasamos de premisas a conclusiones. Pero (en general) lo hacen mejor quienes han estudiado lógica y pensamiento crítico. Todos profesamos unos valores. Pero esa profesión es, *cæteris paribus*, más razonada entre quienes han estudiado problemas de ética en la escuela de los filósofos. Todos tenemos una visión del mundo, una visión de nosotros mismos, de nuestra vida individual y colectiva —sin la cual nuestros planes carecerían de sentido. Pero más propenso será a tener una visión más cohesionada, reflexiva, inteligente y flexible quien haya tomado un conocimiento menos somero de las ideas filosóficas, de su evolución, de las grandes escuelas, de las opciones.

---

#### §4.— Filosofía, libertad, opción personal

En una sociedad libre en la que queremos que los individuos y los grupos piensen y actúen en ejercicio de esa libertad —eligiendo cada quien sus ideales, sus proyectos, sus lineamientos, sus iniciativas, y cooperando con otros para el logro de sus metas lícitas (todo eso dentro de la doble regla de no abusar de los derechos propios y de respetar los ajenos)—; en una sociedad así no vale contra la filosofía la objeción de que abre más problemas de los que resuelve, de que deja las cuestiones sin solución, de que brinda alternativas sin indicar cuál sea la correcta.

Un profesor de filosofía no es un formador del espíritu juvenil; no es un adoctrinador. Se espera (aunque eso ha de ser libre de cada profesor) que tenga sus

convicciones propias y no las oculte. Mas su labor docente es la de instruir: transmitir conocimientos y educar en prácticas de razonamiento lógico. Luego, —tomando en cuenta esos conocimientos y utilizando su propia capacidad de raciocinio, entrenada en esos métodos lógicos— adoptará cada alumno sus propias opciones axiológicas, sociales, políticas, profesionales y vitales.

A diferencia de cualquier otra disciplina, la enseñanza filosófica es intrínseca y necesariamente plural, opcional, abierta a múltiples alternativas. No tiene por qué sumir en la perplejidad (aunque así suceda en ciertos casos); esa indeterminación de los resultados (que pasan por la opción personal) constituye, al revés, su grandeza. Es lo que hace de ella *ars humanissima* y el mejor bagaje intelectual para el individuo.

La filosofía sirve para eso sólo si se enseña. Es una enseñanza, no un adoctrinamiento. Una enseñanza:

- Con contenidos objetivos (en buena medida tomados de una historia de la filosofía, que es patrimonio común y que, en sus grandes líneas, es unánimemente reconocida por todos los estudiosos de la disciplina);
- Con argumentaciones y nociones acuñadas en esa tradición y cuya pertinencia y cuyo rigor son ampliamente aceptados en el medio académico (lo que no quita para nada la legitimidad del debate y aun de la polémica; polémica que carecería de sentido sin un fondo común, que no está fijado nunca, que es fluctuante, que se matiza y aquilata de maneras diferentes, pero que existe);
- Con referencias, textos, hitos, que tienen un valor universal (como pueden serlo Platón, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Hegel, Russell y Quine);
- Con una pluralidad de métodos, pero dentro de un abanico de opciones y paradigmas en parte determinados por la tradición y sus ramificaciones, en parte por legítimas preferencias y por una diversidad de horizontes de intelección en el interior de la unidad filosófica. Así en filosofía no todo vale. Hay reglas laxas, pero reglas. Unos modos de argumentar son filosóficos; otros, rotunda y absolutamente no.

Cuando se confía al gremio de los filósofos una asignatura en los planes de estudio de la enseñanza secundaria (cualquiera que sea la denominación), se sabe que el profesor va a tener como marco de referencia la comunidad académica filosófica. En ésta no reina unanimidad de criterios (ni tiene por qué reinar). Hay escuelas, hay tradiciones. Hay estilos. Mas eso no impide la existencia de la comunidad.

Un profesor de filosofía puede ser de línea analítica o posmodernista, puede ser un neoescolástico o un frankfurtiano, puede ser muchas cosas (si bien la deontología profesional de la enseñanza lo obliga a enseñar con objetividad y ajustándose a la regla de, por encima de todo, transmitir conocimientos a sus alumnos). Esas opciones están enmarcadas en el ámbito filosóficamente reconocible en la comunidad, y siempre desde una común referencia a la también común tradición de la historia de la filosofía. Eso garantiza el carácter cognoscitivo y académico de tal docencia según pautas de rigor que le toca ir precisando a la propia comunidad académica filosófica.

### §5.— ¿Enseñar o inculcar?

Cuando una asignatura se sustrae al ámbito de la filosofía, viene abolida esa regulación, garantía de objetividad, rigor, contenido cognoscitivo y opción metodológica —dentro de un abanico de alternativas que gozan de buena reputación en uno u otro sector de la comunidad filosófica académica.

Si una asignatura extraída del ámbito filosófico se asigna a otro ámbito científico claro, será entonces éste el que marcará sus propias pautas. Si, por el contrario, queda en tierra de nadie, y encima carece de un perfil cognoscitivo académicamente controlado, entonces acabará siendo, probablemente, una materia sin más regla que la del todo vale, una materia de relleno, destinada al desprestigio y que no aportará prácticamente nada a los jóvenes.

Ése es el destino de la materia llamada **‘Educación para la ciudadanía’**, materia inventada para el curso 4º de la ESO (enseñanza secundaria obligatoria) y, al parecer, también para el bachillerato; la cual —si he entendido bien— tendrá tareas de este tenor: transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la tolerancia, la justicia; conseguir que los alumnos adquieran una conciencia cívica responsable; fomentar entre ellos la igualdad efectiva de hombres y mujeres.

El meollo de ese planteamiento está en la idea errónea de la transmisión de valores.

Los valores no se transmiten, como tampoco se transmiten los hechos. Se transmite el conocimiento de los hechos. Mas, en el caso de los valores (y sin entrar aquí en debates metafísicos), ni siquiera es verdad que se transmita la adopción de valores.

El profesor no tiene esa tarea, porque eso sería adoctrinamiento, inculcación de valores: forzar al alumno a compartir los de la institución docente. Es más: el profesor es perfectamente libre de no profesar esos valores, de no amar la justicia ni la tolerancia ni la democracia ni la responsabilidad (o amar unos y no otros de esos valores, o jerarquizarlos de otro modo). Libertad de la que vendría privado, en cambio, con el enfoque inculcatorio del principio de transmisión de valores.

Eso puede parecer una cuestión de palabras; seguramente el legislador no suele redactar los preceptos legales con corrección lingüística (puede que por insuficiencia de su formación lógico-filosófica). Pero es muy importante porque indica la orientación de la reforma.

Se quiere una materia que imponga al alumno unas valoraciones —que son las estándar de la sociedad en que vive— y que lo lleve a interiorizar —por un acto mental de adhesión (que no de opción)— los cánones axiológicos que se le administran. Eso exige también unos profesores que impartan tal docencia con espíritu de disciplina ideológica, que comulguen con esos valores y actúen con el celo y el denuedo adoctrinativos que sean menester para alcanzar ese fin inculcatorio.

Así, tenemos una materia sin adscripción a ningún campo del saber académicamente reconocible, una materia indeterminada, en la que ninguna comunidad científica puede marcar una referencia válida de qué es y qué no es correcto. Pero, a la vez, una materia que —por su misma denominación y por las pautas exegéticas que nos brindan diversos fragmentos del proyecto de ley— tiene un cometido inculcatorio que recuerda el que tuvimos que padecer bajo la infausta denominación de ‘Formación del espíritu nacional’.

Cierto que ahora ya no se trata del Imperio; ni de la vida como milicia vivida con espíritu acendrado de servicio y de sacrificio; ni de jerarquía, deber y honor. Pero, a diferencia de los valores de una tiranía, los de un régimen de libertad valen en la medida en que la opción sea libre.

Sólo hay tolerancia cuando la hay también para los intolerantes (siempre y cuando actúen dentro de la ley). Sólo hay libertad si disfrutan de ella también quienes no la quieren. Sólo hay una justicia libre si la opción por el valor justicia es eso: una opción —y no está prohibido no adherirse a ese valor, ni se somete a un lavado de cerebro a los jóvenes para que comulguen con él o le rindan pleitesía. Sólo hay una elección libre, personal, responsable a favor de una sociedad libre si, para sus adentros, cada quien es muy dueño de profesar otros ideales, de soñar con otra sociedad y si —de nuevo, por los cauces legales y con los límites que marca la ley— le es dado predicar la alternativa que él acaricia, sea la que fuere.

Para que nuestros jóvenes ofrezcan razones a favor de su opción; para que (como esperamos muchos) opten por los valores de libertad, igualdad y fraternidad como una elección sabia, inteligente, deliberada; para que sepan qué alternativas hay, qué grandes sistemas de valores, qué motivos han tenido unas u otras sociedades humanas para abrazar uno u otro complejo valorativo; para todo eso necesitan los conocimientos y los métodos de inferencia lógica que sólo proporciona la docencia filosófica.

---

### §6.— Asignatura mostrenca

También sale mal parado el diseño, en el Bachillerato, de una nueva asignatura obligatoria para las ramas de Artes y de humanidades y ciencias sociales, a saber: la de **Ciencias para el Mundo Contemporáneo**. A cambio se suprime la filosofía como materia obligatoria. O sea: se sustituye el estudio de los contenidos filosóficos por el de una olla podrida de todas las ciencias (o ¿cuántas de ellas?) para el mundo contemporáneo.

Supone uno que todo lo que se enseña a un alumno se le enseña para el mundo contemporáneo, que es aquel en que va a vivir. También la educación física y la lengua castellana serán para el mundo contemporáneo (no se lo va a ejercitar en gimnasia griega o en el arte del torneo, ni se le va a enseñar el castellano del Poema de Mío Cid).

Pero ¿cómo enseñarle (para el mundo contemporáneo —como si pudiera ser para otro), en una asignatura: física más química más sociología más lingüística más botánica más astronomía más anatomía, etc —todo junto, o un producto destilado de todo eso,

seleccionado con algún criterio siempre la mar de problemático? ¿De qué sirve esa miscelánea?

A esos bachilleres, por consiguiente, se les impartirá una materia inculcatoria de los valores asumidos por la sociedad en que viven más una pincelada de cultura científica, siendo ese dúo de pseudomaterias lo que vendrá a sustituir a la filosofía.

En la reforma proyectada, al parecer, se suprime la materia de historia de la filosofía como obligatoria, y sólo será obligatorio un curso de filosofía para la rama de ciencias y tecnología. Lo cual mucho se teme quien esto escribe que sea una muestra de que se está vehiculando un mensaje de que la única modalidad sería es la B (ciencias y tecnología).

Me alegro mucho de que al menos esos bachilleres científicos alcancen a ver algo de filosofía (aunque sea poco); estoy seguro de que lo que puedan vislumbrar les será de inmenso provecho intelectual en su vida profesional y personal. Mas a los demás (que tienen también su puesto en nuestra sociedad) se los despoja de ese bagaje. (No vale objetar que la filosofía persiste como asignatura optativa; si eso es así, estamos hablando de alumnos que aún no tienen base cognoscitiva, observacional o inferencial alguna para optar o no por algo tan medular como la filosofía.)

---

### §7.— Conclusión

Deseo que este artículo resulte inútil porque los decisores públicos se hayan percatado entre tanto del desatino culturicida que sería dar una aprobación definitiva a ese proyecto de cuasi-supresión de enseñanzas éticas y filosóficas en la secundaria y el bachillerato.

Pero, por si acaso, espero que mis argumentos hayan contribuido algo a que se actúe con sensatez.

---

### Notas

1. Los argumentos desarrollados en este ensayo deben mucho a las aportaciones de la Profesora Carmen Ballesta Andonaegui. También se han inspirado en escritos de Juan Manuel Ferrer Durá y Manuel Ferrero Villar, así como en un informe elaborado bajo la presidencia del Prof. Michel Fichant, de la Universidad de Paris IV, de diciembre de 2004. (V. [www.eduscol.education.fr/D0016/consultation\\_ProgPhilo.pdf](http://www.eduscol.education.fr/D0016/consultation_ProgPhilo.pdf).)

2. Yo, Lorenzo Peña, declaro que este ensayo es de mi propiedad intelectual. Autorizo su libre reproducción por cualquier medio, con o sin ánimo de lucro, siempre que se preserve la integridad y exactitud del texto (incluida esta nota), y no se funda éste con otros (aunque sí se puede yuxtaponer a otros, con tal que haya alguna demarcación clara).