

# DOS MAESTROS Y MEDIO. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA EN LA enseñanza secundaria

**IGNACIO QUINTANILLA NAVARRO**

Director IES Infanta Elena (Galapagar, Madrid)

iesdir@hotmail.com

Es ya un tópico lamentar la ausencia en España de un gran pacto educativo que coloque las líneas fundamentales de nuestra enseñanza fuera del vaivén de la ocasión política. Las razones de esta situación son varias y complejas<sup>1</sup>. Entre todas ellas existe un aspecto clave de nuestra idiosincrasia, un pliegue muy profundo del alma española, al que quisiera prestar atención aquí porque me parece fundamental para comprender la función del profesor de filosofía en cualquier sistema educativo.

En efecto, en la España actual operan de manera singularmente vigorosa dos distorsiones decimonónicas de la docencia que podemos designar como la del “profesor propagandista”, típica de la izquierda, y la del “profesor vicario del padre”, típica de la derecha<sup>2</sup>. Así, para una parte muy significativa de la izquierda, la función básica del docente —dejada aparte la más obvia transmisión de contenidos y competencias instrumentales muy específicas— es la de difusor de una república ideal o real que se da por consabida. El profesor en general, y el de humanidades en concreto, no se considera un agente productor de cultura —y potencial codiseñador de esa república—; sino como un agente difusor de principios y consignas prefijadas, en el mejor de los casos, por una mayoría parlamentaria. Situados ante el decurso histórico y social de la condición humana, el partido y sus allegados tienen ya las preguntas, tienen ya las respuestas, y tie-

<sup>1</sup> Aunque todas ellas tienen mucho que ver con tres elementos de profundo calado. El primero es que, de facto, ha faltado la voluntad política de un consenso educativo en una España que lleva unos cuarenta años siendo un estado en construcción en mitad de una Europa también a medio hacer. El segundo es el fracaso —o cuando menos la extrema debilidad conceptual— de la teoría pedagógica europea de los últimos decenios. El tercero es el advenimiento, en la segunda mitad del siglo XX, de una revolución tecnológica y cultural —de esas que sólo han acontecido tres o cuatro veces en la historia humana— centrada, además, en la transformación de todos los procesos de gestión de la información.

<sup>2</sup> Me disculpo, desde luego, por la injusticia que esta generalización —como todas— encierra para algunos políticos y pedagogos, así como por el empleo de un dilema cada vez más confuso y cuestionado en la filosofía como este de la izquierda y la derecha.

La función más radical e importante del profesor de filosofía en el sistema educativo es representar y preservar la legitimidad educativa irrenunciable que la humanidad —como comunidad ideal de sujetos morales— posee sobre cada niño por encima de lo que piensen sus propios padres y su propio estado.



## Seis posibles fuentes para la legitimidad educativa del profesor

1. El Estado o la comunidad política.
2. La familia (los padres o tutores de un menor).
3. La humanidad entera como grupo fundamental de referencia intelectual y moral.
4. *El propio contenido intrínseco de una ciencia o de la realidad\**.
5. *La espontaneidad y/o voluntad del educando\**.
6. *El propio profesor como persona\**.

(\* No se tematizan en este artículo).



nen, además, la metodología<sup>3</sup>. Ortega y Gasset ya advertía de este defecto genético del socialismo español para con la educación y no parece que las cosas hayan cambiado mucho desde entonces<sup>4</sup>.

La derecha española, por su parte, ha sido incapaz en más de treinta años de democracia de habilitar un verdadero modelo de enseñanza —y por ende de enseñanza pública— medianamente serio y con sentido de estado y se ha limitado a defender distintas versiones y modelos de concierto educativo bajo el único principio educativo de “que elijan los padres”. Principio, por lo demás, mucho más ambiguo de lo que su sencillez mediática puede sugerir —yo hace mucho que elegí Harvard para una de mis hijas pero va a ser que no—, y, desde luego, insuficiente para alumbrar esas señas colectivas de identidad cultural e intelectual sin las que una nación es incapaz de defender y de cambiar cosas juntas. Al profesor propagandista de la izquierda se contraponen así hoy rotundamente, casi vehementemente, en nuestro país la figura del profesor vicario del padre en el aula —para ser más exactos—: vicario de un “padre-que-no-enseña-a-sus-hijos-él-

mismo-porque-tiene-otras-cosas-más-importantes-que-hacer”. Y es sobre este “Madrid-Barça” pedagógico sobre el que queremos meditar ahora un poco<sup>5</sup>.

En un país de tradición doctrinaria como el nuestro, la protección del derecho de los padres a educar a sus hijos según sus propios valores y convicciones es, por principio, una buena causa que dista mucho de estar conquistada. El problema reside, por una parte, en que liberalizar el sistema educativo no garantiza, sin más, un progreso en esta dirección —las fórmulas que comúnmente se manejan para concretar la libertad de elección de centro por parte de los padres refuerzan, de hecho, la libertad de elección de padres por parte de los centros, que es otra cosa muy distinta—; y por otra parte —y esto es lo más importante ahora— en que no está nada claro que la familia sea la única instancia con plena legitimidad para fijar valores y principios educativos para las personas.

A la luz de nuestro dilema se diría, pues, que el debate educativo español sigue amarrado en el mismo puerto que hace tres siglos. Pero esto no sería exacto porque la superación de la modernidad —ya sea como perfeccionamiento de la misma, ya como rechazo— es también el gran asunto pedagógico de nuestro debate educativo. De manera que, como sucede a veces con algunos muebles y con algunos libros, la peripecia educativa española ha dejado de ser antigua y llega a ser directamente clásica sin pasar nunca por un estado intermedio de modernidad. Veamos el porqué.

<sup>3</sup> Rasgos típicos de esta cosmovisión educativa son la tendencia a abordar todos los males de la enseñanza con la vara mágica de “la formación del profesorado”; la reducción del magisterio a la pedagogía obviando que la “materia” propia del docente no es sólo el alumno sino también la ciencia que enseña; y la tendencia a minimizar el peso y la función de la filosofía en el currículo de Bachillerato, que es, en efecto, una constante objetivamente refrendada en todas las reformas educativas promovidas por el PSOE hasta la fecha. Lo que Bruselas o cualquier otra musa inspire también en esta dirección al PP, a partir de ahora, está por ver, pero es un ya dato para la historia de la actual democracia española que haya sido, al menos hasta el 2012, la derecha la valedora del filósofo en la enseñanza secundaria.

<sup>4</sup> Cf. por ejemplo sus *Apuntes sobre una educación para el futuro*, del año 1953 (Vol. IX de las *Obras Completas*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1970, p. 669).

<sup>5</sup> Quede dicho que los entresijos de esta vicaría darían para mucho, y más en un momento en que Europa parece enloquecer con la idea de hacernos a todos los docentes vicarios de las empresas, o de un mercado que puede acabar oficiando, si nos descuidamos, como único fundamento para cualquier sistema educativo y dejarnos así resuelto el dilema en un santiamén. Cuestión compleja que requiere también tratamiento cuidadoso en una nación con más de cinco millones de parados.

No es preciso insistir en que el enfoque político en que se sustenta nuestro profesor propagandista es, desde tiempos de Platón, el presupuesto de que la última legitimidad educativa emana del estado. De los excesos de esta—pese a todo venerable—doctrina en la Europa de los dos últimos siglos no podemos hablar ahora<sup>6</sup>. Baste consignar por segunda vez nuestra simpatía inicial por aquellas corrientes antropológicas que vindican para la familia y para el propio educando una legitimidad fundamental inalienable que el profesor y el centro deben respetar.

Pero, para empezar, si hemos mencionado al educando, además de a la familia, no es por redondear la frase sino porque los derechos morales e intelectuales del alumno no pueden darse por incluidos, sin más, en los derechos de sus propios padres—como muy bien se insiste al argumentar, por ejemplo, sobre el aborto—. El estudiante también es un ser libre muchas veces avasallado y oprimido en su biografía intelectual, académica y profesional por los propios padres o tutores. El presupuesto de que los padres siempre saben cuál es la mejor educación para sus hijos es bastante cuestionable en muchos casos, el de que siempre quieren la mejor educación para sus hijos también lo es en más de uno.

De acuerdo, se dirá, pero los padres son los únicos con legitimidad para decidir sobre la educación de los hijos mientras estos son menores. Yo pienso que esta doctrina es un grave error, aunque no me propongo argumentar ahora directamente sobre ello. Sobre lo que sí me pro-

<sup>6</sup> Tampoco hace mucha falta porque han coleado y colean hoy—a fecha de noviembre del 2011— en España, y en muchas de sus autonomías como en muy pocos países de la vieja y desmemoriada Europa.

pongo decir algo es sobre dos aspectos parciales de ese debate. El primero se menciona sólo de pasada y es el siguiente: “la teoría del monopolio paterno” podrá ser verdadera, pero, desde luego, no es cristiana se mire por donde se mire. Ni la más elemental exégesis bíblica ni la tradición teológica secular, con santo Tomás a la cabeza, avalan este planteamiento antropológico<sup>7</sup>. La noción de que la plena realización personal del animal social que es el hombre sólo se alcanza en el contexto de un estado—en el plano natural—, o una iglesia—en el sobrenatural—, y que, por tanto, ambos tienen también derechos y obligaciones inalienables en la educación humana, junto a la propia familia, es una constante en el magisterio de la Iglesia católica universal hasta hoy y de la española hasta hace unos 15 años.

Pero es nuestro segundo aspecto del problema el que concierne directamente a la esencia de la enseñanza de la filosofía. Posiblemente, desde el punto de vista temático, las dos funciones más importantes del filósofo hoy en la enseñanza media sean criticar—en el sentido más técnico del término— el irracionalismo latente en el “cientismo” positivista y denunciar el totalitarismo latente en el culto

<sup>7</sup> No solamente en sus comentarios a la *Política* de Aristóteles, sino en el conjunto de su pensamiento antropológico y político, santo Tomás parece tener clara esta postura, que comparten desde muy diversos planteamientos los principales teólogos medievales, modernos y contemporáneos y no se cuestiona en ningún sentido hasta las precisiones que promueve la encíclica de 1931 *Quadragesimo Anno* y su principio de *subsidiariedad*, principio que se enmarca siempre en el contexto de una refutación doctrinal tanto del socialismo como del liberalismo y de cuyo sentido y alcance no podemos ocuparnos ahora. Por otra parte, la clara opción doctrinal de Tomás de Aquino por “el fuero interno”, frente al “bien común”, en lo que concierne a la propia salvación o la plena realización espiritual de nuestra persona, se afirma tanto frente a la propia familia—que se lo digan a él— como frente al estado o la iglesia visible.

## Tres funciones que definen el sentido de la enseñanza de la filosofía hoy



“Criticar” epistemológicamente el “cientismo” positivista.  
 “Criticar” éticamente el culto a la eficacia, la profesionalidad o al talento como valores supremos de la acción y condición social humana.

Velar por la referencia trascendental última de toda autoridad intelectual y moral a la gran familia humana.

## Ágora de profesores

1. ¿Tiene límites el ideario de un centro educativo privado o concertado? ¿Cómo podrían fundamentarse?
2. ¿Tiene límites el ideario de un centro educativo público?
3. ¿Es realmente beneficiosa para una sociedad la función del profesor de filosofía que se propone en este artículo?
4. ¿Hasta qué punto esa función que se propone como definitoria del profesor de filosofía no lo es, también, de cualquier maestro en tanto ejerza una verdadera relación de magisterio?

a la profesionalidad, la eficiencia y la competitividad<sup>8</sup>. Pero existe, además, una función mucho más radical e importante del profesor de filosofía en el sistema educativo, y esta función es representar y preservar la legitimidad educativa irrenunciable que la humanidad —como comunidad ideal de sujetos morales— posee sobre cada niño por encima de lo que piensen sus propios padres y su propio estado. Función titánica y paradójica porque un filósofo es, a fin de cuentas, un señor o señora más —y no forzosamente de los más listos u honrados— que se gana la vida enseñando. Pero la filosofía no es una disciplina más, y el estatuto ideal de un ejercicio ideal de la filosofía posee una función intrínseca que merece ser destacada aquí.

En 1929, Hannah Arendt publicaba su tesis doctoral *El concepto del amor en San Agustín: ensayo de una interpretación filosófica*<sup>9</sup> y nos ponía sobre la pista de un descubrimiento político —y pedagógico, añadido yo— fundamental que a la Ilustración se le escapó de los dedos —se le escapó porque realmente estuvo a punto de asirlo—. Este hallazgo es el de que nuestro vínculo social definitivo, por encima de cualquier otro, es el que nos liga con la familia humana, esto es con los demás hijos de Eva. La legitimidad radical que se postula para un padre, una patria o un contrato social es, desde luego, primordial, pero es ya, también, incompleta y subsidiaria. La legitimidad final sobre el proceso de educación de una persona corresponde, en realidad, a nuestra gran familia humana<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Lo primero que se precisa para ello es, por supuesto, explicar muy bien por qué la ciencia moderna es un logro irrenunciable del espíritu al margen de la cual no hay rigurosa inteligencia; el dinero, una dimensión fundamental y buena de la existencia humana; y la eficiencia, una exigencia moral obligada de toda organización y todo profesional.

<sup>9</sup> *El concepto del amor en San Agustín: ensayo de una interpretación filosófica* (1929). Madrid, Encuentro 2001 (Trad. de Agustín Serrano de Haro).

<sup>10</sup> Es decir, a la humanidad en tanto que verdaderamente se descubre como familia, como vínculo de sangre y de alma, y no como cualquier otra cosa; no como masa coral ineludible de la fama y/o de la gloria en cualquiera de sus versiones, o como conjunto de ciudadanos del mundo, o como compañeros de consumo en un planeta, por ejemplo. En presencia de este vínculo, la familia biológica, la tradición, el estado puntual de una ciencia en un momento dado, o los principios políticos de una sociedad son concreciones ineludibles de esta legitimidad, pero a su vez, ellos mismos, juntos o por separado, son subsidiarios e insuficientes, son “causas segundas”.

Es por ello que el hito fundacional de la enseñanza de la filosofía en la cultura de Occidente es también el hito fundacional de un conflicto —al menos dialéctico— permanente entre el profesor de filosofía y cualquier autoridad educativa concreta. En efecto, la figura de Sócrates encarna, desde este punto de vista, el hallazgo pedagógico y moral de que, en el compromiso que el ser humano tiene con el bien, la verdad y la belleza, ni el estado ni la familia tienen derecho a veto. He aquí la razón por la que tanto el “PSOE” como “PP” de la Atenas de Sócrates tuvieron que “condenar a muerte” este descubrimiento —si bien es verdad que en unas circunstancias históricas muy prolijas y con mala conciencia por tener que hacerlo—.

En el compromiso que el ser humano tiene con el bien, la verdad y la belleza, ni el estado ni la familia tienen derecho a veto

El profesor de filosofía está, pues, en la enseñanza media para recordarle al ministro, al patronato, al padre o al sabio de cualquier rama del saber este logro fundamental de nuestra civilización; es decir, que su legítima autoridad pedagógica queda radicalmente condicionada al respeto, siempre problemático y en revisión, de ciertos principios lógicos —dialógicos— y morales que, para exasperación de muchos, nunca quedan del todo dichos, nunca están del todo aclarados ni son del todo sabidos, y que penden de ese vínculo sagrado —el más sagrado de todos los vínculos naturales del hombre— que nos liga por nacimiento, y no por contrato alguno, con todos los seres humanos habidos y por haber. Y como es, precisamente, este constante vivir, hablar y pensar desde el presentimiento de un “pasado mañana” más pleno que el ahora para toda la familia humana lo que configura el espíritu de la civilización occidental, tenemos que la clave para pensar la educación, en la Europa del siglo XXI, podría no ser tanto ya la *libertad* ni la *igualdad* sino la *fraternidad*. ■

## Para saber más

- ORTEGA Y GASSET (1953): “Apuntes sobre una educación para el futuro (1953)”, en: *Obras Completas* (vol. IX), Madrid: Ed. Revista de Occidente, 1970.
- HANNAH ARENDT (2001). *El concepto del amor en San Agustín: ensayo de una interpretación filosófica*. (1929). Madrid: Encuentro (Trad. de Agustín Serrano de Haro).