

Filosofía, democracia, educación y libertad: reflexiones para una filosofía social como una narrativa democrática en la educación

Francisco Javier Méndez Pérez. IES Tirso de Molina de Madrid

Recibido 24/5/2021

Resumen

En este escrito se pretende establecer una relación entre la filosofía, la democracia, la educación y la libertad en relación al sistema educativo español. En España se ha perdido con la nueva ley de educación (Lomloe) la ocasión de hacer profundos cambios hacia una educación en libertad y para la democracia. El artículo pretende recuperar el papel de la Filosofía en la enseñanza española como valedora de una narrativa democrática. Para ello la filosofía en la educación no universitaria debería ser más una filosofía social, siguiendo la filosofía de Dewey como una inteligencia social.

Palabras clave: filosofía social, educación, democracia, libertad, narrativa

Abstract

Philosophy, democracy, education and freedom: reflections for a social philosophy as a democratic narrative in education

The purpose of this article is to establish a narrow relationship among philosophy, democracy, education and freedom concerning the Spanish educational system. In Spain, the new Law of Education (Lomloe) has been a disappointment for not introducing deep changes for an education in liberty and democracy. This paper aims at the reinvention of Philosophy as a democratic narrative in education. In order to do so Philosophy must turn into a social philosophy following Dewey's ideas for a social intelligence.

Key words: Social philosophy, democracy, education, liberty, narrative

La constitución del campo intencional y su vulnerabilidad entre abismos

Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina¹. Sociedad Asturiana de Filosofía

Recibido 15/01/2022

1. La educación democrática

Llevamos mucho tiempo discutiendo en el mundo filosófico sobre la importancia de la filosofía como asignatura en los planes de estudio de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Incluso ahora, hay voces que piden su inclusión en los estudios de primaria, en la forma de «Filosofía para niños» (García, 2016) (Hernández Bermúdez, 2019).

No voy a discutir este asunto que tiene muchas aristas y fácilmente los filósofos y filósofas tomamos una posición corporativista. Y no es porque no seamos capaces de abstraernos de nuestro propio oficio —de hecho, una de las características del filósofo o filósofa es ser capaz, o, por lo menos, de intentar analizar las cosas desde

9

¹ N. del ed.: el presente artículo se incardina en una línea de pensamiento que tiene su primera gran sistematización en 2014 con la publicación de *Estromatología: teoría de los niveles fenomenológicos* (Eikasía/Brumaria), y una segunda en 2021 con la entrega a las prensas de *Orden oculto: ensayo de una epistemología fenomenológica* (Eikasía). Para un panorama general y algunas tentativas evaluadoras v. Sánchez Corredera, «El orden oculto estromatológico en la obra de Urbina», en *Eikasía: Revista de Filosofía*, n.º 104. Oviedo, enero-febrero de 2022, 7-80 <<https://www.revistadefilosofia.org/104/104-01.pdf>>; una visión más sintética, aunque centrada en *Orden oculto*, por el mismo autor: «Ante un nuevo sistema filosófico», en *Eikasía: Revista de Filosofía*, n.º 103. Oviedo, noviembre-diciembre de 2021, pp. 259-266 <<https://www.revistadefilosofia.org/103/103-14.pdf>>. Una reseña sintética sobre *Estromatología*: Luis Álvarez Falcón en *Investigaciones Fenomenológicas*, n.º 12. Madrid, UNED, 2015, 265-274 <<http://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/29603/22808>>.

Para una visión general sobre la figura filosófica de Ortiz de Urbina véase el número especial de *Eikasía: Revista de Filosofía* n.º 100. Oviedo, Eikasía, mayo-junio de 2021 <<https://www.revistadefilosofia.org/numero100.htm>>, dedicado íntegramente al autor. Con posterioridad a la publicación de *Orden oculto*, Ortiz de Urbina ha seguido profundizando en varios aspectos de su propuesta, además del presente artículo pueden consultarse: «La identidad del arte», en *Eikasía*, n.º 101. Julio-agosto de 2021, 7-22 <<https://www.revistadefilosofia.org/101/101-01.pdf>>; y «Einstein y el dios Jano», en *Eikasía*, n.º 104. Enero-febrero de 2022, 245-258 <<https://www.revistadefilosofia.org/104/104-09.pdf>>. [Todos los enlaces comprobados el 21/02/2022].

una posición imparcial— sino que el hecho de ser filósofos o filósofas levanta sospechas sobre nuestra imparcialidad en relación al tema.

La cuestión que aquí se plantea no es la enseñanza de la filosofía, sino la enseñanza de la democracia, y en esto no hay duda, si queremos un país democrático debemos enseñar a los ciudadanos a vivir democráticamente. Una vivencia que tiene que ser no sólo teórica sino también práctica. Hay que enseñar a nuestros y nuestras alumnos y alumnas no solo a comprender por qué el sistema democrático es, como decía Bertrand Russell, no el mejor sistema de gobierno pero sí el menos malo. Y todo ello hay que llevarlo a cabo mediante la práctica democrática.

Ahora, ¿a quién encargamos esta educación democrática de los futuros ciudadanos y ciudadanas del país? O como diría Adela Cortina, los futuros y las futuras gobernantes. En esto voy a ser claro, no creo que la filosofía constituya en sí misma algo especial que la dota de una ventaja intrínseca para la enseñanza democrática. Tampoco cualquier otra materia, pues la democracia no es algo que tenga un acceso privilegiado desde un punto de vista determinado. La democracia es una actitud que debemos fomentar desde todas las esferas de la vida social, pero sin embargo, la filosofía como ciencia social puede jugar un papel esencial en la educación y enseñanza de la democracia.

10

La filosofía, como todos los campos del conocimiento teórico, ha estado sometida a en los últimos años a un proceso de diferenciación que la ha llevado a un variedad de subdisciplinas o formas de hacer filosofía, o de distintas filosofías. En los currículos oficiales de filosofía del bachillerato sigue predominado la división clásica de una filosofía teórica, una filosofía práctica y una estética, en las que se habla del conocimiento, el hombre, la moral y la política fundamentalmente, y en la que queda muy desdibujada una filosofía social (Honneth, 2011, pág. 75ss). Quiero defender la necesidad de una filosofía propia de la sociedad capaz de hablar de las posibilidades de desarrollo social y de «buena vida» de los miembros de la sociedad. Solo así podremos encargar a la filosofía la tarea de educar a ciudadanos democráticos para una sociedad democrática, más libre y más justa. Se puede entender la filosofía social como esa «instancia de reflexión, dentro de la cual se discuten criterios para formas exitosas de la vida social» (Honneth, 2011, pág. 77). Una filosofía como filosofía social sirve para descubrir las patologías sociales, como diagnóstico de la sociedad para

poder pensar las soluciones más apropiadas. Es el sentido de una filosofía volcada hacia la sociedad, como función social (Giner de los Ríos, 2015, págs. 343-378), como forma de encarar la educación de la democracia con garantías de éxito. El filósofo estadounidense Richard Rorty dice que hay que dar prioridad a la democracia sobre la filosofía (Rorty, *The priority of democracy to philosophy*, 1991), porque la filosofía no se ha caracterizado precisamente a lo largo de la historia de defender la democracia, incluso podríamos pensar todo lo contrario. Muchos filósofos han defendido sistemas políticos no democráticos como deseables. Como muestra tenemos la República de Platón en la que se defiende un sistema altamente elitista basado en la búsqueda de la verdad y no del consenso.

Otro filósofo estadounidense, John Dewey (1994, pág. 100) defendía que la educación es un proceso de crecimiento paralelo a un proceso de unificación personal. Esto significa que la educación se relaciona con el hecho de hacerse con una mente que consiste en dotarse de un yo. Ahora bien, este yo no debe ser un yo dogmático, absoluto, sino flexible, abierto a distintas concepciones del bien sin que ninguna pueda convertirse en universalizable.

Es por tanto indispensable una educación democrática en nuestras escuelas, pero dicha educación no podrá llevarse a cabo sin la democratización de la misma escuela. De nada sirve una asignatura de «democracia» si la misma institución educativa no es plenamente democrática.

Por esto, creo que hay que actuar en dos direcciones: Primero, la enseñanza de la democracia como contenido (La democracia pensada) y segundo, la práctica democrática, la democracia como estructura (La democracia vivida).

Ambas se complementan y se retroalimentan. La actitud democrática es inútil a no ser que su práctica sea ampliamente compartida. El mismo Dewey pensaba que lo más universalizable en filosofía era la democracia, como hábito de acción y pensamiento. Desde mi punto de vista, este es el problema más importante que nos encontramos en este país: ser capaces de educar en comportamientos democráticos para la mayoría de la población. Dewey ponía el acento en la inteligencia social²

² La inteligencia social puede verse como una regla de conducta como parte de un procedimiento de decisión. Pero no hay que considerarla como un imperativo, sino como un medio para resolver los problemas humanos (Gouinlock, 1994).

como una filosofía de la democracia que incluye los ideales de crecimiento, libertad y experiencia compartida.

En relación al primer punto de más arriba, la enseñanza de la democracia como contenido se puede abordar, siguiendo a Dewey, como una filosofía de la inteligencia social, o de la democracia. Ahora bien, una enseñanza de la democracia a partir de la filosofía implica un cambio sustancial en la enseñanza de la filosofía misma. No parece oportuno seguir enseñando la filosofía como se ha venido haciendo desde una perspectiva histórica y desde una relación de sus protagonistas más influyentes (siempre, claro está, esta «lista de filósofos» está cargada ideológicamente). Se trataría ahora de darle la vuelta y enseñar a reflexionar sirviéndonos de aquellos filósofos y filósofas que consideremos que nos ayudan. Pero lo importante no es lo que dice un filósofo o filósofa en cuestión, sino lo que se dice y cómo eso nos ayuda a construir una concepción adecuada de la democracia. Habría que trabajar la concepción de comunidad y de la moral como algo social y como el resultado de la convivencia de unos hombres y unas mujeres entre sí en la que destaca el sentido de la responsabilidad y de la libertad. Habría que educar en la toma de decisiones traspasando al individuo atomizado y solitario para tener en cuenta a la sociedad en la que se vive.

12

Necesitamos una filosofía de la libertad, una filosofía que reflexione sobre los problemas sociales donde las ideas políticas tengan importancia en relación a su utilidad y no en relación a su «verdad» o «falsedad». La filosofía, como dice Eugenio Imaz (2009, pág. 26), es algo vivo, capaz de ser un problema personal en el que nos jugamos todo: nuestro comportamiento como seres humanos. Una filosofía como ciencia social puede así cumplir con los condicionamientos oportunos para la enseñanza de la democracia como expresión de la inteligencia social. La democracia no es el sistema perfecto de gobierno pero —como dije antes— es el menos malo, y el que permite corregir errores o desviaciones o equivocaciones si la experiencia así los demuestra. Es verdad que hay muchos países en el mundo con sistemas democráticos pero que, sin embargo, están controlados por élites egoístas y poco inteligentes. Esta cuestión de la calidad de la democracia ya era una preocupación para J. Dewey quien consideraba que la democracia no es solo votar cuanto toca en las convocatorias electorales, sino que era algo mucho más profundo que penetraba

toda la sociedad, entendiendo la democracia como una comunidad moral (Dewey, *Democracy and Education*, 2012). La democracia es un modo de vida que permite una pluralidad de opciones de vida buena. La opción por la democracia como forma de organización social no es una opción meramente política o filosófica, sino una decisión inteligente, pues la democracia va a permitirnos una convivencia óptima en una sociedad de moral heterogénea. La cuestión es saber renunciara nuestros ideales privados que aspiramos a convertirlos en públicos, que tenemos que aprender a limitar nuestros conceptos de vida buena en nuestra esfera privada y saber respetar otras concepciones diferentes, y esto implica un esfuerzo de educación y entrenamiento social.

La base de la filosofía como inteligencia social radica en la experiencia. La importancia de la experiencia se pone de manifiesto en la pregunta de W. Benjamin : ¿de qué nos valen los bienes de la educación y la cultura si la experiencia no nos vincula con ellos? (Benjamin, 2018, pág. 96). Solo la experiencia democrática puede hacer que el ciudadano valore y sepa apreciar la importancia de la misma. Lo característico de esta experiencia es el lenguaje y la comunicación. La categoría de lo social es la categoría filosófica fundamental, porque es donde se dan las transacciones humanas, los intercambios y la compartición. Es en la sociedad donde los seres humanos ven la necesidad de comunicarse unos con otros para busca el encuentro, el acuerdo básico basándose en una experiencia en común. En este aspecto, la comunicación nos permite la idea de comunidad, y en Dewey toma la forma de comunidad democrática y como ya hemos dicho esta idea de comunidad democrática es un ideal moral; supone «la creencia en la capacidad de la experiencia humana para generar objetivos y métodos mediante los cuales la experiencia posterior se acreciente y enriquezca» (Bernstein, 2010, pág. 169).

La importancia de la educación reside, entonces, en que es la forma que las sociedades modernas tienen para transmitir la experiencia de los adultos a los miembros más jóvenes. La continuidad democrática en el tiempo depende fundamentalmente en el éxito de la educación que, según Dewey, es el hecho más importante para la acción social, porque una sociedad democrática repudia el autoritarismo que encuentra su sustituto en una disposición voluntaria y en el interés común, que solo pueden ser creados mediante la educación.

El objetivo de la educación, entre otros, es crear un ser humano verdaderamente moral, libre y racional, y esto se consigue mediante un esfuerzo continuo intergeneracional donde los jóvenes adquiriendo los hábitos necesarios, tanto físicos como mentales, para ser un ciudadano o ciudadana con pleno derecho en la sociedad. La filosofía como educación debe ser guía, dirección y orden. Debe ayudar a dar sentido a todos los saberes fragmentados en asignaturas en un todo. «La educación es un continuo proceso de reconstrucción desde la inmadurez del niño a la experiencia que se va haciendo cada vez más significativa, sistemática y ordenadora» (Bernstein, 2010, pág. 171). Para ello se necesita enseñar un pensamiento crítico, la capacidad de discernir la complejidad de las situaciones, lo superfluo de lo importante, la voluntad de aprender de la experiencia, de reflexionar en la justicia, de expresar opiniones y valores en conflicto y, sobre todo, tener la valentía de cambiar de perspectiva o punto de vista cuando así lo requieren las consecuencias de nuestra reflexión y nuestras acciones. En definitiva, toda educación es educación moral, entendiendo el sentido moral, no como un conjunto de valores jerarquizados, sino como guía de comportamiento para la acción; como diría Dewey, «la evaluación inteligente» que promueva «el espíritu científico» (Bernstein, 2010). Todo esto solo es posible si se es parte de una comunidad: la comunidad democrática.

14

Esto me da pie para pasar al punto 2 de mi reflexión sobre la vivencia de la democracia, que comentaba más arriba. En España, los centros educativos institucionales no han sido capaces de construir las condiciones para una verdadera cultura democrática. Es especialmente importante esa cultura democrática en los Institutos de Educación Secundaria y Profesional que es donde están los alumnos y alumnas en una edad crítica para aprender la vida democrática.

Es cierto que en España tenemos mucho miedo a la democratización de las instituciones educativas, no sé si es debido a una tradición política en la que la democracia no ha tenido mucho protagonismo en nuestra historia, o debido a malas experiencias democráticas que hemos tenido a lo largo de nuestra historia. Quizás ha llegado el momento de que nos tomemos en serio la democracia y su enseñanza.

Es en este sentido sería deseable una reforma de nuestros centros educativos en la que los Consejos Escolares, nacidos de la primera reforma educativa de la transición (la LOGSE), vuelvan a tener un papel activo y central en el funcionamiento

de los mismos, en lo que los alumnos y alumnas tengan una presencia suficiente para decidir sobre la organización de las enseñanzas. Por supuesto, hay que dejar claros los ámbitos de participación y decisión de las distintas partes de la comunidad educativa. Es obvio que los profesores tienen la competencia exclusiva en los currículos y cuestiones pedagógicas, son los profesionales y tienen que ejercer su profesión de manera libre y con conocimiento de su materia, pero hay muchos otros asuntos en relación a la organización de los centros, en los que se debería escuchar a los propios sujetos que son objeto de la enseñanza, como ejemplos podemos mencionar entre otros la duración de las clases, los recreos, el número de horas de permanencia, comienzo y fin de la jornada lectiva, la organización de las pruebas evaluativas, los espacios, etc. Es en estos ámbitos, en clase y en las reuniones — aprovecho para demandar espacios regulados tanto para el profesorado como para el alumnado de reunión e intercambio de ideas y problemas— donde se aprenda y practique la democracia. Habría que pensar también en los comedores escolares que cumplen una función educativa para una alimentación saludable como parte de la organización del tiempo escolar. Más adelante abordaré este tema de la organización de los centros con más detalle.

Para apreciar en toda su amplitud lo que quiero decir, acudo de nuevo al filósofo estadounidense J. Dewey que consideraba la escuela como el medio más importante para la reforma social: «haciendo una sociedad más inteligente y más humana».

Por último, hay que entender que el problema de la democracia es el problema de la libertad. Como dice Richard Rorty, solo si garantizamos la libertad preservaremos la verdad y no al revés (Rorty, CL, 2005). La lucha por la libertad es la lucha por la democracia y la lucha por la democracia es la lucha por la libertad. Construyendo una escuela democrática es la mejor garantía para educar ciudadanos y ciudadanas libres, con espíritu crítico y con un alto valor de la individualidad, la autonomía moral sin renunciar a la solidaridad y la fraternidad.

2. ¿Qué es educar en la libertad?

Creo que la libertad es en realidad la asignatura pendiente de la educación española, y aquí no se trata de hacer una disquisición filosófica de qué es la libertad sino de ser capaces de crear espacios educativos en libertad, en el sentido de la

palabra como autonomía de la persona. Esto implica educar en la responsabilidad, en hacernos adultos capaces de guiarnos de nuestro propio criterio y no por el criterio de otros, eso que Kant llamaba la autonomía en contraposición a la heteronomía moral.

Los problemas del sistema educativo español son muchos, pero creo que es justo decir que han sido las enseñanzas medias, aquellas puente entre la primaria y la universidad, las que han sido tradicionalmente abandonadas con una financiación escasa que traduce la falta de atención por parte de las autoridades políticas y que ha generado que los Institutos de Enseñanza Secundaria se encuentren en un estado de abandono, tanto en infraestructuras como materiales que hacen muy difícil que cumplan esa función social de la que hemos hablado. Un problema añadido ha sido, desde mi punto de vista, el paternalismo —quizás el mayor mal que anula toda iniciativa de aprender, del aprendiz de estudiante— que ha inundado nuestras instituciones educativas en las que no se fomenta el despertar la curiosidad, el gusto por aprender. No se promociona la iniciativa propia y la asunción de responsabilidades que acompaña al crecimiento y la madurez. El sistema educativo decide de antemano qué, cómo, cuándo y cuánto tienen que aprender los niños y adolescentes españoles. Toda libertad se reduce a elegir entre religión sí o religión no. La pregunta es ¿qué necesitan los futuros ciudadanos para el siglo XXI?

En este sentido me gustaría centrarme en dos tipos de actuaciones que no han recibido la debida atención: del currículo; y de organización y estructura de los centros educativos.

Hablemos primero del currículo. La Educación Secundaria española dura cuatro años, desde los 12 a 16 años si no hay repeticiones por el camino. Cada año el alumno o alumna tiene como mínimo 10 materias diferentes, en total 40 materias, aunque ciertamente muchas son repeticiones de materia pero, en cualquier caso, figuran como materia independiente con contenidos propios que hay que superar. De todas las materias apenas eligen más de dos por curso y en el último año de la Secundaria Obligatoria tienen que elegir el itinerario. El currículo del Bachillerato en dos años es de 18 asignaturas, 9 por curso y de todas ellas solo pueden elegir 2. Todas las materias o asignaturas tienen una duración de un año académico. Se les exigen aprobar todas las materias para obtener el título correspondiente, pudiendo repetir

curso si no suspenden más de dos en el mismo año. ¿A alguien le parece extraño todavía que nuestros estudiantes de secundaria y bachillerato odien la escuela?³ Raro sería lo contrario. Los currículos son excesivamente extensos y de una complejidad difícilmente asimilable en tan poco espacio de tiempo y al nivel que los profesores, en su gran preparación teórica después de su paso por las aulas universitarias, consideran esencial. ¿Por qué las asignaturas deben tener una duración de un año completo? Se podrían diseñar asignaturas más cortas (semestrales y trimestrales) que permitirían aumentar la optatividad y a un mayor acceso de contenidos (teóricos y prácticos) que despierten el interés del alumnado.

En España, con la nueva ley de educación para la reforma de las enseñanzas no universitarias aprobada en diciembre de 2020, se ha perdido una gran ocasión de cambiar toda la arquitectónica del edificio educativo de las enseñanzas medias, que se ha limitado a meros aspectos superficiales y poco significativos del sistema educativo. Se ha perdido la oportunidad de someter toda nuestra educación a un auténtico diálogo con el compromiso de pensar no solo el currículo obligatorio, es decir, aquellas materias que consideramos básicas en la formación de los futuros ciudadanos,⁴ sino también la organización y estructura de los centros donde se desarrolla esa enseñanza que, a mi juicio, son más bien lugares de guadería, que auténticos templos del conocimiento, que es lo que deberían ser. Es hora de desarrollar un auténtico pensamiento con miras al interés general y no a intereses económicos determinados o reclamaciones profesionales difícilmente defendibles desde la razón. ¿Cuántas asignaturas debe un bachiller estudiar? ¿Debe haber materias comunes? ¿Cuántas podrían ser elegidas por el propio estudiante? ¿Hay

³ La tasa de abandono escolar temprana está en torno al 20% en los últimos años en España. El abandono escolar temprano, también llamado fracaso escolar, es el abandono del sistema educativo sin conseguir la titulación obligatoria. Fuente: (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

⁴ Mis alumnos y alumnas de bachillerato en relación a las asignaturas que cursan suelen quejarse amargamente de la excesiva carga teórica y memorística de la mayoría y de su evaluación mediante un examen escrito. El bachillerato, más bien, parece una carrera de obstáculos a ver quien es el más rápido aprendiendo de memoria largas páginas de apuntes o libros que olvidan al minuto siguiente de hacer el examen. Suelen comentar que no ven ningún sentido a lo que hacen y que lo único que les motiva es acceder a los estudios superiores.

otros contenidos no académicos que puedan ser parte del currículo? ¿Debe haber asignaturas de menor duración y carga lectiva?⁵

Necesitamos una nueva escuela, pero nueva en todos los sentidos: curricular, organizativa y arquitectónicamente. Hay que dar a los centros educativos una vuelta completa para crear edificios como polos de atracción de su entorno. Centros abiertos, vivos, que sean capaces de canalizar en su seno los problemas, preocupaciones y proyectos de la sociedad a la que sirven, donde los jóvenes puedan encontrar la forma de desarrollar y expresar sus emociones, inquietudes, ilusiones y capacidades, a la vez que adquieran los conocimientos básicos para una ciudadanía responsable.

Desafortunadamente no parece que la nueva ley de educación recientemente aprobada vaya por este camino. Espero que en algún momento los partidos políticos sean capaces de abandonar sus limitaciones de intereses inconfesables y presupuestos ideológicos para abordar definitivamente un sistema educativo con vocación de permanencia. Si seremos capaces de hacerlo el tiempo lo dirá, pero no creo que nuestras futuras generaciones nos lo perdonen.

Los tiempos de crisis son también tiempos de oportunidades. La pandemia del coronavirus COVID19 que ha assolado nuestro país y el mundo entero ha demostrado que las cosas se pueden hacer de forma diferente, y que la educación no consiste sola y simplemente en las horas que pasan, profesores y alumnos, en las aulas, sino que es un proceso más complejo, como decíamos antes, un proceso de crecimiento y formación de la propia persona. La educación no se puede reducir a lo que se aprende entre cuatro paredes. Hay que abrir los centros, como bien proponían los creadores de ese movimiento único de la historia de España, la Institución Libre de Enseñanza, para quienes la educación era un proyecto mucho más ambicioso que se propone formar personas antes que instruir, es decir, personas capaces de desarrollar su propia personalidad autónomamente y que se comprometan y participen de manera responsable en la sociedad (Manzanero, 2018).

Centrémonos en la organización de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) para ver si pueden cumplir con el cometido de la educación que la sociedad les

⁵ Estas y otras cuestiones relacionadas sobre el bachillerato y su problemática actual se tratan en el monográfico de la revista de investigación e innovación educativa del Instituto universitario de ciencias de la educación de la UAM, *Tarbiya* (I.U.C.E., 2014).

asigna. El primer error, desde mi punto de vista, es la organización departamental en asignaturas o especialidades. Quizás, en los años de su fundación en el siglo XIX, cuando el conocimiento se situaba en el centro de toda educación destinada a la adquisición de las claves y bases de las áreas del saber, según el proyecto ilustrado para sacar de la ignorancia a los hombres y hacerlos adultos en un progreso continuo, tenía su lógica esta organización centrada en el saber. La cuestión es que hoy en día los Institutos de Enseñanza Secundaria no son los defensores del conocimiento o saber académico para una población, en su mayoría, analfabeta. Actualmente la función social de los IES difiere de la preparación académica clásica que se asocia al concepto de instrucción. Estas nuevas funciones sociales no son menos importantes que las de adquisición de los fundamentos de las distintas materias. Los antiguos Institutos de Bachillerato eran parte de ese proyecto ilustrado que mencionábamos antes. Se pensaba que lo fundamental era el saber y que junto al mismo lo demás vendría por añadidura. Sin embargo, desde la perspectiva histórica, los resultados de esta concepción de los Institutos como herramientas o instrumentos del proyecto ilustrado han devenido un fracaso. El invento funcionó mientras los centros eran ámbitos de proyección profesional y económica, es decir, cuando en un primer momento eran centro de formación minoritaria que intentaban igualar por arriba pero que resultaron ser una selección clasista donde solo los hijos e hijas de las clases ya educadas conseguían prosperar en un sistema muy duro al que había que dedicar mucho tiempo, concebido como una carrera de obstáculos. Una carrera que para los hijos e hijas de las clases trabajadoras resultaba tener las vallas demasiado altas (Arroyo & Álvaro, 2014).

Entre esas nuevas funciones que se le pide a los Institutos está la socialización, la adquisición de hábitos ciudadanos, además de la preparación para la vida adulta. Ha cambiado el objetivo de querer hacer un «pueblo de sabios» a un «pueblo de buenos ciudadanos y ciudadanas», y esto es una cosa bien diferente. El «buen ciudadano» no necesita ser un experto científico sobre todas las cosas, aunque se le va a exigir que crea en la ciencia, no se le va a pedir una confianza plena en el progreso, pero sí un espíritu crítico sobre lo que nos depara el futuro y lo que ha significado el pasado. La sociedad actual está muy lejos de los que pensaron los ilustrados, y en vez de ser una creación de hombres moralmente autónomos, en

donde derecho y deber coinciden se ha convertido en una sociedad de la decepción, o en palabras de Axel Honneth, del desprecio.⁶ La escuela, en su sentido más amplio, no es hoy en día ese centro de liberación que soñaron los ilustrados, sino que se ha convertido en un centro de idiotización, justo lo contrario. ¿Qué es un idiota? El origen de la palabra *idiota* se remonta a aquel que no quiere participar en la vida pública, que dada su condición, reniega de los asuntos públicos, de lo común, de ser parte activa de la «polis». El idiota es aquel que no quiere pensar por sí mismo y necesita la opinión de los otros para saber qué pensar porque lo que más le molesta es aparecer como alguien distinto, que está fuera del rebaño. Es por lo tanto también un imbécil, como decía Fernando Savater (1992).⁷ El objetivo es la infantilización de las masas. Esto es precisamente lo contrario de la educación que queremos: personas con sentido y pensamiento crítico.

3. Educar al ciudadano y ciudadana

La pregunta que tenemos que hacernos es ¿cómo se educa para ser una persona o ciudadano con espíritu crítico?

Los medios de comunicación que en un principio fueron los instrumentos de alfabetización, crítica y adquisición del conocimiento necesario para una sociedad informada, sustituyendo a ese primer proyecto de los filósofos franceses que fue la enciclopedia. Hoy en día, en su mayoría, son medios ideológicos de propaganda política y de intereses económicos determinados. ¿Cómo se ha llegado a esto? La respuesta está en la propia inercia y lógica del capitalismo, un sistema económico basado en la obtención del dinero. El dinero tiene la tendencia de ir ocupando todos los espacios que le dejan. Así, poco a poco, ha ido ocupando no solo los espacios económicos, sino que también ha ido infiltrándose en los espacios culturales. Hecho que ya denunciaron Horkheimer y Adorno en su *Dialéctica de la Ilustración* con la industria cultural de Hollywood.

⁶ Una de las grandes culpables del fracaso de la sociedad actual ha sido precisamente la ciencia económica, una ciencia que se ha convertido en ciencia ideológica.

⁷ Un imbécil, según la definición de Savater en su libro *Ética para Amador*, es alguien que necesita un «bastón para caminar», es decir, alguien que no aspira a ser una persona autónoma con juicio propio sino que se deja llevar por lo que opinan los demás.

El conocimiento ha perdido su apelación a la verdad como correspondencia con los hechos. La realidad no es como aparece ante los sentidos sino como la pensamos en relación a su comportamiento capaz de ser medido. La verdad científica es una verdad acumulativa, no es una verdad absoluta, solo aproximativa. Paralelo al avance y desarrollo de la economía capitalista que ha venido desarrollándose desde el inicio de la modernidad, se ha ido gestando, primero, el cambio del concepto de verdad medieval, y segundo, del concepto de experiencia. En cuanto al primero, los escolásticos funcionaban bajo la idea de «salvar las apariencias» de lo que experimentábamos con nuestros sentidos. Los modernos, sin embargo, situaron la correspondencia con lo experimentado como una medida. La verdad científica tuvo que renunciar al absolutismo por la acumulación y aproximación para poder imponerse. Los modernos en realidad nunca quisieron acabar con el concepto de verdad, solo modificar sus criterios y situar su validez en diversos ámbitos de discusión (Habermas, pág. 130). La duda se situó en el centro y fundamento de la verdad científica, y en principio funcionó siendo la apelación a los hechos la mayor fuerza persuasiva de la ciencia. Todos los avances científicos y tecnológicos de los siglos XIX y XX han apelado a su funcionalidad como forma de evitar la controversia. Si Nietzsche dijo el famoso ¡Dios ha muerto! le siguió rápidamente el ¡viva la ciencia! y ¡viva la cultura! Pero a principios del siglo XX todo cambió. El mismo concepto de verdad acumulativa que tantos éxitos había dado a la ciencia se va a venir abajo. Primero, de manos de la propia ciencia: la mecánica cuántica supuso una revulsión en toda regla que puso toda la seguridad científica en «campo inestable». Por eso mismo, Einstein se resistió tanto a las consecuencias teóricas que traía la nueva física, porque intuyó que, de alguna manera, era perder todo fundamento y volver a un «estado de naturaleza» en el que todo vale. Segundo, de los cambios culturales con los nuevos movimientos vanguardistas como el surrealismo, el cubismo y otros que producen un cambio de la experiencia, y en particular, de la experiencia del tiempo que con la invención del reloj se había transformado en medida también. Una experiencia acelerada que la modernidad tardía ha impuesto en todos los órdenes de la vida (Rosa, 2016).

Los griegos pensaron que la vida humana estaba sometida a un ciclo, no era una línea con principio y fin. El tiempo cíclico de los griegos se repetía y de unas épocas

venían otras, unas mejores y otras peores, siempre repitiéndose en un ciclo infinito sin fin y pensaron que en política se suceden los tiempos de caos y orden. Generar caos ayuda a generar la necesidad de orden. Es esta nueva concepción del tiempo lo que los modernos tardíos experimentan. Adorno lo entiende así cuando comparaba a los predicadores californianos de la radio con pequeños hitleres en potencia. La estrategia siempre es la misma, se trata de ganar autoridad mediante un proceso retórico en dos etapas (Jeffries, 2018, pág. 310); primero, se descubren las debilidades de las masas para que no tengan más remedio que identificarse como los receptores débiles del mensaje con los propios transmisores, y segundo, haciéndoles creer en su condición de elegidos, a quienes se someten a su autoridad de manera casi inconsciente. ¿Extraña a alguien que la producción televisiva estadounidense esté llena de superhéroes, zombies, etc., apocalipsis, y salvadores? La manipulación de las masas, decía Adorno, siempre genera una versión retrógada de la humanidad (Jeffries, 2018, pág. 312). En este nuevo contexto de la modernidad tardía, en la que se ha producido un proceso de aceleración descontrolada por el vertiginoso avance de la técnica que ha cambiado nuestra experiencia para convertirla, como dice W. Benjamin, en una pobreza de la experiencia (Benjamin, 2018),⁸ la verdad ha dejado paso a la posverdad —término que personalmente no me gusta pero que a falta de otro lo podemos dar por válido— que en realidad, no es una nueva verdad, sino una no-verdad, o simplemente, una ausencia de verdad, o también, una amalgama de verdades donde todas compiten entre sí sin ningún criterio. En esta situación de lucha y competencia entre candidatos a la verdad el peligro es la imposición de viejas y nuevas verdades absolutas que aspiran de nuevo a la hegemonía: Dios, el Ser, la Razón, la Nación, etc., la verdad que acabe con las demás verdades, como las religiones monoteístas acabaron con el paganismo.

La duda moderna no ha sido el reinado del relativismo, sino una forma de comparar distintas opciones bajo criterios específicos de decisión. La falta del absolutismo no significa el relativismo. La falta de verdad, trata más bien, de falta de un criterio único de decisión. Han sido los filósofos de la Escuela de Frankfurt quienes han denunciado ese proceso hacia un mundo sin verdad que demanda una

⁸ Benjamin entiende por este concepto que los hombres modernos se encuentran ya saturados de tanta experiencia nueva y por ello se encuentran fatigados, cansados y por ello anhelan un mundo más sencillo en el que se pueda hacer valer la pobreza, tanto la exterior como la interior.

verdad establecida que llene el vacío. En su lucha de siglos contra la escolástica, la Ilustración se vió obligada a acometer un crítica feroz contras los postulados del pensamiento escolástico. Esta crítica es lo que generó una dialéctica negativa, un proceso dialéctico de negación que llegaría hasta Hegel. Esta escuela llegó a la conclusión de que, por lo tanto, el proyecto ilustrado tenía en su seno una tendencia oculta al autoritarismo. La negación de la negación solo puede llevar al nihilismo y el nihilismo solo se supera con un nuevo absolutismo.

En definitiva, la conclusión de toda esta reflexión es que el proyecto ilustrado de una sociedad de sabios es imposible, incluso algunos, com ya he dicho, pueden considerarlo peligroso, pues nos acerca a una especie de dictadura ilustrada que desembocaría en una república elitista.⁹ No podemos aspirar a una educación para que todos y todas los ciudadanos y ciudadanas lleguen a ser pequeños cerebros sostenidos sobre un cuerpo, una república de individuos moralmente autónomos. Quizás, debemos ser algo menos ambiciosos y aspirar a una sociedad de buenos y buenas ciudadanos y ciudadanas, en la cual la mayoría aspire simplemente a ser buenas personas y ser buena persona no es más que ser individuos que quieran llevar una vida de acuerdo a un proyecto ético, en el que cabe cualquier modo o tipo de vida que uno quiera con tan solo una pequeña aunque muy importante condición: no sobrepasar o exceder los mínimos límites éticos exigibles. ¿Cuáles son dichos límites? Aunque esta cuestión el larga de explicar podríamos resumirla en el cumplimiento o, por lo menos, aspiración a que se cumplan los Derechos Humanos.

4. Reflexiones finales

Ahora, volviendo al tema que nos ocupa quisiera brevemente resumir los puntos por los que tendría que girar la reflexión en torno a una nueva educación para una nueva escuela. Primero, debemos dilucidar cuáles son esos mínimos exigibles en conocimientos tanto teóricos como prácticos para poder desenvolverse en la sociedad actual.

Los conocimientos teóricos son aquellos que consisten en el aprendizaje de los conceptos básicos sde una disciplina cualquiera. Por ejemp, las leyes de la Física, los

⁹ Como dice Spengler (Spengler, 2014, pág. posición 786) en el fondo es la lucha entre dos concepciones, la del hombre culto y la del hombre civilizado.

hechos acaecidos en Historia, o los elementos que componen el corpus científico de cualquier disciplina. Los conocimientos prácticos son aquellas herramientas y procedimientos para lograr un objetivo o aprendizaje determinado. Así por ejemplo, en Lengua, la ortografía y la expresión, la argumentación en Filosofía o el correcto planteamiento del problema en las Ciencias. Los conocimientos teóricos pueden impartirse como hasta ahora divididos en las distintas materias o asignaturas fundamentales del currículo que habría que determinar. Los conocimientos prácticos pueden abordarse bien desde cada disciplina o bien de manera más interdisciplinar. Otro asunto que habría que abordar es la optatividad por parte de los estudiantes. Un mayor carga lectiva de materias optativas sería muy beneficioso para el sistema educativo.

Segundo, la organización por edades no parece la más adecuada si lo que se persigue es un nivel de conocimientos competencias básicas. No se debería certificar e número de años pasados en el sistema educativo, sino el nivel de conocimiento y habilidades adquiridas. Esto es lo que deberíamos perseguir. Otro aspecto es la organización física del centro en aulas, laboratorios, bibliotecas, etc. que giran alrededor de toda la labor educativa. Estos espacios deben ser abiertos, modulares, amables y atractivos. Es indispensable cuidar los espacios para crear un ambiente de aprendizaje que es al final lo que se persigue. El hecho del aprendizaje es una labor colectiva. Se necesitan varios actores que intervengna en todo el proceso pues no hay que reducirlo a la ecuación profesor-alumno. Los procesos de aprendizaje no son campos aislados en los que cada disciplina es una reina indiscutible. Ni arquitectónica ni organizativamente los centros educativos están preparados para esta labor de aprendizaje. La estructura organizativa de los Institutos de Enseñanza Secundaria son una imitación de las Universidades a una escala menor, pero una mala imitación que, en muchos casos, parecen más bien cárceles para el control. Los centros de Enseñanza Secundaria deberían ser pequeñas sociedades representativas de la comunidad local a pequeña escala y no centros de conocimiento exclusivamente. Las escuelas no instrucionan sino que educan, en todo lo amplio de la palabra que tiene sus significado. Educar en libertad deber ser la máxima de toda institución educativa. Los centros educativos no son centros ni de adiestramiento como si tuvieramos animales que domar ni de adoctrinamiento, ni propaganda ni

fidelización a un grupo u organización particular por muy loables que nos parezcan sus principios. Los centros educativos son espacios de convivencia para aprender la tolerancia. La tolerancia no es soportar al diferente, sino convivir, «vivir junto a», mezclarse, vivir revueltos en donde se aprende a respetar al otro en su diferencia, pero no como una diferencia excluyente sino todo lo contrario, una diferencia incluyente, que una y no separe. ¿Es esto posible? ¿Cómo puede lo diferente unir y no separar? En el mundo actual organizado en países parece difícil que un país pueda subsistir en la diferencia, pues toda comunidad cultural y lingüística aspira a formar una nación-estado. Pero tenemos el ejemplo de la Unión Europea en donde las diferencias no son un conflicto de exclusión constituyéndose en un espacio multilingüe y multicultural. La diferencia no tiene que ser un elemento de discordia aunque sea un elemento diferenciador. Es aquí donde quiero poner el acento de la educación como un elemento unificador si la contemplamos como una reconstrucción y reorganización de la experiencia que nos permita aumentar nuestra habilidad para dirigir el curso de las experiencias futuras (Dewey, 2012, pág. 85). Para ello la filosofía se erige una vez más como una tarea educadora para hacer conscientes a los futuros ciudadanos y ciudadanas de las problemáticas sociales de la identidad y la diversidad cultural para permitirles en su formación la posibilidad de dotarse con una identidad social que si no reemplace al menos modifique o complemente la identidad nacional. La cuestión es que esta identidad no tiene por qué ser una identidad monolítica, puede constituirse como una identidad plural que se preocupe en cómo crear una cultura del recuerdo que no sea étnicamente excluyente (Emcke, 2017, pág. posición 331), en enseñar a hacerse un relato del pasado abierto y con futuro sin ensalzar o privilegiar una etnia o religión o modo de vida sobre otros. Los hombres y mujeres del futuro deben aprender a convivir en la diversidad, acostumbrarse a la diferencia sin ver en ella una amenaza, sin tenerla miedo, todo lo contrario, las diferencias hay que verlas como un enriquecimiento personal como parte de una identidad plural. Es en este sentido donde la filosofía puede y debe tomar el papel rector para una educación de la democracia en una escuela democrática.

Bibliografía

Arroyo, F., & Álvaro, M. (2014). Presentación. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*(43), 5-8.

- Benjamin, W. (2018). Experiencia y pobreza. En *Iluminaciones* (págs. 95-100). Taurus.
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k4tb>
- Dewey, J. (1994). *The Moral Writings of John Dewey*. Prometheus Books.
- Dewey, J. (2012). *Democracy and Education* (1ª edición 1916 ed.). Start Publishing LLC.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. taurus.
- García, M. (2016). «Filosofía para niños en España». (Sepfi, Ed.) *Paideia, Revista de Filosofía y didáctica filosófica*(105), 9-22.
- Giner de los Ríos, F. (2015). *El pensamiento en acción (Textos)*. Biblioteca Nueva.
- Gouinlock, J. (1994). «Introduction». En J. Dewey, *The Moral Writings or John Dewey*. Prometheus Books.
- Habermas, J. (s.f.). *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.
- Hernández Bermúdez, S. (2019). «¿Por qué es imprescindible filosofar desde niños?» (Sepfi, Ed.) *Paideia, Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*(114), 67-80.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- I.U.C.E. (2014). (U. A. Madrid, Ed.) *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*(43).
- Imaz, E. (2009). *Luz en la caverna y otros ensayos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Jeffries, S. (2018). *Gran hotel abismo*. Turner.
- Manzanero, D. (Mayo-Agosto de 2018). «Las raíces éticas de la educación». *Paideia, Revista de Filosofía y didáctica filosófica*, 38(112), 155-187.
- Méndez Pérez, J. (2016). «Ética y educación moral». (Sepfi, Ed.) *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*(106), 185-196.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (17 de Mayo de 2021). *Prensa del Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Obtenido de <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv5zf>
- Rorty, R. (1991). «The priority of democracy to philosophy». En *Objectivity, Relativism and Truth, philosophical papers vol. 1* (págs. 175-196). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173643.012>
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la Libertad. Entrevistas desde 1982-2001*. Trotta.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. katz. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv5zf>
- Savater, F. (1992). *Ética para Amador*. Ariel.
- Spengler, O. (2014). *La decadencia de occidente*. versión kindle. Austral.