

APORTES DE LA FILOSOFÍA AL CAMPO EDUCATIVO

**CONCHA ROLDÁN
HÉCTOR MONARCA
(Coords.)**

**DYKINSON E-BOOK
ISBN: 978-84-1170-140-2**

APORTES DE LA FILOSOFÍA AL CAMPO EDUCATIVO¹

CONCHA ROLDÁN
HÉCTOR MONARCA
(Coords.)

¹ Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España. De la misma manera, H. Monarca ha desarrollado el trabajo en el marco de las “Ayudas para la recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado”: REF CA2/RSUE/2021-00599. Financiado por 1-Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y 2-Universidad Autónoma de Madrid.

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

© Copyright by los/las autores/as.

Madrid, 2023

ISBN: 978-84-1170-140-2



[Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ÍNDICE

7

| | |
|--|-----|
| Presentación | |
| Aproximación al campo educativo desde los aportes de la filosofía. <i>Héctor Monarca y Concha Roldán</i> | |
| Capítulo 1 | 14 |
| La educación filosófica, antídoto contra la banalidad. <i>Alejandro Roberto Alba Meraz</i> | |
| Capítulo 2 | 31 |
| El papel de la educación emancipadora en la teoría social de Antonio Negri y Michael Hardt. <i>Paolo Scotton</i> | |
| Capítulo 3 | 50 |
| La enseñanza de la filosofía, una cuestión de justicia social. <i>Laura Linares Abadía</i> | |
| Capítulo 4 | 69 |
| La autonomía de la conciencia: Individuo y sociedad. <i>Esther García Tejedor</i> | |
| Capítulo 5 | 91 |
| La filosofía y las mujeres: Una aproximación a las injusticias epistémicas en la enseñanza de la filosofía en México. <i>Mayra Jocelin Martínez Martínez</i> | |
| Capítulo 6 | 111 |
| La educación moral en España. <i>Francisco Javier Méndez Pérez</i> | |
| Capítulo 7 | 131 |
| Resultados de aprendizaje y estudio: Aproximaciones filosóficas a las políticas públicas en educación superior en Colombia. <i>Maximiliano Prada Dussán</i> | |
| Capítulo 8 | 147 |
| La universidad como problema filosófico: Institución, autoridad y título. <i>Esther-Juliana Vargas Arbeláez</i> | |
| Datos de autoras y autores | 163 |

PRESENTACIÓN

APROXIMACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO DESDE LOS APORTES DE LA FILOSOFÍA

Héctor Monarca¹ y Concha Roldán²

Con bastante frecuencia, cuando se habla de educación, las «representaciones sociales» construidas que hacen referencia a ella, y en las cuales somos muchas veces socializados y socializadas, nos remiten a un fenómeno eterno y ahistórico, dándole así un rasgo naturalizado; como si dicha praxis —y su representación— pudiese «viajar» sin más por el tiempo, por la historia, las culturas, las sociedades y los contextos, más allá de los procesos de producción-reproducción del mundo social.

Junto con estas representaciones, o como parte de ellas, encontramos otras en las que el «concepto» educación nos remite de manera directa, simple, lineal a la naturalización de un tipo de «fenómeno» que se ubica exclusiva o principalmente en la escuela³, en el aula, en la relación entre educadoras/educadores y educandos/educandas.

Estas representaciones de la educación como fenómeno escindido de lo social, de lo político e, incluso, del resto del campo educativo deja invisibilizada a la educación, a la escuela y a sus prácticas, como parte de los procesos que producen el mundo social y al sujeto (Álvarez-Uría y Varela, 1991; Berger y Luckmann, 1968), es decir, como práctica sociohistóricamente específica inserta en otras prácticas (Borón y Cuéllar, 1983; Cullen, 1997). Tal

¹ Universidad Autónoma de Madrid.

² Instituto de Filosofía del CSIC.

³ “Es importante destacar que no nos referimos a esa escuela que una parte importante de la historiografía ha instalado —y sigue instalando— como una institución natural y eterna, cargándola de un sentido que se presupone válido para todos los tiempos, con una pretensión de verdad más allá de la historia. Por tanto, más que en su aprehensión transhistórica, en este texto se ubica aquí la «escuela» como institución que emerge a la luz del Estado-nación moderno” (Monarca *et al.*, 2023, p. 444). Se aclara también que escuela se usa de manera genérica para referirnos a la institución que tiene el mandato social de “educar” —socializar— en cualquier nivel/etapa de la escolarización: infantil, primaria y secundaria.

como sostiene Carlos Cullen (2004), “la educación es una acción inserta en una trama de acciones, que son siempre interacciones. Más aún, en cierto sentido, es la práctica social donde las otras prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, y hasta desecharlo” (pp. 13-14).

Por estas razones es importante ubicar a la educación como práctica socializadora institucionalizada en la escuela y a esta última como institución históricamente específica que aparece como tal con la emergencia del Estado-nación, en el marco de las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX⁴ (Monarca *et al.*, 2023; Pineau, Dussel y Caruso, 2001). La ubicación de la educación —de la escuela— en estos procesos más amplios nos lleva también a considerar otros fenómenos que subyacen históricamente a la construcción de los Estados-nación y lo atraviesan: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Federici, 2004; Fraser y Jaeggi, 2019; Quijano, 2014).

Ubicar a la educación y a la escuela en este marco de complejidad contribuye a pensarlas en toda su amplitud como «prácticas» insertas en otras «prácticas» relacionadas con la (re)producción del mundo social y del sujeto. Dicho de otra manera, permite pensarlas en toda su dimensión ético-política (Cullen, 2004). Por su parte, la consideración de esta dimensión política permite, siguiendo a Castoriadis (1997), ubicar a la escuela tanto en su rasgo de reproducción como de producción de lo social, tanto en lo que hace referencia a «lo instituido» como a la posibilidad de su disputa.

Por otro lado, esta forma de aproximarnos a la educación, a la escuela y a sus prácticas nos permite «conectarla» con aquello que habitualmente se nos (re)presenta escindido, fragmentado dentro del propio «campo educativo». El concepto de campo nos permite comprender a la escuela y la enseñanza como parte de otros procesos de mayor envergadura que la han delimitado y definido —y la definen— desde su origen y en el marco de los cuales se ha producido su institucionalización. La emergencia de una burocracia estatal asociada al desarrollo de la denominada escuela de masas fue configurando un campo educativo dentro del cual se van perfilando diversas prácticas y actores en áreas más o menos diferenciadas y jerarquizadas entre sí (Monarca, 2021; Ozga y Lawn, 1981; Popkewitz, 1997; Popkewitz y Monarca, 2022).

En este sentido, de acuerdo con la investigación histórica, la escuela, el aula y el profesorado configuran uno de los ámbitos del campo educativo al que se le asigna exclusivamente la práctica educativa, quedando excluido de todos los ámbitos de discusión académica y toma de decisiones relevantes sobre

⁴ Aunque la expansión y consolidación de la denominada «escuela de masas» y del sistema educativo se produce en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX.

el sistema educativo, las políticas, la investigación, etc. (Escolano, 1982; Ortega, 1987). Junto con este, se pueden identificar al menos otros dos ámbitos dentro del campo educativo: -el «político-administrativo», encargado de tomar decisiones, regular y supervisar el sistema educativo y -el «científico-académico», encargado de producir conocimientos —investigar— y de formar a aquellas/os que asumirán la función docente en la escuela.

Esta configuración del campo educativo, que cobra pleno sentido en su mirada articulada, no suele ser mostrado, ni abordado, ni representado así; lo que contribuye a invisibilizar las fragmentaciones, diferenciaciones y jerarquizaciones dentro de un campo en el que las posibilidades para «el hacer» y «el decir» están desigualmente distribuidas entre sus ámbitos y actores.

Por lo tanto, la educación como fenómeno históricamente específico es ubicado aquí en toda su amplitud con el fin, precisamente, de poner en evidencia estas fragmentaciones, jerarquizaciones y diferenciaciones que deben ser abordadas, analizadas, debatidas.

En este contexto, pensar en los aportes de la filosofía al campo educativo supone acudir a los conocimientos históricamente producidos —sus temas, sus discusiones teóricas, sus prácticas— que se han ido aglutinando en torno a esta disciplina, sin olvidarnos de las importantes prácticas inter- y transdisciplinarias que han dado lugar a cuerpos de conocimientos que articulan más de una disciplina (Palmade, 1979); o la manera en la que la filosofía ha nutrido o dado origen a otras disciplinas que han terminado institucionalizándose de manera autónoma⁵.

Si algo realmente resulta interesante dentro de la potencialidad que ofrecen muchos de sus aportes, es que puede contribuir “a comprender los sistemas de razón que clasifican y ordenan nuestro mundo social, específicamente, el campo educativo, prestando atención a las condiciones históricas que hacen posible e inteligible el presente” (Popkewitz y Monarca, 2022, p. 170). De igual manera, sus aportes, sus discusiones pueden contribuir de distintas maneras a visibilizar, problematizar y abordar críticamente la complejidad del campo educativo como así también sus conexiones con los fenómenos más amplios de (re)producción de lo social y del sujeto que lo atraviesan. Junto con lo anterior, la filosofía puede contribuir a desarrollar prácticas reflexivas críticas relacionadas con la enseñanza, el currículo, los contenidos, las interacciones que se dan dentro de los centros, etc. De alguna

⁵ No se discutirá aquí sobre la configuración histórica de las disciplinas o campos de conocimiento. Para esto es sugerente el libro de Abbot (1988), quien ofrece un interesante enfoque con una gran potencialidad para pensar en esta cuestión. Su posición contribuye a ver las disciplinas y campos de conocimientos como configuraciones históricas asociadas a procesos de disputa entre diferentes actores por el control y la legitimación de ciertos conocimientos, saberes y prácticas, por lo que no se asumen como totalmente cerradas, delimitadas y acabadas.

manera, los capítulos que conforman este libro son un aporte en esta dirección.

En este sentido, el primer capítulo, «La educación filosófica, antídoto contra la banalidad», de Alejandro Roberto Alba Meraz, ofrece una respuesta a la pregunta: ¿por qué es necesaria la enseñanza de la filosofía? El autor aborda la pregunta tomando en cuenta las secuelas generadas por el aislamiento y la educación a distancia vividos durante la pandemia. Argumenta que las características del quehacer filosófico, entendido como disciplina y práctica social educativa, incentivan la inquietud, el conflicto hacia las creencias y fomenta la creación de perspectivas, aspectos indispensables para reducir el sentimiento de banalidad que acompaña actualmente a los jóvenes.

En el siguiente capítulo, «El papel de la educación emancipadora en la teoría social de Antonio Negri y Michael Hardt», Paolo Scotton relaciona los aportes de la democracia radical de Negri y Hardt con la educación. A pesar de que los autores recién mencionados no desarrollen en sus escritos explícitas reflexiones de naturaleza pedagógica, su manera de entender la democracia se basa en prácticas de emancipación individual y colectiva orientadas hacia la construcción de nuevas formas de vida en común. En tal perspectiva, el autor de este capítulo entiende que la educación asume un papel clave, siendo un prerrequisito fundamental para la construcción de una política fundamentada en el diálogo crítico, el amor y la comprensión mutua, y capaz de promover formas radicales de democracia.

En el tercer capítulo, «La enseñanza de la filosofía, una cuestión de justicia social», Laura Linares Abadía, partiendo del actual proceso de secularización de la filosofía en la educación secundaria obligatoria en España, defiende esta disciplina apelando a una evidencia: que el saber humano es múltiple. Desde este presupuesto cuestiona los fundamentos que amparan la decisión de prescindir del saber filosófico, apuntando a la Modernidad como origen de la jerarquización del saber y mostrando que la desaparición de la filosofía responde a una cuestión programática. En sus argumentos en defensa de la necesidad de la filosofía en la enseñanza secundaria, la autora sostiene que enseñar filosofía es una cuestión de justicia social.

A continuación, el capítulo cuatro, «La autonomía de la conciencia: Individuo y sociedad», de Esther García Tejedor, ubica a la filosofía en su capacidad para educar en la autonomía para pensar, juzgar y crear. Para ello, considera necesario abordar el marco de creencias existente. De acuerdo con la autora, sentimientos, intereses, formas de poder, macrodatos y mercado se entretejen con palabras talismán y una hipertrofia de lo fenoménico cuyos mecanismos hay que desvelar para devolver a los jóvenes la capacidad de crear su propio discurso. Es precisamente aquí, en esta tarea, donde Esther García

Tejedor ubica a la filosofía y su importancia en los procesos de formación de las personas.

En el quinto capítulo, «La filosofía y las mujeres: Una aproximación a las injusticias epistémicas en la enseñanza de la filosofía en México», Mayra Jocelin Martínez Martínez aborda tres aspectos: las mujeres en la filosofía y su relación con las injusticias epistémicas históricas; la desigualdad que experimentan las mujeres en la enseñanza/aprendizaje de la filosofía en algunas regiones de Latinoamérica y especialmente en México; y finalmente, una aproximación a las percepciones de la injusticia epistémica en un estudio de caso de una universidad mexicana. El trabajo se basa en entrevistas en profundidad y en los análisis derivados de la experiencia de la autora como docente.

Por su parte, el capítulo seis, «La educación moral en España», de Francisco Javier Méndez Pérez, analiza las dificultades que han impedido en la particular historia de España una educación moral separada de la religión, una moral laica en las escuelas que pudiera ser entendida como una materia común en la formación de los jóvenes para una ciudadanía activa y responsable. El autor defiende una tradición española en filosofía moral asociada a la educación que ha sido silenciada sistemáticamente. De acuerdo con su argumentación, las consecuencias de la falta de una moral cívica en la educación española a lo largo de su historia ha sido una sociedad desmoralizada, en el sentido de falta de referentes y reflexión ética que permitan un compromiso con una sociedad democrática. En este sentido, el capítulo defiende la estrecha relación que existe entre democracia y moral y la necesidad de una educación moral teórica y práctica en la enseñanza para la supervivencia de una sociedad democrática.

En el capítulo siete, «Resultados de aprendizaje y estudio: Aproximaciones filosóficas a las políticas públicas en educación superior en Colombia», Maximiliano Prada Dussán analiza las políticas actuales de Educación Superior en Colombia. Dentro de ellas, ubica y define su concepto pedagógico rector, propuesto por las normas como indicador nuclear de calidad de la Educación Superior: los Resultados de Aprendizaje (RA). Una vez definido, muestra los límites del concepto. Consecuentemente, realiza una aproximación al concepto de estudio, como concepto alternativo que comparte con el de RA la centralidad del estudiante, pero que se distingue de este tanto en la relación sujeto-objeto, como en la función del conocimiento y la idea de universidad.

Por último, el capítulo ocho, «La universidad como problema filosófico: Institución, autoridad y título», de Esther-Juliana Vargas Arbeláez, aborda algunas aristas de la universidad como problema filosófico. Para ello, en el texto se analizan algunos de los conceptos que, al tiempo que delimitan el fenómeno social o históricamente, entrañan el carácter filosófico de la universidad: los conceptos de institución, autoridad y título. Los tres conceptos son

problematizados en el texto. La revisión crítica de estos conceptos, además, permite una aproximación a algunos elementos que explican la crisis de la universidad en la actualidad.

Esperamos que este libro colectivo sirva para contribuir desde distintas perspectivas a la reflexión filosófica sobre cuestiones fundamentales relativas a la educación secundaria y superior, proporcionando claves para poder defendernos tanto de la inmediatez en la que nos quiere sumergir la digitalización, como de las injusticias sociales y patriarcales (Roldán 2019) sin cuya superación nos parece imposible acceder a una genuina igualdad y libertad socio-políticas (Roldán 2023) en un mundo posglobalizado (Roldán et al, 2018). La publicación del libro en formato abierto es, además, nuestra contribución para llegar a todos los públicos posibles: ¡ojalá disfruten de una lectura productiva!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, A. (1989). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University Press.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La piqueta.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Borón, A. y Cuéllar, Ó. (1983). Apuntes críticos sobre la concepción idealista de hegemonía. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(4), 1143-1177.
- Castoriadis, C. (1997). Democracy as Procedure and Democracy as Regime, *Constellations*, 4(1), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8675.00032>
- Cullen, C. (1997). *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles Ético-Políticos de la Educación*. Paidós.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation*. Autonomedia.
- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo: una conversación desde la teoría crítica*. Ediciones Morata.
- Monarca, H. (Coord.) (en prensa). *Regímenes de verdad en Educación*. Dykinson.

- Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Education policy analysis archives*, 29(81). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>
- Monarca, H., Méndez, Á., Fernández, N. y Sorondo, J. (2023). Desnaturalización, problematización y crítica: Aportes para la formación docente. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 443-453). Octaedro.
- Ortega, F. (1987). La configuración histórica de la profesión de maestro en España (Algunos factores determinantes). *Studia Paedagógica*, 19, 11-29.
- Ozga, J. y Lawn, M. (1981). *Teachers, Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers*. Falmer Press.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Narcea.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Popkewitz, T. (1997). Educational Sciences and the Normalization of the Teacher and Child: Some Historical Notes on Current USA Pedagogical Reforms. *Paedagogica Historica*, 33(2), 386-412.
- Popkewitz, T. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.
- Roldán, C. (2014). ¿(Por) qué (es) filosofía? ¿Para qué (enseñar) filosofía? El reto socio-político de la filosofía. *PAIDEIA. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 99, 29-43.
- Roldán, C. (2019). Ausencias en lo ejemplar: feminismo y filosofía de la virtud. En R. Gutiérrez Aguilar (Ed.), *Predicar con el ejemplo. Ser y deber (de) ser en lo público* (pp. 381-406). Bellaterra.
- Roldán, C. (2023). La función social de la filosofía, Pensamiento español contemporáneo: Enseñar y aprender filosofía en la nueva educación secundaria. *XVI Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán*.
- Roldán, C., Brauer, D. y Rohbeck, J. (2018). *Philosophy of Globalization*. De Gruyter.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA, ANTÍDOTO CONTRA LA BANALIDAD

Alejandro Roberto Alba Meraz¹

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se inserta en una discusión que, desde la perspectiva de la filosofía de la educación contemporánea (Carr, 2003; Richard, Barrow, Carr y McCarthy, 2010), recupera la pregunta: ¿es necesaria la enseñanza de la filosofía? La respuesta preliminar es que sí. Sin embargo, en las últimas décadas se alzan voces que lo cuestionan, ante ello, merece la pena una respuesta extendida. La pertinencia de la afirmación en favor de la enseñanza de la filosofía reclama mostrar los efectos que enfrentaríamos como sociedad si la filosofía está ausente.

El contexto del que parto es la experiencia reciente que la humanidad enfrentó, sobrevivir a una pandemia que transformó vidas y maneras de ver el mundo, por lo anterior, dicha circunstancia nos autoriza, al menos, a preguntar: ¿tiene sentido enseñar filosofía luego de la pandemia, la filosofía le aporta algo relevante a la vida de las personas en las condiciones presentes o su conocimiento es prescindible y banal?

Para responder consideraremos antes algunas cuestiones también extraídas del contexto. Actualmente reconocemos sin grandes discusiones la importancia que ciertos saberes le proporcionaron a la sociedad, la ciencia, por ejemplo, tuvo un rol fundamental para enfrentar la pandemia por el virus SARS COV 2 COVID 19. Tampoco reparamos demasiado en los beneficios aportados por las tecnologías, principalmente por su importancia para conectar a las personas durante los periodos de aislamiento progresivo experimentados durante el periodo de aislamiento voluntario. Podemos afirmar, por ejemplo, que gracias al impulso de la ciencia existe ahora, de acuerdo con los informes de Mathieu y colaboradores (2021), un amplio reconocimiento público respecto de la efectividad de las vacunas. Así mismo, la atención y el cuidado de los enfermos es más asertivo que en el pasado, lo cual redujo notablemente la proliferación de escenas como las vividas en Europa durante la Peste de 1347 o la Gripe española de 1918. La emergencia sanitaria de 2020 creó condiciones para la contención de

¹ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

la enfermedad que solo encontró limitaciones diferenciadas en comunidades y actores políticos focalizados. Tampoco dudamos de la pertinencia de las estrategias ofrecidas por los epidemiólogos, cuando se solicita aislar a los individuos de una comunidad que enfrenta contagios de algún agente viral. Que los más pequeños y los ancianos conozcan del uso de teléfonos móviles se convirtió en una necesidad incuestionada. En contraste con lo anterior, afirmar que la filosofía es necesaria como elemento fundamental para enfrentar los efectos de la pandemia y mejorar la calidad de vida de las personas carece de la misma contundencia en la valoración (Rudnick, 2020; Velázquez, 2020).

¿Podemos atribuir las diferencias de interés y pertinencia que tienen la medicina y la tecnología solamente a su eficacia e impacto inmediato y, por lo mismo, descartar el valor que pueden tener otras disciplinas, como las humanidades? Las disciplinas científicas ocupan un lugar privilegiado frente a las humanidades en la vida pública, en parte por la popularización de una visión “deficitaria” de la ciencia concebida como un saber unificado, con un método uniforme, criterios universales y con capacidad de progresar y generar nuevo conocimiento (Nieto-Galan, 2016).

La caracterización unificada de la ciencia contiene, sin embargo, un sesgo de autoridad que separa al experto del individuo común. Dicha perspectiva reduce, por una parte, la pluralidad de ciencias, métodos y formas de revisión de pruebas y resultados utilizados en la actualidad y; por la otra, desconoce, como ha planteado León Olivé, que la respuesta por la ciencia requiere considerar, para ser completa, cuestiones como qué requiere la ciencia para analizar cómo lo hace, qué produce, cuáles son las posibilidades que tiene cada disciplina de hacer lo que hace y produce y, por supuesto la dimensión moral de sus implicaciones en la sociedad (Olivé, 2012).

Dicho lo anterior, si la ciencia genera conocimiento y fomenta la reflexión de las personas, nos podríamos preguntar cómo lo hace en la enseñanza, cómo se constituye el acercamiento al tema científico y cómo determina sus criterios. La ciencia requiere evidencia, replicar sus experiencias y ofrecer resultados. Su enseñanza, por otra parte, valora cuánto se aprende y para qué se aprende. El aprendizaje científico está relacionado con la eficiencia del conocimiento.

La escuela, según los enfoques actuales, privilegia formas de obtención de información para hacer de estos insumos de reflexión eficiente que responde a necesidades centradas en el presente, de manera que la reflexión proporcionada por las humanidades o las artes, en tanto no responden, necesariamente, a lo inmediato tiene destinado un lugar marginal. El estudio de la filosofía, como del arte o la literatura tampoco pretenden intervenir en la realidad de manera inmediata ni modificar eficientemente la materialidad de las cosas, por tanto, terminan siendo considerados saberes decorativos (García, 2017). Importa pues que los estudiantes sepan calcular la masa corporal para determinar qué comer o cómo identificar si la sustancia activa de un medicamento ayudará a reducir los

efectos de un agente infeccioso, pero resulta de poca utilidad poner atención en la pregunta por la fragilidad humana, la finitud de la existencia o la pertinencia de contar con una justificación adecuada de nuestras decisiones. En el presente lo más importante es saber qué hacer ahora, la duda y el regreso al pasado o la proyección al futuro son irrelevantes.

Volviendo ahora al punto de partida, la filosofía en el actual contexto educativo, luego de la emergencia sanitaria por COVID-19, más que presentarse como un saber estructurado que responde a las necesidades especializadas de la salud, toma su lugar como un ejercicio de dudas y cuestionamientos sobre lo que se aprende en la escuela y su valor para la vida moderna. Cómo señala atinadamente Isabelle Stengers, la historia de nuestra modernidad nos convirtió en “prisioneros de modos de abstracción profesionalizantes” (2022, p. 38). Para el caso, retomando nuevamente a Stengers la filosofía se plantó como estrategia necesaria para revisar los argumentos ofrecidos por los especialistas, volviendo a su tarea de rumiar y elucidar “lo que fue desmembrado por los juicios especializados” (2022, p. 39). El filosofar, en este sentido, entró en conflicto con la concepción de la educación contemporánea que ve el aprendizaje como resultado de procesos de acumulación de información útil para fortalecer la autonomía del individuo (Cholbi, 2007; Rohbeck, 2008).

La presentación de la filosofía como un quehacer disciplinario que entra en conflicto con las disciplinas especializadas tampoco es novedosa, sin embargo, requiere explorar qué sucede con ella, qué propone si su tarea se concentra en rumiar las mismas cosas. Para responder al conflicto trataremos de aproximarnos a la cuestión de la enseñanza de la filosofía como una condición para el desarrollo de la reflexión en un sentido amplio, no en un sentido especializado, como lo hace la física, la matemática o la historia, esto es, como un mecanismo de resignificación de lo común a lo humano y como condición para la creación de nuevas formas de ser y existir después de una crisis global. Para alcanzar nuestro objetivo se trazarán dos caminos: primero, enfocando la reflexión filosófica como condición de posibilidad para la resignificación de cualquier aspecto que favorezca la valoración por el sentido de la vida y, en segundo lugar, que la reflexión filosófica es condición para el surgimiento de una dimensión experiencial que cruza y conecta lo común con lo posible, el sentido común y la imaginación.

2. ENSEÑAR FILOSOFÍA ES NO BANAL

En el diccionario de la RAE encontramos que la palabra banal indica aquello que es “trivial o sin importancia”. Si aplicamos esta definición a nuestro objeto, tendríamos que señalar que la filosofía es trivial e irrelevante; lo anterior coincide con cierta concepción ingenua generada en las instituciones educativas que separan los conocimientos especializados de los conocimientos transversales

(Skliar, 2020). La filosofía o sus temas y preocupaciones no son especializados, son parte de un saber necesario que atraviesa el currículo, no tiene una estructura definida como sí lo tienen la física, la química o las matemáticas, está sujeta a posturas teóricas y tradiciones. La filosofía es más bien un modo de enfrentar el mundo, como cuando se dice “Antonio tiene su propia filosofía de vida”, aquí en todo caso, lo filosófico estaría anclado a nuestros puntos de vista o posturas convencionales frente a lo ordinario, luego, la filosofía no se necesita enseñar ni aprenderla porque está enraizada en el sentido común (Williamson, 2018). Así mismo, lo filosófico tampoco aporta nuevo conocimiento porque no cambia, sus preocupaciones son siempre las mismas y tienen un carácter irresoluble (Stoljar, 2019), luego, por qué enseñar algo que no aporta nuevo conocimiento, ni evoluciona, ni progresa.

¿Podemos presentar un argumento que se contraponga a la visión ingenua con un punto de vista no trivial? La filosofía cuenta, como otras disciplinas, con un saber y problemas propios, los cuales tienen un referente importante en el sentido común. Las preguntas filosóficas y sus argumentaciones, sin embargo, trascienden en el tiempo, tal vez porque sus aproximaciones, a diferencia de las de la ciencia, producen un efecto que afecta nuestro sentido de lo humano. Su alusión directa al por qué y para qué no pretende solucionar un vacío de conocimiento, pretenden más bien alterar el orden convencional de las respuestas que tenemos, las cuales buscan agotar la pregunta. La principal motivación de las preocupaciones filosóficas consiste en abrir caminos. La pregunta filosófica es, hablando metafóricamente, una operación metalúrgica que permite soldar puntos para interconectar los modos de abstracción que hemos institucionalizado, el sentido común que siempre corre el riesgo de ser suprimido por el conocimiento especializado y los posibles modos de ampliar las respuestas a la pregunta. Por esto, la filósofa Janet Radcliffe Richards (2011) llama la atención de evitar trivializar las reflexiones filosóficas, porque con ellas se busca: “... averiguar mucho sobre ti mismo, te ayuda a descubrir los argumentos que eludes” (p. 38).

Lo anterior, contrasta con lo banal, pues éste no constituye lucha ni conflicto alguno, no supone contradecir lo que se sabía o creía, ni buscar un nuevo camino, lo banal tampoco proporciona aprendizaje adicional o crear un camino de comprensión distinto. Dicho de otra manera, si la filosofía fuera banal abandonarla no supondría repercusión contra la vida espiritual, de pensamiento, voluntad o juicio de la persona. Pero, entonces preguntémosnos ¿podemos vivir, sin menoscabo de nuestra condición, sin filosofía?

La filosofía es una actividad que introduce una diferencia y una conexión con el sentido común y con los saberes especializados, como afirma Timothy Williamson (2018), el sentido común no solo interesa porque él marca nuestros puntos de partida, sino que al mismo tiempo es la referencia indispensable para verificar cualquier conclusión filosófica. Para los saberes especializados el sentido común, a veces interesa solo como el inicio, pero en su recorrido tiende siempre

a refutarlo y demostrar su falsedad. En el tránsito entre el inicio y las conclusiones del proceso filosófico ocurren distintos actos que ligan el argumento filosófico con el sentido común, pero además, distinguen el quehacer filosófico con el de la ciencia. La filosofía como la ciencia inician con la duda de las creencias o supuestos asentados en la vida diaria, discute las fuentes de su aceptación, presenta razones para confrontar, contrastar, explicar y formular argumentos que sostengan o rechacen lo que podemos demostrar. La filosofía como actividad, sin embargo, no pretende necesariamente desvincularse del sentido común, efectivamente incluye actos de clarificación y análisis de conceptos de manera que se reduzcan las ambigüedades, de modo que las dudas y los puntos de vista confrontados estén debidamente establecidos, en todo caso, el sentido común es una parte importante de la evidencia que permite determinar cuándo una teoría es correcta o incorrecta. De este modo, cuando el filósofo realiza un experimento mental, no pretende establecer condiciones para replicar su ejecución y verificación de resultados, más bien busca un método para valorar la pertinencia de una prueba o argumento (Williamson, 2020). Todo lo anterior se promueve al enseñar filosofía, sin restricciones de contenido.

Establecido lo anterior, podemos afirmar que la filosofía no tiene como atributo la banalidad. De hecho, algo peculiar en la actividad filosófica es, como se pudo ver antes, su capacidad para generar conflictos, con el sentido común pero también con el conocimiento científico. La filosofía es algo no trivial porque motiva conflictos que permiten ampliar nuestra comprensión.

Para abundar un poco más sobre el aspecto diferenciado de la filosofía observemos la idea de conflicto recuperando algunos elementos extraídos del pensamiento de Alain Badiou (2007). De acuerdo con el filósofo francés la filosofía no es algo que aparezca sin razón, surge de la alteración de nuestra manera habitual de interactuar con el mundo y con los otros, empezamos a darnos cuenta de que el sentido que tienen las cosas no siempre gira de la misma manera, no está dado de mismo modo y para siempre, sino que va expresando diferencias cotidianas, esas diferencias hacen que sea distinguible la mundanidad convencional de lo distinto, el momento en que eso sucede da lugar a la aparición de ciertos acontecimientos.

Un acontecimiento, siguiendo a Badiou, aparece cuando dos individuos inician un intercambio, pongamos por ejemplo la interacción entre un enseñante y su aprendiz. Las condiciones mínimas para el acontecimiento son el encuentro y la presencia de una potencial diferencia frente a lo común, lo cotidiano, ello puede dar lugar al “por qué”; el acontecimiento ocurre cuando la reflexión rompe el sentido de lo cotidiano e introduce un conflicto que motiva una actividad antes no realizada, resignificar lo que parecía ya significado. Ahora bien, la escuela ciertamente ofrece la posibilidad de la interacción, pero ello no es necesariamente suficiente para que surja el acontecimiento, por ello, acota Alejandro Cerletti

(2017): “Afirmar que ciertos lugares sean sitios de acontecimientos no supone que efectivamente allí acontezca necesariamente algo” (p. 26).

El sentido común y la interacción son condiciones para que surja el aprendizaje, pero el cuestionamiento de las cosas, la motivación a dudar y, a final de cuentas, la reflexión, no dependen exclusivamente del intercambio entre enseñante-aprendiz. Para las instituciones educativas el acontecimiento, esto es, el acto nacido de la diferencia representa un problema, puede convertirse en una disrupción porque rompe la estabilidad de la rutina en las aulas (Lemke, 1997). Los objetivos académicos tienen como núcleo la transmisión, se comparten contenidos a través de la enseñanza, pero los aprendizajes alcanzados y los resultados terminan siendo “una objetivación general de transferencia rutinaria” (Cerletti, 2017, p. 27). De este modo, enseñar algo que no siga las expectativas institucionales deja de ser aprendizaje para convertirse en protesta. Las aulas en este caso son espacios de interacción que promueven la transmisión de información especializada, no son lugares para el acontecimiento educativo, son espacios de preguntas que no alcanzan a ser reflexión, pues la auténtica reflexión es la protesta contra lo común.

La actividad filosófica se caracteriza por abrir dudas, al aprendiz de la filosofía siempre es conducido por una “tierra de nadie”, lugar aun no colonizado ni por los saberes especializados ni por los dogmas, llevar a ese terreno al estudiante es lo propio del aprendizaje filosófico. Cuando este saber lo presentamos como un conjunto de conocimientos organizados, suele suprimirse lo más importante de su naturaleza. Por otra parte, cuando el enseñante hace de la filosofía una estructura sistematizada de información, la cual aunque tampoco es banal, ante el afán de unificar puede terminar convirtiéndose en un producto de consumo (Aubenque, 1981).

En los planes de estudio, particularmente en la universidad, el aprendizaje se concentra en definiciones, postulados teóricos, resolución de ejercicios o interpretación de ideas expuestas de manera fragmentaria. Para introducir el hilo que vincule cada uno de esos fragmentos se requiere de reflexión, esta última entendida como una actividad fundamental para desarrollar la vinculación de las ideas a partir de un proceso argumentativo.

A continuación, enfoquemos nuestro análisis desde el punto de vista de los educadores. Los profesores habitualmente llevan a cabo la tarea de enseñar filosofía, sin embargo, por distintas razones centran su atención más en la transmisión que en la transformación de la información. Un acercamiento a la cuestión nos la ofrecen los estudios sobre la vida en las aulas. En ellas el profesorado busca transmitir información, genera condiciones para la interacción, pero pocas ocasiones produce un acontecimiento, lo anterior, debido a la necesidad de mantener una interacción controlada, de imponer como principal forma discursiva el diálogo triádico (Lemke, 1997). El diálogo triádico se plasma en los actos comunicativos del aula a través del esquema pregunta-

respuesta-validación o pregunta-respuesta-retroalimentación, estas formas de interactuar no generan reflexión sino repetición porque impiden “rumiar” lo que se aprende. El profesorado utiliza preferentemente el diálogo triádico porque otros tipos de diálogos como los auténticos y los diálogos cruzados, es decir, aquellos en los que la atención está centrada en la duda y no en la autoridad del autor revisado o del docente exigen una actitud filosófica, tiempo y habilidades.

Al respecto de las dificultades que enfrentan la escuela y los enseñantes para propiciar un verdadero acontecimiento educativo me remito a la reflexión formulada por Hannah Arendt (1996) ante la crisis de la educación durante la posguerra, particularmente por su comprensión del rol que la educación enfrentaba. Para la filósofa la enseñanza se ve ante un conflicto que debe resolver, alentar su compromiso moral ante la responsabilidad de hacerse cargo de “la vida y el desarrollo” (Arendt, 1996, p. 197) de los jóvenes o, por la otra, enfrentar la obligación de hacer cumplir el compromiso de “la perpetuación del mundo” (Arendt, 1996, p. 197) que conllevaba mantener la tradición. La escuela, para Arendt, ofrece una solución de doble filo, si le da mayor peso a la primera opción puede convertirse en instrumento de liberación futura, esto es, parafraseando a Badiou, de creación de espacios para el acontecimiento; pero, si su elección es hacia la segunda posición, terminará perpetuando la dominación del pasado y la repetición. En la actualidad, las instituciones educativas en muchas latitudes parecen haber resuelto aquella disyuntiva poniendo un énfasis especial en la imposición de una normalidad basada en la repetición que adormece la reflexión y la crítica favoreciendo con ello la reproducción (Ketele, 2008; Raschke, 2003).

Los enfoques educativos proyectan sus fines a partir de sus necesidades como sistema. Los jóvenes, durante el tiempo que estudian, obtienen información, herramientas y habilidades para insertarse funcionalmente en el mundo cambiante e incierto. Arendt también cuestionaba severamente ese enfoque funcionalista que privilegia la práctica por encima de la especulación. Las razones de Arendt no son banales, por cierto, ella considera que, si la especulación se suprime en favor de lo práctico, desvirtuamos todas las actividades que tienen por objetivo poner en ejercicio nuestra capacidad de raciocinio, la cual favorece la conexión entre el mundo común, el conocimiento especializado y las posibilidades de realización del ser humano. Para Arendt, la posibilidad de darle un lugar importante a las acciones especulativas tiene que ver con mantener viva la capacidad de cuestionar, revisar y movilizar eso que llamamos pensamiento. Tal hecho le dio la pauta a la filósofa alemana para señalar que el principal propósito de las escuelas debía ser promover la reflexión y no el comportamiento regulado, el control social.

En consonancia con lo dicho arriba, sectores reactivos señalan que el sistema educativo asimilado por la globalización ahora enfrenta fricciones con el sistema de reproducción capitalista. Los fines de la escuela ahora privilegian la instrumentalización del conocimiento y remiten todo al criterio de la utilidad

(Pacheco-Méndez, 2015; Rius, 2012; Vargas, 2011). En este contexto, la filosofía fue trasladada al lugar de los saberes decorativos (Martínez, 2012). La escuela instaló ante sí una contradicción, convertirse en “espacio y tiempo de formación intelectual, espiritual y crítica... y, a la vez, espacio-tiempo de formación de un trabajador en lo esencial destinado a producir capital...” (Oblin, 2014, pp. 53-54).

La escuela incorporó en el nuevo siglo una racionalidad y una temporalidad sistémica. Decir que la escuela es un sistema tiene varias implicaciones que a continuación trataré de describir. En un contexto amplio los atributos fundamentales del sistema son la ordenación de sus elementos a favor de la homogeneidad, pero también de la diferenciación (Luhmann, 1996). Las escuelas tanto como los conocimientos de los programas académicos son insumos de una estructura auto reproductiva y autolimitada.

La auto reproducción de un sistema supone que su función y contenido son estables y coherentes, que sus mecanismos de respuestas pueden resolver la complejidad de su entorno y que su funcionalidad obedece, por una parte, a una orientación que la hace independiente, pero, además, su trayectoria de desarrollo tiene una escala temporal estable. La escuela define de antemano la forma, los medios y el tiempo para aprender los objetos de aprendizaje y las pautas para desarrollar las habilidades necesarias, lo anterior con independencia de la pluralidad de agentes que coexisten en las instituciones educativas.

A continuación, planteo lo siguiente: ¿Puede ser la reflexión un contenido ajeno a los procesos reconocidos por el sistema escolar?, para el enfoque sistémico se justifica un aprendizaje cuando éste manifiesta un sentido práctico.

3. APRENDER FILOSOFÍA PARA ENFRENTAR LA INCERTIDUMBRE

Sabemos que los filósofos investigan problemas que conciernen a asuntos comunes e importantes para la humanidad. La filosofía se presenta como una actividad reflexiva surgida del asombro y de la necesidad de preguntar. Al considerar cuidadosamente el asunto, en particular, el acto de reflexionar nacido del asombro y el acto de preguntar visto como una necesidad, se debe tener en cuenta, la estructura del proceso y ciertas condiciones que lo favorecen.

Nos interesa en este punto recuperar una formulación ofrecida por Bertrand Russell (2009), que nos ayudará a profundizar. De acuerdo con Russell lo peculiar de la filosofía es su indefinición y falta de objeto único, por ello, a diferencia de la ciencia su tarea no es la de negar lo existente o la de validar una perspectiva rechazando la otra; la tarea de la filosofía más bien es la de generar nuevas aproximaciones a lo ya existente, su quehacer es producir nuevas miradas a lo acptado por todos. De acuerdo con esto, la filosofía es diferente a la ciencia, si

bien usa métodos de análisis racionales y también es distinta a la religión porque no se orienta por el dogma, aunque le interesan aspectos profundos de lo humano y lo espiritual; dicho de esta manera, la filosofía no tiene una concepción, un método ni determinados principios, aprender filosofía o filosofar, quiere decir, aprender una manera de ser y también conocer haciendo a través de un método (Alba-Meraz, 2019). Filosofar es entrar a un espacio de observación particular, distinta a la ciencia y al dogma. La filosofía mantiene viva la incertidumbre, explora motivada por el conflicto áreas de reflexión no definidas.

Puesto lo anterior en el terreno pedagógico significa que la filosofía se encarga de cuestionar las certezas que tanto estudiantes como docentes mantienen para llevarlos a analizarlas nuevamente, pero con nuevos anteojos. Regresando al tiempo, las condiciones establecidas para realizar las dos condiciones iniciales del filosofar, asombrarse y preguntar no obedecen a temporalidad alguna externa a ellas, el recorrido del filosofar contrario al del curso escolar establece un tiempo de aprender fuera de imposiciones; el ejercicio de filosofar rompe la temporalidad de las instituciones escolares e instituye una propia. En este sentido, aprender a filosofar, volviendo a Arendt, sale de cualquier límite institucional. El aprendiz de filósofo necesita tiempo para percibir el extrañamiento ante el mundo, estimular la necesidad de explorar lo conocido y crear un acontecimiento.

Considerado el aprendizaje de la filosofía como una actividad en la que los estudiantes ponen en revisión sus certezas, necesitan un lugar y un tiempo, luego, la escuela debería funcionar como espacio para la emergencia de los conflictos, en donde se inicien los estudiantes en el diálogo a través de sus conversaciones, cuestionamientos cruzados y discusiones auténticas, alejados del diálogo triádico, las cuales puedan explorar lo que la ciencia, el gobierno, la familia o la religión reconocen como aceptable. El espacio educativo dese la perspectiva del filosofar debería estar dedicado a construir acontecimientos entre la comunidad escolar. La idea que defendemos es que enseñar filosofía debe ser una práctica de constitución de la identidad del aprendiz inquieto. Ahora bien, la perspectiva propiciada por el acto de filosofar tampoco está exenta de riesgos, puede convertirse en medio de manipulación del aprendizaje.

4. DAR TIEMPO PARA FILOSOFAR

Hasta aquí solamente hemos considerado la interacción y las formas de comunicación que se expresan en la actividad filosófica y que muestran como ésta actividad dista de ser algo banal. Ahora, nos gustaría discutir su relación con el tiempo. El tiempo de la filosofía es un tema vital para entender el acto de filosofar. El tiempo es la dimensión que permite la constitución del ser. El ser surge en el tiempo, es la dimensión en que transcurre nuestra experiencia. La temporalidad solemos percibirla de manera secuencial, en el caso de las

actividades educativas, éstas tienen un inicio, un desarrollo y un cierre, es la forma en la que el individuo percibe el aprendizaje; también hay el tiempo de la totalidad de la experiencia, de la actividad filosófica, es el tiempo del filosofar. A través de la temporalidad del individuo nos informamos del vínculo entre el pasado y el presente, lo que se dijo (el autor estudiado, por ejemplo) y lo que aceptamos como aprendido (nociones, conceptos o teorías definidas), son los momentos concretos de nuestras experiencias de aprender; la temporalidad inherente al ejercicio del pensar filosófico no tiene una segmentación tan clara. El filosofar establece un continuo que expresa tensión y dinamismo: entre el presente que nos ofrece lo dado, los cuestionamientos que apelan al pasado y remiten al presente y las posibilidades abiertas de novedosas comprensiones de la realidad que nos conectan con lo posible, la tierra de nadie y, finalmente, el futuro.

La dimensión del tiempo individual, institucional está centrada en la inmediatez, en el resultado, esta temporalidad corresponde al dominio de lo esperado en la escuela, los momentos didácticos producen resultados homogéneos e inmediatos. Un estudiante orientado al tiempo individual es calculista, se plantean relaciones costo-beneficio y establece condiciones de rendimiento eficiente para sus decisiones, sin embargo, tales resultados no le ofrecen una comprensión global de su aprendizaje, puede tener una respuesta del para qué realizó tales o cuales acciones; cumplió con lo solicitado en la asignación, pero desconoce el cómo y sobre todo desconoce el qué justifica todo ello.

El tiempo del filosofar es un tiempo ajeno a las necesidades individuales, aunque no es ajeno a las razones pedagógicas, las cuales pueden estar presentes explícitamente en el programa académico; esta temporalidad se orienta al futuro, por lo mismo, utiliza criterios de planificación y reconstrucción del sujeto, eso permite un mejor control de los procesos de aprendizaje, pues tal proceso es más complejo. La diferencia entre una temporalidad y la otra es importante para el ejercicio filosófico. La mayoría de quienes están familiarizados con la filosofía saben que “alumbrar una idea” requiere un trabajo arduo, sin embargo, lo verdaderamente importante aquí no es la idea misma, sino el recorrido llevado a cabo, las partes del esfuerzo, la reflexión, la escucha atenta, la lectura, revisión de planteamientos e intercambio de puntos de vista, cuentan por sí mismos, pero sobre todo cuentan como experiencias de transformación del sujeto. Dado que nos interesa describir sin ambigüedades lo que sucede en el tiempo del filosofar consideremos el caso del proceso de elaboración de un escrito filosófico, por ejemplo, un ensayo o una disertación. Desde el punto de vista del tiempo individual importa el producto, es decir entregar el escrito y tener como fin una calificación. En el caso del tiempo filosófico, también importa el resultado, pero importa tanto como cada una de las acciones del conjunto que lo componen, por ejemplo, la definición del tema, este punto es de gran relevancia no solo por la confianza que implícitamente provocará poder establecer un tópico de preocupación; además, tiene una relevancia técnica y metodológica, supone desarrollar la habilidad para acotar mis intereses y cumplir con el criterio

filosófico. Esta sencilla tarea, además tiene otras muchas implicaciones, exige desarrollar la capacidad para redactar claramente un enunciado, identificar los conceptos principales; eso posteriormente servirá para incorporar ideas a un conjunto de proposiciones que adquieren la forma de una explicación, una hipótesis o un argumento. Solo después de distintas acciones de reflexión y escritura, las cuales son en sí mismas experiencias, toma forma el filosofar, es decir, esta experiencia ocurre como interacción entre el presente y el futuro, por eso filosofar es una tierra de nadie, porque no tiene de inicio nada definido.

Dado que el pensar filosófico está orientado al futuro, ello supone que los estudiantes necesitan renunciar a ciertos beneficios inmediatos, es decir, filosofar es aprender a autorregularse. Los estudiantes orientados al presente entran en conflicto con la otra temporalidad, lo cual puede causarles frustración, enojo u apatía (Zimbardo, 2008). Por último, con relación al tiempo, el profesor debe distinguir entre un tiempo institucional para la transmisión y un tiempo para la transferencia; el primero define las condiciones de la instrucción y transmisión del conocimiento o información; en el segundo tiempo suceden las experiencias de transferencia, esto es, las filosóficas (preguntar, reflexionar críticamente, sentir asombro).

El vínculo presente-futuro se conecta con el binomio transmisión-transferencia, por eso me interesa plantear la idea siguiente; si el filosofar y la filosofía son maneras en las que el pensamiento se pone en acción para darle un sentido al mundo, el cual no está dado de una sola manera, sino que se construye y reconstruye constantemente, entonces podemos afirmar, que lo propio de la filosofía consiste en no imponer una manera de pensar, como si lo harían las otras disciplinas, el camino de construcción del sujeto en la Tierra de Nadie es múltiple. Desde esta perspectiva, lo que hace el aprendiz-alumno al filosofar es aprender a establecer su propia dimensión para pensar en el futuro, a partir de cuestionar y reflexionar críticamente desde sus propias necesidades. Definir el tiempo del ejercicio filosófico es algo que ocurre fuera del tiempo institucional, es un proceso sistémico al propio filosofar.

La filosofía o las filosofías ocurren cuando conjuntan una perspectiva, un campo de ideas y un método, el resultado es la conjunción de presente y futuro, es ahí que surgen los problemas, es entonces cuando la filosofía toma su lugar, nos indica cómo abordar los problemas; a partir de aquella conjunción desarrollamos soluciones, definimos nuestros conceptos clave y construimos una argumentación.

Si la propuesta aquí presentada puede recrearse y convertirse en un quehacer cotidiano es posible que de manera auténtica se experimente en el aula. Por último, es necesario decir que una intervención auténtica en el aula sucederá, si y solo si, el docente tiene una actitud hacia el futuro. Lo anterior, significa que el docente no puede presentarse ante los estudiantes como quien tiene respuesta para todo, porque de hecho no es así; la disposición del docente frente a los

contenidos y las actividades en el aula necesita estar dotada de intencionalidad, me explico, en el aula los docentes no pueden limitarse a presentar los contenidos como exposiciones neutrales, descontextualizadas, carentes de propósito.

Un profesor de filosofía debe presentar a su modo como proyecta su camino al futuro. Esa posición les da sentido a las orientaciones de pensamiento, dispone las condiciones para introducir métodos que dan lugar a una práctica filosófica (Rohbeck, 2008). En la práctica un método filosófico no anula otro método, solamente son diferentes formas de aproximarse al mundo; el profesor no es un juez inmunizado contra objeciones, reparos o dificultades. En este sentido la filosofía es además de una asignatura un espacio en donde se experimentan la reflexión, crítica, dilucidación, argumentación, propuestas de soluciones.

Enseñar a filosofar entonces es introducir en una temporalidad en la que se aprende a “[p]ensar críticamente, a plantearse problemas a captar las dificultades, a ser sensible a las objeciones pertinentes, y a idear soluciones viables... Enseñar a filosofar no es, pues, lo mismo que inculcar la duda metódica universal” (Peña, 1982, p. 2). Dedicarse deliberadamente a acompañar a los estudiantes a formular preguntas es una auténtica tarea filosófica y, en un nivel más profundo, este ejercicio permanente se convierte en una virtud.

Filosofar es un proceder, un principio y un valor que justifican su razón de ser en los programas educativos.

5. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN TIEMPOS DE LA VIRTUALIDAD

Se ha argumentado que la reflexión requiere tiempo, la cuestión a continuación es determinar si ese tiempo se puede conseguir a través de los procesos de aprendizaje mediados por ambientes virtuales y computadora, de manera que hacerlo en los términos del filosofar es banal. Retomamos la descripción que hace Jay Lemke (1994) de las diferencias entre la enseñanza convencional y el aprendizaje virtual; de acuerdo con el autor la enseñanza tecnológica sí favorece la reflexión.

En la interacción dentro del aula los estudiantes se involucran en conversaciones organizadas y reguladas por el docente, es decir, el docente es el centro y los alumnos son regulados por intercambios de tipo triádico, es decir, pregunta-respuesta-sanción. El diálogo suele estar dirigido por el profesor; en otros ambientes educativos, como las plataformas virtuales, el estudiante tiene la oportunidad de elaborar de manera más razonada sus opiniones; por otra parte, la interacción que ocurre en el medio virtual no tiene exclusivamente una expresión oral, el uso de aulas permite que se combine la expresión oral con la escritura de textos, pero aún más, es posible elaborar representaciones icónicas,

dibujos o memes. El discurso mediado por tecnología facilita la interacción de diferentes representaciones de la información.

Algunos aspectos que vale la pena destacar de la enseñanza mediada por la computadora, es que se puede centrar el aprendizaje en los tópicos, sin establecer de por medio un impacto derivado de los gestos, las actitudes posturales o las acciones. En este tipo de comunicación, el profesor no tiene un rol central predeterminado. Los intercambios reflexivos son configuraciones situacionales de la enseñanza y el vehículo central es el lenguaje. En tales situaciones, se utiliza el lenguaje no solo para comunicar, expresar, significar o realizar acciones, sino principalmente para promover cambios cognoscitivos. En este caso, siguiendo lo dicho por Lemke y por Russell, la comunicación y los textos cumplen una función instrumental en un proceso de construcción conjunta en la que la reflexión debe ser el centro de atención. En lo que respecta a la enseñanza escolar la idea de fondo es que, una vez creado un marco de comunicación, los alumnos deben comportarse según ciertas reglas de repetición o rutinas.

Ahora bien, para quienes se inician en el proceso mediado por ambientes virtuales deberían de tener en cuenta que el conocimiento que los alumnos poseen puede ser de dos tipos: declarativo y procedimental. El conocimiento declarativo sirve para representar objetos, eventos o ideas. Este tipo de conocimiento se equipara con el saber tradicional pero no necesariamente conduce a la capacidad de utilizar ese conocimiento, conocimiento declarativo no implica comprensión. El conocimiento declarativo puede ser considerado como "esquema de conocimiento". El conocimiento procedimental tiene un rasgo diferente, describe la manera en que los alumnos utilizan o aplican la información. Este tipo de conocimiento puede ser equiparado al saber cómo.

Si como se indicó antes la filosofía requiere que los estudiantes comprendan problemas, elaboren un argumento, desarrollen un punto de vista y ofrezcan ejemplos de su comprensión, entonces se acercan un poco a las acciones que se requieren para reflexionar. A través de la práctica, los estudiantes llevan su conocimiento conceptual a niveles más complejos.

Desde la perspectiva de Lemke (1994, 1997) el trabajo educativo mediado por tecnología favorece un tipo de conocimiento llamado estructural, que sirve como un andamio entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental llevando ese saber cómo hacía el saber qué. El conocimiento estructural ayuda al estudiante a comprender cómo se interrelacionan los conceptos dentro de un dominio particular. Si los esquemas se definen por su relación con otros esquemas, entonces la conciencia explícita de esas interrelaciones y la habilidad para explicar esas relaciones es esencial para adquirir conocimiento procedimental de alto nivel. No es suficiente con saber qué; para saber cómo, se debe saber por qué. El conocimiento estructural proporciona las bases conceptuales del por qué; si se logra dar ese paso, entonces es posible hablar de un aprendizaje reflexivo entre los estudiantes.

La premisa de la explicación antes ofrecida es que las personas organizamos lo que aprendemos semánticamente. Al aprender a utilizar conceptos y aplicarlos de distintas maneras creamos redes de conceptos interrelacionados. Las redes son flujos de información procesados por tecnologías de la comunicación que surgen en determinados espacios. El proceso está constituido por tres elementos: un lugar, la red material que vincula actividad y contenido y el flujo de información que permite la generación de una función y un significado (Castells, 2009, p. 63).

De acuerdo con Castells las redes son estructuras constituídas por sujetos, tareas y contenidos. De acuerdo con esto el aprendizaje en redes virtuales favorece la construcción de nodos, es decir, núcleos, que pueden ser temas, problemas o procesos, en donde los estudiantes interactúan entre sí.

Bien si atendemos a lo argumentado hasta ahora, parece que el aprendizaje a través de tecnologías puede favorecer el aprendizaje activo de los estudiantes y puede llevarlos a desarrollar vínculos estables entre el conocimiento conceptual y el procedimental. La preocupación crucial aquí es la siguiente, para que la interacción suceda y cumpla con su función y significado el docente debe ser capaz de generar nodos de discusión que conecten representaciones de la información, objetos, clases de objetos, acciones, etcétera.

Desde el punto de vista de la filosofía lo que las tecnologías pueden hacer es favorecer la comunicación, la cual es el camino al diálogo. Si como pensaba Badiou lo que se necesita para que haya reflexión es un acontecimiento, las posibilidades de que ese acontecimiento ocurra se expanden cuando se cuenta con un medio en el que las personas pueden intensamente intercambiar puntos de vista, ideas o posiciones respecto a un tema. Algunas razones para afirmar el poder contenido en la comunicación virtual derivan de las posibilidades de la comunicación asincrónica, la cual permite que el diálogo este presente y visible prácticamente sin límites de tiempo. Por otra parte, las tecnologías también permiten la comunicación sincrónica que recupera y extiende los intercambios de los estudiantes, tanto orales como textuales, lo anterior se puede identificar en las sesiones que los docentes pueden realizar a través de las múltiples plataformas existentes. Finalmente, la comunicación mediada por la tecnología también tiene el potencial de convertirse en un mega repositorio de materiales que favorecen el intercambio y la discusión entre los estudiantes.

En este caso, siguiendo a Badiou podemos decir que la adopción del uso de tecnologías para generar reflexión filosófica no es una quimera, en realidad es posible, siempre y cuando el docente sea capaz de establecer una red de recursos a partir del dominio del proceso filosófico, establecido este punto es posible crear los espacios para encuentros que entrañen acontecimientos filosóficos, es decir, situaciones de aprendizaje filosófico en donde no sea el profesor quien colonice el espacio con su discurso, sino que le permita al estudiante realizar su propio recorrido y pensar por sí mismo.

6. CONCLUSIÓN

El propósito de nuestras reflexiones tuvo como objeto mostrar la pertinencia que tiene la presencia de la filosofía en el sistema educativo. En este contexto, nuestro primer paso fue presentar las limitaciones de los enfoques educativos centrados prioritariamente en el saber hacer. Como se argumentó, el desarrollo de habilidades resulta importante, pero al minimizar los procesos en beneficio de la eficiencia se instrumentaliza el propio sentido de la educación. Pretender que sean los intereses individuales ante necesidades, como la solución de problemas de la vida cotidiana, incentiva la autosatisfacción, sin duda, dota de beneficio y certidumbre, cumpliendo así con las expectativas sistémicas de la escuela, pero también opaca otras dimensiones del aprendizaje en donde lo importante es desarrollar la imaginación, pues admitir la incertidumbre permite ampliar nuestra comprensión del propio aprendizaje. El reto por enfrentar es volver a reubicar en la escuela el ejercicio de pensar.

Al encauzar el análisis a los problemas que conlleva el abandono de la filosofía en favor de los saberes eficientes, llenos de certezas, he tratado de mostrar de que modo la filosofía nos pone frente a un abanico de oportunidades y construcción de sentido, entendiendo este proceso como la constitución de nuestro ser.

Finalmente, nuestro planteamiento abre un marco de intervención de los procesos educativos que plantea problemas significativos para la reestructuración de la enseñanza. En cuanto a la temporalidad, las disquisiciones hechas pueden favorecer la reflexión en torno a las expectativas y condiciones que deben nutrir la enseñanza de la filosofía en la escuela. Pese a las dificultades que puede entrañar lo anterior, considero que el ejercicio filosófico aporta beneficios importantes, pero, sobre todo, estoy convencido de que tener filosofía en las escuelas genera una oportunidad digna para construir una comunidad de seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Meraz, A.R. (2019). *Hacia una concepción experimental de la filosofía en la escuela*. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 109-128.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Aubenque, P. (1981). *El problema del ser en Aristóteles*. Taurus Ediciones.
- Badiou, A. (2007). La filosofía como repetición creativa. *Acontecimiento*, XVII (33-34), 123-131.

- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Cerletti, A. (2017). Hacia una didáctica aleatoria. En R. Picos Bovio (Coord.) *Didáctica de la filosofía: prácticas, retos y expectativas* (pp. 19-31). Itaca.
- Cholbi, M. (2007). Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy. *Teaching Philosophy*, 30(1), 35-58.
- García, R. (2017). Importancia de la aspiración a la sabiduría en el quehacer universitario, una reflexión en John Henry Newman: ¿por qué preparar a los jóvenes para que sean capaces de filosofar? En R. Picos (Coord.), *Didáctica de la filosofía: Prácticas, retos y expectativas* (pp. 109-118). Itaca.
- Ketelle, J. M. (2008). Enfoque sociohistórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Lemke, J. (1994, marzo 21). *The Coming Paradigm Wars in Education: Curriculum vs Information Access* [Presentación de paper]. Computers, Freedom, and Privacy Conference, Chicago. Disponible en <https://acortar.link/r1ttch>
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós.
- Martínez, E. (2012). La Filosofía en la enseñanza secundaria en España: balance y perspectivas. *Padres y Maestros*, 343, 40-43.
- Mathieu, E., Ritchie, H., Ortiz-Ospina, E. et al. (2021). A global database of COVID-19 vaccinations. *Nat Hum Behav* 5, 947–953. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01122-8>
- Nieto-Galan, A. (2016). *Science in the public sphere. A history of lay knowledge and expertise*. Routledge.
- Oblin, N. (2014). La escuela ante la racionalidad contemporánea. ¿Dónde queda el pensamiento? *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, vol. 6, 51-83.
- Olivé, L. (2012). *Temas de ética y epistemología de la ciencia: diálogos entre un filósofo y un científico*. Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco-Méndez, T. (2015). Desafíos del pensar social y humanístico frente a las tecnologías de la información y la comunicación. *Ludus Vitalis*, XXIII (43), 289-300.
- Peña, L. (1982). Consideraciones sobre el método de la enseñanza universitaria de la filosofía. *Boletín de la APPUCE*, Quito. Disponible en <https://digital.csic.es/bitstream/10261/15383/1/ensefilo.pdf>

- Radcliffe, J. (2011). Darwin, naturaleza y orgullo. En J. Baggini y J. Stangroom (Coords.), *Lo que piensan los filósofos* (pp. 33-40). Paidós.
- Raschke, C. (2003). *The Digital Revolution and the Coming of the postmodern University*. Routledge & Falmer.
- Richard, B., Barrow, R., Carr, D. y McCarthy, C. (Eds.) (2010). *The SAGE Handbook of the Philosophy of Education*. SAGE.
- Rius, M. (2012). Las humanidades en la era 2.0. *La Vanguardia*, 14 de octubre. Disponible en <https://tinyurl.com/bdz63kv4>
- Rohbeck, J. (2008). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Thelem.
- Rudnick A. (2020). Social, Psychological, and Philosophical Reflections on Pandemics and Beyond. *Societies*, 10(2), 42. <https://doi.org/10.3390/soc10020042>.
- Russell, B. (2009). *Historia de la Filosofía*. Espasa Calpe.
- Skliar, C. (2020, mayo 23). *La escuela que viene será objeto de una batalla entre el humanismo y la tecnocracia*. [Entrevista de radio] Marca de radio. Disponible en <https://acortar.link/cY1LNw>
- Stengers, I. (2022). *Reactivar el sentido común*. Fondo de Cultura Económica.
- Stoljar, D. (2019). *Philosophical Progress. In Defense of a reasonable Optimism*. Oxford University Press.
- Vargas, G. (Comp.) (2011). *La situación de la Filosofía en la Educación Media Superior*. Editorial Torres Asociados/Red Internacional de Hermenéutica Educativa.
- Velázquez, L. (2020). The role of philosophy in the pandemic era. *Bioethics Update*, 6(2), 92-100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bioet.2020.08.001>
- Williamson, T. (2018). *Doing Philosophy*. Cambridge University Press.
- Williamson, T. (2020). *Philosophical Method*. Cambridge University Press.
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time that Will Change your Life*. Free Press.

CAPÍTULO 2

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN LA TEORÍA SOCIAL DE ANTONIO NEGRI Y MICHAEL HARDT¹

Paolo Scotton²

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo pretende demostrar la necesidad de tomar en cuenta la relación mutua entre sociedad y educación tanto para dar sentido teórico como concreta expresión práctica a muchos de los conceptos políticos acuñados por Antonio Negri y Michael Hardt en su propuesta de una democracia radical. De hecho, analizando sus escritos es posible detectar un preciso paralelismo entre su teorización sociológica y la reflexión pedagógica contemporánea, en particular a partir de la comprensión del poder constituyente como expresión de un acontecimiento educativo, y de la cooperación activa de la multitud en la construcción de la realidad social como el resultado de un proceso de concientización. A partir de estas consideraciones, el presente capítulo demuestra que la teoría social crítica propuesta por Hardt y Negri se apoya, aunque de forma implícita, en un concepto de educación muy determinado que concibe la acción educativa como una práctica de emancipación individual y colectiva orientada hacia la construcción de formas de vida en común capaces de desafiar el *statu quo*. Dentro de este marco general, el proceso educativo se entendería por tanto como una forma de acción política con una evidente implicación performativa. Una acción que para concretarse necesita contar con algunas condiciones necesarias para que sea posible dar forma al proyecto de democracia radical que los autores plantean. Es decir, el fomento del diálogo crítico, la edificación de sólidas relaciones interpersonales, y la constante búsqueda de la comprensión mutua aún dentro del inevitable conflicto cultural y político que marca la sociedad hodierna.

Educación y sociedad son dos caras de la misma moneda. Ninguna acción educativa puede ser llevada a cabo de forma acertada sin tener en cuenta sus

¹ La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido financiada por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) (Generalidad de Cataluña). Proyecto titulado “De una juventud para la guerra a una juventud para la paz. Movimientos juveniles y educación (1914-2022). Pasado, presente y futuro” (ICIP019/22/000018).

² Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

motivaciones y los objetivos sociales y políticos que plantea, y, a su vez, estos objetivos, para cumplirse, tienen que estar sustentados en una intervención de tipo educativo que se implementa dentro de una sociedad determinada. Como afirmaba John Dewey al analizar esta condición de mutua dependencia: “Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchos tipos de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativa implica una idea social particular” (Dewey, 1985, p. 105). Por esta razón, pensar en la educación es siempre, al mismo tiempo, pensar en las relaciones socio-políticas que las condicionan y hacia las cuales apunta.

Paradójicamente, esta interdependencia entre sociedad y educación no siempre es objeto de consideración exhaustiva por parte de la sociología crítica. Este es también el caso de la teoría social desarrollada por Antonio Negri (1933) y Michael Hardt (1960). En su propuesta para la construcción de una democracia radical, Antonio Negri y Michael Hardt raramente consideran la interdependencia entre estos dos elementos. Sin embargo, como se demostrará en las siguientes páginas, la realización de formas de democracia radical como las que los dos autores sugieren en sus libros constituye un objetivo poco realista, hasta inalcanzable, si su teorización no se complementara y no encontrara un válido respaldo en la ideación y realización de un determinado ideal educativo.

Antes de pasar a la demostración de esta tesis, es necesario empezar esbozando, aunque a grandes rasgos, las directrices fundamentales de la teoría social objeto de estudio. La vida y la obra de Antonio Negri siempre han estado comprometidas con el análisis y la crítica de la realidad política desde su concreta circunstancia vital, ya que desde los años sesenta toda su trayectoria intelectual se puede considerar en constante diálogo con la lucha política concreta (Negri, 1999, 2008). Por esta razón, considerar el desarrollo de la obra de Negri significa abordar la amplia producción de un intelectual indudablemente heterodoxo dentro de los movedizos límites de lo que se suele denominar *Italian Thought* (Calcagno, 2015; Chiesa y Toscano, 2009; Gentili y Stimilli, 2015; Righi, 2011).

Su reflexión teórica siempre se ha unido a la voluntad de proponer un cambio radical de la estructura social, subrayando la importancia de la acción de los intelectuales en la sociedad civil, y paralelamente a esto, la necesidad de su activismo político. Como es bien sabido, durante las violentas luchas obreras en Italia en la década de 1970 Negri se acercó a diferentes movimientos políticos de izquierda, como *Potere Operaio* o *Autonomia Operaia*, siendo incluso procesado y encarcelado por considerarse uno de los ideólogos de la organización terrorista *Brigate Rosse* (Sersante, 2012). Evidentemente, su pensamiento se ha desarrollado en estrecha relación con las reivindicaciones obreras, concebidas como instrumento de lucha legítimo para promover cambios sociales relevantes (Harrison, 2014). Así, aunque su propuesta filosófica haya ido evolucionando constantemente a lo largo del tiempo, es posible detectar un *fil rouge* recurrente en todas sus obras, representado por la valorización de formas colectivas de

resistencia frente al poder establecido. Es decir, la reivindicación de la construcción del espacio político como expresión de un contrapoder que se revuelve incesantemente en una dinámica que rompe con la verticalidad del poder instituido.

Esta dimensión peculiar de su teoría social, que conecta tan estrechamente reflexión teoría y práctica, resulta evidente ya a partir de sus primeros trabajos, y es el resultado directo de su experiencia personal en las luchas obreras en el norte de Italia, en particular en la región del Véneto. Este territorio experimentó un enorme cambio socio-económico entre los años sesenta y setenta que contribuyó a modificar en profundidad su estructura social y productiva. Este cambio determinó que de manera relativamente rápida naciera una nueva clase obrera que fue sustituyendo la tradición campesina anterior (Lanaro, 1984). Así, a principios de la década de 1970, la principal preocupación de Negri consistió en ofrecer unas posibles pautas para definir el rol activo que la clase obrera podía ser capaz de ejercer en ese nuevo contexto social no solo para hacer viable un efectivo cambio económico, sino también para hacerse cargo de promover una honda revolución social, cultural, y política. Es así que el análisis de Negri, durante esos primeros años, se centró de forma principal en el estudio de las condiciones económicas, más bien que culturales, que caracterizaban la realidad de la sociedad italiana. Esto se debió principalmente a la influencia de la obra de Marx durante sus años de formación intelectual. De hecho, entre 1968 y 1970, se había publicado la primera traducción al italiano de los *Grundrisse*, una obra que se convirtió rápidamente en el libro de cabecera de los jóvenes estudiantes y profesores italianos relacionados con los movimientos de izquierda.

Con el tiempo, y durante su larga colaboración con Michael Hardt, el intento de Negri de definir las condiciones de posibilidad para la construcción de la autoconciencia de la clase trabajadora ha ido cambiando paulatina pero decididamente. En particular, en los últimos veinte años, los dos autores se han propuesto “elaborar las bases conceptuales sobre las que puede sostenerse un nuevo proyecto de democracia” (Hardt y Negri, 2004, p. XVII). Dentro de esta trayectoria, en particular a partir de la publicación de *Imperio* (2000), los dos han desarrollado una teoría general de la democracia absoluta y radical que desafía el presente de manera novedosa y original. Lo que aún no ha sido subrayado hasta la fecha, y a lo que los propios Negri y Hardt no han dado un lugar relevante en su propuesta, es el hecho que la misma está intrínsecamente ligada a una reflexión acerca de las bases conceptuales y prácticas de una compleja teoría de la educación política.

Para demostrar esta tesis a lo largo del presente capítulo se irán analizando las premisas pedagógicas que sustentan la perspectiva sociológica de Negri y Hardt. En primer lugar, se analizarán las implicaciones en el terreno educativo de una de sus antinomias teóricas más importantes, es decir, la radical oposición entre constitución formal y constitución material. A continuación, a través del

análisis de las tesis contenidas en textos como *Imperio* y *Asamblea*, se explicará cómo el poder constituyente puede llegar a ser entendido solo a partir de la conceptualización de un nuevo sujeto político, es decir, la multitud, cuya conciencia común y, por tanto, su condición de posibilidad, descansa en una previa acción de educación mutua. Se terminará así aclarando el papel que desempeña la educación en su conjunto dentro de la teoría social de Negri y Hardt, desarrollando, consecuentemente, una teoría de la acción educativa capaz de responder a las exigencias que demanda una forma radical de democracia. Esta será posible a su vez solo a través de la creación de un deseo compartido de vivir juntos, comprendiendo y percibiendo las diferencias de los demás como parte de una misma realidad compartida, hasta el punto de convertirse en motivaciones para actuar en dirección de la construcción del bien común.

2. PODER CONSTITUYENTE Y PODER CONSTITUIDO. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PRESENCIA

La distinción entre poder constituyente y poder constituido tiene un papel fundamental en la perspectiva de Negri. Su teoría social se basa en un concepto de comunidad que representa un nudo central de la reflexión filosófica de la llamada *Italian Theory*. En particular, se trata del compromiso cívico que consiste en intentar replantear las bases de la vida social a partir de la participación en el bien común. Lo que se propone en esta visión de la política es una forma de vida en sociedad alternativa, que toma forma alrededor de los años setenta, cuando la forma tradicional del poder central del Estado se ve afectada por una crisis de legitimidad. A su vez, esta crisis política se veía reflejada en una dificultad estructural del mercado capitalista durante los años de la crisis global del petróleo. Como afirma Remo Bodei, la preocupación compartida entre los filósofos italianos de aquella generación frente a las dificultades intrínseca del modelo capitalista y de democracia representativa entonces vigente consistía en redefinir las premisas y las herramientas concretas que se tenían que poner en marcha para pensar en una sociedad que se enfrentaba a la crisis del poder monopolizador del Estado nacional, dando forma a posibles alternativas. Este proceso de redefinición terminó así proponiendo una reconsideración general de los principios a la base de la creación y del gobierno del poder:

La reconceptualización de lo común por parte de los filósofos italianos contemporáneos podría también ser considerada, de alguna manera, como una respuesta a este tipo de ideología (neoliberal). Es decir, como un intento de encontrar nuevas formas de convivencia, entretejiendo temas como género, corporeidad y

biotecnologías en comunidades que no coinciden con el Estado nacional.³ (Bodei, 2014, p.100)

Dentro de tal contexto, la aportación de Negri destaca por su capacidad de poner el foco de atención en la necesidad de la acción política comunitaria como instrumento de cambio social y cultural. En particular, su primer preocupación consistió en cuestionar las bases de la legitimidad política de los Estados nacionales, considerados como entidades incapaces de respetar un contrato social que ya no tenía sentido (Loughlin, 2014). La crisis política y económica de los años setenta, según Negri, marcó la sociedad capitalista exhibiendo la progresiva incapacidad de los Estados nacionales de guiar el fenómeno de la producción económica global. En consecuencia, se asistía a la puesta en duda del concepto de “Estado planificado”, es decir, el Estado capaz de planificar y controlar el capital. Por esta razón, Negri afirmaba que el Estado se había convertido en esclavo de los intereses económicos, y era cada vez más incapaz de gobernar políticamente los fenómenos sociales que pasaban a depender exclusivamente de una lógica de mercado capitalista. Esta situación determinaba una consecuencia radical para la convivencia social: la clase obrera ya no encontraba en el Estado un aliado para su desarrollo, sino su mayor enemigo porque en ello se reflejaba el orden capitalista en su máxima expresión. Por esta razón, la clase obrera tenía que oponerse al Estado y sustituir a la clase dominante para que su lucha contra el capital tuviera éxito. Para Negri, esta representaba una tendencia histórica de la nueva sociedad postindustrial, y por tanto un futuro inevitable. Una tendencia que, a su vez, implicaba el nacimiento de un creciente antagonismo político entre las masas ciudadanas y el poder instituido (Negri, 2005).

Es por esta razón que al filósofo italiano las constituciones nacionales le parecían anacrónicas, ya que su estructura formal no se veía reflejada en la realidad material de las relaciones de poder. Mientras que la estructura material corresponde a la dinámica real de las relaciones sociales y económicas, la estructura formal remite a su institucionalización, siendo expresión de una oligarquía conservadora. Según Negri, se produce entonces una profunda antinomia entre poder constituido y poder constituyente. Este último siempre entraña para él una connotación positiva, siendo expresión de una acción en común que emerge desde el demos, y señal de una activa participación política. El poder constituyente representa el pilar de las reflexiones de Negri y Hardt también en los años sucesivos (Lorey, 2019). No solo en relación con la distinción

³ “La riconcettualizzazione del comune da parte dei filosofi italiani contemporanei potrebbe anche essere considerata in un certo senso come la risposta a questo tipo di ideologia [neoliberale]; come un tentativo di trovare nuove forme del vivere insieme, intessendo temi quali genere, corpo e biotecnologie in comunità che non coincidono con lo stato nazionale”. Traducido del original italiano por el autor del capítulo.

respecto al poder constituido sino también en lo concerniente a su interés por definir el alcance y los fines de una sociedad más justa.

De esta consideración general acerca de la primacía del poder constituyente sobre el poder constituido como clave para entender la política democrática se desprende un primer punto interesante; a saber, que lo que impulsa al cambio social es la percepción por parte de las personas que conviven en sociedad de que siempre, si se deja que las instituciones se encarguen de las exigencias materiales de la población, se termina produciendo una respuesta asincrónica respecto a las reales necesidades de una comunidad política. De hecho, son el malestar y la falta de conformidad con un determinado estado de cosas lo que motiva a las personas a tomar la palabra y actuar en la vida política. Esto, según Negri, es el resultado de un movimiento espontáneo hacia la acción que, como dicho con anterioridad, representa una tendencia histórica inevitable. Sin embargo, en su teoría no aporta ninguna razón para que, al contrario, no prevalezca el escenario opuesto, es decir, la aceptación resignada del *statu quo*.

Pues la descripción de la realidad propuesta por Negri tiene una evidente implicación normativa y descansa sobre dos premisas implícitas: a) la acción política surge del deseo de obtener aquellas cosas que se suponen beneficiosas; y b) la acción política en común solo puede tener éxito cuando parte de una creencia común, concebida como significativa para un conjunto significativo de personas. Para que estas dos condiciones se den, para que el poder constituyente llegue a realizarse, es necesario sin embargo un previo proceso de formación. Y esto porque sin el desarrollo de una conciencia común por parte de las clases trabajadoras, no resultaría posible la participación de las clases subalternas en la construcción de un mundo social justo e igualitario.

Este proceso constituyente de una nueva realidad a partir de la toma de conciencia de las deficiencias de la realidad dada tiene mucho que ver con lo que, en términos pedagógicos, se ha definido como *pedagogía de la presencia*, la cual pone el foco “en el *aprender* del sujeto de la experiencia, entendido como una especie de toma de conciencia o un caer en la cuenta” (Bárcena Orbe, 2013, p. 27). En particular, este concepto educativo reivindica el rol de la autoconciencia de quien se empeña en una actividad de comprensión y coparticipación en la creación de una nueva realidad a través de un proceso educativo en el que “la atención al presente hace de ella un trabajo del pensamiento sobre sí mismo. Un trabajo que no busca tanto legitimar lo que ya sabemos sino a un pensar de otro modo. Es aquí donde este saber nos transforma, ayudándonos a devenir otros” (Bárcena Orbe, 2013, p. 36). Lo opuesto de este carácter constituyente de la pedagogía de la presencia sería la impostura pedagógica de la *pedagogía del aprendizaje*, que acaba en una *pedagogía biopolítica* que refleja, en términos pedagógicos, la imposición externa del poder constituido que termina por limitar la complejidad de la vida humana. Una pedagogía que:

Hace uso de cualquier sistema o subsistema social – por ejemplo, el sistema educativo – para administrar, gestionar y normalizar las vidas de los ciudadanos en un marco cuyos valores centrales serán la seguridad, el orden, la jerarquía, la clasificación, la métrica, la cuadrícula. En este contexto, la idea de la educación como formación (Bildung), o como Paideia, el sentido de la educación como acontecimiento o como experiencia –algo que le pasa al que aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico – queda literalmente excluida del discurso pedagógico. (Bárcena Orbe, 2013, pp. 43-44)

3. PODER CONSTITUYENTE Y EDUCACIÓN EMANCIPADORA

A raíz de estas consideraciones es posible entender cómo el concepto de *poder constituyente* exprese no solo una expresión de poder colectivo, sino también la energía intrínseca a cada persona, que lleva a cada cual a buscar su lugar en el mundo. En perspectiva colectiva, evidentemente, este poder se identifica con la voluntad revolucionaria o utópica del *demos*, de la colectividad en constante construcción y progreso, representando el aspecto generativo de todo poder político (Loughlin, 2017). A diferencia del poder constituido, el constituyente no se fija en un paradigma normativo estable, es decir, no se estructura en una serie de normas dadas una vez por todas, ya que expresa la creación continua de nuevas formas de convivencia social a partir de un constante cuestionamiento de la realidad. Por el contrario, el poder constituido otorga un margen limitado a la intervención activa de los sujetos, cuya posibilidad de participar en un cambio político se reduce al mínimo. Dentro del paradigma del poder constituido, según la interpretación de Negri y Hardt, toda comunidad política estaría marcada por una lógica de opresión, legitimada por el contrato social firmado y aceptado por sus miembros, a partir de la lógica de despolitización propia de las democracias representativas.

En este contexto, la única forma de salir de esta condición y construir una nueva forma de democracia, es decir la “democracia radical”, consistiría en entender cómo puede existir un nuevo espacio de participación política desde abajo. En consecuencia, la pregunta fundamental que guía la teoría social crítica de Hardt y Negri es si realmente existe, o puede implementarse, un marco general que permita la expresión de este inagotable poder constituyente, aprovechando la crisis estructural del modelo capitalista tardomoderno.

La paradoja de la propuesta de los dos autores radica en el hecho de que no existe ninguna posibilidad de determinar y fijar de forma estable este impulso de futuro animado por el deseo de crear nuevos vínculos éticos y sociales, ya que las nuevas formas de convivencia social no pueden basarse en una lógica contractual. Por el contrario, este proceso constituyente en continuo devenir sería posible

solo por la existencia, *de facto*, de una comunidad cuyos miembros cooperan y evolucionan continuamente gracias a un proceso de emancipación económica y cultural, y en virtud del ejercicio constante de su libertad. El poder constituyente no es algo que las personas posean de una vez por todas, sino que se caracteriza por ser una práctica activa que se basa en la existencia de encuentros comunitarios significativos. Estos pueden concebirse como momentos experienciales de reconocimiento mutuo, en los que los diferentes puntos de vista e intereses en juego se debaten críticamente y se asumen seriamente con el propósito explícito de construir una conciencia común a través del entendimiento mutuo. Por esta razón, puede decirse que la práctica del poder constituyente implica el ejercicio de formas reflexivas de educación mutua entre iguales. Una forma de vida en común donde el diálogo, la persuasión y la emulación desempeñan un papel central en la construcción de un terreno común para la acción, a partir de la interiorización del conflicto y la diferencia (Scotton, 2020).

Para Negri y Hardt, la polis se entiende por tanto como una realidad *in fieri*, un espacio y un tiempo en el que la efervescencia vital de las personas prevalece sobre el conformismo. Este interminable proyecto comunitario parte de la priorización de las diferentes singularidades que lo componen. En consecuencia, esta nueva forma de vida en común rechaza la verticalidad del poder, apostando por una red horizontal de conexiones (De Angelis, 2017). Se define así un espacio para la existencia de la multitud, entendida como la expresión de una horizontalidad corpuscular, un conjunto de sujetos que no construyen sus identidades a partir de unos rasgos fijos, sino que se definen a sí mismos a través de la vida en común que continuamente reinventan y reestructuran como respuesta eficaz a las cambiantes circunstancias fácticas en las que viven. Esta creatividad sin fin permite inventar siempre nuevas formas de ser en común dentro de un marco que nunca permite una *reductio ad unum* y que no puede entenderse dentro un paradigma comunitario clásico. La multitud se define de hecho como el conjunto de “singularidades que actúan en común” (Hardt y Negri, 2004, 105), una “carne viva que se gobierna a sí misma” (p. 100).

Evidentemente, el concepto político de multitud representa una construcción *vía negationis* posibilitada por una crítica radical de los principios de los Estados nacionales modernos (Villadsen y Dean, 2012). En particular, este cuestionamiento radical implica dos ideas básicas: a) que una comunidad no se concibe como un “cuerpo político” unitario a la par del Estado, y b) que la autoridad sobre los individuos que tradicionalmente emana de la lógica de la soberanía y de la representación, tiene otra base en una relación de tipo comunitario. El hecho de rechazar el concepto de unidad implica por tanto que una sociedad: a) no posee un orden natural y necesario; b) no posee una división jerárquica implícita que pueda y deba regirse bajo un control unitario, c) no es una entidad definida de una vez por todas, sino una creación continua en constante evolución. Todas estas implicaciones contribuyen a cuestionar la

legitimidad de los Estados nacionales en dirección de una diferente forma de vida democrática en común.

Desde el punto de vista de la reflexión pedagógica, estas consideraciones implican que un sistema educativo nacional no tiene que concebirse como el principal o único proveedor de educación, ya que las experiencias de aprendizaje mutuo abren el camino tanto a formas horizontales de coeducación entre iguales, como a la posibilidad constante de la autoeducación, concebida como un proceso sin fin para la evolución personal de cada cual. En consecuencia, si los responsables del proceso educativo dentro de los sistemas institucionalizados, es decir, los profesores, quisieran promover formas radicales de democracia, deberían replantear su acción concibiéndola como parte de un todo más amplio. Es decir, comprometiéndose intelectualmente en la creación de encuentros abiertos y francos dentro de una comunidad de aprendizaje que, como dice bell hooks, tiene que ser “un lugar donde se pueda reconocer la diferencia, donde finalmente comprendamos, aceptemos y afirmemos que nuestras formas de conocer se forjan en la historia y en las relaciones de poder” (bell hooks, 1994, p. 30).

Este concepto de educación encuentra en las reflexiones de Negri y Hardt un terreno propicio para su desarrollo. De hecho, los dos autores proponen un concepto de multitud global formada por sujetos singulares y únicos que, a través de interacciones sociales, culturales y económicas, consiguen dar forma a una nueva multitud cooperativa. La multitud se define como una pluralidad que desde su propia constitución no se rige según la lógica clásica de la representación política, y esto es así porque en su forma de ser está íntimamente diversificada, y por tanto no puede adscribirse a ninguna forma de voluntad unitaria.

A pesar de la imposibilidad de ser gobernada por una autoridad externa, la multitud es una pluralidad capaz de darse a sí misma su propio orden mediante la cooperación, constituyendo lo que el teórico anarquista Alan Ritter (1980) ha definido como una “individualidad comunal”. Esta forma de construcción de una subjetividad política es posible en virtud del autogobierno, el cual, sin embargo, tiene unos rasgos paradójicos, y solo pueden aceptarse asumiendo la existencia de un deseo intrínseco propio de la multitud hacia la realización de una “democracia absoluta” que resista y se oponga al poder establecido.

Para dar forma a esta forma de vida comunitaria Negri y Hardt teorizan las condiciones de posibilidad de una democracia desde abajo, formada por redes de interacción interpersonal que dan lugar a una inteligencia de enjambre capaz de cambiar las formas tradicionales de creación y mantenimiento del poder, sustituyendo la lógica dicotómica del interés privado y público, por la lógica unitaria de lo común y compartido. Lo que sugieren, además, es que este proyecto político solo puede ser implementado por una multitud responsable de una democracia global, universal y “absoluta”, ya que solo “cuando la multitud es

finalmente capaz de gobernarse a sí misma, la democracia se hace posible” (Hardt y Negri, 2004, p. 340).

Los dos autores son conscientes de las dificultades de su propuesta, y por ello afirman que: “La democracia de la multitud necesita una 'nueva ciencia', es decir, un nuevo paradigma teórico para afrontar esta nueva situación” (Hardt y Negri, 2004, p. 353). Evidentemente, lo que puede convertir a una multitud en un enjambre unido, en lugar de derivar en la mera existencia de entidades individuales desvinculadas entre sí, son precisamente los lazos comunitarios que las personas construyen entre sí a través de las experiencias de mutuo reconocimiento y comprensión. Es decir, a través del impulso educativo. Sin embargo, la nueva ciencia que los dos mencionan se limita a desarrollarse en el ámbito de la reflexión política, sin tener en debida cuenta la estrecha interdependencia entre sociedad y educación. Y esta carencia contribuye a abrir el camino a algunas críticas potencialmente disruptivas para el desarrollo de su teoría social.

4. LÍMITES Y CRÍTICAS

Resumiendo, Negri y Hardt han ido dando forma a un nuevo concepto de comunidad política basado en dos supuestos básicos: a) el papel fundamental de los individuos, unidos en redes creadas a partir de intereses comunes, como participantes activos en la construcción del mundo social; b) la primacía del poder constituyente ante el poder constituido. En relación con ambos aspectos, su propuesta está abierta a críticas. En particular, es posible destacar tres problemas fundamentales que se desprenden de tal perspectiva, en relación con la existencia de: 1) una ilusión fundacional; 2) una falta de motivación; 3) un supuesto de armonía.

El primer problema se refiere a un aspecto sustancial y fundacional de la teoría de Negri y Hardt: la existencia de una multitud de ciudadanos políticamente activos capaces de relacionarse entre sí no solo en virtud de las conexiones económicas que necesariamente entretienen en su día a día, sino también en cuanto agentes políticamente conscientes y comprometidos. Esta visión se basa en un concepto de masa que no parece reflejarse en la realidad que caracteriza las sociedades actuales. Más que personas políticamente activas, somos individualidades frecuentemente aisladas. Personas que viven en una interconexión virtual que escasa importancia otorga a la política, y en gran medida abogada a la soledad rutinaria. Como afirma Byung-Chul Han al respecto:

Los sujetos neoliberales de la economía no constituyen ningún nosotros capaz de acción común. La creciente tendencia al egoísmo y a la atomización de la sociedad hace que se encojan de forma radical los espacios para la acción común, e impide con ello la

formación de un poder contrario, que pudiera cuestionar realmente el orden capitalista. El socio deja paso al solo. Lo que caracteriza la actual constitución social no es la multitud, sino más bien la soledad (non multitud, sed solitudo). Esa constitución está inmersa en una decadencia general de lo común y lo comunitario. Desaparece la solidaridad. La privatización se impone hasta el alma. La erosión de lo comunitario hace cada vez menos probable una acción común. (Byung-Chul Han, 2014, pp. 32-33)

Al contrario, Hardt y Negri conciben la comunidad como un todo unido en una lucha común, sin tener en cuenta que las singularidades que la componen rara vez actúan juntas hacia un objetivo común que cuestione el *statu quo*. Hay una difusa pasividad respecto al orden político y económico al que se obedece, en la esperanza de escapar de la pobreza social sin poner en duda la lógica del capital, y permaneciendo en la ilusión de poder gestionar la existencia hacia un camino ascendente con tal de obedecer y respetar las reglas del juego. Así, en el pensamiento de Negri y Hardt hay un espejismo evidente. Este consiste en creer que la multitud activa y contestataria es, desde el punto de vista político, una consecuencia necesaria de la actual producción biopolítica, mientras que, por el contrario, parece producirse lo opuesto: es decir, una sociedad de identidades frágiles incapaces de comunicarse entre sí para crear un proyecto común con visión de futuro que cuestione la lógica neoliberal (Nussbaum, 2018).

La segunda crítica se refiere al problema de la motivación revolucionaria: Negri y Hardt sugieren que la multitud es un agente político que se dirige hacia un cambio social radical, pero no consideran si dicho cambio representa o no una exigencia percibida como tal por todos los miembros de la multitud. En otras palabras: ¿Es la revolución una exigencia real asumida por los oprimidos? La puesta en práctica del proyecto revolucionario de la multitud implica un compromiso intelectual, económico y vital por parte de los ciudadanos, y este debe tener que ser necesariamente impulsado por una fuerte motivación que perdure en el tiempo. Sin embargo, Negri y Hardt parecen olvidar por completo este aspecto motivacional en relación con el desarrollo de su propuesta. De hecho, conciben siempre a la comunidad como una entidad orientada desde el principio hacia la lucha contra el poder instituido y, en consecuencia, olvidan la importancia de empezar por motivar a los sujetos. La falta de motivación para la acción política es un problema clásico de toda teoría social –se trata del problema de la *akrasia* ciudadana (Pettit, 2003)– y es una cuestión que afecta a todos los tipos de democracia. En particular a aquellos que se basan en la participación activa de los ciudadanos y no solo en su pasividad conformista. Evidentemente, esta crítica solo puede encontrar una posible respuesta constructiva considerando el impulso revolucionario como el resultado de un proceso de concientización. Un proceso en el que mucho tiene que ver la formación política.

Por último, el tercer problema que deriva del planteamiento de Negri y Hardt es consecuencia de las dos críticas anteriores. Adoptando la terminología de Spinoza, los dos introducen el concepto de amor como expresión de la fuerza que permitiría hacer frente a ambos problemas, en cuanto energía creadora de una revolución de lo común (Çıdam, 2013). Como afirman en sus escritos: “El amor es capaz, atravesando la ciudad, de generar nuevas formas de convivencia, de vivir juntos, de afirmar la autonomía y la interacción de las singularidades en lo común” (Hardt y Negri, 2009, p. 380). Apuntando hacia el amor entendido como vínculo de unión entre los seres humanos, los dos autores intentan impedir que su propuesta política de lugar a una forma de comunidad que se basa en el reconocimiento y en la defensa de un principio identitario, siendo por el contrario la expresión de una aceptación de la alteridad constantemente abierta al cambio: “Amor significa precisamente que nuestros encuentros expansivos y colaboraciones continuas nos producen alegría” (Hardt y Negri, 2004, p. 351).

Sin embargo, una comunidad global regida por el amor puede considerarse un objetivo a alcanzar más bien que una realidad previamente existente. En la actualidad, más bien que a la existencia de la cooperación y solidaridad fraternal como base de las relaciones sociales, asistimos a la lucha entre diferentes individualidades y grupos que se excluyen entre sí. Diferentes contextos sociales y políticos definen una multiplicidad sin fin de micro comunidades, con constantes enfrentamientos por motivos económicos, religiosos, políticos, sexuales o sencillamente por intereses particulares egoístas (Kymlicka, 1995; Nussbaum, 2012; Scotton, 2016). En consecuencia, la referencia al amor, más que constituir un punto de partida, parece otra vez más una meta que solo puede llegar a alcanzarse a través de un proceso de convivencia respetuosa y empática prolongada en el tiempo. Un proceso continuo de aprendizaje mutuo con y entre los demás. Por esta razón, la suposición de una armonía preexistente a la base de la comunidad política parece ser un *hysteron-proteron* en el pensamiento de los dos autores y, por tanto, una peligrosa falacia conceptual que no permitiría sustentar de manera sólida su teoría.

5. POSIBLES RESPUESTAS DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

La tesis que se defiende en este capítulo es que una respuesta eficaz a todas las críticas antemencionadas pasaría por reconsiderar el papel que la educación llega a desempeñar en el marco general de la teoría social de Negri y Hardt. La llamada a una acción educativa previa al desarrollo de su propuesta democrática parece estar intrínsecamente unida a la teoría social que proponen, siendo una herramienta indispensable tanto para construir una conciencia común entre la población, como para proporcionar motivación para la acción y, por último, promover prácticas de reconocimiento mutuo. El concepto de democracia absoluta elaborado por Negri y Hardt —es decir la expresión de un poder

constituyente que da lugar a un proceso continuo e interminable de participación y activismo político gracias a la acción en común de individuos interrelacionados entre sí— parece tener sentido y aplicación si se basa a su vez en un previo proyecto educativo.

La conexión entre perspectiva social y pedagógica dentro del propio marco conceptual de los dos autores es posible por el hecho de que el sistema productivo se compone por la “intelectualidad de masas” que caracteriza actualmente la inmaterialidad del trabajo. Es precisamente la nueva naturaleza del trabajo inmaterial lo que constituye la condición de partida necesaria para el desarrollo de una forma diferente de concebir el capital humano y social, es decir, la “producción biopolítica”. Pues la productividad es el resultado de un conocimiento compartido, enriquecido por las aportaciones de los individuos más allá de las lógicas tradicionales del mercado. Este nuevo escenario socioeconómico crea a su vez un nuevo espacio político que convierte potencialmente a la multitud en una nueva clase social global.

La interconexión que une los miembros de la sociedad puede dar lugar por tanto a la creación de un nuevo espacio común para la multitud. La producción biopolítica de la multitud rompe con la lógica de la propiedad, contrarrestando cualquier forma de dominación y control, y creando nuevas formas de subjetividad (Mutman, 2007). Estas no se basan ni en lo que una persona posee, ni en lo que es de una vez por todas, sino en lo que cada uno deviene constantemente a través de un inagotable proceso de coeducación y de autoeducación. De hecho, el concepto de democracia radical que Hardt y Negri defienden se basa en dos aspectos principales: a) la importancia del florecimiento personal de todos y cada uno de los individuos en beneficio de la comunidad; y b) la construcción continua de una red significativa de interacciones sociales. A través de estos dos requisitos previos las personas seríamos capaces de cuestionar el sentido de nuestra coexistencia política, no considerándola simplemente como una forma más de relación utilitaria y pragmática, sino una forma de vida orientada hacia la definición de fines e ideales.

Desde el punto de vista educativo, esto implica la crítica a una educación concebida solo como adquisición de conocimientos para aumentar la competitividad en el mercado laboral, abriendo paso a una educación concebida como emancipación personal y colectiva: “Cuando estudiamos ciertamente adquirimos conocimientos, aprendemos hechos y trabajamos con ideas, pero sobre todo fomentamos nuestra inteligencia; es decir, desarrollamos y entrenamos nuestro poder de pensar. En este sentido, la educación es, en su aspecto más básico, siempre autoeducación” (Hardt y Negri, 2012, p. 76). Este concepto de coeducación y de autoeducación a través de las relaciones interpersonales constituye la condición previa para contrarrestar el poder constituido, abriendo el camino a la creación de instituciones democráticas e interacciones sociales innovadoras basadas en el poder constituyente. Sin

embargo, lo que Negri y Hardt no subrayan adecuadamente en su teoría, es la reciprocidad entre este nuevo paradigma económico y político, y formas de educación emancipadoras.

De hecho, mucho más allá de las intenciones de los autores, la fuerza del poder constituyente puede entenderse mejor si se concibe como el resultado de un continuo proceso educativo emancipador. Un proceso entendido como una forma de puesta en duda radical del orden establecido a favor de un cambio que surge desde las preocupaciones reales de las personas implicadas en ello. Esto es así porque cuando la educación se centra en el florecimiento de la autoconciencia a través de la emancipación dialógica, siempre conlleva consigo la expresión de un poder constituyente, ya que “el poder político y el poder económico sacan de hecho a la educación —bien o mal, es tema parte— de su pasmo y su inactividad” (Fullat, 1993, p. 151). En otras palabras, el proceso de comprensión racional y de discusión común de los problemas representa una experiencia que da impulso a la redefinición de la vida de cada persona y de la comunidad en su conjunto (Scotton, 2020). En consecuencia, la educación entendida como proceso de emancipación puede fomentar la construcción de la multitud, a partir de la necesidad de evitar toda imposición externa, y promoviendo la experiencia del poder constituyente entendido como puesta en común de ideas, prospectivas y proyectos. Es decir, a partir del deseo de perseguir lo que se percibe y se entiende como beneficioso para el florecimiento individual y colectivo. Esto es lo que, en última instancia, impulsaría a la acción social constituyente.

De hecho, si la tarea de los educadores “es despertar el deseo en otro ser humano de querer existir en el mundo como sujeto” (Biesta, 2017, p. 420), entonces solo a través de la experiencia de momentos de entendimiento mutuo puede llegar a existir una comunidad. Concebir el proceso educativo como una experiencia real de poder constituyente significa abrir el camino a una nueva teoría pedagógica crítica. Negri y Hardt prestan muy poca atención a las consecuencias pedagógicas de su teoría social. Sin embargo, cuando plantean la cuestión de cómo es posible concretar su propuesta de una democracia radical se ven obligados a hacerlo, al menos a partir de la consideración del papel fundamental de los llamados “intelectuales” como promotores de la conciencia democrática común.

El intelectual debe ser capaz de crear nuevas disposiciones teóricas y sociales, traduciendo las prácticas y los deseos de las luchas en normas e instituciones, proponiendo nuevos modos de organización social. El intelectual es y solo puede ser un militante, comprometido como una singularidad entre otras, embarcado en el proyecto de co-investigación destinado a hacer la multitud. (Hardt y Negri, 2009, p. 118)

Este concepto de “intelectual”, entendido como una persona con un papel diferente en comparación con el resto de la población, es bastante difícil de

compatibilizar con el concepto de multitud horizontal defendido por los dos autores. Por el contrario, sustituyendo el término “intelectual” por el de “docente” no solo resulta más fácil comprender las implicaciones de la teoría social de Negri y Hardt para el discurso educativo, sino que también es evidente que una perspectiva pedagógica es indispensable para favorecer la construcción y el mantenimiento en el tiempo de lo que los dos autores definen como una democracia absoluta. En este sentido, el papel del docente no consistiría en ser un intelectual orgánico al sistema, sino en actuar como un creador de momentos significativos de encuentro, debate, reconocimiento y comprensión mutua entre iguales. Eventos performativos en los que tanto los propios docentes como los alumnos se empoderan de una nueva conciencia común gracias al hecho de compartir sus conocimientos, sus experiencias y aspiraciones de futuro. Como escribe de forma muy eficaz bell hooks: “Los profesores que abracen el reto de la autorrealización serán más capaces de crear prácticas pedagógicas que involucren a los estudiantes, proporcionándoles formas de conocimiento que aumenten su capacidad de vivir plena y profundamente” (bell hooks, 1994, p. 22). Y, siguiendo la línea abierta por Peter McLaren, en este contexto de pedagogía crítica y emancipadora es importante recordar que “los educadores críticos asumen la posición de que la igualdad es tanto una precondition como un resultado para establecer una comunidad, y una comunidad es una precondition para una democracia profunda” (McLaren, 2016, p. 26).

6. CONCLUSIONES

En conclusión es posible afirmar que la democracia radical y absoluta descrita y teorizada por Negri y Hardt constituye un proyecto que necesita apoyarse en unas premisas orientadas a la posibilidad de garantizar la igualdad de oportunidades, y la existencia de espacios de encuentro entre iguales para que, a través de estas premisas, se construyan relaciones significativas capaces de dar lugar a una comunidad política que proyecta su futuro en común. Esto, a su vez, implica la creación de redes interindividuales en las que el deseo de dar vida a este proyecto compartido, caracterizado por la puesta en común de intenciones y necesidades, llegue al punto de hacer del individuo una singularidad constantemente abierta a la alteridad. Estas condiciones se basan necesariamente en un previo proceso de capacitación de la multitud, la cual debe tener la oportunidad, y también el tiempo, de debatir y deliberar con respeto y empatía. Solo si se garantizan estas condiciones de partida podrá existir realmente una sociedad caracterizada por el ejercicio de la democracia radical, en la que las diferentes identidades se entrecruzan para producir nuevas subjetividades políticas comprometidas con la mejora del bien común.

Las relaciones que animan tales encuentros se caracterizan por tanto por el reconocimiento y la comprensión mutua o —utilizando el vocabulario adoptado

por los dos autores en sus libros— por el amor. Vivir estas relaciones de amor es la manera a través de la cual el poder constituyente produce nuevas formas de vida en común. Como afirman Negri y Hardt: “La libertad de reunirse, cooperar y producir vida social en común requiere establecer relaciones sostenibles de cuidado respecto a lo común en todas sus formas” (Hardt y Negri, 2017, p. 294). Esto es propiamente lo que pretende realizar una pedagogía radical y crítica, ya que: “Una pedagogía de la crítica no se fundamenta en el deseo, sino en el amor revolucionario, es decir, en reconocer que el amor solo puede existir entre personas libres e iguales que tienen los mismos ideales y el mismo compromiso de servir a los pobres y a los oprimidos” (McLaren, 2010, p. 10).

La coeducación y la autoeducación son por tanto dos principios fundamentales que, como se ha demostrado a lo largo de este capítulo, yacen en la base de la teoría crítica de Negri y Hardt, y que se sustentan siempre en una actividad dirigida hacia la construcción de redes de diálogo significativas. Se trata de contra prácticas de participación ciudadana que contribuyen a fomentar nuevas formas de poder a partir de la cooperación mutua (Peters, Besley y White, 2018). Por estas razones, la práctica de la educación emancipadora representa el requisito fundamental para garantizar la expresión del poder constituyente. Un poder que se basa en el compromiso activo de las personas para con la construcción de un mundo en común. Solo abrazando una propuesta pedagógica de este tipo es posible concebir en la práctica la realización de una democracia radical, ya que este proceso de escucha y aprendizaje compartido implica siempre a su vez una dinámica horizontal de comprensión y cuestionamiento mutuo.

En consecuencia, la práctica de formas emancipadoras de educación es el requisito fundamental capaz de dar lugar a un diálogo comunitario abierto al amor y a la comprensión recíproca, y capaz de fomentar una democracia radical en la que las diferentes singularidades participan en el proceso de toma de decisiones, encontrándose, dialogando, y entendiéndose a lo largo del tiempo. Además, este diálogo solo puede darse en el seno de una comunidad emancipada, sin olvidar que esta emancipación no se puede dar una vez por todas, sino que siempre está en un proceso de constitución abierta a la incertidumbre y al peligro, ya que: “Llegar a ser en común es una actividad continua guiada por la razón, la voluntad y el deseo de la multitud, que a su vez debe someterse a una educación de sus conocimientos y afectos políticos” (Hardt y Negri, 2012, p. 64).

A partir del proyecto político de Negri y Hardt se desprenden por tanto las bases de toda una teoría de la formación emancipadora. Una teoría que no se contenta con quedarse al nivel de la abstracción, sino que exige ser puesta en práctica concretamente a través de bien definidas intervenciones educativas, concebidas como fundamentales para la implementación de su propuesta política radical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena Orbe, F. (2013). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25-57.
- Bell hooks (1994). *Teaching to transgress. Education as a Practice of Freedom*. Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & Philosophy*, 13, 415-452.
- Bodei, R. (2014). La differenza italiana. Comunità in esilio. *Lo Sguardo. Rivista di Filosofia*, 15, 97-105.
- Byung-Chul, H. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Calcagno, A. (2015). *Contemporary Italian Political Philosophy*. State University of New York.
- Chiesa, L. y Toscano, A. (eds.). (2009). *The Italian difference, Between Nihilism and Biopolitics*. Re.Press.
- Çidam, Ç. (2013). A politics of love? Antonio Negri on revolution and democracy. *Contemp Polit Theory*, 12, 26-45.
<https://doi.org/10.1057/cpt.2011.44>
- De Angelis, M. (2017). *Omnia Sunt Communia: On the Commons and the Transformation to post-capitalism*. Zed Books.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education*. Southern Illinois University Press.
- Fullat, O. (1993). *Política de la educación. Politeya-Paideia*. CEAC.
- Gentili, D. y Stimilli, E. (Eds.) (2015). *Differenze italiane. Politiche e filosofie: mappe e sconfinamenti*. DeriveApprodi.
- Han, B.C. (2017). *In the Swarm. Digital prospects*. Mit Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. Penguin Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Harvard University Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2012). *Declaration*. Argo Navis.
- Hardt, M. y Negri, A. (2017). *Assembly*. Oxford University Press.

- Harrison, O. (2014). *Revolutionary Subjectivity in post-Marxist thought: Laclau, Negri, Badiou*. Ashgate.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- Lanaro, S. (1984). *Il Veneto nella Storia d'Italia. Le regioni dall'unità a oggi*. Einaudi.
- Lorey, I. (2019). Constituent power of the multitude. *Journal of International Political Theory*, 15(1), 119-133. <https://doi.org/10.1177/1755088218808308>.
- Loughlin, M. (2014). The concept of constituent power. *European Journal of Political Theory*, 13(2), 218-237. <https://doi.org/10.1177/1474885113488766>
- Loughlin, M. (2017). *On constituent power*. En W. Dowdle, y M. A. Wilkinson (eds.). *Constitutionalism beyond Liberalism*. Cambridge University Press.
- McLaren, P. (2010). Revolutionary critical pedagogy. *Inter Actions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 7, 1-11.
- McLaren, P. (2016). Revolutionary Critical Pedagogy Staking a Claim Against the Macrostructural Unconscious. *Critical Education*, 7(8), 1-43.
- Mutman, M. (2007). *Difference, Event, Subject: Antonio Negri's Political Theory as Postmodern Metaphysics*. En T.S. Murphy y A.K. Mustapha (Eds.), *The Philosophy of Antonio Negri – Volume Two: Revolution in Theory* (pp. 143-168). Pluto Press,.
- Negri, A. (1999). *Insurgencies: Constituent Power and the Modern State*. University of Minnesota Press.
- Negri, A. (2005). *Books for Burning: Between Civil War and Democracy in 1970s Italy*. Verso.
- Negri, A. (2008). *Empire and Beyond*. Polity Press.
- Nussbaum, C. M. (2012). *The new religious intolerance*. Harvard University Press.
- Nussbaum, C. M. (2018). *The Monarchy of Fear*. Simon & Schuster.
- Pettit, P. (2003). *Akrasia, collective and individual*. En S. Stroud y C. Tappolet (Eds.), *Weakness of Will and Practical Irrationality* (pp. 68-97). Oxford University Press.
- Righi, A. (2011). *Biopolitics and Social Change in Italy: from Gramsci to Pasolini and Negri*. Palgrave Macmillan.
- Ritter, A. (1980). *Anarchism: A Theoretical Analysis*. Cambridge University Press.

Scotton, P. (2016). *Ectopic collectivities, Education and the problem of tolerance in the contemporary philosophical debate*. En P. Scotton y E. Zucchi (Eds.), *Tracing the path of tolerance* (pp. 148-163). Cambridge Scholars Publishing.

Scotton, P. (2020). Knowing, Understanding, Living, Dissenting and Countering: The Educational Moment in the Enhancement of Democratic Citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 39 (1), 71-84. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09699-4>

Sersante, M. (2012). *Il ritmo delle lotte. La pratica teorica di Antonio Negri*. Ombre Corte.

Villadsen, K. y Dean, M. (2012). State-Phobia, Civil Society, and a Certain Vitalism. *Constellations*, 19(3), 401-420. <https://doi.org/10.1111/cons.12006>

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, UNA CUESTIÓN DE JUSTICIA SOCIAL

Laura Linares Abadía¹

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar filosofía, y sobre todo enseñar a filosofar, es contribuir a que el ser humano sea capaz de reflexionar, de problematizar, de criticar y de describir no solo lo que las cosas son, sino lo que deben ser. Estas capacidades propias de la filosofía nos ofrecen la posibilidad de orientar nuestros saberes y acciones, por un lado, hacia nuestro desarrollo personal, teniendo como horizonte la autonomía y la emancipación, y por otro lado, hacia la posibilidad de construir mundos mejores, mundos más justos. Por ello, consideramos que la enseñanza de la filosofía es una cuestión de justicia social. Esta es la tesis central que vamos desarrollar en este ensayo, tesis motivada por una preocupación: la inminente desaparición de las materias de filosofía en la Educación Secundaria Obligatoria alentada por la actual ley de educación (LOMLOE) en España.

Partiendo de esta preocupación, y tras esta introducción, en un segundo epígrafe analizaremos el proceso de desaparición de la filosofía, que acabamos de señalar, atendiendo al actual plan de estudios de la ESO y realizaremos una defensa de la filosofía apelando, no al criterio de utilidad, sino a una evidencia fáctica: que el saber humano es diverso y heterogéneo.

Considerando esta evidencia, en un tercer epígrafe, trataremos de mostrar dos tesis, la primera, que el actual proceso de secularización de la filosofía no es un fenómeno novedoso, sino que, por el contrario, encontramos su origen en la Modernidad. A fin de mostrar esta tesis realizaremos un breve recorrido histórico por este periodo destacando cuatro acontecimientos clave: la Revolución científica, el debate epistemológico moderno, el postulado cientificista enunciado por el positivismo y el desarrollo del capitalismo. Asimismo, apuntando al vínculo entre positivismo y capitalismo, sostendremos una segunda tesis: que el proceso de secularización de la filosofía responde a un plan programático que apuesta por la racionalidad científico-técnica, ya que, entre otras motivaciones, permite el desarrollo y crecimiento del capitalismo.

¹ Instituto de Educación Secundaria Pirineos, Jaca, (Huesca, España).

En el epígrafe cuarto mostraremos que recuperar la enseñanza de la filosofía en las aulas, como señalamos al inicio de esta introducción, es una cuestión de justicia social en dos sentidos: individual y colectivo.

Acabaremos este ensayo exponiendo las conclusiones alcanzadas y las referencias bibliográficas.

2. FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN MATRIMONIO EN CRISIS

2.1. La situación de la filosofía en la nueva ley de educación en España

La educación secundaria obligatoria (ESO) es la etapa educativa que comprende desde los 12 a los 16 años. Tras esta etapa, el alumnado puede elegir cursar bachillerato, —que le permitiría, una vez terminado, acceder a la universidad o una formación profesional de grado superior—, o formación profesional de grado medio. En los estudios de formación profesional (FP) no hay ninguna presencia de las materias de filosofía, lo que significa que parte de nuestro alumnado, todo el que decida cursar FP, solo habrá tenido contacto con la filosofía en la etapa de la ESO.

Si tomamos como punto de partida la ley de educación que abandonamos, la LOMCE (promulgada el 9 de diciembre de 2013), advertimos que en ella se eliminaba de forma significativa las materias de filosofía: en el Bachillerato dejaba de ser obligatoria *Historia de la Filosofía* y en la ESO se eliminaban las materias de *Educación para la ciudadanía* y los *Derechos Humanos*, y *Ética* de 4º, antes obligatorias. La LOMCE dictaba que estas asignaturas fuesen ofertadas a criterio de cada comunidad autónoma.

Ante esta reducción, fueron muchas las asociaciones y el profesorado que reclamó el restablecimiento de estas materias, fundamentalmente de la *Ética*. Como respuesta a estas reivindicaciones se esperaba que con la LOMLOE se restaurasen estas asignaturas en sintonía con el compromiso inicial del gobierno actual —elegido en 2019 y formado por la coalición del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Unidas Podemos—; lamentablemente no ha sido así.

La LOMLOE ha continuado con el desmantelamiento operado por la LOMCE en la etapa de la ESO eliminando la materia de *Valores éticos*, que se impartía en todos los cursos como materia optativa alternativa a *Religión* (materia que, por cierto, sigue blindada dentro de un sistema educativo que paradójicamente se tilda a sí mismo de laico) y se ha sustituido por una asignatura sin contenido específico de ninguna materia, *Atención educativa*. Tampoco se ha restaurado la *Ética* de 4º y lo único que ha quedado de forma obligatoria ha sido la asignatura de *Educación en valores cívicos y éticos* que se imparte en un único curso,

a elegir por el centro educativo, con una carga lectiva de una hora semanal. Esto significa que todas aquellas personas que no cursen estudios de bachillerato habrán tenido un contacto con la filosofía de aproximadamente 35 horas lectivas a lo largo de su formación académica, por lo que la filosofía será para ellas un saber meramente anecdótico.

Negarle al alumnado la enseñanza de la filosofía es impedirle conocer, de mano de especialistas en la materia (pues los saberes básicos de estas asignaturas no son meros contenidos transversales que cualquier docente pueda impartir), las bases del pensamiento crítico, de la correcta argumentación, la capacidad de hacerse preguntas que vayan a la raíz de las cosas, de reflexionar sobre el sentido de la existencia, atender a los Derechos Humanos, profundizar en la reflexión ética, así como aprender las principales posturas y tesis filosóficas de las diferentes escuelas, filósofos y filósofas.

Consideramos que es fundamental incluir en los currículos las materias de filosofía porque nuestros adolescentes, además de ser personas que merecen recibir una educación de calidad que les permita su desarrollo y emancipación personal, son la actual y la futura ciudadanía de nuestros países y de ellos y ellas dependerá la construcción de nuestro mundo. Por ello, estimamos necesario prepararlos para ejercer una ciudadanía autónoma y crítica capaz de argumentar, de convivir de forma pacífica y tolerante respetando posturas y opiniones diferentes (incluso contrarias a las suyas propias), que integre en su pensamiento la reflexión ética y sea capaz de hacerse preguntas enfrentando así la credulidad. Tales atributos permitirán, afirma Martha Nussbaum, la mejora de nuestras democracias porque “un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia” (Nussbaum, 2010, p.79).

Teniendo esto en cuenta, consideramos fundamental pararnos a reflexionar en los objetivos a los que se dirige nuestro acto de educar, el tipo de racionalidad que queremos motivar y las destrezas que queremos promover, porque los individuos y las sociedades que estos constituyen se construyen no solo por los saberes que aprenden, sino también por aquellos que dejan de aprender.

Ante el proceso de secularización de la filosofía al que asistimos, pensamos que es fundamental defender la presencia de esta disciplina en las aulas.

2.2. La diversidad del saber humano en defensa de la filosofía

Son muchas las maneras de hacer una defensa de la filosofía, por ejemplo, podríamos comenzar enumerando los beneficios que aporta esta materia para finalmente reivindicar su utilidad. Apelar al criterio de utilidad para defender las

humanidades en general², y la filosofía en particular, es probablemente la forma más usual de reivindicación.

Nuestra defensa de la filosofía va a partir de un presupuesto diferente por varias razones, la primera, porque creemos que toda persona es conocedora de los beneficios que tiene el aprendizaje de la filosofía para todo ser humano, dada la cantidad de obras y artículos que se han escrito al respecto; y la segunda, porque fundamentar nuestra defensa apelando al principio de utilidad, por un lado, implicaría seguir atendiendo a las exigencias propias de la lógica del mundo utilitarista en el que vivimos, en el que algo es beneficioso siempre en términos de utilidad, y por otro lado, para evitar que nuestra defensa sea una mera repetición de argumentos, expuestos en otros trabajos de forma magistral por otros pensadores y pensadoras, y, en su lugar, intentar aportar otras razones con las que ampliar y reforzar la defensa de la filosofía.

El saber filosófico ha sido y es esencial dentro del conjunto del saber humano y, por ende, no podemos prescindir de él, porque de ser así el saber quedaría mermado de forma inmediata y tal reduccionismo cognoscitivo acabaría repercutiendo muy negativamente tanto en los individuos como en las sociedades que estos constituyen.

Si hacemos un breve recorrido por la génesis del saber occidental, veremos que tanto las preguntas de las ciencias como las de las humanidades, y señalamos en concreto las de la filosofía, han acompañado a los seres humanos desde la antigüedad, pues todos los pueblos han tratado de explicar el origen del universo, el orden natural en el que despliegan su vida, el sentido de la existencia, el conocimiento humano, la reflexión ética o la pregunta por lo político, entre otras cuestiones.

Es más, si viajamos en el tiempo a la antigüedad, ciencia y filosofía conformaban un mismo saber. Por poner algunos ejemplos, en Mileto, Tales se preguntaba de forma racional por el *arjé* de la *physis*, mientras Pitágoras trataba de ofrecer fórmulas con las que purificar el alma humana a través de la matemática y la música, y dos siglos más tarde, Platón se esforzó en encontrar un mundo verdadero, acorde a la evidencia de la geometría, con el que regular el devenir y las injusticias de la democracia ateniense.

Desde la antigüedad, unas preguntas apuntaban al intento de comprender los enigmas de la naturaleza y el mundo físico, otras apuntaban a las ciencias formales, como la lógica o la matemática, y otras trataban de dar respuesta a los asuntos humanos como la política, la ética, la epistemología, la antropología o la estética, entre otras cuestiones. En sus orígenes, tanto las ciencias como las humanidades fueron completamente relevantes y permitieron poner las bases sobre las que se desarrollaría la cultura y el pensamiento occidental.

² En este sentido véase: Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado; Fernández Liria, C. (2012) *¿Para qué servimos los filósofos?* La Catarata.

Por tanto, si partimos de que el preguntar humano se caracteriza por la multiplicidad, entonces hemos de afirmar que no existe *un* saber humano, sino diversos y heterogéneos saberes entre los que podríamos destacar el saber científico, el técnico, el práctico, el teórico, el filosófico o el cotidiano, solo por mencionar algunos.

Actualmente cuando pensamos en el saber, rápidamente identificamos la multiplicidad de saberes con el saber científico. Sin embargo, si nos paramos a pensar en el dominio fáctico de la existencia observaremos que muchas de las preguntas que más nos preocupan, exceden y superan el dominio de las ciencias siendo estas cuestiones propias de otros dominios, entre otros, de la filosofía. El amor, la amistad, el sentido de la vida, la experiencia de la muerte, el posible fin del arte, la mejor forma de gobierno, la naturaleza y génesis del poder, la belleza, la felicidad, o las implicaciones éticas de la tecnología, entre otras, serían un ejemplo.

Cabe destacar, que, aunque ciertamente en la actualidad las preguntas de las ciencias están hibridadas con algunas cuestiones fundamentales de la filosofía (muestra de ello es la bioética o la psicología evolucionista), es importante recordar que existe una diferencia fundamental entre las ciencias y el saber filosófico: mientras las ciencias describen, interpretan, predicen y prevén los fenómenos, los fines de la filosofía no son únicamente comprender *cómo* son las cosas de facto y *por qué* son así, sino que además de esto, y de forma fundamental, la filosofía se caracteriza porque sus fines son normativos y en este sentido, no solo apunta al ser sino al deber ser. Asimismo, el saber filosófico se diferencia de las ciencias, en que es un saber radical porque busca comprender la raíz de las cosas, sus presupuestos y condiciones de posibilidad; por ejemplo, mientras que la sociología o la física se preguntan si algo es verdad, la filosofía cuestiona la verdad en sí misma.

Dado que las preguntas humanas son múltiples, también lo son los saberes y por ello, no podemos rechazar ni las preguntas ni los planteamientos de la filosofía justamente porque seguimos siendo humanos y sus preguntas son consustanciales a nuestra existencia, a sus enigmas, a sus necesidades y a sus dificultades, por eso, eliminar este saber del modelo educativo supone, primero, desatender ciertas necesidades humanas; segundo, derribar uno de los pilares fundamentales desde los que se construye el edificio del conocimiento humano, y tercero, mermar el saber.

La importancia de educar sin perder de vista la pluralidad de saberes es algo que ya observó, advirtió y trató de preservar uno de los más importantes hombres de ciencia, Albert Einstein. Einstein en su artículo titulado *Educación y pensamiento independiente*, publicado en el *New York Times* el 5 de octubre de 1952, afirmó lo siguiente:

No es suficiente enseñar a un hombre una especialidad. Aunque eso pueda convertirlo en una especie de máquina útil, no tendrá

una personalidad armoniosamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Es necesario que adquiera un vigoroso sentimiento de lo que es bello y de lo que es moralmente bueno. Si no es así, con la especialización de sus conocimientos parecerá más un perro amaestrado que una persona armoniosamente desarrollada. Es necesario que aprenda a comprender las motivaciones de los seres humanos, sus ilusiones y sus sufrimientos, para conseguir una relación adecuada con su prójimo y su comunidad. (Einstein, 2011, p. 76)

Es un hecho, y por ello una evidencia, que el saber es plural y que las preguntas humanas no son solo las acotadas por las ciencias. Partiendo de esta evidencia, conociendo los beneficios y la utilidad del saber filosófico y teniendo en cuenta que las preguntas de la filosofía no están obsoletas, puesto que *aún* somos humanos, entonces ¿por qué la filosofía es arrinconada en los programas educativos?

Nuestra respuesta a esta pregunta se articula en dos tesis. La primera, que la actual desaparición de la filosofía no es ninguna novedad, pues, como veremos, tal arrinconamiento se inicia y se consolida en la Modernidad y la segunda, que su desaparición de los planes educativos no es casual, sino que se trata de una cuestión programática en sintonía con el desarrollo y las necesidades del capitalismo. Es lo que vamos a explicar a continuación.

3. EL MARCO PROGRAMÁTICO EN EL QUE DESAPARECE LA FILOSOFÍA

3.1. La jerarquización de los saberes en la Modernidad

La apuesta reduccionista por saberes científicos y tecnológicos en detrimento de las humanidades a la que asistimos en la actualidad, no es en absoluto una cuestión genuina o novedosa de nuestro tiempo. Por el contrario, esta desigualdad dentro del orden del saber se remonta a la Modernidad.

La Revolución Científica en los albores de la Modernidad supuso una ruptura con respecto a los presupuestos, métodos y objetos de conocimiento propios de la antigüedad y del mundo medieval. La física aristotélico-ptolemaica es abandonada en favor de los nuevos paradigmas heliocéntricos, Johannes Kepler descubría las leyes del movimiento planetario mediante cálculos matemáticos, Galileo Galilei desarrolla la mecánica y la cinemática, y fundamenta un nuevo método de investigación, que será clave en el desarrollo posterior del conocimiento humano, el método científico. La Revolución Científica culmina

con la enunciación de la teoría de la gravedad y de las leyes de la dinámica por Isaac Newton.

El nuevo método científico, basado en la observación, la matematización de las hipótesis y la experimentación, dio lugar a grandes descubrimientos y a una nueva forma de comprender la verdad que hizo quebrar el dominio de la metafísica y la dialéctica que había reinado en el mundo medieval. La Revolución Científica puso el conocimiento humano en el centro de la reflexión filosófica materializándose en el debate epistemológico moderno entre racionalistas y empiristas. La pregunta por el origen, fuentes y límites del conocimiento fueron algunas de las cuestiones principales de este debate.

Lo que a nosotros nos interesa destacar del debate, que culmina con la obra de Immanuel Kant en el siglo XVIII, es que trató de dar respuesta desde la filosofía a una inquietud: la búsqueda del verdadero saber a la luz del espléndido florecimiento de los descubrimientos científicos, sobre todo en el ámbito de la física y la astronomía. Dos de las principales conclusiones del debate epistemológico moderno fueron, la primera, que el método científico, propio de la “nueva física”, debía ser el fundamento de todo conocimiento humano y segundo, que la metafísica no era una ciencia. Es a partir de este momento que ciencia y filosofía quedan separadas y el método científico se impone dentro del orden del saber quedando la filosofía relegada a una mera especulación sin valor epistemológico o cognoscitivo.

Ante esta jerarquización del saber en favor de la ciencia y a pesar del rechazo de la metafísica como forma legítima de conocimiento, Kant advertía que:

Si bien la metafísica no es real en cuanto ciencia, sí lo es, al menos, en cuanto disposición natural (*metaphysica naturalis*). En efecto, la razón humana avanza inconteniblemente hacia esas cuestiones, sin que sea sólo vanidad de saber mucho quien la mueve a hacerlo. La propia necesidad la impulsa hacia unas preguntas que no pueden ser respondidas ni mediante el uso empírico de la razón ni mediante los principios derivados de tal uso. Por ello ha habido siempre en todos los hombres, así que su razón se extiende hasta la especulación, algún tipo de metafísica, y la seguirá habiendo en todo tiempo. (Kant, 2005, p. 55)

Acorde a la evidencia, que expusimos anteriormente, de que el saber es plural, Kant está afirmando que, aunque la ciencia haya triunfado y de sus dominios quede excluida la metafísica, los seres humanos, porque somos humanos, no dejaremos de hacernos ciertas preguntas que superan el dominio de la ciencia, como son las preguntas propias de la metafísica.

El pretendido triunfo del saber y del método científico quedó plasmado en el siglo XIX, con la corriente positivista, en el postulado del cientificismo.

3.2. El postulado del cientificismo

Al amparo del método científico algunas ciencias progresaron extraordinariamente, nuevas ciencias surgieron a finales del siglo XIX y proliferaron los inventos técnicos; todo ello forjó una idea de progreso que se traducía, por un lado, en avances en física, medicina, química, navegación, industria o comunicaciones, entre otros, y por otro lado, en el desarrollo de una incipiente prosperidad material. La Revolución Científica y sus inventos técnicos fueron el germen de la transformación del mundo conocido y provocaron una confianza plena, dogmática y ciega en la ciencia que quedó plasmada en el postulado del cientificismo.

En el siglo XIX la corriente positivista afirmó que solo los saberes positivos (aquellos que aparecen como fenómenos y sus proposiciones o axiomas pueden contrastarse empíricamente acorde al método científico) son saberes legítimos. Con esta afirmación el positivismo establecía una jerarquía entre los saberes especulativos y los saberes positivos, poniendo a estos últimos por encima de cualquier otra forma de saber, que culminaría en el postulado radical, a la par que reduccionista, del cientificismo.

De acuerdo con la definición de Antonio J. Diéguez, “el cientificismo es la aceptación del éxito de la ciencia como justificación de su superioridad en todo respecto sobre [*sic*] otras tradiciones culturales” (Diéguez, 1993, p. 84). El cientificismo es, por tanto, la actitud que considera que la ciencia es el único saber legítimo. En este sentido, esa confianza ciega en el conocimiento científico provocará que la ciencia tenga la última palabra no solo en las investigaciones naturales, como la física o la química, sino en todos los asuntos humanos como, por ejemplo, en la política o la ética.

Este reduccionismo del saber al saber científico fue identificado perfectamente por Jürgen Habermas y así lo afirma en su obra *Conocimiento e interés*:

El «cientificismo» significa la fe de la ciencia en sí misma o, dicho de otra manera, el convencimiento de que ya no se puede entender la ciencia como *una* forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia. (Habermas, 1982, p. 13)

El postulado cientificista generó que toda cuestión humana fuese valorada bajo el método científico y de esta manera incluso las preguntas más propias de la filosofía fuesen investigadas en el marco de esta metodología. De este vínculo nacen las interpretaciones cientificistas del amor, la amistad, la experiencia de la muerte, la felicidad, la orientación moral, la inclinación al mal, entre otras cuestiones. Incluso este vínculo entre ciencia y preguntas filosóficas en algunos casos provocó la neutralización de los discursos propios de la filosofía, siendo un ejemplo el estudio del cerebro humano. Con el estudio del cerebro por parte de

la medicina, las interpretaciones filosóficas sobre la estructura mental del sujeto cognoscente quedaron completamente obsoletas y muestra de ello es que la caracterización kantiana de las categorías propias del entendimiento del sujeto trascendental queda completamente obsoleta a la luz del descubrimiento de las áreas del cerebro y las conexiones neuronales por parte de la neurociencia.

Cabe advertir que, al reducirse la multiplicidad de las preguntas humanas a cuestiones que han de ser resueltas por la ciencia, entonces, todo aquello que no pueda ser recogido por esta será inmediatamente rechazado, desacreditado y deslegitimado. Esta es una de las cuestiones que llevó a Husserl a advertir que las ciencias europeas habían fracasado porque eran incapaces de dar respuesta a cuestiones propias del mundo de la vida, cuestiones inherentes a lo que el filósofo denominó *ciencias del espíritu*. Por ello, a pesar de su éxito y progreso aparente la ciencia europea fracasa, pues no puede responder a preguntas clave como “las relativas al sentido o sinsentido de la existencia humana” (Husserl, 1991, p. 6).

Ahora bien, más allá de la objetividad científica que postulaba el positivismo se escondía una utilidad, la de prever los fenómenos para con ello predecir su comportamiento futuro. Así lo muestra el propio Auguste Comte al afirmar que “el verdadero espíritu positivo consiste, ante todo, en ver para prever, en estudiar lo que es, a fin de concluir de ello lo que será, según el dogma general de la invariabilidad de las leyes naturales” (Comte, 2020, p. 24). Esta capacidad de prever no solo permitirá predecir, sino que también abrirá el camino a los seres humanos para dominar la naturaleza.

Comprender el devenir epistemológico moderno hasta llegar a la navaja reduccionista del científicismo es crucial para entender las raíces en las que se desarrolla el proceso de jerarquización entre las ciencias y las humanidades, proceso que tendrá como resultado el que estas últimas sean arrinconadas, cuestionadas, deslegitimadas y en último término, desechadas dentro del orden del saber. Este rechazo se sigue reflejando en el sistema educativo actual y comprender la jerarquía que surge en la Modernidad entre los distintos saberes, nos permite entender la secularización de la filosofía o el despectivo calificativo de *letrasados* que en los institutos de secundaria soporta el alumnado que elige el itinerario de ciencias sociales y humanidades.

Junto con las ciencias, los saberes técnicos se revalorizaron, por un lado, por el servicio instrumental que brindaban a la propia ciencia y, por otro lado, por el que prestaban a la novedosa sociedad que se intentaba consolidar en ese momento: la sociedad del capitalismo industrial. No podemos caer en la trampa del objetivismo positivista y hemos de darnos cuenta de que los inventos técnicos y los descubrimientos científicos permitieron el desarrollo del capitalismo. Esta es, a nuestro modo de ver, una de las principales razones que llevaron al triunfo del binomio ciencia y tecnología desde finales de la Modernidad hasta la actualidad.

3.3. Ciencia, técnica y desarrollo del capitalismo

En la línea de lo que hemos apuntado en el epígrafe anterior, no se nos debe escapar que el cientificismo, aunque dice apostar por saberes positivos y objetivos, en ese decir encubre una cuestión crucial y es que la palabra objetividad no es sinónima de neutralidad o desinterés. Asimilar estos conceptos como sinónimos supondría obviar un hecho histórico: que el positivismo nace al amparo de un determinado marco histórico en el que se está desarrollando una nueva forma de producción y se está engendrando una novedosa sociedad bajo el manto de un nuevo paradigma, la producción ilimitada de capital.

Los avances técnicos permitieron que la ciencia avanzase a la par que se desarrollaba la nueva sociedad capitalista. Los descubrimientos en química, la invención del telégrafo, la brújula, la electricidad, el ferrocarril, la máquina de vapor, el telar hidráulico o la metalurgia, entre otros, produjeron avances extraordinarios que daban respuesta a los intereses utilitarios capitalistas, pues permitían incrementar la producción y mejorar el espacio físico acorde al paradigma de la velocidad, que beneficiaba la rápida circulación de mercancías. Si consideramos que lo que planteamos aquí es una exageración, imaginemos entonces que nada de lo que hemos mencionado anteriormente existe. En estas condiciones, ¿consideramos posible el desarrollo y crecimiento del capitalismo? ¿Podrían las mercancías llegar rápidamente a su destino bajo el diseño espacial de la ciudad medieval? ¿qué ocurriría si no hubiese comunicaciones, autovías, internet, trenes, etc.? Efectivamente, sin los avances de la ciencia y la técnica el desarrollo del capitalismo no habría sido posible y un hecho que lo evidencia es que nació al calor de la Revolución Industrial.

Ante esta perspectiva, la predilección por los saberes científicos y técnicos no remitiría al afán de objetividad, universalidad, neutralidad o desinterés —características históricas de las ciencias que no serían más que un mito—, sino que, por el contrario, la utilidad y el interés serían el motor que impulsa y permite que progrese el capitalismo industrial, las ciencias y la técnica.

Ante este escenario, la utilidad quedará ligada a la exigencia de progreso indefinido, progreso que se identificará con el desarrollo económico y el bienestar material. En este marco utilitario e interesado, los saberes de provecho para el proceso de industrialización serán considerados de utilidad y esta novedosa comprensión de lo útil provocará que el saber filosófico, entre otras disciplinas humanísticas, sean caracterizadas como saberes inútiles. Así lo expresa Diéguez Lucena, al afirmar que “la ciencia se había convertido en una pieza fundamental del desarrollo económico y del bienestar material y su alianza con el Estado y el poder político se había sellado. Nada comparable podía ofrecerse desde el lado de las humanidades” (Diéguez, 2000, p. 54).

Acorde a lo que acabamos de mostrar, consideramos que el que los saberes científicos y técnicos sean más estimados y potenciados en la actualidad que otros

saberes, como la filosofía, no es algo azaroso, sino que, por el contrario, la clasificación jerárquica del saber es una cuestión programática que se traduce en una planificación racional y una intervención gubernamental que tiene como fin dar respuesta a la idea de progreso acorde, entre otros intereses, a los intereses del capital y del aumento del bienestar material. Ante esta planificación, la filosofía quedará arrinconada dentro del sistema educativo.

Tal como muestra la crítica del neoliberalismo al pensamiento liberal, la intervención gubernamental es necesaria si queremos organizar una sociedad acorde a los intereses del capital. Según la crítica neoliberal, el liberalismo pecó de ingenuo al creer que el mercado capitalista surgía de forma espontánea o natural (falacia naturalista), creencia que se refleja en el famoso credo liberal de “Laissez faire, laissez passer”. A pesar de estar de acuerdo en muchos puntos con el programa liberal, los neoliberales se alejan en una cuestión clave, que es la cuestión que nos interesa aquí a nosotros, y es que tanto el mercado competitivo como la sociedad capitalista deben producirse a cada instante mediante la intervención del gobierno. Así lo mostró uno de los grandes ideólogos del neoliberalismo, el filósofo Louise Rougier, en el Coloquio Walter Lippmann en 1938:

El régimen liberal no es únicamente el resultado de un orden natural espontáneo como lo sostenían, en el siglo XVIII, los numerosos autores de *Codes de la nature*; también es el resultado de un orden legal que supone un intervencionismo jurídico del Estado. La vida económica se desenvuelve [, en efecto,]* en un marco jurídico que fija el régimen de la propiedad, de los contratos, de las patentes de invención, de la quiebra, el estatus de las asociaciones profesionales y las sociedades comerciales, la moneda y la banca, todas cosas que no son datos de la naturaleza, como las leyes del equilibrio económico, sino creaciones contingentes del legislador (Foucault, 2007, p. 192)

Los neoliberales apuestan por un liberalismo positivo, es decir, un liberalismo interventor anti-*laissez faire*, tal como postula otro de los principales teóricos del neoliberalismo, Wilhelm Röpke, "la libertad de mercado necesita una política activa y extremadamente vigilante" (Foucault, 2007, p. 162). En este sentido, para los neoliberales el Estado ha de intervenir creando estos procesos económicos capitalistas pues “estos procesos económicos no existen realmente en la historia sino en la medida en que un marco institucional y reglas positivas les han dado sus condiciones de posibilidad” (Foucault, 2007, p. 195). Esta política gubernamental de marco ha de intervenir en todos los resquicios de la vida humana, incluido el dominio del saber y la vida intelectual, y así lo señala el economista francés François Bilger al afirmar que el marco gubernamental

[...] contiene todo lo que no surge de manera espontánea en la vida económica: así, abarca realidades que, en virtud de la

interdependencia general de los hechos sociales, determinan la vida económica o, a la inversa, sufren sus efectos: los seres humanos y sus necesidades, los recursos naturales, la población activa e inactiva, los conocimientos técnicos y científicos, la organización política y jurídica de la sociedad, la vida intelectual, los datos geográficos, las clases y grupos sociales, las estructuras mentales, etcétera. (Foucault, 2007, p. 172)

La racionalidad gubernamental que se articula en el estado neoliberal es identificada por Michel Foucault como una racionalidad análoga a la del poder pastoral en tanto que “se ocupa del alma de los individuos en la medida en que esa dirección de las almas implica también la intervención, y una intervención permanente, en la conducta cotidiana y el manejo de la vida, pero igualmente en los bienes, las riquezas, las cosas” (Foucault, 2006, p. 185).

A esta racionalidad interventora que tiene como fin adaptar a los individuos y a las poblaciones es a lo que apunta Margaret Thatcher cuando en mayo de 1981 en una entrevista para el *Sunday Times* afirmaba que “la economía era el método, pero que el objetivo era transformar el alma y el corazón humanos” (Margaret Thatcher Foundation, 1981).

El alma y el corazón humanos pueden moldearse desde muchos lugares discursivos como son por ejemplo los medios de propaganda y comunicación masiva, las redes sociales, la publicidad, el arte, la familia, las amistades y por supuesto, la educación. Esto que sabía Margaret Thatcher, y que sabemos también nosotros, ya lo sabía Platón.

Platón sabía la importancia que tenía la educación en la configuración de una ciudadanía determinada y por ello, como respuesta a la olocracia, a la demagogia y a la retórica de la política de su tiempo, creó la Academia, el primer centro dedicado a la educación de la ciudadanía.

Adaptar las poblaciones a los intereses de la economía capitalista es una de las premisas fundamentales del gobierno neoliberal y en este proceso de adaptación se enmarcan las leyes educativas a fin de crear una población que satisfaga el orden marcado por el mercado y las grandes empresas. Es necesario adaptar la humanidad a la máquina y a la productividad, ese es el plan. Crear máquinas humanas, eficaces, efectivas, productivas, polivalentes, rentables, multitasking, útiles y sobre todo dóciles, solitarias y acriticas. Masas que obedezcan a las exigencias que marca el ciclo de *re-producción* incesante de capital. Este ser humano-máquina será el efecto de la desaparición de las humanidades, y particularmente de la filosofía, de los centros educativos.

Acorde a este plan, en la actualidad estaría ocurriendo lo mismo que ocurría con la *Poética* de Aristóteles en la novela *El nombre de la rosa* de Umberto Eco. Las materias de humanidades, y en concreto la filosofía deben desaparecer, prohibirse, esconderse, pues no solo no se adecuan al esquema de subjetividad

que promueve el neoliberalismo, sino que además lo cuestiona y en cierto sentido lo destruye.

4. ENSEÑAR FILOSOFÍA: UN ACTO DE JUSTICIA SOCIAL

La tesis científicista engendró una fe ciega en la ciencia y en el saber técnico que derivarían en la dominación tecnocientífica cuyo alcance y sombra se alarga hasta la actualidad.

Valorar y legitimar únicamente una forma de saber, implica caer en un reduccionismo epistemológico, que deliberadamente deja fuera múltiples cuestiones humanas de primer orden a las que el método científico y el desarrollo técnico no pueden ni acotar ni responder. En este sentido, cabe recordar la advertencia de Hamlet a su amigo Horacio: “¡Hay algo más en el cielo y en la tierra, Horacio, de lo que ha soñado tu filosofía!” (Shakespeare, 2009, p. 56).

En la línea de esta advertencia, el filósofo español Miguel de Unamuno denunció en su obra la insuficiencia del científicismo y su negativo impacto en los seres humanos. Así lo muestra en su obra *Amor y Pedagogía* en la que su protagonista, Avito Carrascal, asume un credo bajo el que educa a su hijo Apolodoro: “sólo la ciencia es maestra de la vida” (Unamuno, 2021, p.9). El rechazo unamuniano del científicismo remite a la completa incapacidad de este para atender los problemas más propios de la existencia humana, incapacidad que lleva a Apolodoro a ahorcarse. Con el suicidio de Apolodoro, Unamuno expresa que el progreso científico no solo no ha logrado sus objetivos, liberar y emancipar al ser humano, sino que, además, nos ha abocado a la desesperación, al fracaso y a la destrucción. De esta manera Unamuno expresa el fracaso del proyecto moderno centrado en una racionalidad científicista.

En sintonía con la desilusión unamuniana, los filósofos de la Escuela de Frankfurt criticaron este fracaso de la modernidad ilustrada señalando como motivo central de la quiebra del proyecto ilustrado la reducción de la racionalidad humana a una razón instrumentalizada. La razón instrumental es una razón centrada en la mera gestión de medios para alcanzar ciertos fines, fines que le son completamente desconocidos. Así lo expresó Max Horkheimer en su *Crítica de la razón instrumental*: “dar con los medios idóneos, en cada caso, para fines previamente estipulados es visto hoy, por el contrario, no sólo como tarea suya, sino como su esencia misma” (Horkheimer, 2002, p. 39). El que la razón quede reducida a la lógica utilitarista, necesaria para la producción capitalista, tiene como consecuencia que los fines en sí mismos queden completamente inaccesibles a la razón, por lo que nuestra acción, guiada por la ceguera, no sabe a dónde se dirige ni qué moviliza:

El pensamiento está al servicio de cualquier empeño particular, sea bueno o malo. Es un instrumento para todas las empresas de la

sociedad, pero no le es dado intentar determinar las estructuras de la vida social e individual, que deben ser determinadas por otras fuerzas. (Horkheimer, 2002, p. 49)

Hacer de la razón un mero medio alejado de los fines, quiebra, según Horkheimer, su concepción originaria como “instrumento idóneo para comprender los fines, *para determinarlos*” (Horkheimer, 2002, p. 50).

El que la razón valore los fines a alcanzar supone vincular los principios éticos con los fines propuestos, lo que permite orientar la acción humana hacia la consecución de la justicia social.

Existen tres concepciones de la justicia social: como distribución, por ejemplo, de recursos y bienes culturales y/o materiales; como reconocimiento, instando a mantener relaciones justas a partir del respeto a las distintas identidades y culturas; y como capacitación, lo que nos permitiría alcanzar la emancipación, el desarrollo personal, la libertad y la dignidad.

Los principios básicos en los que se fundamenta la idea de justicia social son los principios que motivaron los ideales y el proyecto ilustrado, proyecto que se torna un fracaso cuando la razón instrumental se impone. En este sentido, advertía Horkheimer:

Justicia, igualdad, felicidad, tolerancia, todos los conceptos que, como ya se dijo, latían en siglos anteriores en el corazón de la razón, o tenían que ser sancionados por ella, han perdido sus raíces espirituales. Son todavía, sí, fines y objetivos; pero no hay instancia racional alguna a lo que pudiera corresponder la tarea de allegarles un valor y ponerlas en conexión con una realidad objetiva. (Horkheimer, 2002, p. 60)

Tal como plantea Horkheimer, no podemos acceder a estos principios por medio de la razón instrumental, por lo que será necesario promover otros saberes y otras dimensiones de la racionalidad, como la racionalidad práctica, si queremos acceder a estos.

Si la razón no se hace cargo de estos principios, si no son el fin de todo saber y acción humana, si el mero utilitarismo económico es el fundamento de nuestra acción, entonces, como sentencia Horkheimer de forma lapidaria, “los avances en el ámbito de los medios técnicos se ven acompañados de un proceso de deshumanización. El progreso amenaza con destruir el objetivo que estaba llamado a realizar: la idea del hombre” (Horkheimer, 2002, p. 44).

La civilización occidental, desde la Modernidad, se ha obsesionado con la idea de progreso, pero ha alimentado una única dimensión del progreso: el progreso científico-técnico. De acuerdo con la anterior cita de Horkheimer, perder de vista los fines últimos de la acción puede provocar la puesta en marcha de una acción ciega que dé como resultado un ataque a los propios seres humanos al generar mundos deshumanizados, quedando con ello condenados a vivir en la

barbarie. El progreso tecnocientífico es insuficiente si no se acompaña de progreso moral y un ejemplo de la importancia de la ética dentro del orden del saber y el progreso humano nos lo ha ofrecido la terrible experiencia del totalitarismo nazi.

Por medio del desarrollo técnico y científico, los nazis crearon eficaces fábricas de muerte con las que exterminaron a millones de personas; descubrieron agentes neurotóxicos que impulsaron el desarrollo de insecticidas y de armas de destrucción masiva, investigaron sobre la hipotermia y la deshidratación en personas prisioneras en los campos de concentración y exterminio. Gracias al trabajo invertido en la construcción de los cohetes V2, con los que bombardearon Londres, la NASA pudo llevar al ser humano a la Luna; investigaron sobre la regeneración de huesos, músculos y nervios, así como el trasplante de huesos, sin utilizar ningún tipo de anestesia y sin dar ninguna atención médica a los prisioneros con los que experimentaban; investigaron sobre la malaria y el tifus infectando a personas que estaban sanas y probando sobre ellas distintos tratamientos para descubrir la inmunidad a estas enfermedades (más del 90 % de las víctimas murieron).

Estos son algunos ejemplos de cómo los nazis avanzaron en el dominio de la ciencia y la técnica, pero de espaldas a la ética, pues a fin de lograr el progreso científico torturaron, maltrataron y asesinaron a millones de personas. Por ello, el totalitarismo nazi, a pesar de sus novedosas y útiles aportaciones en ciencia y tecnología, no puede ser identificado con la idea progreso humano porque anuló todo progreso moral y subsumió a la humanidad en una de las más terribles crisis civilizatorias de su historia.

Esta necesidad de vincular la reflexión ética con los fines de la acción y el saber humano fue perfectamente reflejada por Jesús Ezquerra, tomando como punto de partida una pregunta de Stanislaw Jerzy Lec, al plantear lo siguiente:

¿Se puede hablar de progreso cuando un caníbal come con cuchillo y tenedor? Hiroshima, Auschwitz, el Gulag son desoladores ejemplos de canibalismo moderno. Son ininteligibles sin el progreso de la ciencia moderna. Un progreso ciego, sin fines. La educación no puede limitarse a enseñarnos qué son el cuchillo y el tenedor, debe además mostrar que tienen usos más dignos que el de devorar a nuestros semejantes. (Ezquerra, 2014, p. 22)

Este breve texto de Ezquerra, con el que por cierto articuló una defensa de la filosofía, muestra con gran claridad la importancia que tiene educar más allá de los límites del utilitarismo, de la ciega razón instrumental y de los objetivos del saber científico y técnico. Frente al reduccionismo de la razón instrumental y del saber científico-técnico, la educación ha de promover en el alumnado la capacidad de valorar los fines del saber y la acción humana, y vincularlos con los principios éticos fundamentales para poder, por un lado, desarrollarse más allá de los principios propios de las máquinas (como son la eficacia, la eficiencia, la

productividad o el rendimiento) y en su lugar adoptar principios humanos como son la autonomía, el espíritu crítico, la capacidad de reflexión o la emancipación. Y, por otro lado, fomentar una racionalidad en amplitud que tenga en su horizonte los principios fundamentales en los que se sostiene la justicia social, lo que les permitirá construir mundos más justos, solidarios e igualitarios.

Ponernos en la vía de alcanzar tales objetivos requiere valorar los fines que queremos alcanzar con la educación y a partir de ahí organizar y planificar los saberes a impartir en nuestro sistema educativo. Tal como señala Marina Garcés en su obra *Nueva ilustración radical*, los ilustrados, ya sabían esto que acabamos de decir, y “lejos de creer ingenuamente que la educación y la ciencia redimirían por sí mismas al género humano del oscurantismo y la opresión, lo que planteaban era la necesidad de examinar qué saberes y qué educación contribuirían a la emancipación” (Garcés, 2017, p. 43).

En este sentido, el filósofo Jürgen Habermas en su ensayo *Conocimiento e interés* afirma que tras todo conocimiento se esconden diferentes intereses rectores de su pretensión cognoscitiva. Para Habermas tras todo conocimiento, incluido el conocimiento científico, anida un interés y acorde a estos intereses elabora una clasificación tripartita del conocimiento:

En el estatuto mismo de las ciencias empírico-analíticas está implicado un interés técnico; en el de las ciencias histórico-hermenéuticas un interés práctico y en el de las ciencias críticas aquel interés emancipatorio, que, como vimos, determinaba también las teorías tradicionales, así aquellas no fueran conscientes de tal interés. (Habermas, 1973, p. 67)

No vamos a poder desarrollar este planteamiento de Habermas por motivos de espacio, pero sí vamos a señalar algo que nos interesa y es que el interés emancipatorio es propio del saber filosófico en tanto que este es un saber autorreflexivo, lo que significa que permite al sujeto liberarse de la dominación. Lo vemos en palabras de Habermas:

El contexto metodológico que fija el sentido de validez de esta categoría de las proposiciones críticas, se mide según el concepto de *autorreflexión*. Ésta libera el sujeto de la dependencia de dominio sedimentando ideológicamente. La autorreflexión está determinada por un interés de conocimiento emancipatorio. Las ciencias orientadas críticamente comparten este interés con la filosofía. (Habermas, 1973, p. 70)

La filosofía es un saber emancipatorio, ya que dos de sus características principales son la capacidad de reflexión y de crítica, las cuales son el motor de la autorreflexión del sujeto. El saber filosófico hace referencia no solo al acto de conocer sino al acto de pensar. Pensar y conocer no son acciones sinónimas y así lo expresa Hannah Arendt al sostener que “la manifestación del viento del pensar

no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo” (Arendt, 1995, p. 137). El pensar se vincula con la reflexión, con la capacidad de juzgar y con la crítica. De acuerdo con la filósofa Marina Garcés, la actitud crítica “se despliega en una actividad múltiple que consiste en seleccionar, contrastar, verificar, desechar, relacionar o poner en contexto, entre otras. No solo constata, sino que valida, no solo acumula, sino que interroga sobre el sentido, de manera dinámica, contextualizada” (Garcés, 2017, p. 49). Y, continuando con su argumentación, añade que “sin el ejercicio de la crítica, el conocimiento tiende a volverse inútil porque, aunque accedamos a sus contenidos, no sabemos cómo ni desde dónde relacionarnos con ellos” (Garcés, 2017, p. 49).

Consideramos que la reflexión y la crítica nos permiten poner en práctica una racionalidad que nos dé acceso a los fines últimos del saber y la acción humana para poder ponerlos en relación con los principios fundamentales de la justicia social. La filosofía se alza como un saber emancipador siempre que permita que el sujeto cognoscente desarrolle la capacidad de reflexión, cuestionamiento, problematización y crítica, y en el desarrollo de estas destrezas, la enseñanza de la filosofía implicaría un ejercicio de justicia social en dos sentidos:

Primero, porque posibilita que nuestro alumnado se forme en una educación de calidad al brindar las herramientas necesarias para alcanzar ciertos fines como son la libertad, la autonomía y la emancipación, fines que permitirán su desarrollo personal. Potenciar el desarrollo personal de un ser humano es una cuestión de justicia social acorde a la interpretación de la justicia social como capacitación.

Segundo, porque dadas las características del saber filosófico, estas nos permiten potenciar otras dimensiones de la racionalidad humana, como por ejemplo lo que Kant denominaba la racionalidad práctica, para así pensar el saber y la acción humana teniendo en cuenta los fines y relacionando los principios éticos con estos últimos. En este sentido, los seres humanos juntos podremos construir mundos mejores, mundos más justos, por lo que la enseñanza de la filosofía permite realizar la justicia social entendida ahora como distribución y reconocimiento.

5. CONCLUSIONES

Partiendo del análisis del papel de las materias de filosofía dentro del currículo de la ESO hemos advertido su arrinconamiento e inminente desaparición. A la luz de este hecho, se ha articulado una defensa de la filosofía apelando a una evidencia: la naturaleza plural de los saberes humanos.

Tras esta evidencia hemos tratado de comprender las razones que subyacen bajo el proceso de secularización de la filosofía mostrando que este hunde sus raíces en la Modernidad y que responde a un plan programático acorde a la convivencia entre ciencia, tecnología y capitalismo. Bajo los intereses del capitalismo, el saber científico-técnico y la razón instrumental se imponen a otras formas de saber y a otras dimensiones de la racionalidad humana.

Para finalizar, hemos mostrado que la enseñanza de la filosofía es un acto de justicia social en dos sentidos: a nivel individual porque contribuye a construir una enseñanza de calidad en la que sus fines sean la liberación, la emancipación y la autonomía permitiendo así el desarrollo personal. A nivel colectivo, la filosofía nos permite recuperar los fines de la acción y relacionarlos con la ética, lo que nos puede facilitar la construcción de mundos más justos acorde a la justicia como distribución y reconocimiento.

Por todo ello, defender la enseñanza de la filosofía es alentar la llama de la esperanza que nos alumbra con el fin de alcanzar nuestro desarrollo personal como seres humanos y ciudadanos críticos, y no como meros sujetos de rendimiento, así como la constitución de mundos más justos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.
- Comte, A. (2020). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Verbum.
- Diéguez Lucena, A. (1993). Cientifismo y modernidad: Una discusión sobre el lugar de la ciencia. En J. Rubio Carracedo (Ed.), *El giro posmoderno*. (pp. 81-102). Genèric.
- Diéguez Lucena, A. (2000). ¿Hubo siempre dos culturas? *Contrastes: revista internacional de filosofía*, 5, 45-62.
- Eco, U. (2015). *El nombre de la rosa*. Lumen.
- Ezquerria, J. (16 de diciembre de 2014.) En defensa de la filosofía, *Heraldo de Aragón*. Disponible en <https://acortar.link/lurcHA>
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio y Población. Curso en el Collège de France (1977- 1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978- 1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.

- Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*. 42-45, 61–76.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Crítica.
- Jerzy Lec, S. (2014). *Pensamientos despeinados*. Pre-Textos.
- Kant, I. (2005), *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 340, 30 de diciembre de 2020).
- Margaret Thatcher Foundation (1 de mayo de 1981). *Interview for Sunday Times*. <https://www.margaretthatcher.org/document/104475>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Shakespeare, W. (2009). *Hamlet*. Alianza Editorial.
- Unamuno, M. (2021). *Amor y pedagogía*. Verbum.

CAPÍTULO 4

LA AUTONOMÍA DE LA CONCIENCIA: INDIVIDUO Y SOCIEDAD

Esther C. García Tejedor¹

1. SISTEMAS DE CREENCIAS Y MODELOS DE MUNDO

El corazón del hombre necesita creer algo, y cree mentiras cuando no encuentra verdades que creer. (Mariano José de Larra)

“Cada cual tiene sus ideas”. “¿Se puede suspender a alguien por sus ideas?” ... Frases como esta son recurrentes cuando se comienza a enseñar filosofía. Sin embargo, uno de los principales interrogantes que debemos hacernos, si realmente queremos tener mentes libres², es ¿de dónde salen nuestras ideas? La cuestión es que no tenemos, sino que heredamos y asumimos de forma inconsciente las ideas sobre el mundo que imperan en nuestro entorno.

Esa es la misión de la filosofía: hacer que el individuo sea capaz de interpretar ideas y generar desde ellas, de sobreponerse —no necesariamente rechazar— a su herencia, de hacerse activo en el pensar y en el construir el mundo. Porque el mundo en que se encuentra el ser humano no es solo el mundo dado de la naturaleza sino, y sobre todo, el mundo que, a lo largo de muchas civilizaciones, ha ido forjando, precisamente, a través del modo en que se percibe la realidad.

Y esa es una de las más importantes misiones de la educación hoy. En un mundo dominado por la propaganda, las llamadas “*fake news*”, los *influencers* y, en general, la manipulación de la opinión pública, entender qué creemos y por qué

¹ Profesora de Secundaria, especialidad: Filosofía. Comunidad de Madrid.

² “Tener mentes libres” es una expresión demasiado amplia y compleja para un sentimiento visceral demasiado simple. El sujeto se postura ante paquetes de ideas ya hechas, lo cual responde más a una necesidad tribal. Pero se defiende cierto rechazo a la autoridad desde la defensa de la “libertad de expresión”. Esta, sin embargo, para ser verdadera libertad es subsidiaria de la libertad de pensamiento. Aquí radica el crucial papel del pensamiento filosófico.

lo creemos es crucial para mantener lo que nos hace humanos. El desarrollo de esa naturaleza es el sentido de la *paideia*.

1.1. Qué es un modelo de mundo

Digamos que, si la razón o las estructuras cognitivas³ de nuestra mente son la forma, las ideas creencias son la materia o contenido de que se forma nuestra imagen del mundo y relación con él. B. Russell (1921) parte de la definición de creencia como “esa forma de ser consciente que puede ser verdadera o falsa” (p. 3), aunque analizará su naturaleza con mucha mayor complejidad en relación con las sensaciones, sentimientos y memoria. En especial, se adhiere a caracterizar la creencia como un “tipo de sentimiento”, más ligada a las emociones que a otra cosa, asumiendo que mueve a la acción, es decir, que nos pone en relación con el mundo.

La sociología del conocimiento parte ya de la constatación de que se forman en un colectivo⁴. No pertenecen al individuo, desde el mismo momento en que se generan a partir del lenguaje y éste es fruto de una sociedad. Tampoco se dan aisladas, sino que van formando un entramado complejo que el individuo asume de forma inconsciente o preconsciente. Por ello, en realidad, hay que hablar de “sistemas de creencias”, en sentido amplio. Siguiendo a Ortega y Gasset, Samaranch Kirner (1993) parte de los sistemas de creencias como algo en lo que la vida humana, “está”. Estudia los modelos de mundo de la antigüedad tardía y el modo en que los sistemas de creencias evolucionan de unos a otros desde esta perspectiva, afirmando que “son la condición, el subsuelo mismo de nuestro pensar racional” (p. 323).

En mi tesis doctoral seguí esa línea, estudiando la formación de sistemas de creencias y su plasmación en algo más general a lo que llamé “modelos de mundo”. Definí modelo de mundo como:

[...] un sistema de creencias que se va forjando a través de una dialéctica entre la inquietud del hombre y su entorno. La aceptación de un sistema creencial, sea el que sea, responde fundamentalmente a la operatividad que éste ofrezca: aceptamos el modelo de mundo que nos presenta una más grata imagen de nosotros mismos, un mayor consuelo, una mejor adaptación a nuestros intereses [...] (García-Tejedor, 2002, p. 651)

³ La psicología cognitiva estudia los mecanismos por los que relacionamos ideas, que van más allá de la razón lógica. Véase al respecto De Vega (1984). *Manual de psicología cognitiva*. Alianza. Muy interesante también para analizar otros mecanismos irracionales de pensamiento y acción Sutherland (1992).

⁴ Esta disciplina se desarrolla desde principios del s. XX con Durkheim, destacando también Manheim y Scheler. Sobre la formación social y asimilación de creencias destaca la obra de Berger y Luckmann (1984).

Importa destacar esa “inquietud”. Desde la perspectiva que asumo de Samaranch, entiendo que ese “subsuelo” que son las creencias tienen un fuerte componente emocional, indisociable del modo en que después relacionemos las ideas entre sí o con el mundo⁵. Sin una querencia, sin una necesidad adaptativa, no se formaría ningún sistema de creencias. Ahora toca ver ese papel comunitario y heredado y, de algún modo “casi independiente” de evolucionar los modelos de mundo.

Para entender ese substrato que forman me apoyé en Prigogine (1997) quien, desde el ámbito de la física, intenta salvar la brecha entre el determinismo de la entropía clásica y la evolución no entrópica de los sistemas vivos. Partiendo de lo que denomina “sistemas autoorganizadores”, podemos aplicar a la evolución de las creencias o modelos de mundo esta forma de generar leyes propias por encima del individuo” (p. 79). Subraya que: “los sistemas autoorganizadores permiten la adaptación a las circunstancias ambientales”. Los modelos de mundo colectivos parecen seguir este principio. Como afirma Samaranch,

esas creencias en que estamos y que somos no constituyen un socalo fijo e inamovible, Aunque su velocidad parezca tan despreciable como la de un glaciar o una capa tectónica, forman un caudal que fluye. (Samaranch, 1993, p. 323)

1.2. Características de los modelos de mundo

A partir de los estudios de Prigogine sobre la evolución de sistemas autoorganizadores y los estudios de Samaranch sobre el origen, formación y desenvolvimiento de modelos de mundo en la antigüedad tardía, y con el apoyo de la sociología del conocimiento en su concepción social, colectiva de las creencias y el modo en que éstas “construyen” en el individuo la imagen de la “realidad” (ver Berger y Luckmann, 1984), podemos, estudiar los modelos de mundo a partir de unas características definitorias:

1. Aunque puedan parecer irracionales fuera del contexto que los genera, en realidad parten de fenómenos empíricos a los que se va dando sentido, formando una red, configurando un contexto a modo de hábitat. Estos fenómenos no se dan aislados, por ello se tiende a componer un sistema que los englobe. La coherencia que se va buscando entre todos los sentidos dados va configurando un modelo de mundo.

2. Son colectivos. Pertenecen a una comunidad con una tradición, no a un individuo. Por ello el individuo no puede prescindir de ellos ni elaborarlos a su antojo.

⁵ Sobre las formas de relacionar ideas, incluyendo, pero no limitándose a la lógica, remito de nuevo a De Vega (1994) y Sutherland (1992).

3. Funcionan como sistemas autoorganizativos: se desgajan de la realidad empírica y generan sus propias leyes. Cuando entran en contacto o choque, se fagocitan unos a otros, reinterpretando sentidos y, sobre todo, permitiendo mantener actitudes o hábitos que ayudan a sentirse en un mundo conocido. Esto explicaría, entre otras cosas, la fuerza de la tradición.

4. El individuo solo no puede dar razón de esos sistemas. Aunque se tratara de un individuo de racionalidad superior, la materia del pensamiento se toma de esos sistemas de creencias con los que nos encontramos al nacer. Asumirlo es necesidad adaptativa.

5. La pérdida de los fundamentos empíricos y la pervivencia de elementos en modelos de mundo nuevos, cuando hay cambios culturales, da lugar a lo que denominé “proceso de superstización”: el ser humano tiene la capacidad de “crear” imágenes del mundo... Tales creaciones ofrecen al individuo un juego dialéctico del que no siempre sale bien parado; cuanto no se comprende actúa en nosotros al margen de nuestra voluntad (García-Tejedor, 2002).

Por absurdas que nos puedan parecer ciertas creencias y actitudes de los jóvenes —por centrarnos en la educación—, para entenderlas y abrir puertas de diálogo hay que entender que todo modelo de mundo, en cuanto producto cultural, posee en sus orígenes cierta forma de racionalidad y, con ello, de credibilidad. Hay, pues, que entender, como veremos, los orígenes empíricos de los sistemas de creencias.

Por “modelo de mundo” no puede entenderse algo cerrado ni bien delimitado; hay rasgos comunes a amplias épocas y regiones y rasgos específicos que marcan fronteras en tiempos y espacios más limitados. Asumiendo la variedad de culturas y representaciones de la realidad, Kingsley (1995) habla de unas “tradiciones mágicas mediterráneas” que se extienden durante milenios, sin menoscabar los perfiles que separan culturas y civilizaciones, tradición común a la que también alude Ghyka (1978). Pongamos como ejemplo un rasgo de modelo de mundo antiguo general en Occidente; presente en la cultura griega, pero que se remonta a Egipto y Mesopotamia. En este modelo, se concibe cierta gradación entre lo material y lo espiritual; aún vemos en Platón una alusión a ello en el *Fedón*, cuando Sócrates habla de la momificación en Egipto. En el Egipto antiguo se cree que el mundo fue creado en su estructura a partir de la influencia de las energías astrales, que iban configurando con sus efluvios en cada momento espaciotemporal elementos conectados: una piedra, una planta, ciertos animales... Es bastante más complejo, pero genera un modelo de mundo con una coherencia y desde el que se describe la realidad.

Perdido ese modelo, algunas creencias, como las relaciones entre ciertas piedras o plantas con poderes de dioses a los que invocar o manipular, se vuelven meras supersticiones, pues de pronto se ven inscritas en otro modelo en que su funcionamiento resulta gratuito.

¿Por qué, entonces, se siguen manteniendo esas creencias en forma de superstición? Vamos a partir de lo siguiente: el conocimiento humano va intrínsecamente asociado a una necesidad de adaptarse a la realidad y hacerse con ella. Depende de una urgencia adaptativa, por ello se mantienen actitudes y prácticas que pueden carecer de justificación racional, al menos por parte de quien las mantiene, pero que tienen el peso de la tradición, un peso que da disponibilidad inmediata, y actúan, así, como talismanes con que manejarse en el mundo.

Entender esto puede servir para ayudarnos a entender esas actitudes de lo que llamamos “la masa” —que somos todos, solo es cuestión de perspectiva—, esa aceptación de modas por parte de unas generaciones que resultan absurdas a otras, esa sumisión a lo que se convierte en ideología preponderante o en prejuicios de base. “Cada cual tiene sus ideas” no es más que uno de ellos; fuera del contexto de defensa de la tolerancia que lo vio nacer, es solo un mantra con que el sujeto muestra una defensa preventiva ante cualquier discurso a conocer.

2. VALORES Y PALABRAS: EL SENTIR DE NUESTRO TIEMPO

Uno de los principales pilares de la realización del ser humano es alcanzar la autonomía moral, entendiendo por tal la capacidad por juzgar y decidir por uno mismo lo bueno, lo correcto y lo justo. ¿Se puede educar hacia ello?

Podría decirse, a modo de analogía, que la definición kantiana de autonomía moral, fundada en el imperativo categórico, es tan prístina y fructífera como la inercia de Newton. Pero, al igual que no encontramos un lugar en el universo donde se den condiciones de permanencia en estado de reposo o movimiento rectilíneo y uniforme, tampoco parece que se den condiciones para alcanzar tal autonomía. Aun así, podemos seguir afirmando que la autonomía moral kantiana es un ideal fructífero, porque nos orienta en la dirección de lo que deberíamos alcanzar con la educación⁶.

Como ya vio Kant, la moral no puede depender de creencias, pues entonces no obligaría a todos por igual. Pero aquí encontramos la primera traba: ¿es posible prescindir de toda creencia? Nacemos adquiriendo impresiones del mundo, ideas sobre él, desde los fenómenos más simples hasta todo un sistema que, como defendía Ortega y Gasset (1984), necesitamos mantener para sentirnos seguros. La vida, nos dice, es un quehacer, y como tal se presenta como inseguridad, como problema.

⁶ Sobre el modelo de mundo común subyacente en la Edad Moderna y en comparación con otras épocas, ver Rada, E. (1984). *La filosofía de la ciencia y el giro “historicista”: el post-positivismo*. UNED.

Un sistema de creencias no es algo que elijamos, sino que es algo en lo que se “está”, y tendemos a aferrarnos a ellas como tabla de salvación en el océano para sentirnos seguros. De ahí que las “certidumbres” que vemos manejar tiendan a solidificarse, a anquilosarse, a rechazar cualquier revisión crítica. La pulsión de verdad —que existe y tenemos todos— compite con ese otro titán que es la pulsión de seguridad, y que se acrecienta más cuando nos encontramos ante la urgencia práctica —necesidad apremiante de actuar—, en nuestro nivel vital o, en momentos de crisis, en el nivel de la sociedad.

Solo cuando las creencias fallan o cuando crecemos lo suficiente para asumir el quehacer de la vida de forma libre y responsable es cuando surge el pensamiento: la filosofía. Pero también a la inversa: solo a través del pensamiento podemos crecer para asumir el quehacer de nuestra vida. Y es ahí donde radica la verdadera libertad: la de ser uno mismo y hacerse uno a sí mismo, desde la inevitable sociedad en que nacemos, pero trascendiendo el modelo de mundo impuesto hasta ver sus raíces y adueñarnos de su sentido.

El modelo actual está profundamente condicionado por la revolución tecnológica y las nuevas formas de comunicación virtual. Nuevas metáforas, nuevos ámbitos, nuevos espectros, pero una misma pieza clave en el modo en que se nos imponen las creencias: el discurso ético.

2.1. La manipulación del discurso ético

La naturaleza última del fenómeno moral y el modo en que se presenta en la convivencia humana y en el lenguaje es uno de los temas más destacados de la historia del pensamiento. Sin embargo, si existe algo a que referir lo bueno y lo justo y, de haberlo, cuál sería su naturaleza última sigue siendo un misterio.

Pero hay algo que sí podemos afirmar: la existencia de la inquietud moral, al menos, como fenómeno, no puede dudarse; menos aún sus efectos sobre la conducta humana. Este aspecto es fundamental ya que, pese al desprecio que se tiende a manifestar por el estudio de la ética por su “inutilidad” (los padres y madres quieren “conocimientos útiles” para sus hijas e hijos; éstos están sumidos en el discurso de la “utilidad” laboral), la ética es, sin embargo, una de las herramientas más poderosas —si no la más— de la manipulación a través del discurso. Quizá por eso estemos viviendo un creciente interés por nuevas asignaturas —no nuevas capacidades, que ya se practicaban— como la llamada Retórica y Oratoria, en detrimento de la Ética, que se adueñan de las argumentaciones éticas con el fin no del acuerdo o la convivencia justa, sino de la persuasión.

Pero lo que resulta más significativo es que, pese a tratarse como una inutilidad en los programas educativos y en la consideración de la sociedad, la sumisión de las masas pasa siempre por la manipulación del discurso ético.

2.1.1. *El efecto talismán de la palabra*

Vamos a empezar prestando una especial atención a un fenómeno innegable: la carga emocional de los nombres de los valores.

Una palabra talismán es una voz al corazón. Como los talismanes, su poder no es visible, no es accesible a la razón.

Todos sabemos que el lenguaje tiene, entre otras muchas, una función valorativa. Pero no hablamos aquí de una función específica del lenguaje, sino de algo que se enraíza en la naturaleza emocional, inconsciente y preverbal, y se expande en la manifestación consciente, en el proferir de esas emociones.

Los nombres de valores surgen por algo; en general, surgen *desde* algo concreto. La palabra “libertad”, por ejemplo, procede del latín *libertas*, y esta —no al revés— deriva del adjetivo y sustantivo *liber*, condición legal que distingue a aquel que no es esclavo del que lo es. Pero en cuanto tenemos el sustantivo abstracto se convierte en un valor, en algo deseable por sí mismo... Sobre todo, y cuando más impreciso su contenido, en algo *por lo que luchar*. El problema es que, cuanto más vacío de concreción, más relegado a esa raíz emocional, tanto más efectivo es su poder de movilización.

Pensemos, por ejemplo, cómo mueve emocionalmente luchar “por la libertad” ... Así, sin especificar qué tipo de libertad se pide ni quién es el sujeto de la misma (¿el individuo? ¿una clase? ¿un género? ¿un pueblo? ¿“el pueblo” en general? ...). Mejor así, pues es cuando más cumple su efecto de talismán.

“Libertad” es quizá la palabra que más fácilmente mueve el corazón de las masas, como lo prueba el ser frecuente y conmovedor material de poemas y canciones. Pero no es la única.

La “patria” es otro valor emocionalmente potente. Uno de los más potentes argumentos *ad baculum* consiste en llamar a alguien “traidor”.

“Igualdad”, “solidaridad”, suelen usarse también como publicidad vana o chantajes emocionales: quien las rechace carece de empatía, de ética... Y carecer de ética es una de las más acerasadas acusaciones que se suelen manejar en el discurso.

2.1.2. *La tendencia humana al maniqueísmo*

El maniqueísmo es esa tendencia a verlo todo como blanco o negro. O estás conmigo o estás contra mí. Necesitamos concebir un *otro*, el “malo”. En esta tendencia al maniqueísmo, la carga emocional de las palabras juega un papel fundamental para posicionarnos. El bien siempre somos nosotros, el mal es “el otro” o “lo otro”.⁷

⁷ El fenómeno es analizado en psicología desde Freud a Lacan. Hegel concibe “lo otro” como elemento clave para desarrollo dialéctico del autoconocimiento. Saussure lo

Ese maniqueísmo está presente en todos los ámbitos de la creatividad y la convivencia. Literatura y cine de acción (elfos y orcos, príncipes y ogros, superhéroes y villanos...), imaginario social (explotadores y oprimidos, aliados y enemigos), reflejan y condicionan nuestra percepción de la realidad y nuestras pautas de convivencia. Es un clásico el de las dos imágenes (únicas y opuestas) de la mujer: la perversa seductora o la fiel y sumisa esposa. Eva y María, Penélope y Circe... Retratan e ilustran dos únicas posibilidades de adaptación social femenina. Retratos e ilustraciones que, por un lado, reflejan los prejuicios, deseos y temores vigentes en una cultura o en la mente humana y que, por otro lado, ayudan a formarlos y perpetuarlos.

Necesitamos sentirnos del lado del “bien”. Ese “bien” de repente se secuestra y se posiciona cuando se le da una plasmación sensible que lo haga reconocible: una bandera, un himno, una palabra... Los símbolos sirven de motor visible de las ideologías.

El término “democracia” no es tan vacío como otros (en cuanto forma de gobierno basada en la división de poderes, etc.), pero es fácil percibir su efecto talismán si pensamos en una llamada a la acción: “¡por la democracia!”. Más allá de una forma de gobierno, la palabra pasa a asociarse también a la alianza, implícita o explícita, de los países que lo mantienen. Y aquí ya va a influir la mentalidad tribal y el espíritu maniqueo: nosotros, los demócratas, frente a los otros, los que no lo son. En el discurso general, el “discurso ético”, se habla a menudo de los “valores democráticos”. No es necesario especificarlos: basta con que se intuyan y, sobre todo, con que se sientan como identidad frente a “los otros”.

Esto tiene importancia por su gran peso en la redacción de leyes educativas. Ahí queda al servicio de la propaganda, pero a la hora de educar necesitamos de dar contenido, herramientas y concreción a ese manido talismán: la educación en democracia. ¿Cómo asumen los estudiantes de hoy en día la educación en “valores democráticos”? ¿Qué sienten ellos, que debemos conocer y, sobre todo, qué tienen ellos que aportar?

2.2. La crisis de la democracia y sus efectos en la educación

Las relaciones comerciales y conflictos de poder con otros países parecen salir a la luz más que nunca. La manipulación de las noticias, de la opinión pública, es un arma cada vez más poderosa, dado el gran desarrollo de las redes sociales.

En este panorama, hay un clima de crisis y un auge de elementos desestabilizadores de las instituciones democrática que pueden influir que el

considera fundante del lenguaje mismo, que se basa en oposiciones. Y, en general, en la antropología evolucionista se estudia asociado al etnocentrismo, creencia en que la propia etnia o cultura es superior a otras con las que contrasta.

término entre en crisis también como talismán. La inseguridad es una potente arma contra la pulsión de libertad. En aquella antigua Roma, que llevaba por bandera su alergia a la monarquía (al poder de uno solo), Octavio Augusto pudo inaugurar un imperio porque, por primera vez en doscientos años, se cerraron las puertas de Jano: señal de paz interior.

¿Tienen los jóvenes de hoy día confianza en los valores democráticos como sistema de creencias desde el que realizarse? ¿Los tiene la sociedad en la que se desenvuelven?

Si las palabras “talismán” apelan a las emociones, es preciso analizar el papel de estas para entender cómo se forman y manipulan los *relatos* sobre la realidad. Porque esos relatos, de algún modo, tienen que enraizarse en la vida, en las vivencias sumadas de todos, y lo hacen a través de esa raíz emocional.

A ese respecto, Amartya Sen, en su libro *La idea de justicia*, estudia el papel de las emociones en la percepción de la realidad, sobre el que nos dice:

Comprender el mundo no es nunca una cuestión de simplemente registrar nuestras percepciones inmediatas. Comprender implica inevitablemente razonar. Tenemos que “leer” lo que sentimos y lo que parece que vemos y preguntarnos qué indican esas percepciones y cómo podemos tenerlas en cuenta sin vernos dominados por ellas. Un sentimiento de injusticia podría servir como una señal que nos mueva, pero una señal exige examen crítico y tiene que haber algún escrutinio de la consistencia de una conclusión basada principalmente en señales. (Sen, 2009, viii)

2.2.1. *El error ilustrado*

Hay, pues, que analizar las emociones, “leer” lo que sentimos a partir de lo que percibimos, recuperando el necesario escrutinio de la razón. Pero sin caer en el error ilustrado: la mera razón no es la panacea que todo lo cura. Pericles, que ensalzaba el valor del sistema ateniense porque se regía por leyes en vez de la voluntad de emperadores, tenía que apelar en su discurso a la emoción del patriotismo ateniense, al sentimiento de pertenencia al grupo.

El ideal ilustrado partía de la identificación de la razón y el conocimiento, y concebía el mal como fruto de la ignorancia. Un pueblo ilustrado, pensaba Kant, un pueblo que hace uso de su razón, que se atreve a pensar, avanzará hacia el ideal político. Aunque ya atisba las razones de la falta de uso de la razón, de la minoría de edad (pereza y cobardía) no se llega a estudiar otros factores, como:

- la diferencia entre ignorancia e irracionalidad,
- el papel de las emociones, asociadas a los intereses y
- el funcionamiento autónomo de las creencias colectivas o los modelos de mundo.

Nos encontramos ante una auténtica crisis de valores morales. No en el sentido de “no somos suficientemente morales” (¿cuándo lo hemos sido?), sino en el sentido más profundo de no encontrar justificación alguna para el ser moral. Pese a que tanto se habla de “educar en valores”, lo cierto es que esa frase no pasa de mera publicidad para políticos y escuelas. Los valores, más que nunca, en época de globalización, se perciben como valores sociales, locales, no como imperativos universales. La atmósfera apocalíptica que nos invade subsume cualquier sentimiento moral bajo el peso de la lucha por la supervivencia. Se intuye un enemigo sin rostro, y no hay mayor amenaza que la proyección de una sombra.

El análisis de la relación entre emociones, intereses y creencias es clave para devolver al individuo cierta capacidad de comprensión y con ello de dominio de sí mismo y de su acción. Ni rechazar cuanto no derive del reino de la razón, ni reducirnos a meros impulsos o emociones. Sen (2009) no defiende la razón como medicina para curar la “enfermedad” de las emociones. Lo que propone, muy al contrario, parte de la necesidad de aceptarnos como seres emocionales. Hay que salvar la esquizofrenia kantiana, que hacía de nuestra naturaleza sensible la fuente del desvío moral, por tanto, algo a maniatar, a ocultar, a domar. Hay que aceptar la “reconquista” posmoderna de nuestra naturaleza emocional e interesada, pero comprendiendo su raíz. Si no, la sociedad se convierte en presa fácil de la manipulación ideológica.

De nuevo nos advierte Sen:

Me opongo a la plausibilidad de ver las emociones, la psicología o los instintos como fuentes independientes de evaluación, sin una evaluación racional. Los impulsos y las actitudes mentales, no obstante, conservan su importancia, en la medida en que tenemos buenas razones para incluirlos en nuestra valoración de la justicia y la injusticia en el mundo. Mantengo que no hay aquí un conflicto irreductible entre razón y emoción, y hay muy buenas razones para dejar sitio a la relevancia de las emociones. (Sen, 2009, xvii)

La percepción de la injusticia o la sed de justicia, al fin y al cabo, se presentan al sujeto con un carácter emocional, muy reconocible como “indignación”. Las emociones tienen, pues, un papel fundamental en la deliberación sobre la justicia. Pero hay además otras emociones que están en la base de la conciencia colectiva y de los movimientos o actitudes a que pueden dar lugar.

Por ejemplo, si el futuro es incierto, especialmente para la clase media, habrá un sentimiento general de inseguridad. No teniendo idea de cómo asegurar ese puesto de trabajo, ese acceso a servicios básicos, ese futuro de nuestros hijos, el sentimiento ya es de impotencia. Pero no se ve de dónde viene esta situación, no se conocen las causas ni se sabe cómo remediarlo, lo que deja el campo libre al

discurso vano. La ceguera ante la causa real de emociones difusas genera más ansiedad, porque no hay nada que angustie más que el sinsentido.

Con razón nos definió Aristóteles como el animal con logos. No con mera razón matemática o discursiva; el logos en toda la potencia de su significado como discurso, como relato con sentido. El poder del relato radica ahí, en que necesitamos dar sentido a lo que pasa: un sentido, el que sea antes que ninguno.

Y ahí radica también el peligro. Ante la falta de sentido patente, cualquiera puede generar un discurso conveniente. Es fácil entonces buscar un chivo expiatorio, un cojín sobre el que volcar nuestros golpes. Es fácil generar una “causa”, y cuanto más simplemente se formule, más efectiva será.

2.2.2. *Discursos, vida y elecciones*

En 1980, Asimov denunciaba en su columna del Newsweek la consigna o “falsa premisa de que la democracia quiere decir que «mi ignorancia vale tanto como tu saber»”.

Recuperar el respeto al saber, ese saber de la escuela —ciencias, matemáticas, lenguas...— debió ser siempre una exigencia democrática, y la democracia, para ser tal, debe tomarse muy en serio la formación intelectual de los proclamados como sus verdaderos gobernantes, es decir: todos los ciudadanos.

Pero dijimos que hay que evitar caer en el error ilustrado. Conocimiento y razón no se identifican, ni ignorancia y sinrazón. He aquí un nuevo tema a tratar en las escuelas: la diferencia entre ignorancia e irracionalidad.

Sutherland (1992) nos ofrece uno de los mejores estudios de la irracionalidad definida por contraste a lo que sea la racionalidad. De esta distingue teórica y práctica, fundamental para entender la irracionalidad en la acción y en la elección. En sus propias palabras:

[...] una decisión sólo puede evaluarse si conocemos su objetivo: una acción racional es aquella que, teniendo en cuenta el conocimiento de la persona, tiene mayores probabilidades de alcanzar su objetivo. La racionalidad sólo se puede medir a la luz de lo que la persona sabe: sería estúpido que alguien mínimamente familiarizado con la astronomía tratara de alcanzar la luna subiéndose a un árbol, pero la misma conducta en un niño sería totalmente racional, aunque algo insensata. Es importante distinguir la irracionalidad de la ignorancia, que también existe a gran escala [...]. (Sutherland, 1992, pp. 16-17)

La irracionalidad ha cobrado forma en nuestra sociedad a través de un fenómeno, en realidad no tan nuevo, pero que se ha extendido con tal impunidad

e imposición, que ha sido bautizado: la posverdad. El rechazo a la verdad *a pesar* de las evidencias exige un examen crítico.

Fanatismos, negacionismos, listas de seguidores de líderes vanos... Este es el contexto que viven y en el que se educan las nuevas generaciones. ¿De qué valores hablamos cuando se defiende “educar en democracia?”

La distancia entre lo que mueve el mundo y nuestras vidas es tal que apenas podemos más que asumir las propagandas que en cada momento se quieran lanzar desde los poderes fácticos. Hasta ahí es ignorancia. Pero lo irracional es que hay una fuerte resistencia a reconocer que algo, probado o posiblemente falso, lo sea y negarse a aceptar esa ignorancia o error. Una resistencia que nace, en gran medida, del sentimiento de impotencia que tal distancia genera. Ante ese sentimiento, el pensamiento se entrega al emblema o paquete de creencias más gratificante. Las siglas o el símbolo de mi partido, de mi grupo religioso, de mi grupo del tipo que sea, se convierten en talismán o amuleto al que asirse para conjurar el miedo a cualquier otro, porque si hay otro significa que tengo una identidad, que pertenezco a un grupo.

2.2.3. Intereses y argumentaciones

Para enseñar a pensar es necesario enseñar a contrastar perspectivas. Pero ¿de qué sirve, si al final solo puedo posicionarme en una u otra? ¿Es así?

MacIntyre (1981) pone nombre a uno de los mayores frenos de la razón común: la incommensurabilidad de las argumentaciones. Uno puede encerrarse en un discurso con su propia lógica interna y no salir de él; sirve como lente que convierte a cualquiera ajeno al discurso en “masa”, en ignorantes que no han despertado a la prístina verdad de ese discurso.

En una sociedad cada vez más “maniqueizada”, las argumentaciones ni siquiera se valoran por sí mismas, sino que se usan *a posteriori*, una vez posicionados en una arbitraria etiqueta visceral. Al margen de la inevitable diversidad de intereses, nos encontramos ante el epítome de la actitud irracional: el fanatismo.

El fanatismo es una enfermedad de las creencias. ¿Cómo se adquiere? Arendt (2013), al igual que Ortega y Gasset, habla de la inseguridad, ahora no ya para explicar el habitual aferramiento de “la masa” a sus creencias, sino para diagnosticar un defecto de personalidad con relación a los propios valores y la conciencia. Los nihilistas carecen de ellos; los fanáticos se caracterizan por la angustia generada por su enorme inseguridad, que les lleva a buscar consuelo en un credo al que se agarrarán como tabla de salvación.

En ese salto se produce el paso de la opinión privada a lo que ahora llamamos “opinión pública”, una opinión creada por los medios.

Nos acercamos a una de las tareas de nuestro tiempo. El nuevo humanismo pasa por liberar al ser humano de la sumisión al personalismo (más allá del populismo) y del yugo de las creencias.

Y ello solo puede hacerse analizando el contexto en que nos movemos. Y en el manejo de intereses y manipulación de creencias aparece el gran protagonista de nuestro tiempo: los macrodatos, más conocidos como *big data*. Intereses, proyecciones, miedos, son la diana que acaba dibujada con las nuevas herramientas para el mercado de creencias. Pero antes de abordarlos hay que plantear cómo, si es posible, crear o descubrir los propios valores: en la medida en que no hay contenidos de valor demostrables, es el propio individuo el que debe construir, desde su racionalidad, una coherencia interna respecto a lo que es respetable y digno, sabiendo percibirlo en el otro, en vez de imponer o aleccionar, de un modo u otro, sobre qué está bien o mal. En definitiva: la educación ética debe profundizar en el concepto de autonomía moral.

2.3. Aprender a pensar, aprender a conocerse, aprender a crear valores propios

2.3.1. Del prejuicio al juicio. Reconocer el sentimiento visceral atávico

En una sociedad en crisis es fácil desprenderse de los talismanes menos poderosos (“democracia”) en beneficio de pulsiones más urgentes, como la seguridad o ganar la protección del liderazgo.

Por ello, creo que lo que se llama “educación en valores” es algo mal enfocado e inefectivo. Primero, porque hay que saber definir qué es un valor; si no, es mero adoctrinamiento y se convierten en mera insignia de grupo al que pertenecer. Y si los valores (los morales, los universales) se enseñan como parte de la tradición del grupo, esta puede fácilmente abandonarse cuando el grupo cambia de valores. Y la historia y el presente muestran que es tenebrosamente fácil cambiarlo, porque no hacen falta discursos racionales ni argumentaciones; basta con mover el miedo y cambiar los símbolos que actúen de talismán.

Los valores solo son efectivos cuando salen de uno mismo. No es un modo de pensar, sino el hecho de pensar lo que hay que cultivar. Hay un sentir generalizado en el profesorado sobre el aumento del rechazo a la autoridad y el desprecio hacia valores morales, como la defensa de derechos humanos, que sienten muchos jóvenes se debe a la ausencia de autonomía moral, no a la falta de capacidad moral misma. Todo lo que suena a “lo que *debes* sentir o pensar” de alguna manera genera sensación de sumisión. Y la sumisión se elige al fuerte, no al “moral”. Pero la moral, como autonomía, sí supone liberación: el sentido de la moral orteguiano como “el ser mismo del hombre cuando está en su propio juicio y vital eficacia” (2005) se enfoca hacia esa autonomía moral superando la

razón pura kantiana, que aún asume juicios idénticos y atemporales para toda racionalidad. Esa es la perspectiva que hay que mostrar.

Pinker (2003), hablando del “animal pacato” o moralista analiza esa tendencia al enjuiciamiento del ser humano que denomina “sentimiento visceral atávico” frente a las buenas razones por las que se pueden defender ciertos valores como, siguiendo sus ejemplos, explicar por qué la tortura, el asesinato y la violación están mal, o por qué debemos oponernos a la discriminación. Por lo mismo, afirma que no se pueden dar buenas razones para demostrar que haya que suprimir la homosexualidad o segregar a las razas. Hay que enfrentar al estudiante a su propio “sentimiento visceral atávico”, simplemente mostrando que existe. Dar ideas, conceptos y perspectivas, esas son las herramientas con las que la filosofía dota al alumnado de la capacidad de pensar por sí mismo, convirtiéndose en ser activo, en dueño de su vida. En palabras de Ortega y Gasset, la moral

es el ser mismo del hombre cuando está en su propio quicio y vital eficacia. Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, ni hincha su destino. (Ortega y Gasset, 2005, pp. 301-305)

Hablar de justicia, como decía Aristóteles, es hablar de lo que beneficia o perjudica a las personas. Y eso entra dentro, si no de la demostración, sí al menos del discurso razonable.

Tenemos, pues, que imponer los valores es contraproducente y adoctrinante; dejarlo a las emociones personales lo vacía de sentido. ¿Qué hacer? La educación debe centrarse siempre en la reflexión porque esta, al contrario que las emociones, es activa, no pasiva. Las “buenas razones” de que habla Pinker pueden ser deducidas desde una reflexión que implique perspectiva histórica, definiciones de la naturaleza humana, concepciones de la moral y, sobre todo, tolerancia a las perspectivas y deducciones de los estudiantes.

Decía A. Sen que hay que “leer lo que sentimos”. Esa lectura solo se puede hacer con palabras. Las palabras han de convertirse en herramientas con las que construir la propia reflexión. Nombrar, por ejemplo, el sentimiento visceral atávico ayuda a entender y superar ciertas actitudes, como el racismo, la discriminación sexual o de cualquier otro tipo. Ayudar a leer lo que sienten, más allá de lo que reciben, es tarea de la filosofía, pues es la materia que se encarga, precisamente, de construir y analizar cada andamiaje conceptual, de modo que se les capacite para crear su propio discurso.

2.3.2. Conciencia individual y espacios colectivos

Emilio Lledó presenta así el papel de la educación en la formación del Estado en la introducción que a sus ensayos para una educación democrática:

El fracaso de la educación no solo lleva a la destrucción del deseo de saber, sino también a la disolución de los lazos de solidaridad y amistad, a la creación de vidas adosadas que disuelven la sociedad. Los espacios colectivos definen los modelos que, a través de la educación y de los medios de comunicación, “aprietan la conciencia individual”. (Lledó, 2009, p. 27)

He aquí los pilares de la convivencia humana, de la polis: los lazos de solidaridad y amistad. La reflexión sobre los mismos sirve de base a ese andamiaje. Platón, en el *Banquete* (discurso de Fedro), defiende que una polis formada por amantes sería indestructible. Pero la conciencia individual se ve constreñida, “apretada”, por esos modelos definidos por los espacios colectivos. ¿Somos libres por votar? ¿Elegimos los espacios colectivos? Uno de los males de nuestro tiempo es esa conciencia de carga, de soledad en la masa, de estar abandonados a ser “vidas adosadas” (Lledó, 2009).

Manipulación de la conciencia pública, espacios ideológicos cerrados, relatos contrapuestos para el enfrentamiento y el encarcelamiento en el yo. ¿Qué hace que nos convirtamos en esas solitarias y antagónicas “vidas adosadas”? La respuesta requiere adentrarnos en nuestra propia naturaleza.

3. NATURALEZA HUMANA Y MOTORES DE ACCIÓN

En educación, abunda la publicitaria declaración de “educar en valores”. Pero, tanto en los diseños de programas educativos (de secundaria y universidades, principalmente), como desde el mercado laboral, se insiste en la necesidad de “ser competitivo”⁸.

Es cierto que el ser humano es competitivo. La primera necesidad que cubrir es la supervivencia. Si alguien puede arrebatarme algo que yo deseo, habrá una lucha de poder. Pero hemos de preguntarnos: ¿el ser humano es *solo* competitivo?

3.1. Altruismo y justicia: los indicios de la moral

El logos, siguiendo de nuevo a Aristóteles, nos lleva a poder plantear y compartir lo conveniente y lo inconveniente, *lo justo y lo injusto*. Creo que se puede afirmar sin dudar que *también* somos morales, y hasta que es fácil partir de ello.

Cualquier alumno o alumna en clase entiende sin más explicaciones la diferencia entre el fastidio de ser castigado y el de ser castigado *injustamente*. Aun siendo el castigo que reciba el mismo, ¿por qué duele más cuando hay injusticia, cuando la acusación recibida es falsa? La meta es hacerles visibilizar su propio sentido de la justicia y, con ejemplos, su propio altruismo, algo que no se debe a

⁸ Sobre este imperio de la competitividad y sus efectos invisibles para el individuo, ver, p. e., los análisis de Han (2013 y 2017) y de Bauman (2013 y 2022).

la obediencia a un código ni a una autoridad superior. Para contribuir a la cimentación de su sentido moral hay que recuperar ese sentido de moral que defendía Ortega y Gasset: no el que se opone a “inmoral”, sino el que se opone a “desmoralizado”.

Tomando su propio sentir como punto de partida, podemos plantearnos la necesidad de dar nombre al sentimiento y la fecundidad de hacerlo. El animal con palabra, con logos, para concebir lo conveniente y lo inconveniente, lo justo y lo injusto, hace leyes y construye mundos con esa capacidad. Y ese es el fundamento de la convivencia familiar y política. Y esa es su capacidad activa que hemos de ponerles en evidencia para hacerles capaces de edificar su realidad creando su propio discurso. Por ello hay que mostrar y romper la dicotomía entre mi interés y el interés de los otros.

Pero estudiar quiénes somos o dónde nos movemos exige estudiar la realidad: lo que mueve el mundo es el poder.

3.2. El poder

Bertrand Russell, en su libro *Power* (2004), ofrece un análisis exquisitamente detallado y minucioso de las distintas manifestaciones del poder, con ejemplos históricos y distintas formas de clasificarlo. Nos vamos a quedar con una clasificación general muy interesante para analizar cualquier sociedad, incluyendo la actual. Nos habla de cuatro formas de poder: el económico, el político, el de la fuerza y el de las creencias o propaganda. Al igual que la energía, ni se crea ni se destruye, solo se transforma.

Este andamiaje conceptual se aleja del modelo marxista, que privilegia el poder económico sobre todos los demás, constituyendo su raíz. Su gran ventaja es que pone el acento en la interrelación de todas las formas de poder, lo cual explica cómo, en un momento dado, puede ser una consecuencia del que antes había sido causa.

El poder económico, obviamente, se refiere al manejo y posesión de los recursos. El político es la capacidad de repartir esos recursos; el poder de fuerza es el que permite controlar la sociedad (en las sociedades, digamos, complejas, por lo común, la policía, el ejército...) y, por último, el poder de propaganda o poder sobre las creencias es el que hace que se asuma el modelo social.

Y aquí llegamos al que, en nuestra sociedad, entiendo que se ha convertido en la más hipertrofiada forma de poder: el de la propaganda.

El mismo poder económico depende de lo que la gente cree. De nuevo A. Sen (1987) muestra los prejuicios de que se parte a la hora de estudiar y ejercer economía: el prejuicio de la acción racional o la idea de que solo lo egoísta es racional, por poner algunos ejemplos. Son prejuicios que estorban el propio funcionamiento de la economía a la hora de hacer predicciones. Del mismo

modo, los juicios sobre la buena o mala marcha de la economía dependen de lo que se imponga creer que es la finalidad de la economía.

Desde una realidad, dominada por el poder, miramos hacia unos ideales concebidos por nuestro corazón y nuestra palabra. El conocimiento de nuestra naturaleza y del entorno son claves para educar hacia esa autonomía que permita, desde el poder que da el conocimiento, crear un discurso nuevo con que recuperar la capacidad de conformar su realidad social.

4. EL CAMBIO DE MODELO DE MUNDO EN LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

Vista la naturaleza y formación de las creencias y la formación de valores, podemos ahora aplicar las características de los modelos de mundo a la comprensión del nuestro.

4.1. Identidad, macrodatos y mercado

El sistema de creencias en que nos formamos, y que funciona como un auténtico hábitat social, se ha transformado enormemente con el desarrollo tecnológico. La gran revolución de la hominización fue el salto de lo natural a lo social. Ahora estamos asistiendo a un nuevo salto: de lo social a lo virtual.

La tecnología no se desarrolla en un mundo neutro. Hay ya un sistema con unos intereses que van a marcar su uso. Ese sistema es el mercado, que incluye el mercado de ideas, y a él se adapta el uso de ese nuevo elemento protagonista: los macrodatos.

El manejo de los macrodatos se lleva a cabo básicamente con dos factores: algoritmos y segmentación. A través de estos mecanismos, nuestra navegación por Internet nos devuelve lo que el mercado que los diseña quiere. Los datos se segmentan y se van creando categorías de población: por sexo, poder adquisitivo, estado social... Con ello se recibe una retroalimentación de publicidad para consumo; el individuo se convence de que elige, de que está de acuerdo o no, de que piensa y decide por sí mismo, mientras va siendo cada vez más incapaz de hacerlo.

Lejos de promocionar el conocimiento, el contraste de opiniones y, por supuesto, el pensamiento crítico, lo que los algoritmos promocionan es el posicionamiento cerrado y el sesgo de confirmación.⁹

⁹ Existe una amplia bibliografía sobre el uso de Big Data. A modo introductorio, pueden verse Borgman (2007 y 2015), Kaplan (2015), Chardonneau (2012) o Macià Domene (2013).

4.2. La hipertrofia de lo fenoménico

Promocionar la corrección de este sesgo es terriblemente complicado por la dificultad de comprobar lo que recibimos. Hemos hablado de una distancia que se percibe insalvable entre nuestras vidas individuales y las creencias impuestas en la opinión pública. Llamaré a la causa principal “hipertrofia de lo fenoménico”: si ya los medios de comunicación servían de filtro al conocimiento que pudiéramos recibir del mundo, ahora se suma la virtualidad de lo que recibimos. Las noticias falseadas, el desbordamiento de datos, la dificultad de acceder al mundo *real* del que se origina todo encierra a la persona cada vez más en su isla mental. La opinión fabricada, como un Leviatán, se impone al individuo y devora su capacidad de expresar sus verdaderos intereses. La creencia, sin hechos, se cierra al diálogo.

4.3. Sistema autoorganizativo

El triunfo cuantitativo de los *likes* y el número de seguidores de las distintas cuentas teje el ecosistema de las relaciones sociales, imponiendo la adaptación a la exhibición, provocando una atrofia de lo privado y una hipertrofia de la imagen, que es la opinión de “los otros” -cada vez más distantes- frente a la propia conciencia. La polis desaparece frente al escaparate.

Ante las demandas del mercado, la sociedad carece de discurso propio, y el mercado que más canaliza el poder es el de las creencias. En esta situación, las ideas, ya prefabricadas, se reducen a lo mínimo, a la descalificación, al señalamiento iracundo de un enemigo. La segmentación inicial de la población produce una segmentación inversa: se va convirtiendo a los usuarios en consumidores de un mercado ideológico reducido a posicionamiento y visceralidad. Es la explotación del maniqueísmo, la reducción a pulsiones de miedo y desconcierto ante un mundo cada vez más alejado del mundo real que vivimos, de las necesidades y querencias cotidianas.

4.4. El proceso de superstización

Habíamos definido el proceso de superstización como el desarraigo de las creencias de su origen empírico y, por tanto, de su origen significativo. Los nombres de valores se han convertido en palabras talismán.

Estamos en un momento de superstización, de desgajamiento de la realidad propia. Por un lado, la sociedad sigue atrapada en ideologías caducas, generadas por las circunstancias de la Revolución Industrial (incluyendo la segunda y tercera) que no retratan nuestra sociedad. Por otro, la juventud se ve aleccionada con valores que no se corresponden con la experiencia. Ven guerras de mero poder, triunfo de la mentira, del escándalo. El mundo de “valores” que se les pretende vender se muestra como cadenas paralizantes, ataque a sus intereses.

Esto explica el descrédito de los valores y de la enseñanza que pretende transmitirlos.

4.5. Recuperando el discurso y la política

Frente al discurso hecho, frente al Leviatán de la opinión pública, queda recuperar el verdadero sentido de nuestra definición como animal racional. En realidad, el animal con logos.

Viktor Frankl recupera el significado primigenio de la palabra “logos” para definir la terapia de su creación: logoterapia. Lo “racional” puede que nos diferenciara de los animales —todo es discutible—, pero no nos diferencia de las máquinas. De hecho, en la razón lógica y matemática es obvio que hace demasiado que nos superaron exponencialmente.

Pero el pensamiento humano es más; es semántica, es sentido; es relato. Y es un relato que tiene que responder a las necesidades no solo de la mente, sino también del corazón y del espíritu.

¿Quiénes somos? He ahí el gran mandato del oráculo de Delfos: “Conócete a ti mismo”. Y lo primero a conocer es que somos con otros; con los que amamos, con los que coincidimos, con los que nos encontramos. Somos con los que formamos comunidad y, en cuanto capaces de comprender y transformar culturas, con todo lo que es y ha sido la humanidad. Creamos relatos juntos, heredamos relatos, nos sometemos a ellos. Elegir cuál de esas acciones llevamos a cabo es tarea de cada uno; posibilitar la captación y expresión de un sentido del mundo real vivido debe ser meta de la educación.

5. CONCLUSIONES

Hemos hablado de la formación de modelos de mundo, de la importancia de las creencias, de cómo se nace en ellas y de cómo se manipula desde ellas. Del sustento de la polis y la necesidad de esos lazos de unión que nos definen.

También hemos analizado el presente, el nuevo modelo de mundo tecnológico, las nuevas formas de generar y manipular creencias, la hipertrofia de lo fenoménico y las consecuencias en la forma de insertarse en el mundo de las nuevas generaciones.

¿Qué enseñar, entonces, en el mundo que nos ha tocado vivir?

A veces, el primer paso es, simplemente: mirar de cara a la realidad. Y la realidad es que estamos tan perdidos en el mundo como ellos.

Esa es la clave primera para enseñar a pensar: no dar pensamiento hecho. No dar juicios, contenidos de “valores”, sino ayudarles a nombrar su realidad, para que puedan construirla. Las herramientas que podemos darles son las

palabras que, como lentes, conforman el paisaje que vemos y posibilitan caminar por él.

Javier Muguerza (1989) defendía lo que denominó el imperativo de la disidencia, que consideraba el derecho a desobedecer legítimamente ante el sentimiento de desagrado causado por algo que hiere el propio sentido de la justicia o de la moral. Pero ¿cómo reconocer la indignación como consecuencia del sentido moral? ¿Cómo distinguirlo de credos, dogmas y fanatismos? Hay que empezar con perder el miedo a la disensión con uno mismo. El estudio del origen de las creencias es fundamental para saber que, aunque nacemos en ellas, debemos crecer desde ellas, superar las ideologías muertas, que responden a contextos distintos del presente.

Cómo definir la justicia, como convivir, no son temas hechos, son temas para pensar. Y solo desde el contraste de perspectivas y con nuevas palabras pueden graduar su vista de la realidad y generar un nuevo discurso que hable de su vida real. Distinguir ignorancia de irracionalidad, valores personales, universales y sociales; reconocer sentimientos viscerales, entender el poder de la tradición, el peso de los espacios colectivos y la opinión pública, son herramientas para crear, o no son nada. Distinguir hechos de valoraciones, investigar su sociedad y saber describir antes de juzgar, son herramientas con que hacerse con la realidad.

En *La utilidad de lo inútil* (2013) Nuccio Ordine denuncia esa sumisión a lo “útil”, lo arbitrariamente útil, que genera espíritus desertificados. Si algo nos define es la *necesidad* de sentido; ese sentido lo asumimos de la cultura, y para que nos pertenezca en vez de poseernos, hay que buscar el contraste, la pluralidad, el arte y todo cuanto hace agrandarse el espíritu. Desde esa apertura y capacidad de creación se descubre la propia disidencia, porque se parte de la dignidad del ser humano en cuanto tal. Hay que capacitar a cada alumno y alumna a entender su búsqueda personal de identidad, su comprensión de la búsqueda de los demás y, sobre todo, que no hay que someterse a ella sino avanzar. El programa educativo no puede limitarse a incorporar las tecnologías como ámbito donde el ser humano se subsuma, sino como ámbito que el ser humano debe comprender para ponerlo al servicio de su realización, de su humanidad.

La tradición del pensamiento, el conocimiento de su desarrollo y de sociedad, son herramientas que aporta la filosofía. Pero, para seguir siendo filosofía, no puede agotarse ahí. Sobre todo, aporta un andamiaje conceptual desde el que mirar el mundo y desde el que construir.

Como me gusta definirla, la filosofía es la eterna búsqueda de palabras con que asir el universo. Lejos de imponer, la filosofía puede y ha de ser guía en esa búsqueda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2013). *Eichmann en Jerusalén*. Debolsillo.
- Aristóteles (1988). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Bauman, Z. (2013). *Vida líquida*. Planeta.
- Bauman, Z. (2022). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Borgman, C. L. (2007). *Scholarship in the Digital Age: Information, Infrastructure, and the Internet*. Cambridge: MIT Press.
- Borgman, C. L. (2015). Graphical Approaches to the Digital Humanities. *A New Companion to Digital Humanities* (pp. 238-250). Blackwell Publishing.
- Chardonneau, R. (2012). *Google Analytic. Analice el tráfico de su sitio web para mejorar sus resultados*. Eni.
- De Vega, M. (1994). *Manual de psicología cognitiva*. Alianza.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- García-Tejedor, E. C. (2002). *Formas marginales de la racionalidad en las ciencias ocultas*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en <https://acortar.link/664e2I>
- Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Kaplan, F. (2015). A Map for Big Data Research in Digital Humanities. *Frontiers in Digital Humanities*, 2, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fdigh.2015.00001>
- Kingsley, P. (1995). *Ancient Philosophy, Mystery and Magic*. Clarendon Press.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática*. Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Macià Domene, F. (2013). *Marketing Online 2.0 (Social Media)*. Anaya Multimedia.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mayer-Schönberger, V. y Kennet, C. (2019). *Big Data, la rev. de los datos masivos*. Turner Noema.
- Muguerza, J. (1988). La alternativa del disenso. En J. Muguerza Carpentier y G. Peces-Barba Martínez (Coords.), *El fundamento de los derechos humanos* (pp. 19-56). Debate.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

- Ortega y Gasset, J. (2005). *Por qué he escrito el hombre a la defensiva. Obras completas* (pp. 301-305). Taurus.
- Ortega y Gasset, J. (1984). *¿Qué es filosofía?* Espasa-Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1934). *Ideas y creencias*. Disponible en <https://acortar.link/RKYzVv>
- Pinker, S. (2003). *The Blank Slate*. Penguin Books.
- Platón. (1992). *Diálogos (V. III): Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Russell, B. (1921). Belief. En B. Russell, *The Analysis of Mind* (Lecture. XII: p. 295). Routledge.
- Russell, B. (2004). *Power*. Routledge Classics.
- Samaranch Kirner, F. (1993). Creencia y filosofía: Siglos I-III d. de C. En *Racionalidad crítica y sentido de la vida*. UNED.
- Sen, A. (1987). *Sobre ética y economía*. Alianza Editorial.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Penguin Books.
- Sutherland, S. (1992). *Irracionalidad: El enemigo interior*. Alianza Editorial.

CAPÍTULO 5

LA FILOSOFÍA Y LAS MUJERES: UNA APROXIMACIÓN A LAS INJUSTICIAS EPISTÉMICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO

Mayra Jocelin Martínez Martínez¹

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto busca abordar tres aspectos de la injusticia epistémica: el primero tiene que ver con las mujeres en la filosofía y su relación con las injusticias epistémicas sistemáticas. El segundo, con la desigualdad que experimentan las mujeres en la enseñanza/aprendizaje de la filosofía en algunas regiones de Latinoamérica y especialmente en México. El tercer aspecto es una aproximación a las percepciones de la injusticia epistémica en un estudio de caso: el de las alumnas de la licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México. Basada en los estudios sobre injusticia epistémica, en estudios de caso sobre estudiantes y profesoras de filosofía, así como en entrevistas en profundidad y en mi propia experiencia como docente de esta última institución, parto del supuesto de que las alumnas presentan una tendencia a minusvalorar su discurso filosófico, experimentando la desigualdad y la injusticia epistémica en sus interacciones en las aulas. En ese lugar, o en otros espacios académicos como coloquios, seminarios o talleres, he detectado que las estudiantes no se sienten cómodas, seguras, ni tomadas en cuenta cuando hablan; lo mismo sucede cuando tienen que desarrollar y defender sus propias ideas en sus tesis de grado.

Las mujeres que se están formando en la licenciatura antes señalada expresan que su discurso o sus propuestas filosóficas son percibidas por sus compañeros varones (u otras mujeres) desde la injusticia epistémica, es decir, desde un déficit de credibilidad en torno a su capacidad de generar conocimiento, lo que repercute directamente en cómo se perciben a sí mismas desde el esquema de género y cómo surge en ellas la amenaza de estereotipo en la valoración del desempeño de las labores propias del ejercicio filosófico, y por lo tanto, en su autoestima académica.

¹ Universidad Autónoma de Nuevo León.

La primera sección de este texto presenta un recorrido histórico de los términos justicia e injusticia, explorados a la luz de las propuestas de la filósofa letona Judith Shklar. En un segundo momento, se retoman las ideas de Miranda Fricker en torno a un tipo concreto de injusticia: la epistémica. Finalmente, se revisan dos categorías de análisis que desarrolló Louise Antony: el esquema de género y la amenaza de estereotipo, las cuales abonan a la comprensión de la situación actual de las mujeres en la Filosofía.

Para la segunda sección, con ayuda de datos estadísticos de Brasil, Chile, Colombia, y en especial de México, se presenta un panorama general de la desigualdad de acceso y de visibilidad que vivimos las mujeres en la disciplina filosófica en términos históricos, pero también en el presente. Una tercera sección se dedica a recoger un par de testimonios que constituyen un acercamiento cualitativo a las experiencias de las alumnas de la Licenciatura en Filosofía de la UANL en torno a las injusticias epistémicas que viven en su trayectoria universitaria.

2. LA INJUSTICIA EN LA FILOSOFÍA: UN TRAYECTO HISTÓRICO

En la tradición intelectual de Occidente hay una tendencia al pensamiento dicotómico. Los primeros filósofos griegos establecieron parejas de contrarios como el día y la noche, el movimiento y la calma, el hombre y la mujer, etc. En términos metafísicos, también establecieron dicotomías como el Ser y el no-ser, o la episteme (conocimiento validado) y la doxa (opinión), así como las virtudes que son pilares del mundo helénico: la areté (excelencia), la sofrosine (templanza) y la dikaiosine (justicia), con sus respectivos contrarios (Ehrenberg, 1968).

En la poesía homérica, Diké representa la justicia de los hombres (refiriéndose al género humano). Diké, hija de Themis y Zeus, personifica a la parte igualitaria de la justicia y tiene como símbolo una espada, a diferencia de su madre, quien personifica a la justicia divina (Salamone, 2013). Si seguimos la lógica de los contrarios, el concepto griego de diké encuentra su relación dicotómica en el concepto de hybris, que hace alusión a la desmesura, al ultraje, a la violencia, o a aquello que trasgrede el límite (Centeno, 2014). A pesar de las transformaciones de la carga semántica de las palabras diké o hybris a lo largo del tiempo, la palabra que hoy usamos para referirnos a lo justo y lo injusto en la lengua de Cervantes tiene un origen distinto. La palabra justicia –*Iustitia* en latín– hace referencia al Derecho pero también a “lo justo” (DRAE, 2021); si agregamos el prefijo latino in- que alude a la negación o privación de la palabra que acompaña, tendremos que injusticia es la carencia o la negación de lo justo.

En el ámbito de la filosofía, autores como Platón, Aristóteles, Cicerón o Nietzsche han estudiado profundamente el concepto de justicia. Sin embargo, los señalados filósofos se han concentrado en la enunciación positiva de la justicia

(lo que es), dejando de lado aquellos intersticios por los que se asoma la injusticia y sus alcances éticos y políticos. La filósofa norteamericana de origen letón Judith N. Shklar (2010) percibió esta falta, y en su obra “Los rostros de la injusticia” señaló que “el sentido de la injusticia, las dificultades de identificar a las víctimas de la misma, y las muchas formas en las que todos aprendemos a vivir con las injusticias de los demás tienden a ser ignorados, al igual que la relación entre injusticia privada y orden público” (p. 48). Para la filósofa, la injusticia no es una “noción políticamente insignificante”, y la variedad de formas en las que se manifiesta, así como la frecuencia en la que se da, “requiere que pensemos en este concepto desde un lugar menos abstracto que la ética pero más analítico que la historia” (p. 49).

Siguiendo con Shklar, si bien la injusticia puede ser ejercida desde las instituciones o desde los Estados, es ejercida más comúnmente por las personas, y más aún, es ejercida de manera voluntaria; si nos adherimos a este último rasgo de la injusticia, “entonces como mínimo debe haber dos personas participando de ella, un agente y una víctima pasiva” (pp. 66-67). La autora se pregunta, entonces ¿en qué consiste la condición de víctima? En primer lugar, como se indicó anteriormente, la condición de víctima es una noción pasiva. En segundo lugar, el origen etimológico de la palabra indica que “víctima” hace alusión a criaturas ofrecidas en sacrificio en nombre de alguna deidad; después, la carga semántica transitó a personas que eran sometidas a la muerte o a un trato opresivo, y finalmente el término se extendió a aquellos de quienes alguien se ha aprovechado o que han recibido menos de lo que les corresponde (2010).

Al manifestarse una injusticia, las víctimas son acusadas de errores y desmerecimientos, para posteriormente ser tratadas de acuerdo con ello. Shklar (2010) señala que aun con esto, “sorprendentemente muchas de ellas prefieren no reconocer lo injusto de su situación” (p.79). En ese sentido, es común la manifestación de una respuesta extrema a este tipo de injusticia que consiste en “identificarse con el agresor”, y de cierto modo se aceptan esas injusticias como algo merecido. En el caso de las mujeres que son totalmente conscientes de la injusticia sexista en el mundo laboral, probablemente nieguen, aunque sea evidente, que les hayan tratado injustamente alguna vez, pues es común la minimización de la injusticia (Velázquez Narváez y Díaz Cabrera, 2020).

Shklar (2010) señala que a la mayoría de las personas no les gusta verse como víctimas, pues sería admitir una desventaja social. Afirma también que “la mayoría de nosotros preferimos reordenar la realidad más que admitir que somos indefensos objetos de una injusticia. Hasta el autoengaño parece mejor que admitir lo primero” (p. 80). La misma autora, por otro lado, incorporó una variable importante: el sentimiento de cólera que experimentan las víctimas ante la injusticia. Señala que es complejo medir el daño real que impregna una injusticia en la vida de las personas, pues no es solo una cuestión de privación y

reparación sino que habría que “añadir el daño psicológico que se inflige y de modo especial la duradera ira que inspiramos” (p. 94).

Ya en el siglo XXI, el concepto de injusticia se ha estudiado más a fondo. En esos esfuerzos se encuentra la propuesta de la filósofa inglesa Miranda Fricker, quien comenzó a explorar el concepto de injusticia, concretamente aquella que se ejerce en contra de alguien “específicamente en su capacidad como portador de conocimiento” (2017, p. 17), a la que denominó injusticia epistémica. En ese sentido, “cuando se anula la capacidad de una persona para transmitir conocimiento y dar sentido a sus experiencias sociales” (p. 18), o cuando se desacredita el discurso de una persona, estamos cometiendo un error que acarrea consecuencias insalvables en términos epistémicos y, sobre todo, éticos.

La injusticia epistémica, según Fricker, puede ejercerse por dos vías. Por un lado, la injusticia testimonial, que se produce cuando se emite un discurso y el receptor le otorga tanto al discurso como al emisor una credibilidad menor mediada por los prejuicios identitarios, que pueden ser raciales, de género o de clase social, es decir, por causas ajenas a su contenido (2017). Por otro lado, la injusticia hermenéutica es la que “se produce ante la incapacidad de un colectivo para comprender la experiencia social de un sujeto debido a una falta de recursos interpretativos, poniéndolo en una situación de desventaja y de credibilidad reducida” (p. 18).

La caracterización de los dos fenómenos antes descritos nos permite reconocer que hay elementos a tomar en cuenta como el poder social, los prejuicios, la razón o la autoridad de un discurso, y nos permite principalmente observar, revelar y repensar los rasgos éticos intrínsecos en nuestras prácticas epistémicas con otras y otros (Fricker, 2017). Para la autora, toda injusticia epistémica lesiona a alguien en varios sentidos. El primero, en la dignidad humana como sujeto de conocimiento; en segundo lugar, en su calidad de portador de conocimiento o como informante, y en tercer lugar, en la psicología del sujeto en mayor o menor medida, “pues cabría la posibilidad de que se coartara su pleno desarrollo personal” (p. 23).

Para que exista la injusticia epistémica en forma testimonial, Fricker, al igual que Shklar, plantea que son necesarios al menos dos agentes, un emisor del mensaje o testimonio y un receptor de dicho mensaje. En esa relación, el receptor necesariamente minusvalorará el mensaje del emisor. Esa minusvaloración está anclada en un prejuicio hacia el emisor, que puede ser de clase, de raza o de género, y al que Fricker denomina prejuicio identitario. De ahí que la injusticia testimonial sea aquella injusticia que un hablante padece al recibir del oyente una credibilidad disminuida debido al prejuicio identitario vertido sobre el oyente (2017). Por lo tanto, puede decirse que hay un déficit de credibilidad prejuicioso identitario.

Fricker hizo hincapié en el poder identitario, que es algo no material, algo enteramente discursivo o imaginativo en el plano de la identidad social

marginada, que opera normalmente en conjunción con otras formas de poder social. El poder identitario está relacionado con este intercambio discursivo en el que se transmite conocimiento de un hablante a un oyente: en el sentido más amplio, el intercambio testimonial. Para la autora, las actuaciones de ese poder dependen de que exista una identidad social compartida, una concepción presente en la imaginación social colectiva que establezca, por ejemplo, lo que es o significa ser una mujer o un hombre, por ejemplo, “un hombre hace uso (tal vez no pretendido) de su identidad como hombre para influir en las acciones de una mujer” (2017, p. 37). De ahí que el género es un territorio del poder identitario, el cual se puede ejercer de forma activa o pasiva. No es necesario que se acepte como veraz el estereotipo de que las mujeres sean menos racionales, pues el *modus operandi* principal del poder identitario se da en el plano de la imaginación social colectiva. De ahí se produce “una disfunción epistémica y ética en el intercambio y el hablante es injustamente desautorizado en su capacidad como sujeto de conocimiento, ya sea otorgando un exceso o un déficit de credibilidad” (2017, p. 41).

La importancia de esta propuesta es que nos invita a la reflexión sobre el déficit de credibilidad que hemos otorgado como sociedad patriarcal a las ideas y a los discursos de otras y otros. Y sobre todo a aquellos a los que históricamente les hemos otorgado un lugar inferior solo por no corresponderse con nosotros en términos identitarios o por prejuicios, que bien pueden ser las mujeres, bien pueden ser los bárbaros, los pobres, los ricos, o en fin, lo otro. Así mismo, la propuesta de Fricker nos ayuda a comprender que los participantes en las manifestaciones de la injusticia epistémica no están concebidos de forma abstracta con respecto a las relaciones de poder social, sino como seres situados socialmente que operan como tipos sociales que guardan entre sí, precisamente, relaciones de poder. Si nos asomamos un poco a la historia, podremos identificar que las mujeres han sido objeto de esta injusticia epistémica, dado que sus contribuciones a la disciplina filosófica han sido sistemáticamente invisibilizadas, probablemente por un déficit de credibilidad con respecto a los varones.

Por su parte, la filósofa Louise Antony (2012) se ha dedicado a señalar la discriminación que las mujeres padecen en el ámbito profesional de la Filosofía. Ella se enfoca en dos categorías de análisis para tipificar la discriminación sexista: el esquema de género y la amenaza de estereotipo. Para Antony, el esquema de género se puede entender como “la creencia inconsciente de que mujeres y hombres son aptos para distintas cosas; esta creencia surge de la tipificación de atributos, habilidades, aptitudes y roles relativos al sexo” (p. 232). El esquema de género también organiza y guía la percepción, comportamiento y expectativas de los individuos en sus interacciones con otros. La amenaza de estereotipo, por su parte, “es un tipo de ansiedad auto estigmatizadora, producida por las interacciones basadas en esquema de género. Este tipo de ansiedad lleva a quien la padece a tener un desempeño empobrecido en una amplia variedad de tareas” (p. 232).

En esta revisión podemos percatarnos de dos cosas. La primera es que los estudios sobre injusticia, injusticia epistémica, esquema de género o amenaza de estereotipo se basan en enfoques hermenéuticos-históricos que perciben al sujeto mujer como abstracto y descontextualizado; solo retoman la categoría de género sin tener en cuenta la raza, la clase social o la comunidad lingüística a la que pertenecen. La segunda, que son estudios realizados en el mundo anglosajón en donde las variables antes mencionadas tienen un impacto diverso al que se tienen en países de habla hispana o lusófona en América. Lo anterior nos permite pensar en la pertinencia del presente estudio para comprender el fenómeno de la autoestima académica de forma más concreta, en particular, a través de las mujeres estudiantes de Filosofía en México.

3. LAS MUJERES EN LA FILOSOFÍA Y SU CONVIVENCIA CON LA INJUSTICIA EPITÉMICA

Históricamente, la presencia de las mujeres en la filosofía ha sido desigual con respecto a los varones. Si hiciéramos el ejercicio de nombrar a diez filósofas a lo largo del tiempo, la mayoría de nosotros podría mencionar quizá a cinco o seis y muy pocas personas alcanzaría la meta con éxito o con precisión. Desde la Antigüedad clásica, a las mujeres les ha sido negada la participación en el Ágora, por lo tanto, el registro de su existencia, sus aportes y sus discursos fue omitido de la historia. No fue hasta el siglo XVII que se publicó “Historia de las mujeres filósofas” (Ménage, 2009) en el que rescata del olvido, o mejor dicho, de la invisibilización, a filósofas como Sosipatra, Lastenia o Cerellia. De ahí en adelante, y con todo el bagaje de feminismo, el Ilustrado primero, y con su diversidad de manifestaciones después, las filósofas hemos tenido que luchar por nuestro derecho al espacio público y a hacer uso pleno de nuestra voz e intelecto. En 2020, María Luisa Femenías (2020) ya no se preguntaba dónde estaban las filósofas, sino en qué condiciones históricas y sociales desarrollaron sus contribuciones, y qué fue lo que les impidió llegar al canon. Aunado a ello coincidimos en que, hegemónicamente, la filosofía ha tenido la voz de los hombres, y por ello, es urgente revisar el canon masculinizado para incluir las voces que, sistemática e intencionalmente, han sido omitidas en la historia de la filosofía (Del Río, 2020).

Durante el largo siglo XX, las filósofas fueron ocupando cada vez más y con mayor fuerza espacios académicos, tal es el caso de figuras intelectuales como Hanna Arendt, Angela Davis, Graciela Hierro, Sandra Harding o Judith Shklar. Ya en el siglo XXI, las filósofas del presente han procesado estas experiencias vividas, en un intento de hacer la transición entre las anécdotas y las categorías de análisis que expliquen las condiciones en que se desarrolló su trabajo filosófico. En ese sentido, uno de los pendientes es “escuchar” las voces de las estudiantes de la licenciatura en Filosofía, en México y quizá en América Latina,

para analizar los cambios en las condiciones en las que hoy ellas producen sus discursos filosóficos.

Esto es pertinente dado que uno de los espacios en donde se ejerce la injusticia epistémica hacia las mujeres es justo ahí donde se estudia la Filosofía: las universidades. Al igual que en algunos países de Europa como el Reino Unido (Beebee y Saul, 2011) o España (Torres González, 2018), también en América Latina pueden percibirse las brechas que existen entre varones y mujeres en la disciplina. Se han realizado diversos esfuerzos por realizar diagnósticos de tal fenómeno, como es el caso del estudio hecho por José Santos Herceg (2015) en Chile, que reflejó, además de otras cuestiones, que:

El caso más evidente y escandaloso de exclusión de autores de la enseñanza de la filosofía chilena es [...] aquella segregación cuyo criterio es el género: no hay —ni ha habido nunca— un curso mínimo obligatorio en universidad alguna en nuestro país que esté dedicado al estudio de una o más filósofas. (p. 78)

En ese sentido, si en ningún curso se enseñan o se difunden las aportaciones de las filósofas, las mujeres que se forman en la disciplina filosófica difícilmente cuentan con referentes sólidos y se refuerza el prejuicio identitario, el esquema de género y probablemente la baja autoestima académica.

En Brasil, el trabajo “Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017” de Carolina Araújo (2019), arrojó que, en ese país, las mujeres representan en promedio el 36.44% de los estudiantes de grado, el 30.6% de los estudiantes de maestría y el 26.98% de doctorado. Mientras tanto, “tan solo el 20.14% de los profesores de posgrado son mujeres, lo cual indica que los hombres tienen 2.3 veces más oportunidades de desarrollo en el ámbito filosófico” (p. 30).

En la academia colombiana, por otro lado, se tiene que, en un espacio de 6 años, del 2010 al 2016, solo el 31% de los alumnos graduados de la maestría en filosofía fueron mujeres, y para el caso del doctorado, solamente 24%. Un par de indicadores que llaman la atención son que solamente el 17% de los integrantes de la Sociedad Colombiana de Filosofía son mujeres, y en lo referente a las profesoras de planta en las universidades colombianas es de alrededor del 25% (Ávila Cañamares, 2020).

En México, existen alrededor de 25 universidades en donde se ofrecen programas de licenciatura en Filosofía, aunque no existe información detallada sobre cada uno de ellos. El Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana (CEFIME) realizó y publicó un documento llamado “Diagnóstico de la situación de la filosofía en México” (Saladino García, 2014), donde se ofrece un panorama de la disciplina desde la educación básica hasta la educación superior. Entre las aportaciones de este estudio está el de reunir un listado de las universidades tanto públicas como privadas en donde se imparte la Licenciatura en Filosofía y referir

los retos a los que se enfrenta el país en términos de difusión filosófica. En el último de sus apartados, el estudio señaló cinco problemas actuales de la Filosofía:

- Inexistencia de programas de Licenciatura y Posgrado en Filosofía en varias entidades del país.
- El poco interés en su enseñanza como consecuencia de considerarla inútil socialmente.
- Escaso interés en la divulgación filosófica.
- Ignorancia sobre temas de filosofía latinoamericana y mexicana.
- Escaso compromiso del gremio a las problemáticas nacionales.

Como se puede observar en lo anterior, la inclusión y visibilización de las mujeres en la Filosofía o la desigualdad de género, al menos en ese año, no se reflejó como una cuestión relevante para tal análisis.

Por su parte, la Comunidad Mexicana de Estudiantes de Filosofía (COMEFI) es una asociación que “reúne a estudiantes de pregrado y posgrado de filosofía y de disciplinas afines pertenecientes a instituciones de educación superior públicas o privadas establecidas en la República Mexicana” (Comunidad Mexicana de Estudiantes de Filosofía, s.f.). Sin embargo, no proporciona datos estadísticos de sus miembros por universidad y/o de su composición por género para poder establecer un punto de referencia para el presente estudio. Aunque desde hace algunos años se han formado redes de mujeres filósofas tanto en México (Red Mexicana de Mujeres Filósofas, s.f.) como en América Latina (Red de Mujeres Filósofas de América Latina, s.f.), siguen haciendo falta estudios que nos permitan conocer las necesidades de las filósofas en formación.

Ante la falta de datos estadísticos en México, la filósofa Aurora Georgina Bustos Arellano realizó, entre 2018 y 2019, el proyecto titulado “¿Qué se siente ser filósofa? El ‘Modelo de la Tormenta Perfecta’ en la academia mexicana” (2020). Bustos se dio a la tarea de solicitar a 24 departamentos o Colegios de Filosofía de distintas universidades públicas datos estadísticos de la conformación por género de su alumnado. Con la poca, o casi nula respuesta de las universidades, Bustos elaboró un estudio parcial que le arrojó un promedio del 30% del alumnado conformado por mujeres, frente a un 34% del profesorado en programas de Filosofía en universidades públicas mexicanas.

Aunado a esto, recientemente las filósofas Atocha Aliseda y Erika Torres realizaron un estudio de caso titulado “Disparidad de género en la filosofía: El caso del alumnado de la FES Acatlán-UNAM” (2022), en el que presentan un análisis estadístico de la desigualdad de condiciones y posibilidades académicas entre alumnos de la carrera de filosofía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las autoras se cuestionan cuáles son las causas de la deserción de las mujeres estudiantes y

señalan algunos modelos explicativos que apuntan a la comprensión de tal fenómeno.

Aliseda y Torres presentan, con respaldo empírico, que algunas de las razones por las cuales las estudiantes de filosofía abandonan el camino universitario tienen relación con la incomodidad al momento de participar frente a un público mixto e incluso inseguridad en espacios académicos dominados por docentes y estudiantes varones. Además, las autoras postulan que esto sucede porque “la academia manifiesta abiertamente una desconfianza injustificada hacia las capacidades filosóficas de las mujeres, lo cual repercute en la permanencia o abandono de las alumnas en los programas universitarios, e incluso llega a truncar sus aspiraciones profesionales en la disciplina” (Bustos Arellano y Martínez Martínez, 2022, pp. 19-20). Esta realidad podría cambiar rompiendo los estereotipos de las mujeres en la filosofía y promoviendo espacios en donde los estudiantes fortalezcan su seguridad, confianza y autoestima académica. .

Para sumar a los esfuerzos de vislumbrar las causas de la baja autoestima académica de las estudiantes de Filosofía en México, se hará una aproximación a testimonios que aportan evidencia para ilustrar el fenómeno que nos ocupa. Esto representa un aporte cualitativo a lo ya planteado por Aliseda y Torres, y que podría ser replicado en otras universidades con la finalidad de cartografiar la injusticia epistémica hacia las filósofas en México.

4. LA PERCEPCIÓN DE LA INJUSTICIA EPITÉMICA EN LAS ALUMNAS DE LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA EN LA UANL

4.1. Contexto, población de estudio y criterios de inclusión

La Universidad Autónoma de Nuevo León es una universidad pública perteneciente a la entidad federativa que le da nombre y que se ubica en el noreste de la República Mexicana. Fundada en 1933, la UANL ofrece educación de nivel superior desde hace 90 años. Es considerada la tercera universidad pública más grande de México y cuenta con la mayor oferta educativa del noreste del país². La Licenciatura en Filosofía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, se ha mantenido en la oferta educativa desde 1950 hasta la actualidad, es decir, se ha ofertado ininterrumpidamente desde hace 73 años (López Ruiz, 2015).

Como parte de mi desempeño como profesora en la mencionada institución, observé una serie de actitudes que me llevaron a pensar que las

² Actualmente la integran 26 facultades y 29 preparatorias, en los cuales se ofertan 338 programas educativos en los niveles medio superior, superior y posgrado, donde participan más de 215 mil estudiantes y casi 7000 profesoras y profesores. La Facultad de Filosofía y Letras contó con poco más de 2000 estudiantes inscritos para el semestre Enero-Junio de 2022, de los cuales 146 pertenecen a la Licenciatura en Filosofía.

alumnas de ese programa estaban viviendo un proceso de injusticia epistémica que derivaba en una baja autoestima académica. Los elementos observados fueron: poca participación, inseguridad al hablar en público, inseguridad en los argumentos formulados e incluso baja autoestima académica percibida en el lenguaje no verbal: cabizbajas, con aletargamiento, evasión de miradas, hombros caídos, gestos faciales que denotaban cansancio o aburrimiento. Esto me llevó a pensar que la relación entre la injusticia epistémica y la baja autoestima académica era bastante estrecha. Por la capacidad que tiene la injusticia epistémica de anular a una persona como Sujeta de conocimiento, erradicar esa práctica, en especial la ejercida contra mujeres universitarias, abonará a repensar las relaciones éticas y epistémicas que establecemos con las personas en un espacio académico.

Dado que esta investigación se centra en la relación entre la injusticia epistémica y la autoestima académica en mujeres estudiantes de la Licenciatura en Filosofía, solamente podían incluirse a 78 alumnas, quedando excluidos 68 estudiantes varones (Información del Departamento Escolar de la FFyL-UANL mayo 2022). Para este estudio fue importante que las alumnas cursaran de 6to semestre en adelante, lo que aseguraba que hubieran tomado clase con más del 80% de las y los profesores del programa, y que además asistieran al aula de manera presencial al menos el 50% de su trayectoria académica. Además, se tomó en cuenta que las participantes provinieran tanto del sistema educativo público como privado, para observar si la injusticia epistémica era percibida de la misma manera en diversos niveles socioeconómicos. En ese sentido, para este estudio se eligieron a un par de estudiantes que reunían estas características. En primera instancia se eligió a una alumna (D24F) de 24 años, de 9º semestre, que proviene de instituciones públicas, y para la segunda entrevista a una alumna (P23F) de 23 años, que proviene de instituciones privadas.

Así mismo, se optó por el muestreo intencionado no probabilístico, dado que corresponde a la investigación cualitativa. Es preciso señalar que en la investigación cualitativa no se tiene como interés central la medición, sino la comprensión de los fenómenos y procesos sociales en toda su complejidad. Como señala Martínez-Salgado (2012), en una investigación cualitativa “los criterios de inclusión para el muestreo teórico son consideradas fuentes de sesgo, que lejos de perjudicar, garantizan el rigor de la aproximación que estamos buscando con nuestras investigaciones” (p. 615).

En este sentido, tanto D24F y P23F, fueron seleccionadas deliberadamente, por cubrir los criterios de inclusión de haber cursado más del 50% de su trayectoria académica de manera presencial y estar cursando 9º o 10º semestre, es decir, el último año de la carrera, además de provenir tanto del sistema educativo público como privado. Como puede verse, al ser un muestreo teórico que no está definido con anticipación, y la investigación podría crecer en un futuro hasta lograr la saturación teórica (Flick, 2004).

La naturaleza de esta investigación requiere que las participantes relaten sus experiencias como alumnas de la Licenciatura en Filosofía. Por ello se eligió la entrevista en profundidad, pues esta técnica permite que las participantes verbalicen sus vivencias y su enfrentamiento a las injusticias epistémicas en las cuales se han visto involucradas. Previamente se realizó observación participante no intencionada, pues ambas participantes de este estudio fueron alumnas de la que escribe en la unidad de aprendizaje Filosofía y Teoría de Género en el semestre agosto-diciembre de 2021. Durante ese periodo se observaron una serie de actitudes que me llevaron a pensar que ambas participantes estaban viviendo un proceso de injusticia epistémica que derivó en una baja autoestima académica.

Como señala Kvale (2011), “las entrevistas se pueden llevar a cabo para obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los sujetos sobre un tema o pueden buscar conocimiento de una situación social o de una historia de vida” (p. 78). Para profundizar en esos procesos, se decidió realizar una entrevista semiestructurada con el fin de comprender la relación entre la injusticia epistémica en cualquiera de sus formas (testimonial y hermenéutica) y la actitud de desánimo ante las unidades de aprendizaje que estaban cursando las participantes. Para ello se realizó una guía de entrevista en la que se formularon preguntas clave, que, como señala Kvale (2011), estuvieran en sintonía con el propósito del estudio, y que llevaran a la comprensión del fenómeno antes descrito.

4.2. Testimonios

Uno de los objetivos de esta investigación es conocer cómo se da el proceso de construcción de la autoestima académica de mujeres de entre 18 y 25 años, estudiantes de la licenciatura en Filosofía en México, considerando que son sujetas de injusticia epistémica hacia sus propuestas o producciones filosóficas. Durante las entrevistas, se registraron las siguientes situaciones.

Primero, la percepción de las entrevistadas sobre las mujeres en la filosofía giró en torno a la poca visibilidad que tienen en los programas de estudios. Una de ellas refiere a que las filósofas sí han aportado a la disciplina, pero que simplemente en las aulas no se mencionan:

Entiendo el contexto histórico del porque no metan (a los programas de estudios) a mujeres, que no pongan muchas lecturas de mujeres, pero sí hay, o sea, de las que hay ¿por qué no las meten? Y entiendo que el conocimiento fue hecho por los hombres, pero ¿y nosotras? O sea, hay cosas y hay temas en los que sí hubo mujeres que hablaron, pero ni siquiera las mencionan, ni en pie de página, y se me hace muy, muy, muy feo. (Entrevista a D24F)

Yo siento que es la costumbre. Supongo que quienes hacen los planes educativos traen consigo pues la educación anterior, o sea,

vamos arrastrando, pues, la historia. No sé si faltan maestros o falta ayuda para poder introducir a mujeres en los temas, porque supongo que es muy difícil quitar a un autor súper conocido para meter a una autora que nadie conoce y hay muy poco de ella, supongo que para el plan toman al conocido. Entonces los autores que vemos son los más famosos y pues no hay mujeres ahí. (Entrevista a D24F)

A los cuestionamientos sobre cuántas filósofas se abordaron durante su formación en la licenciatura, la entrevistada señaló:

Puros hombres. Antes de la materia de teoría de género nunca había ninguna mujer. Y a Adela Cortina simplemente la mencionaron, simplemente se mencionó como una autora que, pues ahí podía andar, pero nunca se profundizó en su pensamiento. O sea, son puros hombres, yo creo que son 99.99 hombres y punto uno de mujeres. Este semestre que llevé sería 100% hombres, sí. (Entrevista a D24F)

La entrevistada en cuestión señaló que por tal situación no tenía el ánimo suficiente para realizar una tesis de licenciatura. En el segundo párrafo, la entrevistada señaló que “la costumbre” de las personas (o profesores) que realizan los planes de estudios impide que se introduzcan las obras de las filósofas. En las siguientes líneas se observa el cuestionamiento de la entrevistada hacia la omisión de las obras de las filósofas a través de la historia y señala que eso acontece aún en el siglo XXI; incluso, D24F percibiéndose como receptora de esa injusticia epistémica histórica:

Estamos teniendo una educación muy unilateral en el sentido de que solamente nos estamos yendo por el conocimiento que nos otorgaron o que fue pensado por los hombres, lo que fue pensado por ellos. ¿Y dónde queda ese pensamiento de nosotras, de las mujeres que pudieron y tuvieron el valor de tratar de hacer algo? ¿Por qué las están callando todavía ahorita en siglo 21? (Entrevista a D24F)

Al cuestionarle a la entrevistada por su participación en un coloquio de mujeres en la filosofía llevado a cabo en noviembre de 2019, la estudiante mostró una amplia sonrisa y comentó:

Bien, me sentí bien, de hecho, ahí fue cuando me di cuenta de muchas cosas. Mi cerebro cambió, se le dio un giro, porque yo no sabía de qué hablar porque yo antes de eso no conocía a ninguna filósofa, pero creo que lo hice bien. (Entrevista a D24F)

En las siguientes líneas, la entrevistada señaló también la falta de visibilidad de las mujeres en su colegio. Además, ante su inseguridad, expresó que desearía tener una mayor autoestima académica:

En el Colegio de Filosofía no hay mucha visibilidad de las mujeres, creo que se nota que es un entorno muy masculino. Y es una estructura muy masculina en donde yo me sentía bien chiquita, pequeñita, una cosita así (hace una seña con el dedo índice tocando el dedo pulgar de su mano derecha) Y a mí se me hacía súper increíble que por ejemplo M.A.³, ella si hablaba, siempre ha hablado y yo decía: ‘yo quiero ser ella y quiero hablar, así como ella, sin que me dé pena ni miedo’. (Entrevista a D24F)

La entrevistada señaló que al inicio de su trayectoria académica en la FFyL tenía cinco compañeras y que habían ido desertando hasta quedar solamente una; en el caso de los varones, también manifiesta que disminuyeron, pero en menor medida.

En el colegio de Filosofía. Bueno, aunque mi grupo original éramos seis y seis, estábamos balanceados ahí sí, pero ahorita nada más soy y otra chava, y cuatro hombres. (Entrevista a D24F)

Uno de los aspectos en los que se hicieron hincapié fue en la percepción de las experiencias en torno a las injusticias epistémicas dentro del aula. Las participantes señalan lo siguiente:

Y (el profesor) me gritó y me dijo que no. Ay, es que sí me hace sentir muy mal. Me dijo algo así como que: “Yo no te voy a hablar bonito”, o sea, pero porque soy mujer. (Entrevista a P23F)

El extracto anterior nos permite darnos cuenta de que hay un esquema de género en el profesor. Ese trato, además de representar una actitud epistémicamente violenta, representó para la estudiante la pérdida de interés en interactuar en el aula. En múltiples ocasiones, P23F comentó eventos en los cuales se sintió incómoda; por palabras señaladas en las siguientes líneas, podemos percibir que la participante comenzó a dudar de su propia capacidad intelectual, lo que se relaciona directamente con la amenaza de estereotipo.

Sí, porque yo veía que mis compañeros siempre participaban en ponencias y si se equivocaban o decían mal algo así, era como: ‘ay no pasa nada’. Pero cuando yo me equivoco es como: ‘Ah, no sabes’, aunque sea una equivocación de cómo lo dije, no tanto por el contenido de mi idea. Entonces, obviamente yo en esos años, pues estaba aterrada, si me equivoco ya van a pensar que yo no sé. O capaz y no sé porque pues es lo que me están diciendo los que sí saben o que se supone que saben, ¿no? (Entrevista a P23F)

Si yo hacía un comentario, el profesor no lo tomaba bien. O sea, mi opinión, todavía que me costaba participar por la pena de decir:

³ M.A. es una compañera de la entrevistada, por motivos de privacidad, mantuvimos solamente las iniciales de su nombre.

‘ay, esto que yo voy a decir no es’, y por eso, desde esa experiencia tengo la manía de preguntar ‘¿sí me doy a entender?’, ‘¿si me entiendes?’, porque siento que lo que estoy diciendo no tiene mucho sentido, o no está bien, o no es correcto, o lo estoy diciendo mal, o simplemente que no está bien mi idea. Entonces siempre que participé así, había como un rechazo, ¿no?, hasta que ya dejé de participar. Y si tenía una duda, pues mejor no preguntaba, ni en esa ni en otras materias que ese profesor nos dio. Y hubo otros maestros en donde, o sea, simplemente su presencia en el salón ya era algo incómodo y ¿quién se puede concentrar cuando está incómoda?, ¿quién puede hacer ideas y estar razonando y todo cuando te sientes incómoda? (Entrevista a P23F)

Lo que más me da coraje era las ocasiones en donde yo comentaba algo y el maestro se hacía el que no entendía y empezaba a explicar la idea que yo estaba diciendo. Él explicaba con sus palabras, pero como si él estuviera aportando algo, cuando era yo la que estaba diciendo esa idea. Eso me molestaba mucho porque es como como si yo no hubiera participado y yo no hubiera sido la que está comentando. En lugar de reconocer ‘Ah, lo que dice la compañera, sí es cierto’, era más bien ‘Ah, qué bueno que me la recordaste, pero voy a decir que esta fue mi idea’, ‘Y yo lo voy a explicar’. (Entrevista a P23F)

Al parecer, en su experiencia como alumna de la licenciatura en Filosofía, P23F vivió algunos episodios en los que se le otorgó un déficit de credibilidad a su discurso, a su persona como sujeta epistémica, lo cual desencadenó una amenaza de estereotipo que la orilló a dejar de participar en clase:

Yo buscaba evadir cualquier forma de exhibición, o sea de que yo estuviera exhibida, o que toda la atención estuviera centrada en mí o yo participar en algo. Entonces esa evasión pues obviamente venía en lo académico, yo buscaba evadir participar académicamente, por todas estas cosas que pasaban, mientras que mis compañeros pues bien a gusto, hacían su parte, su investigación y todo, pero pues yo pienso que ellos no tenían esas preocupaciones ni ese sentimiento al momento de decir sus ponencias o de participar, de opinar o de preguntar ¿no? (Entrevista a P23F)

Me pasaba también mucho, o yo me daba cuenta de que si yo o una compañera participaba no nos dejaban terminar para darle la palabra a otro compañero, u otro compañero nos interrumpía y el maestro no decía nada, no lo veía mal, o simplemente el maestro si estábamos hablando nos ignoraba. Y yo me preguntaba ¿qué no estoy aquí, o qué? (Entrevista a P23F)

La entrevistada D24F por su parte, especificó que se sintió menos apoyada con respecto a sus compañeros varones. Al sentirse poco apoyada o no tomada en cuenta, la entrevistada también dejó de participar, ya que no sentía un estímulo intelectual suficiente como para esforzarse en clase.

En cuestión de los maestros sí hubo más confianza en algunos compañeros. O sea, había un compañero o dos compañeros que eran los sobresalientes y eran ellos a quienes los maestros apoyaban y a los demás, pues no. Creo que sí me llegó a pasar y era como que por eso a veces decidía no hablar. Sí, era como que te quitaban las ganas de intentarlo. (Entrevista a D24F)

Pues, por ejemplo, los primeros semestres te digo, nunca hablé, no di opiniones. De hecho, casi todos mis trabajos eran hechos con estructuras en las que no había voz mía, o sea, simplemente hacía un análisis, pero del autor, o sea, sentía que no podía meter algo que yo pensara, o sea, aunque no pusiera obviamente de una manera académica bien estructurada mi pensamiento, pero sentía que a lo mejor no tenía tanto para decir. Yo creo que al principio era mediocre y luego ya más o menos regular, pero sí sé, empecé muy bajo, pero por lo mismo de que me daba pena y me sentía así como que “no sé qué estoy haciendo”. Sentía que todo mundo sabía y yo no entendía nada. (Entrevista a D24F)

En torno a los planes que cada una de las participantes tiene en su futuro en la Filosofía, ambas compartieron en extenso que, aunque quieren dedicarse a la investigación o al ámbito educativo, experimentan incertidumbre sobre el rumbo que tomarán sus carreras en el mediano plazo.

Cuando me metí yo no sabía qué iba a hacer y luego ya durante el camino me di cuenta de que me gusta mucho la docencia. Sí me gusta, me gusta ese ámbito y me siento mal porque le dije a mi papá que no me gustaba, pero él se fue (murió) sabiendo que yo iba a ser maestra. Yo creo que a lo mejor me iría por el ámbito educativo, más que nada. De hecho ya quiero empezar a buscar trabajo de eso, para ser maestra de prepa, a ver qué onda, a ver si puedo empezar porque siento que te tienen que ayudar para hacer experiencia, te tienen que ayudar a abrirte a ámbitos, porque también a veces siendo estudiante de filosofía no sabes adónde irte, no sabes qué hacer, o sea, o te vas a la investigación, o te vas al ámbito educativo o buscas por otros lados, pero yo creo que al educativo y también me gusta investigar, pero no creo que lo haga. (Entrevista a D24F)

Pues no, pues ya no me quedan como ganas de seguir enfrentándome a eso. Y ya no me quedan como ganas de estar en ello. Quizás si me llego a seguir por el camino de la academia sería en otro lugar donde no estén las personas esas. Pero pues qué triste,

¿no?, que en mi alma mater yo no pueda aspirar a más, sino que sienta esta urgencia de ya no querer ser parte de esto. Si por mí fuera, claro que tengo ganas de seguir con esos temas y de seguir con maestría y tesis o cosas así, pero por el ámbito social y todas estas conductas que experimenté, y que busco evadir, pues no. Por ejemplo, yo veo, que yo en comparación con mis compañeros, es como si en cierta forma ellos ya tuvieran más. (...) se ven como muy seguros del camino que van a tomar y yo aún no me siento segura de estudiar una maestría. (Entrevista a P23F)

En suma, puede señalarse que en las entrevistas realizadas a P23F y a D24F se estableció que la disminución del desempeño académico tiene como causas la percepción de injusticia epistémica, la amenaza de estereotipo, la percepción del esquema de género, entre otras. De acuerdo con su testimonio, se pudo percibir que las estudiantes de la Licenciatura en Filosofía se han sentido desprestigiadas en términos de credibilidad epistémica. Además, perciben que la injusticia epistémica en el aula es mayormente ejercida por profesores varones a estudiantes mujeres, así como entre sus pares varones. Teniendo en cuenta que la injusticia epistémica tiene la capacidad de anular a una persona como sujeta de conocimiento, las participantes indicaron que las acciones en las que se han sentido víctimas de injusticia epistémica en su forma testimonial han generado una disminución de su desempeño académico.

5. COMENTARIOS FINALES

Es bien conocido, desde épocas tempranas, que el ejercicio de la Filosofía como disciplina ha sido un espacio eminentemente masculino. Si bien existieron mujeres que transitaron por las sendas filosóficas al mismo tiempo que Pitágoras, Agustín de Hipona o Rousseau, no es extraño que desconozcamos sus referencias, sus ideas e incluso sus nombres: Aspasia, Hildegarda de Bingen o Flora Tristán son solo palabras que no se consideraron dignas de llevar el título de filósofas.

Después de lo expuesto en el párrafo anterior, la pregunta que cabe hacernos aquí es: ¿Quiénes consideraron que ellas no eran merecedoras de tal etiqueta? La respuesta es muy sencilla: los varones filósofos. De esta respuesta clara y contundente, se desprende otra pregunta: ¿Cuáles fueron los mecanismos para “hacer desaparecer” de la historia las aportaciones de sus colegas filósofas? La respuesta, al contrario de la anterior es mucho más compleja. Primero, fue necesario desacreditar los discursos o testimonios emitidos por las filósofas en su época. Después, asignarles un lugar secundario en la historia de la humanidad occidental. Finalmente, dejar de nombrarlas hasta el punto de que nadie las recordara.

Muchos siglos después, las mujeres (y no solamente las filósofas) comenzaron a emerger liberándose de las ataduras discursivas de las que habían sido presas ellas y sus discursos. La teoría feminista se ha encargado de enunciar que el mecanismo de invisibilización al que fueron sometidas las filósofas a lo largo del tiempo podría considerarse un atentado a su ser como sujeta de conocimiento: se había ejercido una injusticia epistémica testimonial y hermenéutica. Y más allá de eso, se había construido toda una estructura cultural que permitía la reproducción de esa injusticia: el esquema de género y la amenaza de estereotipo.

Aunque durante el siglo XX las mujeres han sido enfáticas en la liberación de su ser, y han reclamado para sí mismas y para sus congéneres el derecho al saber y al poder que les fue arrebatado y negado por siglos, aún existen huellas de aquel mecanismo de invisibilización discursiva. Existen espacios en los que, por más que nos parezca imposible en pleno siglo XXI, siguen reproduciéndose tales prácticas de injusticia epistémica hacia las mujeres: las aulas de las licenciaturas en Filosofía. Por una parte, si trabajamos positivamente en la autoestima académica de las mujeres, podríamos evitar que reproduzca la amenaza de estereotipo que conduce a un desempeño disminuido de ellas. Por otro lado, si hacemos consciente el esquema de género que se manifiesta en las interacciones académicas entre hombres y mujeres, esto tendrá como consecuencia que las mujeres se puedan sentir más seguras de sí mismas en su quehacer filosófico.

Las mujeres que se están formando en Filosofía en el presente siguen siendo víctimas de esas prácticas éticas y epistémicas injustas. Y siguen escuchando, aunque de manera más discreta, a los varones filósofos de nuestro siglo decir que las mujeres no son buenas para la filosofía, y que, por lo tanto, deben permanecer en el espacio privado al que por “naturaleza” pertenecen. Valiéndose de la reproducción del esquema de género y de la amenaza de estereotipo, han insistido en las afirmaciones de la condición de “extranjera” de la mujer en la filosofía. Esto no tendría tanta repercusión, a no ser porque las filósofas en formación han sido afectadas por estas prácticas en su desarrollo personal y académico.

Sin embargo, creo que, como dice María Esperanza Rodríguez (2022), no hay que caer en la desesperanza. Justamente el reto consiste en generar alternativas y en que las filósofas estemos preparadas para “crear y allanar nuevos caminos, que, en breve, serán transitados por muchas más” (p. 127), es decir, desactivar el mecanismo que provoca la baja autoestima académica, y atender la invitación de la filósofa Jennifer Saul (2013) a “romper el estereotipo” (p. 50). Visibilizar las injusticias epistémicas en las aulas tiene que ser en aras de generar espacios de colaboración para la construcción de nuevas relaciones epistémicas basadas en el respeto, la consideración y la valoración de

todas las voces que participamos en las aulas de clases en donde la Filosofía está presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliseda, A. y, Torres, E. (2022). Disparidad de género en la filosofía: El caso del alumnado de la FES Acatlán-Unam. En A.G. Bustos Arellano y M.J. Martínez Martínez (Eds.), *Las filósofas que nos formaron. Injusticias, retos y posibilidades en la Filosofía* (pp. 132-153). Centro de Estudios Humanísticos – Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Antony, L. (2012). Different Voices or Perfect Storm: Why Are There So Few Women in Philosophy? *Journal of Social Philosophy*, 43(3), 227-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2012.01567.x>
- Araújo, C. (2019). Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017. *Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, 24(1), 13-33. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v24i1p13-33>
- Ávila Cañamares, I. (2020). Mujeres y filosofía. *Ideas y valores*, 69 (173), 9-36 <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v69n173.78354>
- Beebee, H. y, Saul, J. (2011). *Women in Philosophy in the UK. A report by the British Philosophical Association and the Society for Women in Philosophy UK*. British Philosophical Association.
- Bustos Arellano, A.G. (2020, March 8). *¿Qué se siente ser una filósofa? El modelo de la "Tormenta Perfecta" en la academia mexicana.* – YouTube. Coloquio de Mujeres Filósofas. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QPd7zryev30>
- Bustos Arellano, A.G. y Martínez Martínez, M.J. (Eds.). (2022). *Las filósofas que nos formaron. Injusticias, retos y posibilidades en la Filosofía*. Centro de Estudios Humanísticos – Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en <https://libros.uanl.mx/index.php/u/catalog/book/124>
- Centeno, S. (2014). *Hybris*. Diccionario Filosófico de Centeno. <https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/home>
- Comunidad Mexicana de Estudiantes de Filosofía*. (n.d.). Revisado el 31 de mayo de 2023, desde: <https://lacomefi.wordpress.com/>
- Del Río, F. (2020). *Las filósofas tienen la palabra*. Siglo XXI Editores.

La filosofía y las mujeres: Una aproximación a las injusticias epistémicas en la enseñanza de la filosofía en México

- DRAE. (2021). *Justicia*. Diccionario de la Lengua Española. RAE.
- Ehrenberg, V. (1968). *From Solon to Sócrates: Greek history and Civilization during the 6th and 5th centuries B.C.* Routledge.
- Femenías, M. L. (2020). *Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria*. Ediciones Lea.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigaciones cualitativa*. Ediciones Morata.
- López Ruiz, F. E. (2015). *Razón y sentido. El tiempo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL: Vol. III (F. E. López Ruiz (Ed.))*. Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Herder Editorial.
- Red de Mujeres Filósofas de América Latina (s.f). *Red de Mujeres Filósofas de América Latina*. Disponible en <https://www.reddem.org/es/>
- Red Mexicana de Mujeres Filósofa. (s.f). *Red Mexicana de Mujeres Filósofas*. Disponible en <https://filosoficas.unam.mx/remmuf/>
- Rodríguez Zaragoza, M. E. (2022). Filo-Sofía. La filosofía, sus autoras y la injusticia epistémica. En A. G. Bustos Arellano y M. J. Martínez Martínez (Eds.), *Las filósofas que nos formaron. Injusticias, retos y posibilidades en la Filosofía* (pp. 119–129). Centro de Estudios Humanísticos - Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Saladino García, A. (2014) *Diagnóstico de la situación de la Filosofía en México. Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana*. Disponible en <https://acortar.link/8Env7T>
- Salamone, M. A. (2013). Hipótesis sobre el origen etimológico de la palabra diké; la analogía del horizonte. *Logos. Anales Del Seminario de Metafísica*, 46, 307-327. https://doi.org/10.5209/rev_ASEM.2013.v46.42875
- Santos Herceg, J. (2015). *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. La Cañada.

La filosofía y las mujeres: Una aproximación a las injusticias epistémicas en la enseñanza de la filosofía en México

Saul, J. (2013). Implicit Bias, Stereotype Threat, and Women in Philosophy. En F. Jenkins y K. Hutchinson (Eds.), *Women in Philosophy: What Needs to Change?* (pp. 39-60). Oxford University Press.

Shklar, J. (2010). *Los rostros de la injusticia*. Herder Editorial.

Torres González, O. (2018). La situación de la mujer en los estudios de filosofía. Un análisis basado en indicadores. *Investigaciones Feministas*, 9(2), 327-342. <https://doi.org/10.5209/INFE.58916>

Velázquez Narváez, Y. y Díaz Cabrera, M. D. (2020). Violencia y desigualdad laboral en México: Una revisión teórica desde una perspectiva de género. *Andamios*, 17(42), 423-440. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.750>

CAPÍTULO 6

LA EDUCACIÓN MORAL EN ESPAÑA

Francisco Javier Méndez Pérez¹

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, creo que es importante aclarar que entiendo por «educación moral». En España existe la tendencia de confundir a la educación moral con el moralismo; en palabras de Aranguren, ese sentimiento fanático de formar las conciencias en una moral determinada. Nada más lejos de mi intención de ser un moralista o un agente de imposición de una moral. Entiendo por moral, en su sentido más general como “la transmisión de normas de conducta a las nuevas generaciones” (García Moriyón, 2011), y como el aprendizaje a participar en la vida común; a ser un ciudadano o ciudadana de una comunidad política democrática.

La tesis que quiero defender aquí es que para la existencia de una sociedad sana y plena es necesario introducir en el sistema educativo de esa sociedad una educación teórica y práctica de lo que significa vivir y con-vivir en una sociedad democrática. Y este aprendizaje se puede vehiculizar a través de una enseñanza de valores democráticos que se resumen en los valores republicanos de la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la participación política.

La modernidad se ha caracterizado precisamente porque es donde el comportamiento moral y virtuoso coinciden y llegan a confluir (Méndez, 2022, p. 56). Es en la modernidad cuando surge una tradición laica de enseñanza moral para lograr una buena ciudadanía

En segundo lugar, hablar de educación moral en España es algo difícil pues se suele confundir la moral con la religión. Debido a nuestra particular historia, la religión ha tenido una fuerte presencia en la vida de los españoles y españolas y en su educación exceptuando esporádicos momentos en los que se intentó luchar contra la excesiva presencia de la Iglesia Católica española en los asuntos públicos. El resultado ha sido la existencia en España de una tradición de educación moral asociada a la religión.

¹Catedrático jubilado de Bachillerato.

2. LA TRADICIÓN ESPAÑOLA

Una de las consecuencias de esta «tradición española» ha sido la dificultad de hablar de una tradición laica en la educación moral debido a la preponderante influencia religiosa en la educación española, al revés de lo que pasó en el resto del continente, en donde la Ilustración y su proyecto de modernización puso las bases de una educación al margen de la iglesia bajo el lema de la autonomía personal y el conocimiento. El proyecto ilustrado promovía la constitución de un hombre (y una mujer) con el conocimiento necesario para guiarse por sí mismo y liberarse de la superstición que, por entonces, encarnaba la Iglesia Católica. De esta tradición hispánica surge la confusión entre moral y religión que caracteriza la enseñanza católica en España. Podemos fácilmente suponer que fue este pensamiento —que los liberales del siglo XIX llamaron carpetovetónico— el que impidió que en España surgiera una tradición de educación moral al margen de la religión católica². Sin embargo, el siglo XIX inauguró, en manos principalmente de los liberales, un pensamiento de tintes europeos e ilustrados que quisieron incorporar a España al mundo moderno a través de una educación pública gratuita y universal. Desgraciadamente esto no fue posible y a pesar de los varios intentos, el catolicismo «furioso y militante» con tintes patrios y nacionalistas terminó siempre por imponerse. La Ilustración española fue un fracaso y podemos situarla en el “bando perdedor” (Lozano, 1994, p. 32), es decir, nunca tuvo la oportunidad de ejercer con tiempo, continuidad, consistencia y cierta estabilidad, las labores de gobierno del Estado, lo que le hubiera permitido poner en práctica formas educativas al margen de la religión. Al contrario, lo que ha caracterizado al Estado español es, en palabras de Juan F. Fuentes, una “tradición negativa: la tendencia del Estado a hacer dejación de sus funciones también en este terreno” (Fuentes, 1990, p. 140).

Tampoco ha habido en España grandes pedagogos hasta bien entrado el siglo XX, quizás con la excepción de Ferrer i Guardia, lo que ha impedido el desarrollo de una escuela española que siempre ha estado a la sombra de concepciones externas según la potencia hegemónica del momento. El déficit de ilustración en España es la causa de un pensamiento educativo muy ligado a un conservadurismo rancio y falta de iniciativa en los objetivos a conseguir. Cuatro condicionamientos históricos explican este desfase de la educación pública en España (Fuentes, 1990, p. 1) La carencia de un Estado democrático durante la mayor parte de nuestra historia; 2) por consiguiente, la ausencia del sentido de lo público; 3) la dejación de funciones educativas del Estado a favor de una labor

² Según Pedro López Arriba, la Ilustración española fue una ilustración católica; muy diferente a la Ilustración de los países vecinos que fue fundamentalmente anticatólica, aunque el mismo Menéndez Pelayo señalara en *Los Heterodoxos* que la Ilustración siempre fue anticatólica y que representaba en España a las fuerzas que luchaban contra la tradición cultural española (López Arriba, 2020).

administrativa y sancionadora, en muchos casos represiva, al servicio del sistema, y 4) la ausencia de una educación moral en el sistema educativo entendido solo como instrucción.

En resumen, la educación española lastra todavía, hoy en día, ese déficit en un sistema que tiene más en cuenta el control ideológico de los actores educativos: profesorado y alumnado, junto a un paternalismo empobrecedor que no pretende la autonomía del pensamiento sino todo lo contrario: un pensamiento acrítico y uniformizador. El inmovilismo en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en lo económico: no se discute la desigualdad de las clases sociales, como en lo cultural: fiesta, toros y fútbol, como en el conocimiento: siempre supeditado al dictamen eclesiástico, ha sido una de las razones del atraso español y su tardía llegada a la modernidad en la transición del siglo XX. No está de más recordar las palabras que recoge Juan Fco Fuentes del diputado liberal Alberto Gil en 1820 en una sesión parlamentaria:

Se dice con mucho énfasis —afirma Nicolás Garelli— que hay una necesidad imperiosa de difundir la Ilustración entre el pueblo para que marche el sistema. (...) La Ilustración es un fluido bienhechor, pero que debe distribuirse con suavidad y mesura, no pródigamente y sin preparación. (...) Los alimentos intelectuales, aunque sean sanos, se indigestan en cabezas débiles. Las ideas de libertad política, de crítica racional en materias eclesiásticas, de principios exactos en asuntos científicos, inoculadas superficialmente en los ánimos de la muchedumbre no preparada, sólo sirven para producir hombres díscolos e inobedientes a la legítima autoridad, incrédulos en religión, pedantes insufribles. (...) El pueblo bajo carece de instrucción. Seamos imparciales. El proyecto de crear un pueblo de filósofos sería el proyecto de un loco. Y si los poceros, por ejemplo, de Madrid llegasen a cierto grado de instrucción, abandonarían ciertamente su ocupación. La Constitución protege la libertad individual y los derechos de todo español, pero la igualdad de fortunas y de luces sería un delirio. (Fuentes, 1990, p. 140)

Uno de los primeros intentos de una educación moral liberal se dio en la Cortes de Cadiz en 1813 con el Decreto de 17 de agosto basado en el plan Jovellanos de 1808 por el que se prohibía el castigo físico en la escuela, y el Informe Quintana de 9 de septiembre del mismo año por el que se organizaban las enseñanzas. No encontramos apenas ninguna otra forma de educación moderna en el convulso siglo XIX a excepción del movimiento krausista y su Institución Libre de Enseñanza que tuvo que hacerse al margen de las autoridades gubernamentales. En 1857 se promulga la ley Moyano como una ley de instrucción pública que intenta organizar bajo un mínimo consenso las enseñanzas, los centros educativos, los cuerpos del profesorado y el gobierno y administración de la instrucción pública. Dicha ley, de orientación conservadora, concibe la educación como instrucción y se somete a la Iglesia al poner bajo su dirección la educación

moral y el derecho de inspección de los contenidos que debían ajustarse a los postulados eclesiásticos. No establece la obligatoriedad de la educación y mucho menos gratuita que pone la mayor parte en manos de colegios católicos. Esta ley va a mantenerse sin grandes cambios hasta la Segunda República.

Una de las excepciones que encontramos, como ya he dicho más arriba, es la Institución Libre de Enseñanza (ILE) fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo Azcárate y Nicolás Salmerón³. Este movimiento que surgió como una protesta contra los dogmas oficiales en materia religiosa, política y moral tuvo que realizar su tarea al margen de las instituciones públicas mediante la creación de un centro propio privado. Esta circunstancia evitó que la ILE tuviera la proyección nacional e internacional dado sus métodos innovadores y tremendamente avanzados para su tiempo que fueron la inspiración para la reforma educativa de la Segunda República. Esta reforma junto al movimiento que la inspiró fue cruelmente perseguida y aniquilada por el régimen del general Franco de inspiración fascista.

La ILE ha significado mucho en el pensamiento educativo español laico porque pudo ser lo que no fue: la instauración de un modelo español en la educación con características propias y dentro de la realidad española. Sobre la educación en la dictadura franquista poco se puede decir. El régimen nacional-católico instauró un sistema educativo basado en una mezcla de convento y cuartel para el dominio absoluto de los cuerpos y conciencias de la juventud española. No había ninguna directriz pedagógica o social; el único objetivo era el dominio y sometimiento al «Movimiento Nacional». La instrucción era el pilar de ese sistema de educación (Lozano, 1994). Solo más tarde, en la década del desarrollismo impulsado por los EEUU, el sistema educativo franquista tomó unas líneas más tecnocráticas con la intención de formar los cuadros y especialistas de la creciente industria.

¿Hay una tradición educativa española? Esta pregunta intenta poner el foco de atención en aquellos aspectos educativos de una España que no fue pero que tratados en su conjunto pueden formar una tradición de pensamiento educativo en España al margen de la Iglesia Católica, y en este sentido, se hace pertinente la pregunta por una educación moral sin fundamento religioso. Es precisamente este punto al que quiero llegar: una educación moral laica dentro del sistema educativo. Una educación moral que, como ya he dicho antes, se caracteriza por su ausencia porque siempre ha identificado el oficialismo español la moral con la moral católica y no se han tenido en cuenta los postulados ilustrados de una educación para la ciudadanía en una sociedad democrática. Quizás porque la democracia siempre ha sido a lo largo de nuestra historia moderna un paréntesis. Como ya apuntaba Gil de Zarate en su tratado de 1855, la Iglesia no forma

³ Fundación Giner de los Ríos (www.fundacionginer.org)

ciudadanos, “sino que adoctrina a los niños y niñas en una fe, en un credo dogmático” (Cifuentes, 2020, p. 24).

Sin embargo, a pesar de estas carencias y dificultades creo que sí ha habido un movimiento intelectual educativo muy impregnado, por razones obvias, de un componente moral laico muy fuerte. Que no haya tenido éxito y todavía, hoy en día, sea difícil de reconocer en nuestras escuelas e institutos una educación moral sistemática y organizada, no impide que haya existido dicha reflexión y preocupación por un elemento esencial en la educación de nuestros y nuestras jóvenes.

Mi objetivo es indagar en esas fuentes del siglo XIX, en especial, en el movimiento que representa la Institución Libre de Enseñanza (ILE), y si se puede trazar una línea que llega hasta la Segunda República para conversar con la otra línea surgida de la tradición católica heterodoxa que se aleja de la misma Iglesia para ir al encuentro de un pensamiento filosófico no eclesiástico, en el que destaca el existencialismo, pero también bebe de la filosofía idealista alemana, la tradición católica francesa más abierta y la filosofía analítica de raíz anglosajona.

En esta síntesis es cómo podemos situar una tradición española en la educación y enseñanza moral filosófica y ética. Hay que agradecer este esfuerzo a autores como Ortega y Gasset, Unamuno, Zambrano, Xavier Zubiri e intelectuales provenientes de acción católica como J. L. López Aranguren junto a los filósofos y filósofas surgidos de la nueva filosofía española en la transición que siguió a la dictadura franquista⁴. En lo que han estado todos de acuerdo es en la inclusión del pensamiento y práctica moral en nuestro sistema educativo. Que exista o no una reflexión moral incluida en la enseñanza obligatoria y post-obligatoria es otra cuestión que ahora mismo no viene al caso.

3. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (ILE)

Los fundadores de la ILE ante la imposibilidad de llevar a cabo sus propuestas pedagógicas en las instituciones públicas en las que trabajaban y coincidiendo con la expulsión de sus cátedras en 1876 decidieron fundar una institución pedagógica que diera cuenta de sus inquietudes y conocimientos. Esta institución tomó el nombre de Institución Libre de Enseñanza (ILE) y funcionó como un centro privado, primero dedicado a la universidad y, después, a la enseñanza primaria y secundaria. La labor educativa ejercida por la ILE convirtió a dicha institución en el centro de toda acción y teoría educativa en España hasta la Guerra Civil de 1936.

Además de los fundadores ya mencionados colaboraron con la institución numerosos intelectuales comprometidos, como Manuel Bartolomé Cossío, con la

⁴ No quiero mencionar nombres pues seguro que alguno y alguna se quedaría en una ausencia injusta.

renovación educativa y cultural. Pero es sin duda Giner de los Ríos la figura intelectual que sobresale y crea un sistema filosófico-jurídico de inspiración krausista. La influencia del filósofo alemán K. Ch. Krause va a ser decisiva bien directamente o a través de sus discípulos H. Ahrens y K. Röder en el pensamiento de Giner y, en especial, en su filosofía de la educación que tiene también una clara vinculación con las tesis pedagógicas del filósofo estadounidense J. Dewey (Manzanero, 2016), para quien democracia y educación estaban estrechamente ligadas. Tanto en Giner como en Dewey tiene una importancia fundamental la formación del ciudadano y la ciudadana para una sociedad democrática. El objetivo principal de Dewey y Krause era la creación de sociedades inteligentes inspiradas en el «ideal de la humanidad». Para ello es imprescindible elevar el nivel cultural del pueblo para que pueda participar de manera efectiva y constructiva en la consecución de ese ideal mediante la forma de una sociedad verdaderamente democrática. Es por ello por lo que una pieza fundamental de la filosofía jurista krausista y de Giner era el derecho a la educación, un derecho fundamental de todo hombre y mujer para luchar contra la discriminación social (Manzanero, 2016). Para Giner, la educación era la base para la formación de un hombre y una mujer libre y verdaderamente autónomo y autónoma. Un ciudadano y una ciudadana capaz de pensar a la vez por sí mismos, en sí mismos y en los demás que viven juntos en una sociedad que necesita de instituciones políticas que garanticen la independencia y la realización personal, la construcción de una personalidad sólida y fuerte capaz de protegerse contra el abuso del poder arbitrario. Este ciudadano y ciudadana no necesita solo una formación técnica capaz de prepararse para el mundo actual, sino que además necesita lo que hoy en día llamaríamos una educación humanística, como reflexión ética y moral sobre el tipo de sociedad que queremos, con el objetivo de conseguir una sociedad más justa en la que preponderen los principios éticos y morales sobre los técnicos y económicos. Es esta novedad del pensamiento krausista la que impregna toda la filosofía gineriana y, por tanto, de la ILE, que hace esencial dotar a la escuela de una formación moral dentro de la formación integral de la persona que proponía.

Un concepto fundamental, en este sentido, en el pensamiento de Giner, es el concepto de «persona social». Concepto que está conectado, como el mismo Giner confiesa, con el de «cuerpo místico» de Francisco Suárez estableciendo un puente de unión entre la Edad de Plata⁵ española con la tradición del pensamiento político de la Escuela de Salamanca (Manzanero, 2016).

Para Giner, la persona es todo ser dotado de conciencia que dirige todas las relaciones de su vida, tanto jurídicas como de cualquier otra índole que le dotan de voluntad y libertad (Giner de los Ríos, 2015). Aquí surge el problema entre la persona individual y la colectiva, el paso del yo al nosotros. Como, para Giner,

⁵ Se ha denominado la Edad de Plata de la cultura española al período que va desde 1868 hasta 1936 por la gran calidad de intelectuales, artistas y escritores que surgieron durante ese tiempo.

ambas personas están regidas por el derecho entonces no son más que grados de concebir la persona, siendo el Estado el último grado de la sociedad humana. Giner mantiene una concepción organicista de la sociedad, como un ser vivo que forma una unidad con división de funciones. Este organismo se va concretando gradualmente y adquiriendo a lo largo de su historia unas características singulares que, al igual que la persona individual, la convierten en una entidad única, en una persona social. Por tanto, esta persona social tiene también su vida espiritual: ideas, opiniones, sentimientos, inclinaciones, aspiraciones, pasiones, etc., análoga a la vida espiritual del individuo (Giner de los Ríos, 2015). Una sociedad no es la suma de sus miembros, sino que es un cuerpo social diferenciado con espíritu propio. Cada sociedad es una realidad sustantiva, una verdadera persona dotada de conciencia. La realización última es el Estado que se dota de relaciones jurídicas dadas por la persona social misma en su unidad constituida por las personas individuales como miembros solidarios del todo. El paralelismo con Suárez es claro como señala Adolfo Posada: “La sociedad humana, cuerpo político, no es, pues, para Suárez, hombre agregado de hombres, una pluralidad, es un «ser»: un «cuerpo místico», comunidad perfecta, sustantiva, pues se basta a sí misma” (Manzanero, 2016, p. 109).

La importancia de introducir esta idea de la persona social es el cambio de una concepción meramente jurídica de las relaciones humanas a una concepción sociológica. De esta manera es como Giner introduce la moralidad en el Derecho. La cuestión ya no es saber cómo y para qué se establecen las normas jurídicas de una sociedad sino si son justas o no, en qué medida afectan a sus miembros y les perjudican o benefician tanto a nivel material como espiritual. La idea de persona social apunta directamente a una concepción democrática de la sociedad, concepción que no se encuentra muy alejada de la que proponía el propio Suárez con su idea del cuerpo místico que le permitió elaborar una teoría de la democracia basada en el pacto social, según el cual, la comunidad política se constituye en una primera entente entre individuos o familias que más tarde delegan el poder en un grupo o una persona mediante un segundo pacto. La democracia es así la forma más natural de gobierno y que más se ajusta a la naturaleza humana (Guy, 1985).

El Estado no es, por tanto, algo abstracto, sino algo real en el que participan todos sus miembros. El Estado es la sociedad misma. Ahora, para que esta sociedad se identifique con el Estado hace falta que cada uno de los individuos que la componen expresen libremente su voluntad y ejerzan esa voluntad en la participación (la voluntad general de Rousseau). La adhesión y fidelidad al Estado de la voluntad individual se ejercita de dos maneras: 1) tácita e indirectamente, que se traduce en costumbres y tradiciones; 2) declarada y legislativa, que se traduce en un cuerpo legislativo o conjunto de leyes que en ocasiones está recogidas en forma de una Constitución. Esta Constitución es la parte voluntaria y preceptiva del Estado y requiere su aprobación por parte de los individuos de manera explícita y voluntaria mediante un sufragio universal, que es el poder que

ejerce el pueblo mediante el voto. Ahora bien, la responsabilidad de este poder implica una aptitud intelectual y moral de los electores para que sus decisiones sean verdaderamente libres y no coaccionadas⁶. El elector no debe guiarse solo y exclusivamente por sus intereses económicos e individuales, sino que tiene que tener, como diría hoy en día el filósofo estadounidense J. Rawls, una mínima concepción de justicia, es decir, debe tener en cuenta el interés de todo el cuerpo social, y al hacerlo, tiene en cuenta su propio interés, pues, muchas veces, creyendo seguir el propio interés individual, en realidad, al ir contra el interés común, se va contra el propio interés particular. A esto Giner también lo llama una conciencia reflexiva como una tendencia o instinto que en realidad es un fenómeno psíquico, una función de la conciencia, que lleva a cooperar a un fin común⁷ (Giner de los Ríos, 2015, pp. 300, 301).

Se entiende así porqué la educación moral es fundamental en el pensamiento de Giner, pues la moral tiene una función social en la educación de los individuos que componen la sociedad que, en realidad, es el verdadero sujeto de la ética (2015, p. 144).

4. LA EDUCACIÓN

El modelo pedagógico de la ILE propugnaba una educación continua e integral de la persona en la que se tenía en cuenta tanto las habilidades manuales como las intelectuales. La coeducación y la erradicación de toda violencia estaban en el centro de toda su práctica educativa. El objetivo era formar personas que se sintieran parte de esa persona social que para Giner representaba la sociedad o el Estado. Solo en ese sentimiento de pertenencia voluntaria era como las personas individuales podrían aceptar las obligaciones de la vida en común. Pero este sentimiento hay que cultivarlo y hacerlo crecer entre los jóvenes de manera reflexiva. Por ello la educación es absolutamente imprescindible para lograr este objetivo. Es de esta manera como la ILE introduce una doble componente de teoría y práctica en la educación moral de los y las jóvenes, dentro de una concepción ética de la política en la que destaca el fomento de la democracia representativa y el parlamentarismo. De nuevo, democracia y educación aparecen juntas y estrechamente unidas en la medida en que la democracia es una opción política basada en criterios éticos, y el sentido de la educación es una cuestión moral. La educación se constituye así en el pilar de la democracia que forma ciudadanos y ciudadanas responsables y libres con la capacidad de decisión. ¿En qué consiste esta formación moral del ciudadano y la ciudadana? La respuesta a

⁶ Es verdad que en este punto Giner se olvida de los postulados marxistas que sostenían que no se puede ejercer una verdadera libertad sin la independencia económica.

⁷ No podemos olvidar aquí tampoco los paralelismos que este concepto de Giner puede tener con el equilibrio reflexivo de John Rawls.

esta pregunta hay que buscarla en el trabajo de la ILE en dos direcciones. Primero, la escuela debe trabajar contra la discriminación social y garantizar la igualdad de oportunidades, en un proceso de socialización mediante la coeducación y la transmisión de normas y valores que fomenten el pluralismo y la diversidad; segundo, la renovación pedagógica que prioriza la educación sobre la mera instrucción, en palabras de Cossio: «Educar antes que instruir» (Manzanero, 2015, p. 229), con el objetivo de desarrollar la propia personalidad de forma integral y continua. Para ello el cultivo de todas las especialidades es fundamental evitando dividir la enseñanza en compartimentos estancos, en asignaturas diversas, cursos o ciclos separados como primaria, secundaria, bachillerato, etc. La educación es un proceso global de aprendizaje en el que cada alumno y alumna es el protagonista y debe seguir su propio ritmo. ¡Qué diferencia con el sistema actual tan compartimentado en ciclos y asignaturas con un ritmo uniforme al que deben adaptarse los estudiantes y no al revés!

Dadas estas propuestas parece obvio que el sistema de la ILE no proponía ninguna asignatura específica de educación moral, pero ello es debido a que esta formación estaba presente en el proceso igual que cualquier otra materia. Se trata de desarrollar una conciencia ética de carácter individual basada en la libertad de conciencia. Por ello tampoco había una enseñanza específica de la religión, y menos de una única religión. Esta era una cuestión privada abierta a los intereses propios de los estudiantes. Los grandes principios que guiaban la educación, según Giner, era reformar la sociedad y reformar los hombres. El lema de «Hacer hombres» significaba entonces formar personas activas y reflexivas que formen parte de esa persona social que configura el Estado. Se fomentaba la utilización del método intuitivo —inspirado en Pestalozzi y Fröbel— que aunaba la teoría y la práctica a través del contacto con la realidad, mediante la participación activa en la escuela. Era esa idea hoy en día tan actual de una escuela-vida, una escuela abierta a la participación de los alumnos y alumnas donde aprendieran a ser protagonistas y responsables de su propia educación⁸ (Manzanero, 2016).

La Segunda República española de los años 30 del pasado siglo va a dar la oportunidad de poner en práctica los novedosos principios que guiaban a la ILE, sin embargo, por falta de tiempo no llegó más allá de ser un maravilloso experimento breve paralizado durante el bienio radical-cedista y terminado con el alzamiento nacional del 1936 que supuso la guerra civil. El modelo republicano se

⁸ Muchos lamentamos que la transición que acabó con la dictadura del general Franco no tuviera el valor, o no pudiera, retomar esta idea de escuela participativa. A pesar de las numerosas reformas que nuestro sistema educativo actual ha sufrido, la organización de las enseñanzas, en general, no dista mucho del modelo escuela-cárcel burocratizada. Solo hay que fijarse en los muros que rodean a todos los centros educativos: colegios e institutos, separándolos y aislándolos del entorno. Como bien sabían los pedagogos de la ILE, la arquitectura es también un elemento pedagógico.

va a inspirar en la Escuela Nueva de la ILE y en la Escuela laica de Ferry en Francia que consideraba la religión como un asunto privado (Martínez y Herrero, 2016).

La educación de la república española adopta los principios de la educación integral y educación activa de participación del alumno y la alumna en su proceso educativo como protagonista de su aprendizaje. Se abandona el aprendizaje memorístico sin sentido como una repetición de información y se promueve la investigación y el análisis como forma de despertar la curiosidad.

En cuanto a la formación moral en la educación republicana que es lo que aquí nos interesa más, el modelo republicano va a seguir los caminos trazados por la ILE al considerarla una práctica que se realiza en la propia escuela fomentando el sentido crítico y la libertad. Se desarrolla la autoestimulación y una atmósfera estética y acogedora que invite a la participación y la exposición libre del propio pensamiento. Se intenta evitar el adoctrinamiento ideológico en una neutralidad confesional y se busca la preparación ciudadana en la búsqueda del bien común (Martínez y Herrero, 2016). Al ser una escuela unificada no encontramos una asignatura como tal en la escuela, sino que la educación moral forma parte de todo el proceso educativo.

5. LA MORAL COMO ESTRUCTURA

Ortega va a recoger estas concepciones de la educación al entenderla como el arte de hacer mejores a los hombres, noción que va ser el eje central de todo su pensamiento pedagógico que tiene como objetivo la modificación del carácter integral del hombre. El objetivo de la pedagogía es educar al hombre interior, al “hombre que piensa, siente y quiere” (Ortega y Gasset, 2004, p. 90) Para Ortega dentro de cada hombre hay dos hombres: un hombre salvaje y un hombre de la cultura. Precisamente es este último al que se dirige la acción educativa, el individuo socializado que vive en comunidad con otros. La escuela que exige esta pedagogía es la escuela laica porque se dirige al pueblo, a lo popular (Ortega y Gasset, 2004). y es la instituida por el Estado. La moral es, por tanto, moral pública, política; la moral privada es una moral estéril que no sirve para la convivencia en común, para la ciudad, para hacer ciudadanos. Para Ortega la sociedad es el único fin de la educación porque es forjadora de una comunidad, de un pueblo: “un cuerpo innumerable dotado de una única alma. Democracia. Un pueblo es una escuela de humanidad” (Ortega y Gasset, 2004, p. 102) . Por lo tanto, como afirma María Zambrano, discípula de Ortega, solo en la sociedad el hombre puede llegar a ser persona porque la sociedad es el lugar del hombre y solo en ella aparece (Zambrano, 2011). Ser persona equivale a tener historia y por tanto vivir un pasado con sus creencias, pensamientos, ritos y costumbres que en su conjunto se le llama tradición: “El hombre como persona es una realidad nueva que a través de la historia se ha ido descubriendo” (2011, p. 470). En Zambrano ser persona es lo propio del hombre, lo previo al grupo o la clase, la realidad auténticamente humana

sin más, la realidad radical de Ortega que en Xavier Zubiri se traduciría en una unidad estructural abierta a la realidad, y, como tal, al abrirse y apropiarse unas posibilidades en lugar de otras, solo puede pensarse como realidad moral. Esta realidad como estructura moral es la que va a servir a José Luis Aranguren para elaborar su pensamiento moral. Aranguren ejemplifica perfectamente ese punto de encuentro que buscamos en la filosofía moral española que puede catapultar la continuación de una filosofía moral aplicada a la educación. El pensamiento filosófico de Aranguren está claramente orientado hacia la filosofía moral como reflexión sobre la sociedad actual. Es un pensamiento crítico e inconformista que rechaza todo dogmatismo, tanto el proveniente de la Iglesia Católica como de otros sectores de signo distinto (Gómez, 2010). Bien es verdad que Aranguren no tiene un protagonismo destacado en la organización de las enseñanzas, pero su ética (que recoge la filosofía de tipo antropológica de la tradición española y la reflexión filosófica que se hacía entonces en Europa y Estados Unidos) tiene una clara dimensión social que considera el individuo como el agente moral fundamental que necesita ser re-formado.

Es una ética del bien y de la felicidad, de inspiración reconocidamente aristotélica, pero con un Aristóteles y un santo Tomás leídos a la altura de nuestro presente y no simplemente esclerotizados en fórmulas rutinarias. Y junto a ellos se hacía presente la filosofía moderna, bien a través del diálogo crítico con Kant, bien a través del pensamiento existencial de Kierkegaard, Heidegger o Sartre, además de las frecuentes referencias a la ética de los valores de Scheler, a la filosofía analítica (Moore, Wittgenstein, Ayer, Stevenson, Toulmin...) y a la literatura, que tendía un puente entre la *ethica docens*, la ética en cuanto disciplina académica, y la *ethica utens* o moral vivida. (Gómez, 2010, p. 17)

En este sentido Aranguren propugnaba tanto una reflexión moral con contenido teórico como una práctica moral con vocación educativa de la persona, esa función social de la ética que no podemos obviar. Por ello muchos de sus escritos llamados «escritos de intervención» estaban destinados a ser publicados en la prensa general no para un público especializado sino un público general sin ninguna preparación filosófica previa.

Aranguren consideraba al hombre, siguiendo a Zubiri, con una doble estructura moral, una moral como contenido, el pensamiento moral transmitido por la cultura a lo largo de la historia, lo que nos viene dado por nuestra circunstancia y que nos obliga a aceptar o rechazar; y una moral como estructura que es el quehacer, como diría Ortega, de la vida individual misma, la sustancia vital que no permite hacernos a nosotros mismos forzándonos siempre a elegir en cualquier momento. La vida como texto en la que somos el autor, el novelista. En esta auto narración cobran vital importancia dos conceptos que introduce Aranguren: carácter y talante. Todos nacemos con un talante, pero nos forjamos

un carácter. Aquí introduce Aranguren otro concepto fundamental al proponer una moral como actitud, pues tenemos la responsabilidad de dotarnos de un buen carácter, de trabajar nuestro talante natural para ser personas y, para ello, necesitamos una conciencia moral (al estilo kantiano) que nos permita hacernos cargo de esa auto realización y nos oriente en la toma de decisiones. Conciencia, añado yo, que solo puede adquirirse desde la más temprana edad, a través de los agentes socializadores como la familia y la escuela que, en las sociedades actuales, cobra una dimensión esencial en esta tarea. El objetivo principal de la escuela es la formación de una personalidad moral. Volvemos a una ética con función social, una ética que considera que la moral es a la vez un hecho social y antropológico (Méndez, 2015). Ahora, que sea un hecho social no significa que lo social sea fuente de la moral, sino como su vehículo pues es el individuo concreto el que posee una conciencia moral, no existe lo que Ortega llamaba un «alma colectiva» (Aranguren, 1994, p. 41). Aquí radica la importancia de educar esa conciencia moral individual, una conciencia reflexiva sobre esa moral social impuesta que libremente decide su observancia o no. No necesitamos ser héroes morales, simplemente seres humanos conscientes de la responsabilidad de nuestras vidas con una proyección en la sociedad. Aceptamos las normas y comportamientos sociales en la medida en que nos apropiamos de ellos, los interiorizamos y los hacemos propias.

6. LA DEMOCRACIA MORAL

¿En qué consiste esta tarea de moralización? Podríamos responder a esta pregunta con que basta que los futuros y futuras ciudadanos y ciudadanas sean buenos cumplidores de la ley, que acepten el código moral vigente tras una aparente reflexión que, en realidad, no es tal. Es decir, la moralización no trata de una educación para la ciudadanía, aunque la incluye, es algo mucho más abierto. Estamos hablando de una educación moral en sociedades democráticas que no admiten formas únicas de vida buena; sino que son sociedades plurales y multiculturales con diversas propuestas morales en la que ninguna es un «ideal de perfección» de vida buena. Por tanto, el código moral vigente no nos dicta el sistema de normas a seguir, al que debemos ajustar nuestra conducta. Vamos eligiendo, apropiándonos de distintas posibilidades para conformar una idea libre de lo que llamamos moral. Para Aranguren (Aranguren, 2010), la moralidad consiste en dos cosas: Primero, poseer el valor moral y la fuerza del carácter suficiente para poner en duda y reflexionar críticamente sobre nuestro código moral. Se trata de no aceptar sin más las costumbres (mores) que la sociedad nos transmite bien como herencia cultural o bien como legislación positiva dando por hecho su bondad. No debemos aceptar simplemente por la fuerza de la costumbre y la presión social los preceptos morales vigentes de una manera dócil y acrítica, sino que tenemos la obligación de reflexionar razonando y

argumentando sobre lo que consideramos bueno, porque esta es la única manera de contribuir a la progresiva moralización de la sociedad; y segundo, poseer la suficiente inteligencia práctica y el talante moral para aceptar nuevas formas de comportamiento moral, nuevos patrones de vida, todo aquello que con ayuda de la imaginación inventa moralidad y contribuye a mejorar nuestra existencia. Esta es la tarea del reformador moral creador y progresista (Aranguren, 2010). La tarea educativa es precisamente ir confeccionando y fomentando esta actitud ética mediante el hábito y la costumbre, a reflexionar éticamente y a ejercitar comportamientos éticos. Esta actitud no es, obviamente, igual que una asignatura, pero ello no impide que se pueda enseñar y adquirir no solo a lo largo de la vida académica sino de la vida misma.

De todo lo dicho se deriva la crucial relación de una educación moral con la democracia. María Zambrano define la democracia como la sociedad en la cual se exige ser persona y, por lo tanto, la calidad de la democracia dependerá de la participación y compromiso por parte de sus miembros como personas. En este sentido la formación de la ciudadanía es la pieza clave para su sostenimiento. La democracia es conocimiento de los problemas y toma de posición en las decisiones comunes que nos afectan a todos. Por ello el ciudadano o ciudadana no puede aislarse o apartarse de su responsabilidad como algo que no le concierne, al estilo de ese conservadurismo populista que declara que nos centremos en nuestros asuntos privados y dejemos lo público, en su mínima expresión, para los representantes profesionalizados a los que castigaremos o premiaremos en las oportunas convocatorias electorales. Reducir la democracia a anteponer nuestros intereses económicos a los de participación es el problema real de la democracia y es un problema moral y un problema de educación. Educación moral en la que la democracia no está separada de su pleno ejercicio pues la democracia solo se aprende practicándola, y para ello es necesario querer practicarla (Aranguren, 2010). Lo contrario es caer como decía L. Aranguren en la desmoralización:

Un pueblo planificadamente desmoralizado por sus gobernantes, y que en su clase media baja y el sector más calificado del proletariado, tras penosos decenios de privaciones, acaba de ingresar, fantasmagóricamente, en la «sociedad del consumo», es improbable que, sin más, se sienta motivado para el ejercicio —siempre trabajoso y exigente— de la democracia. (Aranguren, 2010, p. 324)

7. LA IMPORTANCIA DE UNA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA MORAL

De lo dicho se deduce la importancia que tiene para un país la educación y enseñanza moral en su sistema educativo. Primero, la educación moral no es solo una educación política, sino que aspira a mucho más; a esa formación integral de

la persona como defendían los institucionalistas, en la que se tiene en cuenta tanto las habilidades prácticas como las intelectuales para el desarrollo pleno de una ciudadanía democrática. Segundo, el objetivo es formar personas que se sientan parte de esa persona social de Giner de los Ríos que equivale a la sociedad en su conjunto. Recordemos la coincidencia de las propuestas pedagógicas de la ILE y J. Dewey que ponían a la persona en el centro de su pensamiento en el cual democracia y educación estaban estrechamente unidas. La formación de la ciudadanía tiene una importancia fundamental para una sociedad democrática, o en palabras de Juan F. Fuentes: “la suerte de la enseñanza pública está ligada a la existencia de un Estado democrático” (Fuentes, 1990, p. 142).

Una cuestión a tener en cuenta en la educación moral es que siempre está presente en todo sistema educativo, tenga presencia como asignatura independiente o no la tenga. La moral está presente en todos los actos de la vida, así, cuando el profesor manda silencio o respetar las opiniones de los demás alumnos, seguir el turno de palabra o pedir permiso para levantarse está inculcando valores y transmitiendo actitudes. Es esto cuando hablamos de currículo oculto o, en palabras de Piaget, de si pretendemos que nuestros jóvenes adquieran una moral autónoma o una moral heterónoma, es decir, unas normas libremente aceptadas y reflexionadas por cada sujeto, o la aceptación sin más de las normas que nos transmiten nuestros mayores.

Para el psicólogo Juan Delval la educación moral tiene una gran importancia. Los individuos para vivir en sociedad y relacionarse con los demás siguen normas morales (Delval, 1990). Solo en una moral autónoma se establecen relaciones de cooperación que se adquiere con el ejercicio de la cooperación con otros individuos.

En resumen, cuando hablamos de educación moral hablamos de dos cosas:

1. La transmisión de valores y normas que forman parte de la comunidad en la que se vive, la comunidad local y nacional.
2. El aprendizaje de relacionarse socialmente, es decir, aprender a convivir con los otros, a compartir y cooperar buscando soluciones dialogadas a los problemas que surgen.

Por consiguiente, la enseñanza moral es parte del proceso de socialización que llevan a cabo las sociedades humanas para integrar y dotar de identidad a sus miembros.

8. ¿ES NECESARIA UNA ASIGNATURA ESPECÍFICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MORAL?

La cuestión es si el aprendizaje de estos contenidos de orientación moral tienen que ser impartidos desde una materia específica o puede ser parte de otras materias como una materia transversal.

En la mayoría de los países europeos se ha optado por una materia bajo la denominación de una educación para la ciudadanía.

La Comisión Europea entiende que la educación para la ciudadanía es muy importante y la define como:

La educación para la ciudadanía tiene por objetivo promover la coexistencia armoniosa y fomentar el beneficio mutuo de los individuos y las comunidades en la que viven. En las sociedades democráticas, la educación para la ciudadanía ayuda a los estudiantes para ser ciudadanos activos, bien informados y responsables, con la voluntad y la capacidad necesaria para asumir responsabilidades en su propio nombre y en el de su comunidad, a nivel nacional, europeo e internacional. (De Coster y Sigalas, 2018, p. 3)

El marco conceptual se centra en 4 áreas:

Área 1: La interacción eficaz y constructiva con otros, que incluye el desarrollo personal (la autoconfianza, la responsabilidad personal y la empatía); la capacidad de comunicación y escucha; y la cooperación con otros.

Área 2: El pensamiento crítico, que incluye el razonamiento y análisis; la alfabetización mediática; el conocimiento y descubrimiento; y el uso de fuentes.

Área 3: La conducta socialmente responsable, que incluye el respeto por el principio de la justicia y los derechos humanos; el respeto por otros seres humanos, por otras culturas y por otras religiones; el desarrollo de un sentido de pertenencia; y la comprensión de aspectos relativos al medio ambiente y la sostenibilidad.

Área 4: El comportamiento democrático, que incluye el respeto por los principios democráticos; el conocimiento y comprensión de los procesos, instituciones y organizaciones políticas; y el conocimiento y comprensión de conceptos sociales y políticos fundamentales.

Como vemos implica tanto al aprendizaje formal e informal como a la formación del profesorado.

En Europa se utilizan tres enfoques curriculares:

-Como contenido transversal: los objetivos, contenidos y resultados del aprendizaje de la educación para la ciudadanía se consideran transversales en el currículo y todos los profesores comparten la responsabilidad de su oferta.

-Como materia integrada en otras asignaturas: los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de la educación para la ciudadanía se incluyen en el currículo de materias o áreas de aprendizaje más generales, con frecuencia relacionadas con las humanidades o las ciencias sociales.

-Como asignatura diferenciada: los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de la educación para la ciudadanía están contenidos dentro de los límites de una materia diferenciada dedicada principalmente a la ciudadanía.

En relación al primero, como contenido transversal, ya sabemos lo que ha ocurrido a lo largo del tiempo y tenemos la experiencia de su fracaso. Aunque todas las leyes educativas han incluido la educación moral (en el sentido apuntado) como parte de sus principios, sin embargo, la realidad, dado a lo excesivo de los currículos y la carga lectiva de los profesores/profesoras y alumnos/alumnas, no se acomete tal tarea educativa. Además, el profesorado siempre se siente más cómodo impartiendo contenidos de su especialidad y que no lleven una carga moral adicional que pueda interpretarse o dar pie a un adoctrinamiento o moralización mal entendida.

En relación al segundo enfoque ocurre lo mismo que en el primero, pero con la ventaja de que al ser parte del currículo oficial puede llegar a impartirse en algunos momentos. Sin embargo, se pierde la perspectiva de educar para «ser un buen ciudadano» por la perspectiva de enseñar para «aprobar un examen».

Desde mi punto de vista el tercer enfoque es el mejor y el que asegura que se lleve a cabo una verdadera educación moral como preparación para ser persona y ciudadano o ciudadana. Otro asunto distinto, para evitar ciertas polémicas, es el nombre que demos a la materia: Educación para la Ciudadanía, Educación Política, Ética o Educación en Valores, etc. No creo que eso sea lo realmente importante, aunque como todas las palabras tiene su importancia como una declaración de principios. Quizás, Educación para la Ciudadanía, a pesar de ser la elegida por la Comisión Europea, no sea la más acertada en el contexto español, y una asignatura como Ética, creo yo que aunaría muchos más consensos⁹. Ahora, lo importante son las condiciones que debería tener esta materia como asignatura diferenciada:

Presencia suficiente en el currículo en todas las etapas educativas: primaria, secundaria, bachillerato y FP, y con horas necesarias para no ser considerada una asignatura sin importancia.

Contenido de orientación filosófica pues implica la reflexión y crítica evitando el adoctrinamiento o la orientación política y/o religiosa. Esto no impide la existencia de contenidos de otras materias como el derecho, la economía y la historia.

Una parte práctica de intervención en los centros educativos y en la sociedad. Asegurarse que el alumnado participa en la gestión y gobierno de los centros y en la comunidad en la que se ubica mediante proyectos, voluntariado, colaboración, etc. que pudiera tratarse en las clases. Constituye la puesta en práctica de la teoría aprendida en clase. El alumnado podría participar en las decisiones de organización escolar y del centro, menús de comedor, distribución

⁹ La Sociedad española de profesores y plataforma de filosofía (Sepfi) ha defendido siempre la inclusión de una materia obligatoria de Ética en 4º de ESO.

de tiempos, etc. y en la organización y ejecución de las elecciones de los representantes¹⁰. Solo se aprende la democracia ejerciendo la democracia.

9. CONCLUSIONES

Las conclusiones de lo dicho nos indican que no podemos reducir la educación moral en una sociedad democrática a la impartición de una asignatura concreta a lo largo del sistema educativo. Hay que entender la educación moral como un todo que incluye un contenido teórico y un contenido práctico. Es claro que necesitamos que la reflexión moral que ha hecho la sociedad durante su historia esté presente en el currículo educativo como una asignatura propia que permita a los y las jóvenes la materia y los instrumentos necesarios para reflexionar éticamente. Pero esto es claramente insuficiente, pues como hemos dicho repetidamente, de nada sirve una preparación teórica sin una práctica. Es necesaria esta reflexión teórica moral que sea acompañada de una práctica real en la que los alumnos y alumnas puedan confrontar y experimentar, llevar a cabo una experiencia moral. Una experiencia que va estrechamente ligada a la participación, a una educación democrática en la que los alumnos y alumnas sean protagonista como sujetos morales y responsables de la sociedad ejemplificada a pequeña escala en las instituciones educativas. Se trataría de educar en una ética de y para la vida, o en palabras de María Zambrano, de una “Ética en marcha” (Maillard, 2011).

Por otro lado, una de las consecuencias que podemos sacar de todo lo dicho es una explicación, aunque solo sea meramente esbozada y sugerida, de los fracasos de las distintas administraciones educativas de implantar una asignatura de Educación Moral. Las asignaturas de Educación para la Ciudadanía o Valores Éticos deben su fracaso precisamente a este olvido de ofrecer una educación moral con todo el significado de la palabra «moral» explicado en lo hasta ahora dicho, por una educación más política en el primer caso y más neutra y económica en el segundo¹¹. Ningún gobierno de la transición se ha ocupado seriamente de

¹⁰ Aunque la participación en los centros está actualmente regulada mediante los Reales Decretos 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria; y el 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, dicha participación se limita a asistir a los Consejos Escolares y a expresar su opinión, pero sin poder real de decisión en la organización de los centros escolares. Además de la autonomía real de los centros, se echa de menos unas elecciones de los representantes escolares en la que se haga una campaña electoral con programas de actuación y gobierno de los propios centros.

¹¹ La palabra «moral» ha sido siempre secuestrada por la derecha española como se ha dicho a lo largo de este artículo, al identificarla en muchos casos con la religión. Actualmente está pasando lo mismo en EEUU con los republicanos, que en las últimas décadas se han dedicado a construir una plataforma política bajo la denominación «the

ofrecer una educación democrática por los miedos apuntados anteriormente. Los progresistas por la desconfianza a todo lo relacionado con la moral por su identificación con la moral católica; y los conservadores por su desconfianza hacia la política como una verdadera educación moral al margen de la religión.

Quizás para evitar estas susceptibilidades, una asignatura denominada simplemente como *Ética* podría satisfacer ambas posturas políticas. Hubo un intento de situar una asignatura como *Ética* en el extinto BUP¹², en el primer curso, pero siempre como alternativa a la religión, motivo por el cual se siguió asociando dos tipos de educación moral diferenciadas, una laica y otra católica. A pesar de esta oposición ética-religión durante algunos años que siguió con la implantación de la LOGSE, que llegó a denominarse *Ética y Educación Cívica*, creo que, en general, no hay en la sociedad española un rechazo a la ética como sí la hubo a una educación para la ciudadanía, y eso porque la palabra ética va asociada a buenos comportamientos profesionales, que han impedido una definición de la ética en negativo, como negación de la religión. Siguiendo a Aranguren, la ética es, en realidad, una apertura a la religión, e incluye a la misma como el hecho religioso, es decir, como una manifestación de la naturaleza humana de re-ligarse con lo trascendente. Además, tiene la ventaja que puede tratar, precisamente, el hecho religioso sin estar asociado a una religión en concreto, dando cabida a la enseñanza de otras confesiones además de la católica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cifuentes Pérez, L. M. (2020). La educación filosófica en el sistema educativo español (Una historia interminable). (Sepñi, Ed.) *Paideia. Revista de Filosofía y didáctica filosófica*, 40 (115), 19-32.
- De Coster, I. y Sigalas, E. (2018). *Resumen Eurydice. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Comisión Europea. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Delval, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de Educación*, 292, 157-190.

moral majority», con el objetivo de reunir a gente que se opone a los derechos de las mujeres y de las minorías étnicas, en especial negros y latinos (Jones y Ross, 2023).

¹² Bachillerato Polivalente Unificado. Una etapa de tres años producto de la Ley de Educación de Villar Palasí de 1970. Hubo también una asignatura en 4º de Eso denominada *Ética y Educación Cívica* como obligatoria para todo el alumnado pero de breve duración.

- Fuentes, J. F. (1990). ¿Qué tradición? ¿Qué cambio? (S. d. Ciencia, Ed.) *Revista de Educación* (292), 139-155.
- Fundaciónginer.org. (s.f.). *Fundación Giner de los Ríos*. Disponible en <https://www.fundacionginer.org/proyecto.htm>
- García Moriyón, F. (2011). *El troquel de las conciencias*. Ediciones de la Torre.
- Giner de los Ríos, F. (2015). *El pensamiento en acción (Textos)*. Biblioteca Nueva.
- Gómez, C. (2010). El plural legado filosófico e intelectual de J. Luis L. Aranguren. En J. L. López Aranguren, *Filosofía y vida intelectual. Textos fundamentales* (págs. 9-30). Trotta/UNED.
- Guy, A. (1985). *Historia de la filosofía española*. Anthropos.
- Jones, S. y Ross, L. J. (2023). "A Fundamental Violation of Basic Human Rights": An Interview With Loretta J. Ross. *Dissent*, 70(1), 24-31.
- López Aranguren, J. L. (2010). Democracia como moral. En J. L. López Aranguren, *Filosofía y vida intelectual. Textos fundamntales* (págs. 324-329). Trotta/UNED.
- López Aranguren, J. L. (1994). *Ética*. Alianza Univesidad Textos.
- López Aranguren, J. L. (2010). Propuestas morales. En J. L. López Aranguren, *Filosofía y vida intelectual. Textos fundamentales* (págs. 177-179). Madrid: Trotta/UNED.
- López Arriba, P. (2020, 13 de octubre). *La Ilustración en España*. Disponible en <https://acortar.link/ywwKmw>
- Lozano, C. (1994). *La Educación en los siglos XIX y XX*. Síntesis.
- Maillard García, M. L. (2011). Presentación. En M. Zambrano, *Persona y democracia en OC III* (pp. 363-376). Galaxia Gutemberg.
- Manzanero, D. (2016). *El legado jurídico y social de Giner*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Martínez Ten, L. y Herrero Linares, C. (2016). *La educación en la segunda república*. FETE-UGT. Disponible en <https://acortar.link/pYOV2h>
- Méndez, F. J. (2015). El papel de la filosofía y su función pública en la sociedad contemporánea. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía* Vol. XX, 91-100. ISBN 978-84-370-9680-3.
- Méndez, J. (2022). *Meditaciones éticas*. Apeirón.

Ortega y Gasset, J. (2004). La pedagogía social como programa político. En *Obras Completas, Tomo II_ 1916* (pp. 86-102). Taurus.

Zambrano, M. (2011). *Persona y democracia*. En *Obras completas III* (Vol. 3). Galaxia Gutemberg.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO: APROXIMACIONES FILOSÓFICAS A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Maximiliano Prada Dussán¹

1. INTRODUCCIÓN

Una de las formas que toma la relación entre filosofía y educación se refiere a la discusión permanente sobre los fines de la educación y, dentro de este marco, la comprensión y examen de las instituciones en las que se lleva a cabo la educación, en relación, precisamente, con los fines. Sin embargo, aunque pensar las formas concretas en las que se actualizan los fines, si bien puede concebirse como un desplazamiento del filosofar hacia la pedagogía — como suele ocurrir desde Comenio— o hacia una teoría de la administración, en nuestra consideración, en su lugar, da cuenta de que el pensar filosófico asume también la tarea de examinar las relaciones entre forma y contenido; instituciones y fines de la educación. La filosofía, en nuestro caso, a modo de filosofía de la educación cercana a la filosofía política, asume pensar los fenómenos históricos con las herramientas que le son propias, además de las que aportan otras disciplinas.

Bajo esta orientación se inscribe el presente texto. Intereses y necesidades del sistema universitario colombiano, tales como lograr un mejor y mayor reconocimiento internacional de los estudios, promover la confianza social en las universidades, ajustarse y atender a las dinámicas de la producción y sistema económico, entre otras demandas sociales, además de optimizar recursos en alienación con tendencias de *accountability* y de buscar un proceso educativo centrado en el estudiante —asunto que en este escrito cobra importancia—, han hecho que en los últimos años se haya dado un cambio en las políticas públicas que organizan y orientan la Educación Superior en Colombia. De allí que pensar

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

la universidad, como una de las formas de la Educación Superior² sea, una vez más, tarea premiante de la filosofía.

Reconocemos, sin embargo, que las disposiciones emanadas a modo de políticas públicas por entes estatales y gubernamentales no son el único referente que define e impulsa la Educación Superior. Frente al universo que constituye el conjunto del conocimiento —asunto que constituye y orienta este tipo de instituciones— y las dinámicas actuales, entre otros asuntos, del despliegue del capitalismo cognitivo que trasciende el ámbito local, las disposiciones normativas nacionales adquieren el sentido de posibilitar y regular la vida de estas instituciones, como expresión de los intereses sociales; tareas que se asumen en las funciones del estado como garante de la autonomía y de distintos estamentos que ejercen funciones de inspección y vigilancia. En suma, como condiciones de posibilidad. Ahora bien, aun cuando se enuncie que las disposiciones normativas son solo uno de los referentes de la vida de estas instituciones, al estar invadidos de tales disposiciones (Paradise y Thoenig, 2015) y por su carácter constrictivo, las directrices actuales pueden conducir a la reducción de la amplitud universitaria a una única función y sentido. Ese es el riesgo que se pretende evitar al desplegar el pensamiento filosófico sobre las normas actuales que regulan la Educación Superior en Colombia y que se encuentra a la base de este texto.

Quizás como expresión de lo que se denomina “*aprendificación*” —*learnification*—, (Biesta, 2017a, p. 34), las normas actuales exigen a las universidades y demás instituciones de Educación Superior expresar sus proyectos formativos en términos de Resultados de Aprendizaje (RA - *learning outcomes*), sin distingo de campo, ubicación territorial, grupo poblacional o nivel; de modo tal que el propósito de cualquier programa sea el logro en los estudiantes de los RA proyectados por la institución misma teniendo como referente orientador para ello la actuación esperada de los egresados en los medios

² La Ley colombiana establece que son tres las formas institucionales de la Educación Superior (Ley 30 de 1992, artículo 16): Instituciones Técnicas Profesionales; Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y, por último, Universidades. Las Instituciones Técnicas Profesionales Son “aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción”, (Art. 17). Las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas son “aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización” (Art. 18). Y las Universidades son aquellas que se despeñan “con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica Superior tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (Art. 19).

laborales, empresariales, culturales y sociales. En cuanto a los aspectos académicos, así, la calidad de un programa se mediría por el logro de tales RA.

Tal disposición es asumida por las normas nacionales en virtud, como dijimos, de ajustarse a dinámicas que trascienden el ámbito local; de allí que el asunto que aquí tratamos no se agota en la comprensión del caso colombiano, sino que puede también ofrecer alternativas de pensamiento para otros contextos³. Más allá de la norma vigente específica que así lo disponga (que, en último caso, varía constantemente), el asunto central aquí consiste en dilucidar el sentido en que los RA son propuestos como objetivos de la formación en la Educación Superior y dilucidar lo que ello implica para la idea de centralidad del estudiante en relación con las instituciones. Queremos mostrar que tal concepto es insuficiente como concepto orientador de la actividad de estudiantes, por lo cual, se hace necesario también aproximarnos a aspectos que escapan a tal denominación y que describen también la vida y sentido de la formación institucional.

Para ello, inicialmente describiremos con brevedad el estado de la cuestión de las normas sobre Educación Superior en Colombia, descripción que tiene por meta reconstruir el concepto de RA implicado en ellas. En un paso posterior, ofreceremos una alternativa al concepto. Teorías filosóficas y pedagógicas han profundizado recientemente en el concepto de *estudio*. Aquí, exploremos este concepto para mostrar que él describe también el proceso educativo centrado en el estudiante, pero abre a otras consideraciones referidas a la posibilidad de lo nuevo y la transformación, como asunto asociado a los procesos educativos. Con ello, buscamos insistir en que los conceptos que se despliegan desde la filosofía de la educación y la pedagogía pueden contribuir a pensar la organización de Educación Superior y proponer puntos de crítica y construcción de políticas públicas. Como enunciaremos, somos conscientes de que lo aquí expresado llevará a considerar aspectos relativos a una suerte de “filosofía de la universidad”, en términos de discutir sobre el sentido y fin de las universidades; sin embargo, este asunto escapa a los límites de este texto.

³ De hecho, las mismas normas (Resolución 21795, del MEN, hoja 2) señalan que la base del concepto se encuentra en el informe de la UNESCO, *Level-setting and recognition of learning outcomes: de use of level descriptors in the twenty-first century*, elaborado por Keevy y Chakroun (2015). Así mismo, el Acuerdo 02 de 2020, del CESU (p. 5), norma que define los criterios de calidad de las instituciones de educación superior, señala que, en aras de acogerse a las recomendaciones de la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education -INQAAHE-, agencia internacional que certifica el Consejo Nacional de Acreditación colombiano, se hace necesario darle “mayor relevancia” a los RA en el sistema de calidad.

2. BREVE APROXIMACIÓN AL CONTEXTO NORMATIVO COLOMBIANO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CONCEPTO DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En el tiempo presente, el contexto normativo en Colombia tiene su punto de anclaje en la Constitución Política de 1991, Constitución que expresa el sentir plural y democrático de la nación⁴. Así, por el cambio que representó para el país, la nueva Constitución supuso la renovación en estructuras e instituciones del estado, dentro de lo cual se encontraba también el sistema educativo. La organización de la Educación Superior se encuentra en la Ley 30 de 1992, promulgada por el Congreso de la República. Sigue siendo esta la Ley que sirve de referente directo para el sistema universitario, aunque sobre ella se han hecho múltiples modificaciones. En dicha Ley se expresa ya la función de inspección y vigilancia que detenta el Estado sobre la Educación Superior (junto con la fomentar la Educación Superior, en los artículos 31 a 33) y se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), asociado a la tarea de velar por la calidad del sistema.

Un poco más de 30 años después, en Colombia contamos con dos estructuras para el funcionamiento de la Educación Superior: por un lado, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que aparece en 2008⁵, que establece las condiciones obligatorias mínimas de funcionamiento de programas e instituciones de Educación Superior (lo que en Colombia se denomina Registro Calificado) y, por otro, el Sistema Nacional de Acreditación, creado en la mencionada Ley 30, que se orienta a garantizar condiciones de calidad y otorga Acreditación de Alta Calidad. Este último sistema es voluntario para programas e instituciones. Ambos sistemas son ejercidos por el Estado, a diferencia de otros países donde no siempre es este quien mide la calidad de las universidades (Guillén, 2017).

La noción de RA se incorpora desde 2019 en el Decreto 1330, del MEN, que regula las condiciones mínimas de funcionamiento (Registro Calificado); posteriormente, se asume también en el Acuerdo 02 de 2020, del CESU, que regula la Acreditación de Calidad. Finalmente, a través de otro tipo de normas, el concepto se mantiene, variando fundamentalmente las condiciones administrativas que evidencian su aplicación⁶. Acerquémonos ahora al concepto de RA.

⁴ La Constitución de 1991 reemplaza a la anterior, de 1886.

⁵ Aparece en la Ley 1188 de 2008 del Congreso de la República, seguido por el Decreto 1280 de 2018 del Presidente de la República y el Decreto 1330 de 2019 del MEN.

⁶ Al respecto, por ejemplo, el Decreto 1330 fue acompañado por la Resolución 21795 de 2020, del MEN, en donde se especificaban conceptos y, sobre todo, las evidencias de cumplimiento de lo establecido en el Decreto. A esto sucedieron guías y documentos de implementación, tanto para el Registro Calificado como para la Alta Calidad. La

En el Acuerdo 02 de 2020 mencionado -que, recordemos, actualmente regula la Alta Calidad de programas e instituciones- los RA se definen así: “Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”. (Capítulo I, Artículo 2). Esto que se espera, a su turno, estaría alineado con las demandas sociales, económicas y culturales del momento. La definición se sostiene, además, en el conjunto de normas que hemos descrito, como ocurre en la Resolución 21795 de 2020 (Artículo 12b). Aunque pueda resultar circunstancial la definición, las normas mencionadas aplican el principio de integralidad y sistematicidad que ellas mismas establecen, de modo tal que ellas, además de ofrecer una *definición*, asignan una *función* a los RA. Así, los RA, en lugar de considerarse tangenciales, orientan, articulan y organizan el conjunto de actividades académicas de programas e instituciones: perfil de egreso, selección de profesores, organización del plan de estudios, evaluación y seguimiento a estudiantes, recursos educativos, etc., se orientan al logro de RA en estudiantes. A su turno, para que efectivamente se otorgue Registro Calificado o Alta Calidad, el programa debe mostrar que efectivamente ocurre aquello que solicitan las normas: desde el punto de vista de los programas, que los RA estructuren la formación, sus propuestas y ajustes; desde el punto de vista de los estudiantes, que los RA sean alcanzados por ellos.

Baste esta descripción como base para enunciar la preocupación que esto ha suscitado en los distintos grupos académicos⁷. Si bien la educación es un proceso con arreglo a fines, la centralidad de la noción de RA ha suscitado preocupaciones relevantes en términos de la filosofía de la educación y la pedagogía: por un lado, la revisión sobre la idea de autonomía universitaria, pues, si bien es cierto que el Estado ejerce funciones de inspección y vigilancia, obligar a las instituciones a implementar un concepto pedagógico podría significar injerencia indebida en su autonomía académica; este asunto se encuentra asociado a la cuestión sobre la naturaleza misma de las universidades, en función de su autonomía. Por otro lado, y es el asunto que aquí nos ocupa, se alza la cuestión sobre el concepto de RA y lo que ello implica para la formación universitaria, asunto que se encuentra ligado al mencionado sobre la

Resolución 21795 fue derogada por la Resolución 2265 de 2023, del MEN. A la fecha de redacción de este texto se adelantan reformas a las normas, dentro de las cuales se encuentra la discusión sobre los RA.

⁷ Desde 2021, distintos grupos universitarios se han organizado para discutir los siguientes asuntos con relación a las normas: efectos institucionales, autonomía universitaria y RA. Las discusiones las ha liderado el Sistema Universitario Estatal (SUE); a la fecha de redacción de este documento, aún las discusiones siguen abiertas. Algunas referencias que puedan dar cuenta de estas discusiones son Prada (2022) y Sánchez (2022).

autonomía, toda vez que tiende a reducir las universidades a una única función. Veamos.

Una de las razones por las cuales se asume el concepto de RA consiste en que se requiere que la educación -y la Calidad- esté centrada en el estudiante (Decreto 1330, p. 3). El conjunto de las normas y la noción mismas, en efecto, no centran su interés en lo que ofrece la institución, aunque sí lo supone, sino en lo que ocurre en el estudiante, en lo que resulta en el estudiante a partir de las acciones institucionales en su conjunto. Desde luego, es posible cuestionar el sistema denunciando si las instituciones y programas deben ser evaluadas a partir de sus resultados en las actuaciones de los estudiantes. Sin embargo, aquí planteamos que la noción de RA parte de un supuesto que contradice la idea de un sistema educativo diseñado para la promoción humana, el desarrollo de la creatividad y la autonomía, principios que se encuentran en la Ley 30: el supuesto de que tener un sistema educativo centrado en el estudiante supone centrarse en los RA, tal como lo entienden las normas, y que ello realiza la función de las universidades. Tal supuesto debe ser asumidos si se quiere cifrar la calidad de un programa en los RA de los estudiantes.

Para desarrollar este asunto, la distinción que realiza Cerletti entre aprendizaje subjetivante y objetivante se hace pertinente (2022, p. 64ss): por un lado, el aprendizaje remite a cierta dimensión subjetiva de la educación. Habitualmente, al hacer énfasis en ello, se hace alusión a aquello que escapa a la planeación y al control institucional. Remite a una apropiación y resignificación individual y, por tanto, excepcional, de allí que en este sentido se asocie a la libertad y emancipación de los estudiantes. Por otro lado, en sentido objetivo, el aprendizaje refiere a lo que institucionalmente se espera asuma o integre el estudiante dentro de sus estructuras, bien sea en el orden cognitivo o comportamental, a partir de condiciones objetivas (planes de estudio, materiales educativos, estrategias, prácticas educativas, instalaciones, recursos, etc.). Requiere, por lo mismo, que se evidencie su cumplimiento, a partir de lo cual puede ser medido y controlado.

A partir de esta distinción podemos comprender la idea de RA. En tanto refiere a “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Acuerdo 02, Artículo 2), podemos describirlos como aprendizaje objetivante (Cerletti, 2022, p. 64). La centralidad del estudiante implicada en esta noción no refiere, pues, a lo que el estudiante desarrolla, crea, resignifica o apropia como elaboración propia, alternativa y excepcional, sino a su capacidad de asumir lo dispuesto por la institución. En esta noción, el estudiante se apodera de lo dispuesto o lo diseñado por la institución -conocimientos, competencias, etc.- y, a través de sus actuaciones evidencia objetivamente aquello de lo cual se apoderó o asumió. Lo que interesa a la noción de RA no es la creación o el “acontecimiento” que se das en la educación, como lo ha comprendido la filosofía contemporánea francesa;

es la repetición, el ajuste a lo planeado. Reafirma la idea de educación como reproducción. Se trata, pues, de una garantía de que los egresados de la Educación Superior se adaptarán a las condiciones existentes de los contextos a los que apliquen; pero no de que ellos transformen el *status quo*.

He aquí la cuestión central: la noción de RA pone el énfasis en la función reproductora que tiene la educación, en su función de transmisora o repetidora de lo que existe⁸. Y aunque esta sea una de sus funciones, tal énfasis deja de lado lo que *excede*: que ella y sus integrantes sean -o pudieran ser- también lugar de novedad, de la creación; posibilidad de cuestionar el *estatus quo*, las estructuras sociales y culturales; posibilidad de que algo nuevo acontezca; lugar de emancipación (Biesta, 2017b ; Masschelein y Simmons, 2017), de profanación (Simmons y Maschelein, 2014) o liberación (Freire 2019a, 2019b, 2022). Bien sea que se exprese esta doble condición en los términos de Arendt, como una doble tarea de la educación consistente en conservar la tradición y, a la vez, la posibilidad de cambio (Arendt, 2020); en los términos de Leontiev, que describe la educación como un proceso de *trasmisión activa* (Leontiev, 1969), o como lo expresa Cerletti, siguiendo a Badiou, en términos de *repetición creativa* (Cerletti, 2008), la noción de RA tiende a dar prioridad a uno de los polos (reproducir, transmitir, repetir), rompiendo la tensión en que se fundan los procesos educativos entre lo existente y lo nuevo (que se expresa en los conceptos *actividad, creatividad, transformación*). De allí que la preocupación por los RA trascienda el ámbito de la calidad e implique la pregunta por la naturaleza misma de la educación y la función de las instituciones educativas. En efecto, implica una dinámica en la que el conocimiento es ajustado para adaptarse a lo existente; se oscurece la potencia que tienen las universidades de abrir horizontes nuevos acordes al conocimiento que en ella circula.

Con todo, lo que ocurre en el estudiante como proyección normativa, esto es, que haya aprendizaje objetivo, hace que la acción del estudiante se inserte dentro del sistema de Calidad: el estudiante, que puede representar novedad del proceso educativo (Arendt, 2020), aquello que escapa a lo establecido, ahora es objetivado para ser tratado bajo seguimiento y control.

⁸ Giroux (1990, p. 45), define las instituciones tradicionales, no como aquellas que sostienen un método didáctico tradicional, sino que aquellas que se orientan por la reproducción de lo existente, que terminan por concebir el conocimiento como objeto de consumo. “La racionalidad que domina el punto de vista tradicional sobre la instrucción escolar y el currículum se asienta en las estrechas preocupaciones por la eficacia, los objetivos de conducta y los principios de aprendizaje que tratan el conocimiento como un objeto de consumo y las escuelas como simples lugares de instrucción destinados a impartir a los estudiantes una cultura común y un conjunto de habilidades que los capacitarán para actuar eficazmente en el conjunto de la sociedad”. (reproducir, transmitir, repetir).

La verificación del logro de RA se convierte en indicador de gestión, de allí que podamos decir que aquí el aprendizaje se vacía de contenido psicológico, educativo, político y filosófico, teniendo como correlato que en este tipo de procesos se evidencie que la dinámica formativa y académica se separa de las autoevaluaciones y redacción de informes, que son percibidos como cargas burocráticas, “como un trabajo ajeno que no redunde en la cualificación del programa” (Arias et al. 2018, p. 324).

¿Es esta la única posibilidad de comprender los RA? Acorde a los postulados de las normas estudiadas, hemos ofrecido una aproximación a la idea de RA en las que tal noción se acerca a la idea de aprendizaje objetivante. Quizás sea posible encontrar en los RA vestigios de aprendizaje subjetivante, sin embargo, si este fuera el caso, nos veríamos avocados a faltar al principio de coherencia que supone la norma, toda vez encontraríamos contradicciones internas entre ella si damos cabida como indicador de calidad a eso que escapa a lo esperado, a lo medible y controlable. Con todo, más que intentar ampliar el concepto de RA para que él sea capaz de contener la realidad educativa, quizás convenga mostrar sus límites y ofrecer conceptos alternativos; pues solo así se le podrá dar justo lugar a la denominación.

3. APRENDIZAJE Y ESTUDIO

Al inicio de este texto señalamos que la idea de *aprendificación* es pertinente para comprender el fenómeno educativo que analizamos. Biesta (2017a) define la *aprendificación* como “la tendencia, relativamente reciente, por la que mucho, si no todo, lo que hay que decir sobre la educación se expresa en términos de un lenguaje de aprendizaje” (p.34). La *aprendificación* refiere, pues, a la tendencia de nuestros sistemas educativos y de teorías pedagógicas que hoy suelen usar términos como sociedad del aprendizaje, facilitadores de aprendizaje, entornos de aprendizaje, procesos de aprendizaje, aprender a aprender (en lugar de aprender “algo”), y, para nuestro caso, de RA, en reemplazo de otros conceptos que han operado en la educación.

Precisamente, los límites que estamos encontrando en la denominación llevan a considerar límites también al lenguaje. La *aprendificación* debe entrar en consideración, señala Biesta (2017b, pp. 149-150), “simplemente, porque las palabras están conectadas con otras palabras, de modo que usar una palabra en particular lleva más fácilmente a algunas palabras que a otras”. Esto es, la *aprendificación* refiere a que un entramado de términos permite asociaciones con otros términos, a la vez que dificulta, invisibiliza u oculta otros. Como hemos querido mostrar, los RA tienden a ocultar lo que no está planeado. De la misma manera, podemos preguntar por aquello que incluso el lenguaje del aprendizaje invisibiliza. Así, en esta sección nos detendremos en describir el concepto de *estudio*, ampliamente explorado hoy por la filosofía de la educación y la pedagogía,

pues él comparte con la idea de aprendizaje la centralidad del estudiante, pero describe otra experiencia con el conocimiento. Con ello, queremos mostrar que es posible pensar en la importancia del estudiante, pero describiendo en ello otra experiencia educativa distinta a la expuesta por los RA y la trama semántica que le da sentido.

La literatura reciente en torno al concepto de *estudio* suele comprender este concepto a partir de un contraste frente al *aprendizaje*, entendido este como un cierto “apoderarse de” algo —un conocimiento, una competencia, una capacidad—, obtener, prender, apresar algo que no se tiene, en cuyo caso, aprender sería el cambio —cognitivo, comportamental—, resultado de la acción de tomar algo. Asumiendo que podría haber comprensiones distintas de *aprendizaje* —que, como vimos, podrían no referir al apoderarse de algo preexistente, sino crear algo nuevo—, nos aproximaremos a la idea de *estudio* teniendo como trasfondo el contenido expreso del “apoderarse de”, más que una idea amplia de *aprendizaje*, pues el “apoderarse”, como vimos, se encuentra asociada a los RA.

Estudio -studium- es definido en el diccionario latino Blánquez Fraile (1954) como “aplicación celosa, activa, diligente”. Es, a su vez, “celo, ardor, voluntad, deseo, ahínco, inclinación, afición, gusto, pasión, ocupación, trabajo” (p. 1117). Cicerón se refiere al estudio como “una aplicación constante y sostenida en una cosa” y “arder en deseos de descubrir la verdad” (p. 1117). Consiste, como señala Hugo de san Víctor (2011) en una suerte de “afán”.

En el *estudio* el sujeto se mueve o, mejor, es movido por el objeto en relación de deseo. Se deja llevar por él; se descentra o es invitado a, como lo refiere Biesta, superar “la cosmovisión egológica” (2017a, p. 58), que, en el caso de la educación se describe como aquella situación en la que se postula el ego como centro del proceso y al acercamiento al conocimiento como llevarlo a la esfera del ego. En el *estudio*, el individuo es invitado a un arrobamiento, a ceder en sus pretensiones —expresadas usualmente en lo que lo interesa aprender— para asumir un camino que el objeto impone y que quien se deja llevar no sabe a ciencia cierta a dónde lo conducirá. Giorgio Agamben (1989), en el texto *Idea de la prosa*, describe así el *estudio* cuando el arrobamiento es superlativo. Cuando es tanto el celo, “el estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido las largas horas de vagabundeo entre los libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro [...] sabe que el estudio no sólo no puede tener propiamente fin, sino que tampoco desea tenerlo” (p. 46).

Se podría pensar, no obstante, que el *estudio* es la acción necesaria para el *aprendizaje*. Sin embargo, veamos dos perspectivas del *estudio* que llevarían a deshacer tal relación instrumental o, al menos, a considerarla como relación débil, no necesaria. Larrosa distingue dos actitudes de sujeto distintas cuando se trata de aprender y de estudiar: el aprender supone la actividad de ir tras la

presa, de capturarla; el estudiar, supone detenerse en el objeto, estar con él, asombrarse, dejarse atrapar: “tiene que ver con estupor, con estupefacción, con algo que podríamos relacionar con el asombro, el pasmo y la admiración” (Larrosa, 2021, p. 15). Aquí cobra sentido el que el *estudio* sea comprendido como praxis y el que, con las normas, más que a una noción amplia de aprendizaje, nos enfrentamos a la idea que aproxima a los RA. La praxis, tal como lo describe Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* (1140b6-7), tiene su fin (telos) en sí misma, es decir, su fin está en la acción que se realiza, a diferencia de otras acciones para las cuales el fin es externo; a aquellas acciones cuyo fin es el producto o resultado de la producción, no el producir mismo. Aristóteles mismo presenta ejemplo de praxis: la acción de ver es una acción cuyo fin es la acción misma; a diferencia de otro tipo de acciones cuyo fin es el resultado externo y posterior, por ejemplo, fabricar una silla, pues el producto, el resultado, es aquello que completa la acción: “producir una silla y completar o culminar la producción son cosas distintas” (Prada, Acevedo y Prieto, 2019, p. 61). En sentido aristotélico de praxis, el *estudio* pone el acento en lo que ocurre en quien realiza la acción, no en el resultado externo o posterior. Así, el *estudio* es un modo en que el estudiante se transforma o es transformado por el conocimiento, no un proceso cuya meta sea externa a modo de resultado. Por el contrario, lo que ocurra tras la praxis no es controlado; justamente, de a eso se refiere la experiencia de arrobamiento.

Así mismo, varía la relación frente al objeto: en el “apoderarse de” el objeto es apropiado, asimilado, devorado. En el *estudio*, en su lugar, es contemplado, admirado, mantenido a distancia (Larrosa, 2021, p. 15). Aquel “mantenido a distancia”, que señala Larrosa, es relevante para nuestra comprensión, pues allí se ancla la relación fundamental del *estudio*: el deseo, no la necesidad (la adaptación, como veremos). El deseo refiere a la dinámica de presencia-ausencia (Bustamante, 2023; Lyotard 2004). El objeto está ahí presente, lo observo, pero no puedo reducirlo al ego, no puedo atrapararlo del todo; por ello está ausente. En ocasiones el objeto se oculta, no solo en el sentido en una posible dificultad de aproximarse a él, sino en que no se hace explícito, consciente. Pero no por ello se ha olvidado; es solo un modo de ocultamiento, aunque la relación de deseo pueda mantenerse. ¿Acaso quien está tras un objeto de estudio cesa su interés al estar ocupado en alguna actividad cotidiana en algún momento del día? De algún modo, el objeto constantemente está presente, pero también a distancia, en el sentido en que no puedo apoderarme de él. Lo busco, lo persigo; en cuanto lo busco, es presente, pero en cuanto no puedo atrapararlo, es ausente. Porque es ausente, lo busco; pero de algún modo ya está presente, pues de otro modo no lo buscaría. Justamente porque se mantiene esta estructura, se da el movimiento del sujeto: se desea. El deseo es un también movimiento.

El objeto puede y requiere ser explorado, analizado, seguido, contemplado durante largos periodos de tiempo, de allí que el *estudio* suponga cierta intimidad

(Bárcena, 2019). A diferencia del propósito de “apoderarse de” al cual subyace una preocupación para hacer del conocimiento algo eficiente, bajo la fórmula de lograr resultados en cada vez menos tiempo, el *estudio* es la extensión del tiempo con el objeto, su despliegue. Como desarrolla el profesor Guillermo Bustamante (2021) con el concepto de *recontextualización de los saberes*: unos son los tiempos, ritmos y derroteros que imponen las exigencias administrativas de las universidades y organismos de financiación, que en virtud de sus vigencias fiscales, rendición de cuentas, sistemas de gestión de calidad y optimización del recurso, piden al *estudio* que se circunscriba a sus exigencias y otros son los tiempos, ritmos y derroteros que impone el objeto del conocimiento y su estudio. Mientras los primeros están marcados “por la pragmática social [...] el campo de saber tiene un tempo marcado por las posibilidades internas de la teoría” (Bustamante, 2021, p. 142). En tal sentido, el *estudio* es un modo de liberación de tiempos y fines; pues la relación con el objeto impone su propio ritmo, sus propios derroteros, sus propios caminos y dinámicas. En perspectiva del *estudio*, la forma institucional sería, pues, esa estructura donde el tiempo es suspendido en función de la relación con el objeto de conocimiento (Masschelein y Simons, 2017; Simons y Masschelein, 2014). Así, la institución y el estudio pueden ser comprendidos incluso como un modo de resistencia, como alternativa frente a exigencias que piden optimizar cada vez más el tiempo y los recursos con miras a obtener mejores resultados, mejores aprendizajes. Él mismo, el *estudio*, es ya liberador.

Junto a las descripciones sobre la relación entre sujeto y objeto en el estudio, detengámonos por un momento en explorar el carácter liberador que tal concepto tiene; aproximación que incluso, como lo veremos acudiendo a Freire, podría alcanzar también un sentido político, aunque soportado en otros presupuestos teóricos. La liberación “es un concepto central en el pensamiento freiriano” (Ila Jones, 2015, p. 306). En el apartado denominado “Consideraciones en torno al acto de estudiar”, presente en el libro *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Freire plantea que la liberación es una *praxis*, en sentido en que es una práctica reflexionada sobre el mundo para transformarlo. El *estudio* se inscribe allí; consiste, justamente, en “y sobre todo pensar la práctica” (Freire, 2022, p. 42) transformadora; “pensar la práctica” a su turno, “al contrario de la concepción bancaria” (Freire, 2019a, p. 90), implica problematizar, asumir una posición crítica, que se funda, en cuanto práctica de estudio, en “percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento” (Freire, 2022, p. 41). El *estudio* se ancla necesariamente en los procesos de transformación; de hecho, su interés emerge por una necesidad de que un pueblo tome conciencia de sí, de “la identificarse con la realidad nacional, su conocimiento” (Freire, 2019b, p. 78). La liberación tiene una doble cara: por un lado, es la actividad que transforma estructuras sociales concretas, pero, por otro lado, es la toma de conciencia de esa realidad y de sus posibilidades de transformación. Ambas caras son necesarias en la liberación.

Para Freire, el estudio nos hace sujetos, pues se distancia del proceso bancario en el cual la educación se entiende como un acto de depositar y consumir conocimientos, estructuras o ideas sobre “un modelo ideal de buen hombre” (Freire, 2019a, p. 114), asunto sobre el cual puede establecerse una relación con cierto modo de comprender el aprendizaje. La educación bancaria, considera Freire, está soportada en la idea de que el mundo *es* de tal manera y no puede ser de otra; de allí que la tarea de educarse sea la de consumir lo preestablecido. En lugar de ello, el *estudio*, en tanto permite reconstruir las nociones de mundo, encontrar sus límites, presupuestos, posibilidades y condicionamientos, abre a la posibilidad de reescribir el mundo. Descubre que el mundo no *es* permanentemente. Por lo mismo, se aparta de la comprensión de que “el presente es algo que debe ser normalizado y el futuro, la repetición del presente, lo que significa el mantenimiento del *status quo*” (Freire, 2022, p. 61). El estudio permite superar una posición ingenua sobre la realidad, que indica “que la realidad es un hecho *dado*, algo que es y no que está *siendo*” (p. 61), en la relación con la conciencia. Freire, pues, resalta la dimensión política del estudio y, podríamos decir, también ontológica. El *estudio* plantea un desafío para quien estudia: el de reescribir el mundo: “estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir; tarea de sujeto y no de objeto” (p. 41). Así, el estudio, no solo es una práctica, sino que es “una actitud frente al mundo” (p. 42).

4. CONCLUSIÓN: HACIA EL ENCUADRE INSTITUCIONAL Y NORMATIVO DEL APRENDIZAJE Y ESTUDIO

La perspectiva en que nos hemos aproximado a la idea de *estudio* muestra que este es también una forma en que se puede expresar el horizonte de la centralidad del estudiante, pero, como hemos visto, tal centralidad no estaría enfocada en los resultados que emergen del “apoderarse de” planeado objetivamente, sino en lo que ocurre en él a partir de desear el conocimiento, en su movimiento. Por ello, podemos cuestionar que la única forma de entender la centralidad del estudiante sea aquella que se concreta en los RA.

Adicionalmente, el contraste que hemos establecido permite mostrar también las ideas de universidad asociadas a ellas, si se convierten en articuladoras de su actividad. Ya desde el *Conflicto de las Facultades*, de Kant (2003), se vislumbraba esta doble condición de las universidades: preparar para el ejercicio profesional y preparar para asumir la crítica radical (tareas que Kant asignaba, la primera, a las facultades superiores y, la segunda, a la facultad inferior). Los RA y el estudio son una expresión de esta doble función de la universidad: preparar a las nuevas generaciones para ejercer roles profesionales

en el momento presente, pero a la vez, abrir el escenario para diseñar mundos posibles⁹.

No sería posible, y quizás, tampoco deseable, definir un único modo de articulación entre aprendizaje y estudio; entre profesionalización y apertura a lo nuevo. Bajo el entendido de que la educación implica los dos polos -como hemos señalado, repetición creativa, transmisión activa-, en el que el primero es requisito del segundo, la autonomía de las instituciones será el soporte para buscar las articulaciones. Por ello, estamos en condiciones de decir que no se trata de que las universidades abandonen su función profesionalizante, esto es, que abandonen su carácter reproductivo y de repetición de la cultura. Sin embargo, aunque somos conscientes de que el desarrollo de estas ideas implica volver sobre la idea de universidad y sus alternativas en el contexto del capitalismo cognitivo y la función profesionalizante (Vargas, 2021a), asunto que llevaría a considerar las posibilidades de acción política universitaria derivadas de ser ella una institución de conocimiento (Vargas, 2021b), lo cual escapa a los límites de este trabajo, sí conviene insistir en el riesgo detectado: una institución entendida únicamente como dispositivo para que las nuevas generaciones se apoderen de los conocimientos del momento en aras de su inclusión en el mundo laboral, aunque pudiera resultar exitosa en tal propósito, tiende a perder su papel de ser lugar también de lo nuevo para la cultura; tiende a minimizar su papel transformador. Al referirnos a lo nuevo hacemos alusión no solo a las posibilidades de innovación para adaptarse mejor al mundo actual, idea usual dentro del lenguaje del aprendizaje en donde “la innovación es la condición de posibilidad del giro a las competencias” (Rubio, 2021, p. 81), sino a las transformaciones requeridas del status quo a través del conocimiento, que, nos llevan a pensar en horizontes y futuros mejores, incluso en escenarios insospechados. De la novedad que hace críticas y creativas a las universidades. Dentro del ámbito de la centralidad del estudiante, a su turno, la categoría de *estudio* revela el movimiento hacia algo que no tiene lugar de llegada definido en cada momento, que incluso, revela el escape al control; revela una relación del estudiante con el conocimiento mediada por el deseo de dejarse llevar por el objeto. Asunto a lo cual se puede denominar formación (Bustamante, 2023). Tal movimiento, en lugar de representar una amenaza para las instituciones -por lo cual, los sistemas de gestión tienden a restarle importancia- se convierte en uno de los mecanismos que posibilita la novedad.

A este respecto, el llamado de atención de Bárcena (2019) se hace pertinente para recordar los fines de la educación y de las instituciones educativas, fines que van más allá de la adaptación: cuando el sujeto de la educación se invita a la universidad, a la escuela, “no es a aprender a lo que es convocado, sino al estudio” (p. 46); es convocado a convertirse en estudiante;

⁹ Funciones que se hacen presentes en las normas colombianas, como se expresó en la nota al pie 1.

esto es, en cuidador, en apasionado, en sujeto liberado, profanador de sentido, transformador, crítico, liberador, creativo. Volviendo a Freire (2022), ese es el desafío que propone el estudio. Tal llamado no es solo un asunto individual, que atañe exclusivamente a los estudiantes; además de ello, encarna un propósito institucional. El llamado de atención pretende recordar el sentido transformador, creativo, activo de la educación, que se pone en riesgo con los énfasis normativos descritos. A asumirlo como asunto institucional y, en última instancia, que las normas nacionales lo fomenten, en lugar de que la inspección y vigilancia lo anulen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Ediciones península.
- Arendt, H. (2020). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, E. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional.
- Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco*. (M. Araújo y J. Marías, Trans.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 41-67.
- Biesta, G. (2017a). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Biesta, G. (2017b). Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos? En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Edits.), *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 149-174). Miño y Dávila.
- Blánquez Fraile, A. (1954). *Diccionario Latino-Español*. Ramón Sopena.
- Bustamante, G. (2021). Una aproximación a la investigación en la universidad. En M. Prada (Edit.), *Universidad hoy* (pp. 139-190). Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2023). *Actualidad de la filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Resultados de aprendizaje y estudio: Aproximaciones filosóficas a las políticas públicas en educación superior en Colombia

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2022). Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 51-63). Universidad Agustiniana y Universidad del Rosario.
- Freire, P. (2019a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire P. (2019b). *La educación como práctica de la liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guillen, X. (2017). Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. Revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 19, 136-145.
- Hugo de San Víctor (2011). *Didascalicon: de studio legend. El afán por el estudio*. Madrid: B.A.C.
- Ila Jones, L. (2015). Liberación. En D.R. Streckt, E. Redin y J.J. Zitkosky (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 306-308). Ceaal.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Alianza.
- Keevy, J. y Chakroun, B. (2015). Level-setting and recognition of learning outcomes: de use of level descriptors in the twenty-first century. UNESCO.
- Larrosa, J. (2021). Elogio del estudio. En J, Larrosa y M. Venceslao (Coords.), *De estudiantes y estudiosos* (pp. 11-28). Universidad de Barcelona.
- Leontiev, A. (1969). *El hombre nuevo*. Martínez Roca.
- Liotard, J. (2004). *¿Por qué filosofar?* Paidós.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2017). El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Edits.), *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 305-342). Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1330 de 25 de julio 2019,. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 002265 de 15 de febrero de 2023. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020. Bogotá, Colombia.

Resultados de aprendizaje y estudio: Aproximaciones filosóficas a las políticas públicas en educación superior en Colombia

- Prada, M. (2022). *Avances y perspectivas de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje*. Boletín No. 4, Vicerrectoría Académica-Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, VAC-UPN. Disponible en <https://onx.la/c5381>.
- Prada, M., Acevedo D. y Prieto F. (2019). *Filosofía como forma de vida. laboratorio de escritura: estrategia pedagógica*. Aula de Humanidades.
- Paradaise, C. y Thoenig, J.C. (2015). *En busca de la calidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, D. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 (36), 61-92.
- Sánchez, C. (2002). *La autonomía universitaria y la indebida injerencia del Decreto 1330. Un enfoque jurídico*. Boletín No. 6, Vicerrectoría Académica-Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, VAC-UPN. Disponible en <https://onx.la/08907>.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Vargas, E. (2021a). Autonomía universitaria y acción política. En M. Prada (Ed.), *Universidad Hoy*, (pp-113-136). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, E. (2021b). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo*. Universidad del Rosario.

CAPÍTULO 8

LA UNIVERSIDAD COMO PROBLEMA FILOSÓFICO: INSTITUCIÓN, AUTORIDAD Y TÍTULO

Esther-Juliana Vargas Arbeláez¹

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este texto es exponer algunos elementos sobre la pregunta por la universidad como problema filosófico. Esta cuestión subyace a la mayoría de los textos filosóficos que examinan el fundamento y la justificación de esta institución o de sus prácticas; aunque no tematizan la especificidad de la universidad como un problema del orden de la filosofía; más bien, se asume. Encontramos filosofía de la universidad —o filosofía que se pregunta el para qué de la educación científica, el para qué de la *institucionalización* de la ciencia y de la enseñanza de la cultura— a lo largo de la historia de la filosofía desde la institucionalización de la universidad, en el siglo XIII; e incluso desde antes, si integramos las indagaciones pre-medievales sobre el saber, el para qué del saber, los métodos de enseñanza, los contenidos enseñables, los roles, los fines, etc. No obstante, y para delimitar el alcance de la cuestión que se aborda en este texto, se puede decir que la pregunta por la universidad como problema filosófico es idiosincrática de la *institución* (digamos: de lo que ha sido ya instituido como) *universitaria* y no de cualquier forma de relación de los sujetos con el saber.

Precisamente, la naturaleza *institucional* de la universidad implica que se imponen preguntas por elementos que le son propios y que le diferencia de otras instituciones cuyo objeto también es el de la relación de los sujetos con el conocimiento (como la escuela)². ¿Qué es lo propio de la universidad?, y, sobre

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Este texto es producto parcial de investigación Código CIUP: UACH-UPN-23, titulado Institución y autoridad: entre el derecho a la filosofía y la institucionalización del derecho.

² Por ejemplo, en una universidad es importante y deseable que los profesores tengan buenas prácticas pedagógicas, pero lo propio de la universidad no se la juega en la práctica pedagógica de los profesores, sino en la cualificación académica y científica del mismo. La práctica pedagógica, en cambio, es central, crucial en la vida escolar; pero no es imperativo que todos los maestros de escuela estén en las fronteras de la investigación científica.

todo, ¿cuál es su *sentido*? La respuesta a estas preguntas involucra un estudio probablemente más extenso que este capítulo; por tanto, en este texto me voy a concentrar en abordar tres elementos que explican el carácter filosófico de la problematización de la universidad: los conceptos de institución, autoridad y título. Adicionalmente, se exponen elementos que hacen parte de la crisis de la universidad que supone el vaciamiento del carácter filosófico propio de la universidad.

2. UN PROBLEMA FILOSÓFICO

¿Para qué nos preguntamos sobre —digamos— el “estatuto” filosófico del problema de la universidad? Como se afirmó unas líneas atrás, hemos visto que la universidad ha sido pensada por los filósofos y con herramientas filosóficas, desde poco tiempo después de su institucionalización. Cierto es que su nacimiento fue consuetudinario (siglo XII) y la creación como entidad formal fue derivada de intenciones que no son expresamente ligadas a la filosofía —más bien, digamos, desde intencionalidades políticas— (como sabemos, se trata de una institucionalización por vía de bula papal en el siglo XIII³). Pero, poco después de la creación de la universidad, emergieron las preguntas filosóficas: ¿cuáles objetos del mundo son estudiables?, ¿cuáles saberes son pertinentes?, ¿qué tipo de explicación de la realidad nos ofrecen esos conocimientos?, entre otras.

Allí nace la relación estrecha que existe entre filosofía y universidad, que se explica, además, por la naturaleza misma del objeto de esta institución: el conocimiento. La universidad ha sido objeto del preguntar filosófico que, apelando a Husserl, se trata de una lucha por la *búsqueda de sentido*:

Pero, vista desde el interior, [la filosofía] es una lucha que soportan las generaciones de filósofos, portadores de este desenvolvimiento espiritual, viviendo y sobreviviéndose en una comunidad espiritual; es la lucha incesante de la razón “despierta”, que aspira a llegar a sí misma, a alcanzar su propia comprensión, a realizar una razón que la comprendería concretamente no sólo a ella misma, sino a un mundo existente, indudablemente un mundo existente en su verdad universal y total. (Husserl, 1992, p. 138)

La universidad hace parte de ese “mundo existente”, y de una manera particularmente atractiva para la “razón despierta”. No extraña, por tanto, que tratándose de una *institución del conocimiento* emergan preguntas sobre el por qué y, sobre todo, sobre el para qué de la universidad. Uno podría decir que casi

³ Sobre esto se puede ver el estudio de Borrero (2008) y estudiado en Vargas (2021).

cualquier asunto de la realidad —si no todos—, pueden ser un asunto filosófico y a esto no escapa la universidad. ¿Cuál es el tipo de entidad de la universidad?, ¿se trata solo de una institución (institución, por cierto ya entraña una cuestión filosófica) y, por tanto, de un asunto de la gestión educativa?, ¿la universidad es un problema de la historia, de la sociología, de la política? Sí, pero no solo todo esto. La universidad, como se ha afirmado en otros sitios (Vargas, 2021a, p. 18), tiene el encargo de entender el *sentido* de una época, de una sociedad, y de orientar ese sentido. Efectivamente, la historia de la universidad está marcada por deliberaciones e incluso contradicciones sobre su deber ser y su función, tanto en la sociedad como en el desarrollo de la cultura y de la ciencia. Por tanto, la universidad es un objeto del mundo particularmente especial en la búsqueda de la comprensión del *sentido*, tal como Husserl define la tarea del preguntar filosófico.

Dicho así nomás es más o menos abstracto el abordaje. Mejor será indagar por los particulares asuntos filosóficos que configuran tanto a la universidad como a la comprensión de su sentido. Por una parte, está la intensidad de transacciones socio-políticas que dieron origen a esta institución en el siglo XII —a la que, ya de suyo, le caben análisis con conceptos filosóficos (como hicimos en Vargas, 2021a)—. La eterna crisis de la universidad (desde ese siglo XIII hasta la actualidad) es otro problema que, con más o menos datos duros, con más o menos análisis de política pública, con más o menos revisiones sobre los enfoques pedagógicos... en todo caso, es un problema, el de la crisis, que se entiende con el recurso de conceptos filosóficos.

Hoy día, la pregunta por la universidad tematiza la experiencia actual de la vida universitaria marcada por la crisis de los saberes, de la educación, de la institución, en suma, del *sentido*. Tal crisis de la universidad, como veremos más adelante, implica la puesta en cuestión de la idea de *autoridad* (académica), que tiene una justificación filosófica y que deriva, en último término, en el *título* universitario como evidencia de la existencia de tal autorización académica en forma *institucional*. Todo esto se encuentra en vilo: el fenómeno de la “devaluación” del título universitario es un síntoma de la crisis de la universidad y, como argumentaré más adelante, del vaciamiento del sentido filosófico de la universidad. Sobre estos tres asuntos particulares tratará el abordaje que se propone este texto: la universidad como problema filosófico, hoy día, pone en cuestión conceptos fundacionales de la universidad como *institución, autoridad y título*.

3. INSTITUCIÓN, AUTORIDAD Y TÍTULO

Hace unos pocos días se podía leer en la prensa colombiana el siguiente titular: “La educación superior es un derecho fundamental”. La entrevista a la Ministra de Educación de Colombia, indica la decisión que ha tomado esta

cartera en el sentido de declarar que la educación superior no se tratará más de un servicio. Esto es un hecho histórico y revolucionario: la educación superior estará en el mismo nivel de la educación básica en materia de acceso y de permanencia. En el artículo citado, la Ministra explica: “El artículo 67 de la Constitución establece que la educación es un derecho, pero que será obligatoria entre los 5 y 15 años, es decir, la educación básica; pero la Ley 30 de 1992 establece que la educación superior es un servicio público y que será accesible a quienes demuestren poseer ciertas capacidades y condiciones; por lo tanto, no la contempla como un derecho” (Amat, 2023). Las consecuencias de esta decisión todavía están por verse: de hecho, el asunto aún está trabajándose en las mesas que ha establecido el Ministerio con profesores, directivos universitarios, estudiantes, y otros actores del mundo académico nacional; además de lo que diga el Congreso al respecto, puesto que se trata de una reforma legislativa; así como de las evaluaciones sobre la viabilidad financiera de la propuesta.

No obstante, se trata de un horizonte de desarrollo de la educación superior que no solo es necesario sino que desconcierta que no haya sido así siempre. Cuando se hacen estudios sobre la historia de la universidad, y se evidencia que la *idea* (así sea solo estructural-nominal) que tenemos de ella es la que nos legó el idealismo alemán, tendríamos que suponer que la universidad es para todos: *todos los que quieran, todos los que estén interesados* en una relación científica con el conocimiento —cosa que no le interesa a todo el mundo y que la sociedad no necesita unánimemente de todos sus ciudadanos—. Por el contrario, como se ha visto a lo largo de la historia de la universidad (digamos, en general), el acceso a la educación superior fue un sinónimo de pertenencia a un tipo de clase socio-económica. La universidad, junto con otros objetos culturales como los libros, fueron un signo de opulencia, especialmente a partir de la formalización de las universidades primitivas en instituciones desarrolladas bajo el amparo del clero o de la corona (desde el siglo XIII). Ese imaginario se ha sostenido por siglos, hasta, como digo, la Ilustración, que, al menos estructuralmente —otra cosa fueron las prácticas efectivas— organizó la educación superior para que fuera claro que quienes iban a la universidad, lo hacían por voluntad de relación con la ciencia y los que no, tenían un destino próspero en las carreras técnicas (esas sí, de alta demanda para el sostenimiento de la productividad de la nación).

En este sentido Humboldt (1959 [1896]) afirma que la universidad es un lugar para la relación con la ciencia en virtud de la ciencia misma: no con carácter instructivo, ni para suplir las necesidades del Estado, sean estas productivas, económicas, o de cualquier otro orden. La universidad tampoco debe promover, según este autor, una relación con el conocimiento como si éste estuviera cerrado y resuelto; por el contrario, en la universidad el conocimiento, para Humboldt, está abierto y es objeto de exploración, reformulación y crecimiento (por eso, la universidad es el lugar de la ciencia).

Para que esto sea posible, los sujetos universitarios deben seguir el primado de la autonomía del estudio: “la propia dirección del estudiante, [a fin de] efectuar el tránsito de una forma (la escolar) a otra (la universitaria)” (Humboldt, 1959, p. 209). En esta idea subyace el supuesto de que la relación de los sujetos con el conocimiento, en la universidad, no es la de la reproducción de la tradición científica, como dice Humboldt, “no simplemente para que unos suplan lo que les falta a otros” (Humboldt, 1959, p. 210), sino la idea de conocimiento como horizonte abierto. En palabras del pensador: “Otra de las características de los establecimientos científicos superiores es que no consideran nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto” (p. 210), y en la dinámica del estudio se establece una relación entre maestro y estudiante en la que “el primero no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia” (p. 210).

Esto quiere decir que la relación de los sujetos con la universidad no debería ser (insisto, como *deber ser*) un problema de *derecho* (digamos, del acceso —que, por cierto, debe ser garantizado para todos los que estén interesados—) sino un problema de *interés*. Los sujetos deberían ir a la universidad como efecto de una vocación científica⁴ y su inserción y permanencia debería estar asegurada por el Estado. No solo eso: Humboldt nos indica que el Estado debe *garantizar* (lo cual se traduce en *derecho*) pero no se debe *entrometer*: esto, es, con eco kantiano, la universidad debe ser libre de ocuparse en los asuntos de la ciencia con independencia de las exigencias externas (políticas, económicas, culturales, etc.). Por cierto, otro tanto sucede con la educación técnica que, de nuevo, con eco kantiano —estirando un poco las definiciones de las facultades superiores y la inferior (Kant, (2003 [1798])—, debe honrar los intereses de la nación (por ejemplo, los intereses productivos).

Entonces ¿qué es lo que hace a la universidad una institución tan fácilmente vinculable con una élite social? El sentido de la universidad, la idea oficial de universidad —digamos, la que es “políticamente correcta”— que siempre tenemos entre manos no es, ni siquiera en los tiempos que corren, una defensa de la crematística sino de la ciencia, de la cultura, de la bondad y la verdad (cualquiera sea el contenido coyuntural de esos conceptos). Nos movemos en una idea de universidad que, claramente distante de la realidad, enarbola las banderas de la neutralidad científica y de la racionalidad moral. ¿Qué relación

⁴ De momento, se dejan entre paréntesis los problemas asociados a las condiciones atadas al “capital simbólico o cultural” y aún a las condiciones de clase socio-económicas de los sujetos como condición de posibilidad de acceso a la educación superior. Ese tema merece un tratamiento independiente que se realizará en otro texto. No obstante, es innegable que este es uno de los elementos clave para el análisis del asunto que se aborda en este capítulo, tal como lo han mostrado desde hace décadas Reimers (2003); Riquelme, (2003) y más recientemente, para el caso colombiano, Cárdenas *et al.* (2023). Se presenta aquí este análisis, a la luz de un *deber ser*, digamos “abstracto”, indicado por el mismo Humboldt.

tiene esta idea con la aristocratización de la universidad y, con ello, del título universitario?

Una respuesta posible a esta pregunta puede encontrarse en el asunto de la autoridad epistemológica: ¿qué entraña el título universitario? Es una materialidad de la autorización que una comunidad de conocimiento científico otorga a una persona para pronunciarse sobre una materia. Por ejemplo: podemos confiar en los tratamientos curativos de la tradición familiar (o de otras comunidades no científicas de saber); pero solo la que es reconocida como una autoridad médica puede formular tratamientos amparados por un seguro. Esa autoridad médica tiene unos títulos universitarios que le respaldan y, consecuentemente, una validación epistemológica a la que apela a la hora de atender la dolencia de un paciente.

Ya nos explicaba este mismo ejemplo Aristóteles: el médico es autoridad frente al enfermo porque *sabe*, no porque coacciona al paciente a seguir sus indicaciones. El paciente confía en el criterio del médico, le reconoce autoridad sobre el cuidado de su cuerpo, porque tiene conocimiento sobre eso. La autorización, por tanto, es un *acto de fe en el conocimiento*; no es, como explica Arendt, una acción de constreñimiento. Arendt en su ensayo *¿Qué es la autoridad?*, aborda la confusión entre autoridad y constreñimiento (o, mejor en sus palabras: poder). La autoridad, nos dice Arendt al comienzo de su ensayo, “se ha esfumado del mundo moderno” (Arendt, 1996, p. 117) y en su lugar se ha confundido autoridad con totalitarismo y con tiranía. Arendt escarba en el pasado del concepto de autoridad, desde Platón, pasando por Aristóteles y por los padres de la Iglesia, para mostrarnos que la autoridad “excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (Arendt, 1996, p. 118). El uso de la fuerza es, en cambio, *poder*. La autoridad emana de una especie de “más allá” de las transacciones de coacción, más bien orientada por el saber en cuanto tal. Para ello, Arendt recuerda el recurso que trae Aristóteles para explicar esto: el médico es autoridad frente al enfermo porque *sabe*; Platón a su turno diría que el filósofo es autoridad frente a la *doxa* porque ‘ha visto las ideas’, las conoce, digamos, por *sabe* (episteme). Otro tanto sucede con los senadores romanos (como lo explica Agamben, 2005⁵): los senadores fueron testigos del nacimiento de Roma, *saben eso*, y por tanto, son autoridad política. Dios, para los Padres de la Iglesia, es la fuente de toda autoridad porque es la verdad.

Ahora bien, el contenido de esa verdad, de eso que se sabe y quién lo sabe, es y tiene que ser actualizado constantemente. No se trataría de defender *una verdad* (con lo cual se caería en una flagrante violencia epistémica), sino en acoger este examen de Arendt para entender el lugar la autoridad tanto en materia de saber científico como de la universidad.

⁵ Ver una elaboración en Vargas, 2021b, pp. 123 y ss.

Actualmente, y luego de la hegemonía del conocimiento científico que nos heredó la modernidad, la autoridad se presenta como un acto de fe —que se indicó unas líneas atrás— en un tipo de conocimiento particular: el científico, cuyo respaldo se encuentra en el *título universitario*: un graduado de medicina sabe del cuidado del cuerpo y comporta los controles epistemológicos de su conocimiento. La autorización, consecuentemente, tiene unas condiciones: no todos los que tienen alguna proximidad con conocimientos relacionados con el cuidado del cuerpo —para seguir con el ejemplo— de manera autodidacta o atendiendo la tradición, etc., están autorizados para tener un título universitario: solo los que han surtido las condiciones de estudio científico (con sus respectivos controles epistemológicos) pueden ser llamados médicos, en un sentido universitario o científico.

En este ejemplo, relacionado con un conocimiento que, en realidad tiene mucho de técnica, de performatividad, es más o menos fácil estar de acuerdo con que necesitamos un control epistemológico de lo que se enseña y se aprende en la universidad y de la producción de conocimiento nuevo en esta materia (que también es tarea de la universidad). Pero si nos movemos a otras disciplinas, es cada vez más problemático el asunto de la autoridad y su relación con el título universitario.

Derrida lo tematizó en los albores de los años 80 del siglo pasado. El problema de la autoridad no es solo una “confianza” en un “más allá” en el que se encuentra quien posee un saber (como lo explica Arendt). Para Derrida, el problema de la autoridad entraña “jerarquía o hegemonía” y vincula al título con una forma de privilegio.

En su texto *Privilegio o del derecho a la filosofía* (2023) encontramos luces sobre las piezas que nos faltan de la configuración de la universidad y su vínculo con la aristocratización del conocimiento que mencionamos antes: ciertamente, aunque estemos idealmente (*deber ser*) de acuerdo con que la universidad tiene una función *científica* (no crematística, política o social, como dijimos antes), lo cierto es que, por décadas ha operado con cierto “elitismo” y/o bajo promesa de ascensor social. ¿Por qué? Derrida nos puede ayudar a entender el asunto: “Este privilegio está siempre garantizado por convenciones, las que regulan el uso de títulos en nuestra sociedad, se trate de títulos de obras o de títulos sociales. (...) la propiedad singular de cada título es un privilegio, si se puede decir, legal y autorizado” (Derrida, 2023, p. 44).

Dicho privilegio supone que, en efecto, *no todo el mundo tiene el título*: solo los autorizados. La relación entre título y autorización es crucial. Agamben (2005) y Arendt (1996) analizan, con propósitos distintos, la configuración de este vínculo entre los senadores romanos: la autorización es una performatividad que crea una realidad, que *institucionaliza*, cuyo fundamento se encuentra en una especie de “más allá” vinculado con saber algo (en el caso de los senadores: tienen la

potestad de autorizar porque son los herederos del saber-testimonio del momento fundacional de Roma, como se mencionó antes).

Esta idea explica, en parte, la naturaleza *determinada* de la autorización: se autoriza esto o aquello, la autorización es un ejercicio de orden particular (aunque se ejecute eventualmente a mayor escala). Supone un “adentro” y un “afuera” de la cosa autorizada. Esto se complica cuando hablamos de la filosofía, como bien lo ha mostrado Derrida. En este sentido, para este autor, es que el título (que entraña autorización y que funciona instituyentemente), supone un privilegio. Más adelante mostraré el conflicto actual con esta idea, justamente en los tiempos de masificación del título universitario.

Pero volvamos a Derrida. El autor señala otra característica del título (autorizado, instituyente) que debemos tener en cuenta. Dice el autor:

Ahora bien, una de las estructuras notables y paradójales del título filosófico, como de todo lo que legitima un contrato y autoriza una institución que se autodenomina filosófica, es que por única vez nada debería ser planteado por anticipado. Nada debería ser presupuesto por esta alianza o por esta convención: ningún objeto o campo de objeto, ningún tema, ninguna certeza, ninguna disciplina, incluso tampoco el que se auto-denomina filósofo, que se auto-titularía a partir de alguna formación, identidad de investigación, horizonte de cuestionamiento. (...) En tanto que tales, y es incluso el estatus de su identificación o de su delimitación, ellas pueden fácilmente pensar su objeto en una epistemología, transformarlo, transformando el contrato fundador de su propia institución; pero ellas no pueden ni deben nunca dudar, al menos en el acto institucional de su investigación o de su enseñanza, de la existencia pre-dada y pre-comprendida de un objeto o de un tipo de ente identificable. (Derrida, 2023, pp. 64-65)

Derrida identifica el carácter paradójal de la institución, o lo que él llama propiamente la *aporía* de la institución y de todos sus efectos (por ejemplo, del título universitario). Con esto, tenemos uno de los problemas de la autoridad que el autor explica ampliamente a propósito de la creación del Colegio Internacional de Filosofía: la institución —autorización de una cosa “adentro”— se establece con respecto de lo no autorizado que se vuelve autorizado, que se va institucionalizando. En otros términos, establece un “contrato disimétrico que inscribe en él mismo el no-saber y la posibilidad de a cada instante de romper el contrato, de deformar o desplazar aquí no solamente los términos particulares sino la axiomática constitucional o los fundamentos esenciales, y hasta la idea de contrato o de institución” (Derrida, 2023, p. 66). Esto es particularmente retador para la filosofía, nos dirá Derrida, y lo es, consecuentemente, para la institución *universitaria*. Es lo que, en otros términos, Naisthat llamaría la *crisis epistemológica* de la universidad (ya abordada en Vargas 2021a y b).

Tendríamos aquí un segundo elemento del título-autoridad-institución: habíamos dicho que el primer elemento está relacionado con el privilegio-particularización de la autorización (que se materializa en el título, que tiene función instituyente); el segundo sería el carácter paradójico-aporético del título: se pronuncia sobre lo no autorizado para autorizar, está en el vaivén del adentro y afuera del lindero que establece el título.

Arendt, en su momento, también reconstruía el galimatías conceptual que se le armaba a Platón, por ejemplo, para fundar un ejercicio con efecto político (el que tiene la autoridad) en un elemento extra-político.

4. UNIVERSIDAD SIN FILOSOFÍA

Los conceptos que se acaban de abordar nos permiten afirmar que la universidad, es sobre todo, una institución filosófica⁶. Por supuesto, Kant habría ya explicado el lugar de la filosofía en la universidad y, a ojos más contemporáneos, podríamos decir que la distinción entre facultades superiores y la inferior es, alargando las conceptualizaciones, una distinción entre educación para entender el mundo —con Ordine (2017), reivindicando la «utilidad de lo inútil»— y educación para transformarlo a corto plazo.

Con todo, permanece la pregunta sobre ¿la universidad para quién y para qué?; en otras palabras, el sentido de la idea de universidad no deja de estar abierto a la pregunta filosófica, máxime en tiempos en los que las ideas de institución, autoridad y título explican de manera muy tímida el lugar de la universidad en la sociedad. El fundamento lángido de esos conceptos en la respuesta a la pregunta por la idea de universidad, puede estar relacionada con varios factores.

De un lado, existe consenso social⁷ en la defensa del acceso universal y el conocimiento para todos, de modo que el cultivo del conocimiento y la profesionalización no sea un privilegio de unos pocos. Por otro lado, la consecuencia material que hoy día vivimos de la implementación de esa noble causa se halla en la masificación de la universidad, el título como puerta de entrada al mundo laboral, y el fenómeno de la “devaluación” del valor del título universitario (como lo anticipaba Bourdieu, 2008).

⁶ Ver, además, Derrida, 1983.

⁷ La defensa del acceso universal a la educación se ha defendido en diversos ámbitos de la sociedad: desde organismos multilaterales como la UNESCO (1996) o el Banco Mundial (Winkler, 1994), pasando por la academia (Chiroleu, 2013; Gessaghi y Llinás, 2005; Sigal, 1991), hasta —y quizá de manera más vistosa— los movimientos estudiantiles (en Colombia, solo por citar un caso, se han dado manifestaciones históricas —además de las marchas más “pequeñas”— en 2011, 2018 y 2021).

A esto se le suma el reto que impone la presencia de cierto “relativismo epistémico” que ha colonizado a la universidad. En el propósito noble de la reivindicación de sistemas de pensamiento, de subjetividades y de saberes, por cierto importantes e indispensables, se ha ampliado, modificado y subvertido el sentido de lo que llamamos conocimiento académico: el tipo de conocimiento que se cultiva en el ámbito universitario. Esta ampliación de criterios se requiere, sin duda, en el propósito de hacer avanzar el saber científico, así como en el propósito de reivindicar horizontes de mundo o formas de la realidad, que no han sido comprendidas con las herramientas académicas, propias de la validación epistemológica. No obstante, en este proceso de ampliación de comprensiones de la realidad desde el saber académico, el alcance de los procesos de validación académica de estos saberes (cuando se requiera y cuando ha sido del interés de esos saberes —no como requisito de reconocimiento de verdad—) se ha enfrentado con el reto de ponderar, de un lado, las mentadas reivindicaciones de formas de vida, subjetividades, realidades, saberes, etc., que van entrando en el circuito de saber universitario; pero al tiempo, de otro lado, conservar los criterios propios del saber universitario, que se concretan, como vimos, en la *autoridad* (en este caso, epistemológica), conservación que puede ser señalada como una pretensión rancia o políticamente incorrecta⁸.

Veamos, sintéticamente, cada uno de estos elementos. Comencemos por el asunto relacionado con el acceso universal y la masificación del título universitario. Al cierre de la entrevista publicada por el periódico —que cité al inicio de este texto—, la Ministra de Educación insiste: “la educación no puede ser un negocio. La educación superior debe ser un derecho para todas y todos” (Amat, 2023.). Creo que es difícil estar en desacuerdo con las palabras de la Ministra; pero, ¿cuál es el alcance de esta expresión?

Podemos separar el problema de la “universidad como negocio” en dos dimensiones: la dimensión relacionada con la provisión del servicio o de garantía del derecho (como quiere la ministra y estamos todos de acuerdo) que está relacionado con el acceso y la permanencia; y, por otro lado, la dimensión del contenido del servicio o derecho, esto es: el sentido de los estudios universitarios, el mandato de la inserción laboral, su relación con la idea de “pertinencia social”, entre otros aspectos que modifican el alcance científico-epistemológico de la universidad.

Quizá para entender estas dos dimensiones de nuevo nos sirvan los dos elementos que se han traído del texto de Derrida: por un lado, se encuentra el elemento del título vinculado con el privilegio (que está a la base de la defensa del derecho —como garantía de derecho, como acceso y permanencia, etc.—) y por otro lado está la característica relacionada con los linderos epistemológico-excluyentes (paradojales) que supone el título universitario, que, en el problema

⁸ Este asunto se ha desarrollado en otros lugares (Vargas, 2021a, pp. 148 a 151), con apoyo en el texto de Naisthat *et al.* (2001).

que se plantea aquí, se relaciona con la dimensión del “contenido” del derecho (o del servicio) a la educación superior. Supongamos que todos tenemos el derecho garantizado (como, de nuevo, quiere esta iniciativa gubernamental colombiana), ¿basta esto para combatir la “mercantilización de la educación superior”?

Los datos puede que nos muestren todo lo contrario. Diversos estudios — como el de Brunner (2012), aunque los datos ya están desactualizados— indican el crecimiento exponencial del título universitario y la pululación de universidades a lo largo del continente suramericano. Esto, en lugar de favorecer el combate a la correlación entre privilegio y conocimiento (en la medida en que el título se vuelve, contrario a lo que decíamos antes, para un amplio público y no solo para algunos autorizados), ha derivado, como sabemos que expuso ampliamente Pierre Bourdieu (2008), en la devaluación del título universitario y, al tiempo, en la configuración del sentido del conocimiento universitario como un bien por el que se paga (ya sea con recursos privados, o sostenido por el Estado) para transarlo luego en el mercado laboral.

Este fenómeno se ha fortalecido con la popularización del criterio meritocrático (bastante criticado en las últimas décadas⁹) que pone al título universitario como puerta de entrada en el mundo laboral y las consecuentes desfiguraciones tanto de la vida universitaria (Vargas, 2017) como del sujeto graduado (a la luz de los exámenes de M. Garcelán, 2010).

Este asunto se vincula con otro de los elementos que se mencionaron atrás: la relativización epistemológica en la universidad (y, en general, en el conocimiento). En las últimas décadas la universidad ha sido señalada de una aparente desconexión entre la vida académica —saber académico, el saber científico— y ‘la realidad’. Si la universidad se mantiene dentro de sus linderos tradicionales epistemológicos, dirían estas críticas, puede conectarse con los problemas ‘reales’ y, peor aún, respetar los saberes que son tan verdaderos como los académicos, pero que no pasan por los estándares del saber científico. Este elemento está relacionado con el concepto de autoridad que tratamos antes, cuyo centro de la crítica sería: ¿porqué decimos que la academia tiene “autoridad”?, y, peor aún ¿porqué deberíamos atender la orientación que ofrece un sistema epistémicamente injusto y excluyente?

La crítica a la autoridad de la universidad y en la universidad hace, ciertamente, visible la necesidad de seguir combatiendo la hegemonía epistémica; pero podemos estar “tirar al niño con el agua sucia”¹⁰. Ese “niño” sería la misión universitaria de la búsqueda de lo verdadero que caracteriza a la indagación académica, sea cual sea el contenido de esa verdad y con independencia del

⁹ Ver, por ejemplo, Vesurri, *et al.* (2014) o Sandel (2020).

¹⁰ “To throw out the baby with the bath water”. Expresión de origen anglosajón que expresa el error de deshacerse de algo bueno en el intento de eliminar algo malo.

alcance explicativo de la realidad; esto es: no nos interesa tener *una verdad* sino una actitud de búsqueda de la mejor explicación del mundo (digamos, de nuevo con Husserl, de búsqueda del sentido).

5. CIERRE

En *La nueva ilustración radical*, Marina Garcés indica que ya no nos encontramos en la postmodernidad —célebre, entre otras cosas, por combatir las formas estructuradas que legó la modernidad y la Ilustración— sino que nos hallamos en una *condición póstuma*, que es una suerte de “no futuro”, en la que todo parece perdido, agotado y sobreexplotado. Su invitación es a volver a la ilustración, pero a una “nueva ilustración radical [que supone] retomar el combate contra la credulidad y afirmar la libertad y la dignidad de la experiencia humana para aprender de sí misma” (Garcés, 2017, p. 11). Más adelante la autora explica la diferencia entre modernidad e ilustración: “Hemos recibido la herencia ilustrada través de la catástrofe del proyecto de modernización con el que Europa colonizó el mundo. La crítica a ese proyecto y a sus consecuencias debe ser continuada y elaborada, hoy también, mano a mano con las culturas y formas de vida, humanas y no humanas, que lo padecieron como una invasión y una imposición, dentro y fuera de Europa” (p. 31). Sin embargo, ante la debacle política, ambiental, humana que vivimos, Garcés dice que debemos desmarcarnos de esa forma moderna de la Ilustración, “pero esa crítica, precisamente porque se trata de una crítica al dogma del progreso y sus correspondientes formas de credulidad, nos devuelve a las raíces de la ilustración como actitud y no como proyecto, como impugnación de los dogmas y de los poderes que se benefician de ellos” (p. 31).

¿Cómo se traduce esta invitación a una forma de actitud crítica frente al mundo —original pretensión ilustrada— en el contexto de las tensiones que se viven en la universidad, frente al saber académico y frente a la relación de la universidad con su entorno? Si extendemos las consecuencias del proyecto civilizatorio moderno, su imbricación con el capitalismo, y la deriva de ese capitalismo en capitalismo cognitivo, podríamos decir: la apropiación de una nueva ilustración radical se puede pensar en términos de recuperar la relación con el conocimiento por el conocimiento mismo (digamos, en pie de combate contra la credulidad —que pide Garcés—). En otras palabras, recordar que “para la ilustración no se trata de establecer cuál es el saber más acertado sino cuál es la relación más acertada con cada una de las formas de la experiencia y del saber” (Garcés, 2017, p. 36).

¿Cómo vamos a recuperar la operación de esta actitud crítica? Creo que una de las aristas de abordaje a este asunto está en deslindar la autoridad del poder, como lo vimos atrás. ¿Cómo se normaliza, actualmente, la idea de que la autoridad es poder, en el conocimiento académico? Hemos visto la imbricación de la universidad con los sistemas de control (Vargas, 2017), para transformarse

en una cadena de producción taylorizada. En contraposición, urge renovar la pregunta por la preservación de la relación con el saber *por el saber mismo* en la investigación. El conocimiento académico, en una versión de la ilustración radical, es un llamado a combatir la credulidad, a combatir el poder de la coacción sobre el saber y defender el sentido de la universidad.

Frente a la crisis generalizada de la universidad (de la educación, de la empleabilidad, del profesorado, de los estudiantes endeudados, etc.) recordar el sentido filosófico de la universidad se traduce en la reivindicación de su sentido. Guillermo Hoyos, quien dedicó algunos de sus textos a pensar la relación entre universidad, ética y formación, afirma que el *ethos* de la universidad está orientado al “reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico” (Hoyos, 2013, p. 27).

En la universidad se vive la pluralidad y, en ella, se debe aprender a deliberar, a argumentar y se deben estudiar las herramientas conceptuales e históricas para esgrimir los argumentos. Con ello, se favorece el desarrollo del pensamiento crítico que supone, ciertamente, muchas horas de estudio. El pensamiento crítico se debe al cultivo de la competencia, por un lado, y a los marcos de comprensión (teorías, historia, conceptos, autores, etc.) con base en los cuales se pueden tomar posturas, abrir el pensamiento, *reflexionar* sobre la realidad. Este proceso de formación tiene efectos estables: la universidad debe ser el espacio para el cultivo de marcos de comprensión de la realidad, esto es, para continuar “la lucha espiritual” que comporta la comprensión del mundo y su sentido, como vimos al inicio, con Husserl.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat, Y. (2023, 09 de julio). La educación superior es un derecho fundamental: mineducación. *El tiempo*. Disponible en <https://n9.cl/psa2k>
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo Sacer I, II*. Adriana Hidalgo Editorial.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Brunner, J.J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7), 130-143.
- Cárdenas, J.C., Fergusson, L. y García, M. (2023). *La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugares irremediables*. Ariel.

- Chiroleu, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? cuatro experiencias en América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-24.
- Derrida, J. (1993). *La filosofía como institución*. Editorial Juan Granica.
- Derrida, J. (2023). *Privilegio o del derecho a la filosofía*, trad. C. Ávalos V. Ediciones UACH.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-factory y Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto* (pp. 13-39). Traficantes de Sueños.
- Garcés, M. (2017). *La nueva Ilustración radical*. Editorial Anagrama.
- Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. CIPPEC.
- Hoyos, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Ediciones EAFIT.
- Humboldt, G. de. (1959 [1896]). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En Autores Varios. *La idea de universidad en Alemania* (pp. 209-219). Editorial Sudamericana.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Kant, I. (2003 [1798]). *El conflicto de las facultades*. Alianza.
- Naishtat, F., García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. (Comps.) (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Colihue.
- Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Reimers F. (2003) “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de educación*. Número 23.
- Riquelme, G. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Miño y Dávila.
- Sandel, M.J. (2020). *The tyranny of merit. What's become of the common good?* Allen Lane.
- Sigal, V. (1991.) *Consideraciones sobre el ingreso irrestricto a la Universidad*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Rectorado.
- UNESCO. (1996). *Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996. Disponible en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>
- Vargas, E.J. (2017). La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 139-157.
- Vargas, E.J. (2021a). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo. Una aproximación a la idea de universidad*. Ediciones Universidad del Rosario.

- Vargas, E.J. (2021b). Autonomía universitaria y acción política”. En *Universidad hoy* (pp. 113-135). Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Vessuri, H., Guédon, J.-C. y Cetto, A. M. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62(5), 647-665.
- Winkler, D. (1994). La Educación Superior en América Latina: Cuestionario Sobre Eficiencia y Equidad. Documentos para la discusión del Banco Mundial. Banco Mundial, Washington, DC.

DATOS DE AUTORAS Y AUTORES

Alejandro Roberto Alba Meraz. Es profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dr. en Filosofía por la UNAM, integrante del Sistema Nacional de Investigadores (CONAHCYT, México), nivel 1. Sus líneas de investigación se dividen en dos vertientes, por una parte, la filosofía de la educación y la aplicación de métodos filosóficos a la enseñanza; por el otro, la filosofía política con énfasis en las teorías de la ciudadanía y los derechos humanos.

Esther C. García Tejedor. Es Dra. en Filosofía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y licenciada por la Universidad Complutense de Madrid. Su tema de especialidad fue la formación de sistemas de creencias. Posee másteres en Educación Superior (UNED) y en *Big Data for Business* (Universidad de Nebrija). Trabaja como profesora de Filosofía en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Ha sido profesora del Máster en E. Secundaria por la UNIR y participa habitualmente en ponencias sobre filosofía y educación.

Laura Linares Abadía. Doctora en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente es profesora en el Instituto de Enseñanza Secundaria Pirineos de Jaca, Huesca (España). Es vocal de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política (AEEFP), miembro de la asociación Clásicas y Modernas y miembro de la Sociedad Aragonesa de Filosofía. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas, ha presentado comunicaciones en diversos congresos nacionales e internacionales y es coautora en la última edición (2023) del libro de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato de la editorial McGraw Hill.

Mayra Jocelin Martínez Martínez. Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional

Autónoma de México, actualmente cursa el Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus intereses de investigación son: las y los intelectuales en América Latina en el siglo XX, la Historia de los movimientos feministas y la Filosofía en el Sur Global.

Francisco Javier Méndez Pérez. Doctor en Filosofía Moral por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Educación Internacional por Endicott College, EEUU. Profesor de Filosofía en Educación Secundaria y Bachillerato durante más de 35 años, actualmente es Catedrático jubilado de Bachillerato. Director de *Paideia*, Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica. Vicepresidente de la Sociedad Española de Profesores y Plataforma de Filosofía (Sepfi).

Héctor Monarca. Licenciado en Cs. de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctor en educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es funcionario en excedencia del cuerpo de enseñanza secundaria (Comunidad de Madrid). Actualmente es TU del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y director de la Revista Educación, Política y Sociedad. Sus líneas de investigación se centran en las relaciones entre sociedad, Estado y educación.

Maximiliano Prada Dussán. Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordinador del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Vicepresidente de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Áreas de interés: filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía, Filosofía medieval y filosofía de la música.

Concha Roldán. Es Profesora de Investigación del Instituto de Filosofía del CSIC, presidenta de la Red española de Filosofía (REF) y de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF) y la red feminista GENET. Codirige los proyectos “Incertidumbre, confianza y responsabilidad: Claves ético-epistemológicas de las nuevas dinámicas sociales en la era digital” (INconRES) y “Los sótanos de la desinformación: De usuarios a terroristas en la sociedad digital” (DESTERRA). [https://es.wikipedia.org/wiki/Concha_Roldán]

Paolo Scotton. Es profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus intereses de investigación se centran en la filosofía de la educación moderna y contemporánea. Entre sus publicaciones más recientes: *Bildung, educació i utopía* (Sabadell, 2023), y *María de Maeztu. Una maestra alle origini della pedagogia sociale spagnola* (Lecce, 2022). ORCID: 0000-0002-3553-8076.

Esther-Juliana Vargas Arbeláez. Profesora titular ocasional en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Doctora en Filosofía por la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), MA in Book and Digital Media Studies en Leiden University (Países Bajos) y Licenciada por la Filosofía Universidad de San Buenaventura (Bogotá). Sus recientes publicaciones se han concentrado en una aproximación desde la filosofía de la educación a la universidad como problema filosófico. Por ejemplo, Vargas, E. J. (2021). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo*. Editorial Universidad del Rosario.