

# La filosofía en la escuela

ADELA CORTINA

El anteproyecto de Ley Orgánica de la Educación (LOE), presentado por la ministra de Educación y Ciencia, entre otros cambios, reduce la presencia de la filosofía en el bachillerato sustancialmente. La historia de la filosofía desaparece sin más, y la filosofía de 1º de bachillerato deja de ser obligatoria para los alumnos de letras y queda en un barniz de humanidades para los de ciencias. Si a ello se añade la anulación de la ética en 4º de la ESO —recordemos que la ética es filosofía moral— y la adscripción de la Educación para la Ciudadanía a diversas áreas, síntoma inequívoco del carácter de “maría” de una asignatura, es evidente que aquellos a quienes corresponde juzgan que la filosofía en la escuela, entendida ésta en los diversos niveles, casi está de más. Juicio del que discrepo, con todos mis respetos, y no sólo por razones gremiales, que al fin y al cabo tienen y exhiben todos los gremios, sino por razones públicas que quisiera exponer.

¿Tiene algún papel la filosofía en los tiempos que corren, cuando la imagen no vale más que mil palabras, por supuesto, pero tiene más influencia que ellas? ¿Es importante aprender a filosofar desde la escuela, dicho así, en esta forma de infinito que indica acción, ejercicio, actividad? A mi juicio, *cuatro tareas*, al menos, hacen a la filosofía imprescindible en el proceso de socialización y es de ellas de las que quisiera hablar.

Aprender a filosofar ayuda a las gentes —y ésta sería la primera tarea— a recuperar el pulso de la *reflexión*, haciendo un alto en el camino para llegar a saberse a sí mismas y apropiarse de sus mejores posibilidades vitales, que es, a fin de cuentas, en lo que consiste la *libertad*.

El esclavo —decía Hegel con razón— es esclavo porque no se sabe a sí mismo. Y es difícil saberse a sí misma en una civilización acelerada, vertida al exterior, cuando monopolizan nuestra vida el correo electrónico, el teléfono móvil, el contestador, las miríadas de exigencias buro-

cráticas, las turbulencias del mundo económico, no digamos del teatro político, y así casi al infinito. Es difícil y, sin embargo, convertirse en artífice de la propia vida, anticiparse al futuro y ganarle la mano, elegir las mejores posibilidades con vistas a la felicidad, sigue exigiendo ese autoexamen del que ya hablaba Sócrates y que se ha hecho tan extraño en el mundo cotidiano.

*Excitar la capacidad crítica* es otra de las misiones de la filosofía desde sus orígenes, acostumbrarnos a discernir entre lo que pasa y lo que debería pasar, arrumbando los dogmatismos y fundamentalismos que se blindan ante la argumentación. Dogmatismos y fundamentalismos religiosos, sin duda, pero también los políticos y los económicos, el fundamentalismo de las gentes eternamente plegadas a los hechos (“las cosas son así y no pueden ser de otra manera”), de los insufribles beatos de lo “socialmente correcto”, el maloliente dogmatismo de los poderosos en cada uno de los ámbitos de la realidad social y de sus cobistas y esquirolas.

Ejercer la capacidad crítica realmente desde convicciones racionales abiertas a la argumentación exige conocer esos criterios que el filósofo ha ido descubriendo a lo largo de su historia y que nos permiten distinguir entre lo que resulta inaceptable por no estar a la altura de la dignidad humana y lo necesario para proteger y fomentar esa misma dignidad. Forjarse el propio criterio exige conocer lo más granado de los existentes.

Para ello es imprescindible ejercitarse en esa tercera tarea de la filosofía que es el *arte de la argumentación*. En la costumbre, tan sana como poco usual,

de apoyar las propias posiciones con argumentos, es decir, con razones que otras personas puedan comprender y aceptar o rechazar, asimismo, con argumentos. No parece haber otro modo de potenciar esa búsqueda desprevenida de lo verdadero y lo justo, que convierte a las masas en pueblos, preocupados por descubrir en serio lo mejor y por forjarse una cierta voluntad común a través del debate abierto y libre.

Fomentar una opinión pública razonante a través de la argumentación, la capacidad de deliberar en serio en comités, comisiones y en el espacio abierto por los medios de comunicación, es una de las misiones de la filosofía, indispensable para que una sociedad sea realmente pluralista y democrática.

Como lo es también para *forjar ciudadanos que puedan saberse y sentirse como libres e iguales*, siendo éste de la ciudadanía el hilo conductor por el que Occidente ha optado en los últimos tiempos para educar desde un punto de vista ético. El caso de España es un ejemplo claro.

En efecto, en el año 1978, cuando la Constitución Española la reconoció expresamente que nuestra sociedad es moralmente pluralista y, por lo tanto, que el Estado debe ser laico, se planteó —entre otros— el problema de la educación moral en la escuela pública. ¿Era inaceptable seguir educando moralmente? Responder afirmativamente a esta pregunta era imposible, porque cualquier educación transmite siempre valores morales, sea explícitamente, sea implícitamente, a través de lo que se ha llamado “el currículum oculto”, y no es de recibo que un país democrático transmita valores de tapadillo.

Por otra parte, educar en habilidades y conocimientos está

muy bien, pero es esencial formar al que maneja unas y otros para que los emplee con buenos fines. Sin embargo, ¿qué son buenos fines en una sociedad moralmente pluralista?

A fines de los setenta y en los ochenta proliferaron las propuestas de educación moral, desde la clarificación de valores al procedimentalismo de Kohlberg, el “saco de virtudes” y tantas otras. Y poco a poco se fue conviniendo, al compás del mundo occidental, en que las comunidades políticas tienen la obligación de educar en los valores éticos propios de un ciudadano democrático, e incluso de articular la enseñanza en los centros públicos de forma que *eduquen en los valores éticos de una ciudadanía democrática*: desde ellos debería orientarse el ejercicio de los conocimientos y las habilidades.

Tal acuerdo no se produjo sin críticas, claro está. Existía el temor bien fundado desde algunos sectores de que educar en la ciudadanía se convirtiera en una “maría” llamada a formar ciudadanos domesticados, sabedores ahora de los valores de la Constitución, como antes se pretendió que lo fueran de los Principios del Movimiento a través de la Formación del Espíritu Nacional.

A fin de cuentas, todos los regímenes del mundo han dicho que el suyo es el mejor, pero la manera de lograr que lo sea es que los alumnos sepan por qué esos valores y no otros, que se ejerciten en la crítica, la argumentación y en el saberse a sí mismos. Que recibían el legado ético de esos valores con la libertad de saber que se los transmitimos porque creemos que son los mejores, pero son ellos quienes tienen que hacer autónomamente sus vidas.

Si ciudadano es quien hace su propia vida, el que no es vasallo ni siervo, aún menos esclavo, y la hace junto a los que son sus iguales, sus conciudadanos, en el seno de la comunidad política, más le vale degustar los valores de la ciudadanía sabiendo no sólo el “qué”, sino también y sobre todo el “porqué”. Más le vale no quedarse en aprender los valores de las constituciones, y espabilarse a saber “dar razón” de los que elige.

En caso contrario, por mucho que aprenda de biotecnologías, que habrán cambiado prodigiosamente en cuanto entre en la vida adulta, será incapaz de forjarse un criterio para discernir entre las que potencian la dignidad o la debilitan, porque al fin y al cabo, “crítica” significa “discernimiento”. De todo esto se ocupa, amén de la filosofía, una asignatura de 4º de la ESO que llevaba por título *Ética*. Una asignatura que, aunque escasa de tiempo, tenía y sigue teniendo su pleno sentido.

Y, por último, la pregunta inevitable: ¿quiénes han de realizar en la escuela estas tareas de la filosofía? ¿De qué color es el caballo blanco de Santiago? Pues tan el caballo es blanco como esas tareas han de hacerlas los profesores de filosofía, que para eso han cursado los estudios que capacitan para ello, incluidas la ética y la filosofía política en lo que afecta a la Educación para la Ciudadanía y a la Ética; como son los profesores de matemáticas los que han de ocuparse de integrales y logaritmos, y del reinado de Isabel II, los de historia.

Fomentar la reflexión, la libertad, la crítica, el ejercicio de la razón pública y de la ciudadanía es, a mi juicio, la riqueza que hoy puede aportar ese añojo saber, al que desde Grecia se viene llamando “filosofía”, “aspiración o amor a la sabiduría”. En el proceso de formación es a todas luces imprescindible.

**Adela Cortina** es catedrática de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia y directora de la Fundación ETNOR.

Viene de la **página anterior** propuesto el reto más difícil —jugar con el 11 de septiembre sin arrebatarle el duelo—, y ha fallado por completo. El mayor problema radica en su narrador: un verborreico niño de nueve años de nombre Oskar, guiño a los lectores de *El tambor de hojalata*, que perdió a su padre en las Torres Gemelas. Todas

## Reconstruyendo las Torres Gemelas

las ideas del autor son brillantes: lanzarlo en una búsqueda enloquecida que le dé sentido a la muerte de su padre, hacerle ver que no hay sentido o que el

sentido está en la propia búsqueda, dotarlo de una voz simpática y chispeante, convertir la tragedia en un rompecabezas... Por desgracia, el exceso de ingenio —los juegos tipográficos, los chistes, los guiños literarios, las parodias posmodernas— sólo nos distrae y al cabo nos agota. Pero lo peor es el final: tras un largo trayecto lleno de experien-

cias, Oskar llega a la pasmosa conclusión de que lo mejor habría sido que las Torres Gemelas no se derrumbasen. Valiente consuelo. En vez de aprender de su arduo itinerario, Oskar vuelve a ser un niño —o quizás lo sea por vez primera, pues antes se parece demasiado al enano de Grass— cuyo único consuelo es imaginar que nada ha ocu-

rrido. Una vez más, la conclusión suena fantástica, pero destruye toda la novela. Tras leer *Extremadamente ruidoso e increíblemente cercano*, no queda lugar para la reflexión, la incertidumbre o el simple desconcierto, sino sólo para la más inane autocompasión.

**Jorge Volpi** es escritor mexicano.

## CARTAS

### AL DIRECTOR

Viene de la **página anterior** está ayudando lo suficiente a estos países a través de la caridad de las iglesias, las ONG y la cooperación internacional, pero hay que saber que el dinero que nos pagan los países pobres sólo por la deuda externa es siete veces superior al dinero de la cooperación oficial para el desarrollo. Es decir, que nos va bien seguirlos empobreciendo y ¿no aceptamos que los habitantes de estos países también vengamos buscando dignidad? Nuestro egoísmo no puede llegar a este

grado de insolidaridad... Como mínimo, demos papeles a los inmigrantes que ya viven con nosotros y declaremos una “guerra” sin tregua a la pobreza en el mundo. No os creáis que es imposible, sólo hace falta voluntad política. Si se quisiera, en pocos años no tendría que venir la gente por necesidad, sino sólo los que tuvieran ganas.— **Jordi Oriola i Folch**. Esplugues del Llobregat, Barcelona.

### Inspectores de Hacienda y delitos prescritos

En su editorial del pasado viernes 6 de mayo, *Delitos prescritos*, entendemos quienes, agru-

pados en la Unión Profesional de Inspectores de Hacienda, conocemos la realidad de la inspección tributaria, se mezclan cosas que nada tienen que ver entre sí, o que, si acaso, se relacionan de forma distinta a como la plantean.

Nada tienen que ver los expedientes por delito fiscal enviados por la Agencia Tributaria a la jurisdicción penal, a los que afecta la doctrina del Tribunal Constitucional sobre interrupción de la prescripción sólo con la primera actuación del órgano jurisdiccional, con los 200.000 expedientes tributarios que están acumulados y pendientes de resolución por los tribunales económico-administrativos, si-

tuación, ésta, que ustedes califican de “inadmisible”.

Es, ésa, una posibilidad de calificación. Pero existen otras. Desde la UPIH lo que entendemos “inadmisible” no es que esos 200.000 expedientes estén pendientes de resolución, sino que esos 200.000 expedientes hayan llegado a realizarse. Y creemos que esto es lo inadmisibile porque son el reflejo de que los medios de la Agencia Tributaria están mayoritariamente dedicados a la comprobación del cumplimiento de las obligaciones tributarias de los contribuyentes más precarios y de menos recursos económicos. De estos contribuyentes son, fundamental y mayoritariamente, esos 200.000

expedientes pendientes de resolución en los tribunales económico-administrativos.

Si, como propone la UPIH, la Agencia Tributaria dedicara menos parte de sus recursos a la comprobación de esos pequeños contribuyentes y más parte a la comprobación de los contribuyentes más cualificados, los expedientes por posible delito fiscal serían más, y no llegarían tan apurados de tiempo ante los tribunales penales. Es, en todo caso, una opción: a qué sectores se decide, de verdad, controlar en el cumplimiento de sus obligaciones tributarias.— **Francisco Javier Martínez Horno**. Portavoz de la UPIH. Barcelona.