

Libertad, humanidades y filosofía

Ante los nuevos atentados contra ellas
que se nos pueden venir encima

Miguel García-Baró

Universidad Pontificia Comillas
E-mail: mgbaro@chs.upcomillas.es

Recibido: 14 marzo 2013

Aceptado: 2 abril 2013

RESUMEN: Los nuevos planes de Educación parecen relegar la filosofía y la ética. Amén de la equivocación que supone y del riesgo que se corre para una nación que se quiera libre, con la merma de la filosofía en los planes de estudio nuestros jóvenes dejarán de aprender a leer, escribir, expresarse y reflexionar en aras de una educación supuestamente técnica y cada vez más alejada de las humanidades.

PALABRAS CLAVE: Planes de Estudio, reforma educativa, filosofía, ética, reflexión, leer, escribir.

Liberty, Humanities and Philosophy

Facing the new attacks that could come against them

ABSTRACT: New Education plans seem to relegate philosophy and ethics. In spite of the misunderstanding this means and the risk for a nation that wants to be free, without philosophy in the study plans, our youth wouldn't learn how to read, write, express themselves and reflect having instead an education that is supposed to be technical and further away from humanities.

KEYWORDS: Education Plans, education reform, philosophy, ethics, reflection, read, write.

Este asunto, aparentemente parcial, coyuntural y hasta corporativo, de la desaparición o la difuminación de la filosofía y la ética de los programas de la segunda enseñanza (más la amenaza que esto introduce para las facultades de humanidades en general y de filosofía en particular) trae consigo, como creo que es evidentísimo, to-

do un replanteamiento de los fines de la educación extrafamiliar. No se trata de un rodeo grandioso y dilatorio, propuesto por un filósofo bobo más, sino de una urgencia que afecta al centro mismo de la libertad.

Es difícil, es prácticamente imposible, evitar la idea de que sobre

muchas de las cuestiones más importantes que se juegan en la educación planea en España –por lo menos, en España– una confusión espantosa, de la que están a punto de salir consecuencias que todavía empeoren el panorama, ya ahora pésimo.

La confusión mayor afecta a la idea misma de educación y, por consiguiente, a una zona grande de los famosos *resultados de aprendizaje* que se quiere conseguir globalmente en la segunda enseñanza (bárbaramente denominada «secundaria») y en especial en el bachillerato. La confusión un poco menor es la que se refiere a la filosofía y su aprendizaje dentro de ese marco. No me propongo bajar al detalle de las nuevas propuestas legales, porque seguramente entonces me ganaría la indignación y el polvo que se levantara haría que los puntos centrales de lo que se discute quedaran difuminados.

Educar en la escuela en la edad de la infancia y la adolescencia es una empresa sagrada, compleja y con varios objetivos ineludibles pero muy diferentes. Esta complejidad está quizá hoy potenciada por la frecuencia con la que la familia educa poco, mal o nada. Esta circunstancia hace que recaigan problemas y tareas en la escuela que no se pueden recoger en los programas pero que influyen mucho

en los objetivos llamados trasversales de esta etapa de la formación.

La primera meta de la educación escolar no puede ser nunca la preparación profesional. Ni siquiera puede ser éste el objetivo prioritario de la universidad, pero, desde luego, no cabe que lo sea en el período preuniversitario y, sobre todo, en la franja de edad en que la educación reglada es obligatoria para toda la población. Los conocimientos técnicos se sitúan en realidad en la cola de los resultados que se debe esperar de la escuela. En la cabeza, en cambio, tiene que encontrarse la idea del buen ciudadano (de la que forma parte la pericia profesional).

El buen ciudadano debería, por cierto, haber pasado un período de introducción al derecho y la economía que siempre se descuida en nuestros planes de estudio. Al terminar la educación obligatoria, nadie debería ignorar los fundamentos de la legalidad pública y nadie debería haberse perdido un ejercicio de inmersión en los quebraderos de cabeza de la vida adulta, entre pagos de impuestos, deberes y derechos cotidianos, ideas generales sobre la justicia...

Pero lo evidente es que un ciudadano maduro tiene que ser una persona libre y con fuerte conciencia de sus deberes privados y pú-

blicos –digamos que con conciencia moral y responsabilidad respecto de las cuestiones globales que conciernen a la solidaridad en su comunidad y en las comunidades de más extensión, hasta alcanzar dimensión mundial–. Como consecuencia de esto, no descuidará, por supuesto, la pericia profesional, que, se diga lo que se diga hoy, aunque pueda tener algo que ver con las necesidades coyunturales del empleo en el país, tiene infinitamente más que ver con la vocación y el gusto personales.

La libertad y la madurez moral y política no se obtienen como metas directas de ninguna materia del currículo escolar. Sólo pueden ser fomentadas, en primer lugar, por el ambiente mismo que se vive en las instituciones de enseñanza, creado, desde el comienzo, por el claustro de profesores; y en segundo lugar, indirectamente, por las horas dedicadas a ciertas enseñanzas que no tienen conexión inmediata con la adquisición de técnica alguna: las antiguamente llamadas *humanidades*, cuya extensión debería quizá revisarse hoy.

Libertad y madurez moral se aprenden por el ejercicio del roce diario con los demás, pero también reflexionando y viendo las situaciones de falta de libertad, de desgracia y miseria, de minoría de

edad moral, que no faltan precisamente alrededor de nadie ni de ninguna escuela.

Se ha señalado muchas veces que cualquier aprendizaje, si se realiza en la atmósfera de la claridad intelectual, del respeto y hasta del cariño entre maestro y discípulos, y señalando siempre sus efectos de largo alcance y la dificultad de su primer descubrimiento, se convierte en una fuente de estimación de valores insustituible. Es una verdad de primer orden. Haber tenido un maestro, en el pleno sentido de la palabra, siquiera una vez en la vida es decisivo en la formación de una persona, y no son los recuerdos de los contenidos de la materia que tenía a su cargo lo que queda de él en la memoria, sino su entrega a la verdad, su amor a las cosas, su amor a las personas, su capacidad de trabajo, su paciencia con los defectos y los errores, su estricta justicia, su elocuencia, su gesto mismo como miembro de la sociedad. En este sentido, cualquier reforma educativa debería insistir, sea o no éste un tema popular, en que la excelencia en la formación del maestro es absolutamente decisiva y su primer capítulo real.

Pero es también un capítulo que suele darse por sabido y por cumplido, y se pasa enseguida a la constitución del currículo mismo.

Insistamos en las mismas palabras centrales: libertad y madurez en la justicia y la solidaridad. ¿Cómo ayudar a que crezcan, ya que son la esencia del progreso real de una nación? ¿En qué sentido la escuela no puede confiar en que la familia logra ya estos resultados capitales, para que ella pueda vacar al cultivo de las técnicas de todo orden? En cualquier caso, aunque la familia fuera siempre un modelo de virtudes, la amplitud de la convivencia a la que fuerza la escuela es un taller insustituible de política y solidaridad, y hay que guardar de ello conciencia alerta.

El término clave con el que la escuela puede fomentar estos aspectos esenciales de la formación de todos también ha aparecido ya: *reflexión*. Reflexión acompañada de visión, o sea, de conocimiento de hechos que ahonden la reflexión, porque ésta no puede alimentarse adecuadamente si sólo se sirve de las propias reducidas experiencias del niño y el adolescente, por intensas que hayan podido ser.

Y el punto grave de todo esto es, entonces, hasta qué punto la reflexión, este método de métodos, este resultado trasversal por antonomasia de todas las materias, se fomenta o todo lo contrario.

El primer estrato imprescindible para la reflexión es la abundancia

de noticias imparciales sobre la realidad. En términos clásicos, el conocimiento de la historia, el conocimiento del medio humano en donde se ha nacido (sin desprecio del medio natural, pero sin que la física y la química adquieran un relieve tan grande como la historia). Tocar esta cuestión es levantar infinitos problemas casi insolubles; pero es irremediable. Mientras el niño se divierte y ejercita los mecanismos formales de su inteligencia con las matemáticas y las ciencias exactas de la naturaleza, y va así adquiriendo curiosidad por lo invisible, por lo que no está en la superficie de las cosas pero las explica (y esta destreza es de importancia inmensa para todo en la vida), tiene que ir poniéndose en contacto con ese otro dominio vastísimo de problemas, de males, de esperanzas, que es la historia. Se dice inmediatamente que nada es más subjetivo que la historia; que la misma noción de objetividad en ella es el más peligroso de sus mitos. No digo que sea fácil el asunto, pero sí que es capital intentar presentar la tradición de la que uno procede con riqueza de perspectivas, con toda la imparcialidad de que se sea capaz; y que conviene hacerlo apoyándose más en la experiencia directa que en los libros. Son cosas, por otra parte, que están inventadas en España desde los tiempos de la

Institución Libre de Enseñanza. Un chico aprende más historia en una mañana de excursión por los castillos de Castilla y los desgraciadamente abundantísimos campos de batalla de nuestro país, mientras escucha relatos, poemas y leyendas, que sentado ante un libro, aunque éste esté plagado (repite: plagado) de dibujos. Pocas pero intensas inmersiones en la historia. La imaginación infantil no está hecha para atender a la maldad del pasado, pero no se le puede ahorrar alguna experiencia de ella.

Y si la reflexión empieza por ahí, puede seguir aumentando los datos con las aportaciones del arte: cuadros, películas, incluso canciones y, por supuesto, museos y literatura. Del conocimiento del pasado real desde el que uno misteriosamente viene, al conocimiento de la naturaleza humana, que sólo se puede obtener observando lo que realmente han hecho los hombres, en bien y en mal. Afortunadamente, los recursos de la información actuales permiten una revolución positiva en este terreno que lo ha cambiado todo en apenas lo que va de siglo XXI. Sin embargo, no debe fiarse todo a la pantalla: es imprescindible darse el tiempo de la experiencia, del viaje, de ir hasta donde las cosas realmente ocurrieron.

Con lo que desembocamos en el tema de este breve ensayo: la urgente necesidad de no sólo no eliminar sino potenciar el elemento filosofía en la segunda enseñanza.

Desembocamos, pero un poco lateralmente aún, porque la reflexión no se favorece tanto con el estudio directo de la filosofía como con la exigencia cotidiana de la lectura y la redacción. Leer de veras y escribir de veras son las dos materias que de verdad más brillan por su ausencia en los planes de estudio, en todos los planes de estudio (e incluso en los pocos lugares que hacían excepción se empieza a hablar de destruir esta excepción, como ocurre en el debate francés actual).

La filosofía es sólo una potenciación especial de la reflexión, pero ésta, una vez que está sostenida por el conocimiento suficiente y en parte experiencial del medio humano, es antes lectura y escritura que filosofía. Sin todo lo que le es previo, la filosofía apenas sería un reemplazo de alguna forma más rudimentaria de formación ideológica (revolucionaria o anti-revolucionaria), que es lo que menos necesita una persona libre y madura en sentido moral y en sentido político.

Hay que leer, y no precisamente todos siempre los mismos libros y

libritos. Hay que tener acceso amplio y un poco forzado a bibliotecas amplias (pero internet ya lo ofrece gratis). Hay que subrayar lo grave que es leer, como operación personal de transformación, como diálogo a cara descubierta y sin intermediarios con alguien que, si escribió, es porque pretendió que nos tenía algo que decir a todos, en el secreto de la boca a oído de la lectura. Sólo que este consejo de fomentar la lectura más y más no puede sino tropezar hoy con la cantidad de novelística sin la menor importancia que llena el mercado. Pero se debe correr este peligro.

Sobre todo, hay que escribir, hay que aprender a reaccionar reflexiva y expresivamente ante lo que se vive, se lee y se estudia. Aquí se encuentra la lacra principal de nuestros planes de estudio. Puede tenerse una beca de excelencia y no tener la menor idea de qué es una recensión a un texto. Puede tenerse un sobresaliente en la prueba de selectividad y ser incapaz de componer un párrafo que entienda alguien que no sea su redactor. Todavía la expresión oral es asunto forzoso en la enseñanza de hoy, pero ¿dónde está alguna materia que, por ejemplo –y éste es un consejo que me daba hace poco un alumno joven, recién llegado a la universidad, que se en-

contraba falto de lo que me sugería–, pida en el bachillerato simplemente profundizar en uno o unos pocos temas, por cuenta propia, por lecturas propias, investigando como buenamente se pueda, hasta redactar algún ensayo? ¿Es que no se pueden hacer ensayos de búsquedas de esta naturaleza? Dejemos a un lado la prolijidad de las (también bárbaramente llamadas) *guías docentes*, al menos por un momento y en algunos casos. Que haya una casilla en el programa para buscar a solas, leer a solas –o en grupo reducido– y escribir a solas –esto, desde luego, absolutamente a solas–. Acerca de algún gran tema de interés universal e intemporal, pero que sienta que realmente lo es quien lo tiene que investigar. Y, por cierto, en este tipo de indagaciones desempeña también un papel de primer orden la educación del sentimiento a través de las artes. Pero este capítulo habría que desarrollarlo más cuando el tema sea la escuela primaria, porque el sentimiento y el arte son en ella –deberían ser en ella– la forma primera de la reflexión, que ayude en el momento traumático de descubrir los enigmas de la vida.

Buscar a solas, leer a solas, escribir a solas: ya esto es filosofía. Y sobre ella planea la segunda inmensa confusión, que deberé ahora tratar con muy poco espacio.

Introducir la filosofía en los programas –mejor dicho, no empobrecerlos terriblemente sacándola de ellos– no es poner en ellos un adorno cultural, para que, como se hacía con cierta forma malhadada del aprendizaje literario, memorizar fechas, obras y una o dos paradojas de cada filósofo, por las que seguramente un chico inteligente llamaría a todos los filósofos como los chicos de Mégara llamaban en el siglo IV a. C. a sus profesores de lógica: los viejos bobos.

Menos todavía se trata, como ya dije, de adoctrinamiento. Ni información, ni ideología. Entonces, ¿qué? Pues justamente: potenciación de la reflexión, poniéndola en contacto no con un par de bobadas de viejos bobos, sino con la dignidad extraordinaria de la vida y la obra de un Sócrates, de un Descartes, de un Kant.

La filosofía siempre encajará mal en los proyectos de quienes quieren poner la enseñanza al servicio de algo que no sea la misma humanidad del hombre, o sea, esto que vengo aquí llamando libertad y madurez moral y política. La filosofía ha servido para todo –y siempre, a la vez, se ha negado a servir– en el pasado: para apuntalar y para demoler, en definitiva, los regímenes políticos esenciales de las sociedades. Es casi imposible que un Estado fomente a sa-

biendas y como tal un espacio del saber que sólo puede servir para la libertad y la maduración moral. ¿No estamos en el final de la historia? ¿Para qué necesitamos ahora gentes que amenacen con revivirla, cuando sabemos que la historia, antes del final, ha sido un campo de crueldades infinitas, antes que cualquier otra cosa? Sólo que así declaramos ideológicamente que el mundo presente es siempre, por lo visto, el mejor de los posibles, porque no cabe acelerar su mejoría y enmendar sus desgracias con ninguna fuerza que se añade a las que ya de suyo operan en él, como en un inmenso paralelogramo de las fuerzas espirituales y materiales de toda la humanidad. Es decir, como si la razón, la libertad y la bondad no pudieran servir para maldita la cosa.

No se puede hablar con verdadero sentido del lugar de la filosofía en la enseñanza más que si se empieza por tener clarísima su idea, porque cuando esto se hace, resulta casi imposible atreverse a negar que una tarea así quepa en la formación del ciudadano. En caso contrario, puede no verse sino ideología sospechosa (o reaccionaria o revolucionaria) o suplemento cultural perfectamente prescindible, hoy que hay tantas urgencias económicas, tantos puestos de servicio en la sociedad que nadie

quiere llenar porque tienen más riesgo que remuneración. No se puede cargar la cabeza ni el horario con asuntos superfluos, sólo porque tengan un prestigio que huele a naftalina o sólo porque vengan en la inercia de los últimos años.

La filosofía es la empresa personal, en principio solitaria y al final ojalá que colectiva, de reflexionar sobre las presuntas verdades que orientan en su centro, en su fondo mismo, toda la existencia de una persona. Estas presuntas verdades existen siempre y son el objeto más difícil de la reflexión, porque más que tenerlas es que las somos, y los ojos lo logran ver todo menos a ellos mismos. ¿Dónde está el espejo que se precisa para verse el fondo del alma?

La dificultad es aquí teórica, pero también práctica y afectiva. Demasiado, se dirá, para que tal cosa reciba un lugar académico, casi ni aun en la universidad, que debe enfocarse a funciones más urgentes. Y esto es lo que nos tememos que pueda suceder a la larga (y no tan a la larga).

Ante esta idea de la filosofía, de la que dependen las otras, las parciales, las que ven en ella, por ejemplo, una epistemología de orden superior, levantada sobre las metodologías de las ciencias particu-

lares, o una hermenéutica formal de las antiguamente llamadas ciencias del espíritu, nadie dirá que tal cosa deba directamente ser eliminada del currículo, pero nadie sabrá tampoco muy cómo dejarla en él o colocarla adecuadamente.

Yo soy el primero en reconocer la dificultad y, de hecho, estoy harto de oír quejas sobre el desastre que fue sufrir los años de filosofía obligatoria en el bachillerato: aquel insufrible galimatías de datos, de vidas y dichos extraños y estrafalarios, o quizá sólo de un poco de lógica formal, o quizá sólo de un poco de introducción a la política. La filosofía obligatoria en el bachillerato es una forma bastante buena de inmunizar contra la filosofía para siempre; sólo la supera la eliminación completa de la filosofía del bachillerato –y del resto de la enseñanza preuniversitaria–. Sólo un país de bárbaros o lleno de gentes que aspiran a retroceder a la barbarie de una vez, podría comportarse así.

Hasta ahora, y desde hace mucho tiempo, ha habido una materia denominada Ética, al final de la segunda enseñanza obligatoria. El combate político del momento empieza por aquí, a mi parecer. Esta materia, por todo lo que llevo dicho, no puede desaparecer de ninguna manera, e incluso deján-

dola como está, sin intentar mejorarla demasiado, por si acaso, ya es esencial. ¿Qué menos que un período de reflexión, académicamente regulado, en el que se deje espacio, siquiera sólo al final de la enseñanza por la que todos deben pasar, para que se ponga de relieve los misterios de la vida humana? En ella, y esto lo sabe mejor quizá el niño que el adulto, lo importante y lo abundante no son los problemas, que desaparecen cuando se les encuentra una solución técnica, sino los misterios, que permanecen como permanece para siempre la inquietud el corazón, aunque van cambiando de formas, van enriqueciéndose, se consuelan o agudizan, a medida

no sólo de que se vive, sino, sobre todo, de que se reflexiona.

Este asunto, aparentemente parcial, coyuntural y hasta corporativo, de la desaparición o la difuminación de la filosofía y la ética de los programas de la segunda enseñanza (más la amenaza que esto introduce para las facultades de humanidades en general y de filosofía en particular) trae consigo, como creo que es evidentiísimo, todo un replanteamiento de los fines de la educación extrafamiliar. No se trata de un rodeo grandioso y dilatorio, propuesto por un filósofo bobo más, sino de una urgencia que afecta al centro mismo de la libertad. ■