

REFLEXIONES EN TORNO A LA FILOSOFÍA y el aula

GUILLERMO JIMÉNEZ MANGADO
Profesor de filosofía
guille.jimenez@gmail.com

«En la actual precariedad del mundo es necesaria menos filosofía, pero una atención mucho mayor al pensar».

Martin Heidegger

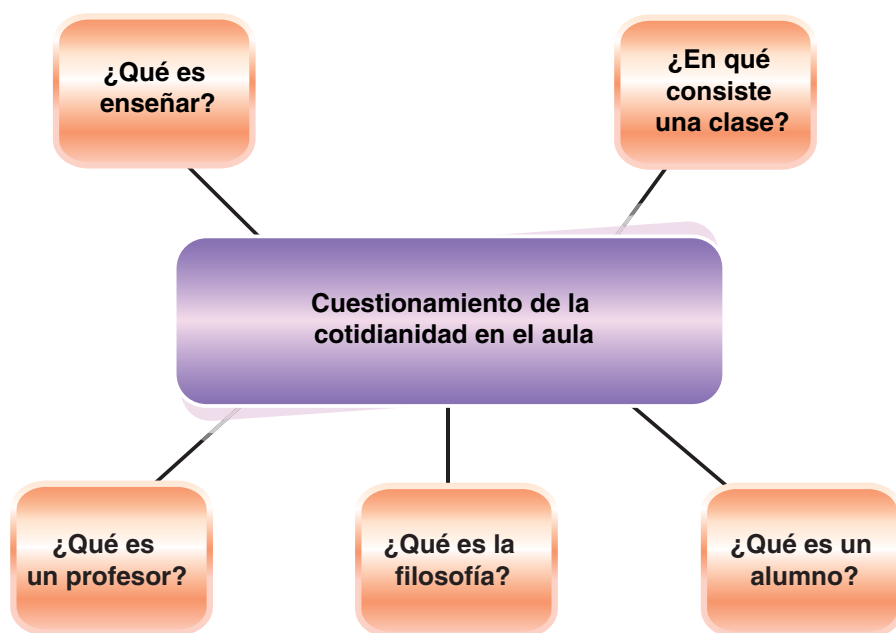
Este artículo no se quiere una defensa ni un panegírico de la filosofía, ya tiene ésta, per se, bastante de elegía. No pretende ser un recetario, uno más, a aplicar. Tan sólo una invitación a detenerse un momento a reflexionar acerca de algo que, en la etapa educativa correspondiente al Bachillerato, ocurre con cierta frecuencia, entre dos y tres horas a la semana durante el período lectivo, según el curso al que atendamos, y que no es sino el hecho de que un profesor y unos alumnos se encuentran en un aula impartiendo y recibiendo una clase de filosofía. Y, casi, con la misma frecuencia uno y otros se muestran extrañados ante semejante situación, pues, ¿en qué consiste una clase?, ¿qué es enseñar?, ¿qué es la filosofía?, ¿qué es un profesor?, ¿y un alumno? Todos hemos tenido, en un momento u otro, esa sensación de perder pie en una situación en lo que teníamos por obvio, por cotidiano, se desdibuja y aparece en toda su extrañeza y precariedad. Los finos hilos del sentido fácilmente se enredan o se rompen. La filosofía tiene mucho que ver con esa experiencia, podríamos, incluso, decir que surge de, y es, esa experiencia.

Vamos a dejar de lado el hecho mismo de la educación, teniendo presente, eso sí, la facilidad con la que damos por supuesto aquello de que la educación es algo que pertenece al ámbito productivo y no al consuntivo, y, en ese sentido, algo mucho más cercano al negocio (*nec-otium*) que al ocio (*otium*). Esta condición resuena en los “estudia para hacerte un hombre de provecho”, “formar a los jóvenes para el mañana”, etc., donde “provecho” parece tener que ver con asuntos pecuniarios y “el mañana” se presenta como algo incierto, en tanto la sociedad, concepto que parece haberse convertido en un eufemismo de mercado laboral (o de relaciones de producción) y que aparece como el sujeto demandante de la educación, lejos de serlo los estudiantes, se encuentra en permanente revolución, por lo que ese estudio y esa formación deben consistir en producir sujetos flexibles y adaptables a lo requerido en cada momento. Se insiste en la necesidad de “acercar” la educación a la sociedad, como si no formara parte de ella y olvidando que, en principio, uno de los mayores hitos de la modernidad, sin haber llegado nunca a instaurarse, fue, precisamente, el pretender establecer un ámbito desde el que cuestionarse a sí misma. Éste es un ideal

Quizá la acusación de inutilidad que siempre, en sobrevuelo cernido, acompaña la filosofía sea, hoy en día, lo mas cercano a un elogio que pueda hacerse, sin olvidar el horaciano *Quid rides? Mutato nomine, de te fabula narratur!* (De que ríes? Cambiando los términos, de ti va esta historia).



Guillermo Jiménez Mandado.



que no podemos abandonar, a pesar de todas las críticas a las que ha sido sometido en las últimas décadas del siglo XX (sin ser un tema nuevo, ya lo encontramos, por ejemplo, ampliamente desarrollado en el tratado de Kant, *El conflicto de las facultades*), que no deben ser pasadas por alto, puesto que ayudan a desentrañar servidumbres solapadas e involuntarias, y de las que buena muestra representan los análisis de Foucault en torno a la relación entre saber y poder o los estudios de Bourdieu y Passeron en torno a la educación como forma de reproducción social. Michel de Certeau dijo que “lo que hay que lamentar, no es la relación del saber con un poder (que siempre existe), sino su camuflaje”, en este sentido, la educación representa, desde sus orígenes como Paideia en Grecia, un campo de tensión entre la individualidad y la colectividad, entre la libertad y la coerción (que no necesariamente hay que tomar en sentido negativo), desde el que repensar o cuestionar esa ambivalencia inherente a todo proceso de socialización. Por tanto, a riesgo de decantarnos por el luciferino *non serviam*, un signo de salubridad social sería dejar estar a la educación en el terreno del ocio y no llevarla al del negocio, si no queremos vernos presos en una reproducción de lo vigente incuestionado.

Abandonando estos asuntos soteriológicos (individuales o sociales), relacionados con la pregunta “¿educar, para qué?”, deberíamos ser sensibles al hecho de que cualquier respuesta positiva puede arruinar lo cuestionado. Y lo mismo ocurre con la filosofía. Pero, ¿qué es la filosofía? (advirtase que solemos referirnos a ella en *singulare tantum*, al igual que ocurre con la lengua o la historia, y no así con las matemáticas o las ciencias, pero, ¿por qué filosofía y no filosofías?), decíamos unas líneas más arriba, a lo que podríamos añadir, ¿por qué filosofía?, ¿para qué filosofía? Tengamos en cuenta, si no nos vale un “nada”, o un “por nada” o “para nada”, como respuesta, que, al igual que con el hecho mismo de la educación, cualquier respuesta del tipo positivo-propositivo aliena-

ría irremediablemente el asunto mismo por el que nos preguntamos. Quizá la acusación de inutilidad que siempre, en sobrevuelo cernido, acompaña la filosofía sea, hoy en día, lo más cercano a un elogio que pueda hacersele, sin olvidar el horaciano *Quid rides? Mutato nomine, de te fabula narratur!* (¿De qué ríes? Cambiando los términos, de ti va esta historia).

Los finos hilos del sentido fácilmente se enredan o se rompen. La filosofía tiene mucho que ver con esa experiencia

La filosofía, igual que cada una de las “materias” que forman parte del currículo de Bachillerato, tiene sus particularidades, como, por ejemplo, la manifiesta imposibilidad de dar una definición satisfactoria de la misma, o el que no se trate de un saber de tipo positivo o propositivo, que deberían tenerse en cuenta a la hora de elaborar tanto su desarrollo curricular como su programación en el aula. Los actuales currículos fijan la pauta educativa privilegiando lo que se han dado en llamar “las competencias” sobre “los contenidos”, dando por hecho que estos son menos importantes, bien porque en seguida resultarán reemplazados por otros, y, por tanto, no son válidos, o apenas lo son “un instante”; bien porque son controvertidos, ligados a una u otra visión, punto de vista, ideología...; o bien porque están disponibles ahí, a la mano, en diversas fuentes de información. Hoy se dice que las nuevas (¿hasta qué punto lo son y hasta cuándo van a ser nuevas?) tecnologías y “la red”, ejemplos paradigmáticos del cambio social al que la educación tiene que adaptarse, deben revolucionar los métodos

de enseñanza y el aprendizaje (he llegado a escuchar de un “experto” en educación que “google sabe más que cualquier profesor”), como si no hubieran existido antes otros “bancos de datos”, como si “lo enciclopédico” no fuese un fenómeno que viene de lejos, tanto, al menos, como la modernidad (la cual encontramos in nuce ya en el helenismo), o “lo virtual” fuera algo nuevo, a pesar de que, como dice Emilio Lledó, no existe nada más virtual que el lenguaje mismo. Se habla de la sociedad de la información, de la necesidad de manejarse en ella, y se pone el acento en los procedimientos, las habilidades, etc. frente a los contenidos concretos, pero, ¿quién pone en cuestión la manera de proceder? Se tiñe de neutralidad lo que está claramente marcado por una determinada *Weltanschauung* (cosmovisión, según el término acuñado por Dilthey). De hecho, y por apuntar algo obvio, el tratamiento que se hace de esas supuestas competencias en los mencionados currículos las reduce a meros contenidos, exactamente del mismo nivel que los anteriores “contenidos” ahora desdeñados. Al menos, la anterior nomenclatura que dividía los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, siendo rimbombante y vacua, era más consecuente.

La materia Filosofía la encontramos, en esos mismos currículos, dividida en los dos cursos que conforman el Bachillerato. El primero, bajo la denominación de “Filosofía y Ciudadanía”, quiere corresponder a un planteamiento de corte conceptual y metodológico, epistemológico, desde el que abordar la especificidad del discurso filosófico frente a otros saberes, con vistas a establecer una fundamentación del concepto “ciudadanía”. El segundo, “Historia de la Filosofía”, tiene un carácter más sistemático, queriendo analizar desde una perspectiva histórica la práctica filosófica. En uno y otro se ve enormemente restringida la libertad de

magisterio por el dirigismo que adolece todo currículo programático, y especialmente en el segundo de ellos por el horizonte sancionador de la Prueba de Acceso a la Universidad. Se establecen para ambos cursos unos ambiciosos objetivos, sintetizados a modo de “desarrollos de capacidades”, y unos criterios de evaluación, en los que se despliegan de forma eminentemente retórica y pomposa un sinnúmero de lugares comunes, que parecen no tener otro fin que el de apabullar al docente que se enfrenta a programar en el aula la materia que tiene que impartir, y que cualquiera que los examine sentirá desmesurados e inalcanzables. La actividad del profesor aparece cada vez más alejada de su verdadera tarea, que no es otra que dar clase, enseñar, con todas las dificultades que ello comporta, absorbido en programaciones, evaluaciones, cursos formativos, inspecciones y protocolos de “calidad”, y demás procedimientos autorreferenciales a modo de pliegos de cargos y descargos que den cuenta de su propio quehacer, cada vez más mermado, y convertido en una comparsa de la obsesión por la exigencia de legitimación que conlleva, en palabras de Odo Marquard, la tribunalización de la realidad de la vida moderna.

A pesar de todo, la clase de filosofía, propedéutica exigida y necesaria aparte, arriesga, en virtud de la precariedad y fragilidad de su propio objeto, un espacio que posibilita la manifestación de la mascarada en la que siempre nos encontramos, y a la que ni profesor ni alumnos resultan ajenos. Un espacio desde el que recuperar, a través del lenguaje y la memoria, la comedia humana, por muy trágica que esta sea. Es necesario plantearse qué hacemos ahí, en el aula, y qué nos ocupa en la misma. Nuestra atención podría, por qué no, caer, en primer lugar, sobre el hecho de que la etapa de escolarización obligatoria ha terminado, y de esto deberían





Ágora de profesores

A la luz del siguiente texto de Italo Calvino se propone una actividad para el claustro de profesores en la que se reflexione, de manera individual primero y conjuntamente después, acerca de los elementos que entran en juego tanto en el proceso educativo como en la enseñanza en el aula de cada materia.

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

—¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? —pregunta Kublai Kan—.

—El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella —responde Marco—, sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:

—¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.

Polo responde:

—Sin piedras no hay arco.

Italo Calvino (*Las ciudades invisibles*).

surgir múltiples implicaciones que, una vez establecidas, podrían, insisto, por qué no, dar lugar a una reflexión acerca del asunto que nos requiere: dar una clase de filosofía. De este segundo hito en nuestra toma de conciencia surge, en seguida, la paradoja de enseñar algo de lo que no tenemos certeza alguna que constituya un saber establecido, esto es, enseñar lo que no se sabe. Ya Platón refiere en *Banquete* el paralelismo entre Eros y Sócrates para apuntar a la naturaleza del saber filosófico, al estado en el que el hombre se encuentra respecto del saber, e ilustra su pobreza (la del hombre) mediante la sugerente genealogía de ese daimon, engendrado por Poros y Penia el día en que se celebraba el nacimiento de Afrodita. Y Kant, tras recordar que “no se aprende filosofía, se aprende a filosofar”, advierte que si no se aprende filosofía es porque ésta no la ha habido aún, y aunque la hubiera, el aprenderla no podría responder a

la mera reproducción e imitación, pues filósofo se llama a aquél que hace un uso libre de la razón (el *Sapere aude!* de ¿Qué es ilustración?). Alcanzar un uso semejante de la razón no debe dejar de ser, por imposible, el fin deseable de una educación que realmente se pretenda tal, y acercarse al mismo puede pasar por olvidarnos de grandes objetivos, pues el mero hecho de estar ahí, en un aula, ocupados en torno a, por ejemplo, un texto filosófico, es más que suficiente para esperar a que algo relacionado con el saber acontezca.

Heidegger, al final de la “Carta sobre el humanismo”, advierte que “ya es hora de desacostumbrarse a sobreestimar la filosofía y por ende pedirle más de lo que puede dar. En la actual precariedad del mundo es necesaria menos filosofía, pero una atención mucho mayor al pensar, menos literatura, pero mucho mayor cuidado de la letra”. Puede ser que el mero comentar textos, atendiendo al pensar y al cuidado de la letra, sea una de las más humildes formas de enseñar filosofía, y, a la par, de las menos ingenuas, pues la “neutralidad” precisada en ese ejercicio quizá sea lo que más supuestos requiere. ■

Para saber más

- GARCÍA MARTORELL, C. (2008). *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Barcelona: Montesinos.
- LLEDÓ, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- ESTEBAN ORTEGA, J., (ed.) (2009). *Arte, literatura y contingencia. Pensar la educación de otra manera*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.