

JUSTIFICACION DEL FIN (FUTURO) DE LA FILOSOFIA Y SU USO COMO MEDIO (PRESENTE) EN LAS E.E.M.M.

Miguel Pastor Pérez

¿Justifica el fin los medios? ¿Se puede acusar a los filósofos de defender intereses de grupo, cuando afirman la necesidad de una mayor presencia de la filosofía en la educación, y de generalizar la asignatura de filosofía para todos los bachilleratos? Probablemente sí, pero conviene tener en cuenta una serie de consideraciones primeras sobre la filosofía para no descartar, por su parte y la nuestra, la posibilidad de un verdadero interés y una profunda reflexión sobre su presencia en el proceso educativo.

Conviene distinguir, ante todo, dos niveles fundamentales. La filosofía como *sophia*, como dimensión constitutiva radical humana, y la filosofía como *episteme curricular*. Ambas engendran consideraciones propias, aunque de carácter común. Ambas dimensiones comparten, teóricamente, el objeto, el sentido, la metodología, la validez conceptual, las implicaciones y derivaciones ideológicas etc., aunque luego en la práctica no ocurra otro tanto.

LA FILOSOFIA COMO SOPHIA

¿Realmente es necesaria la filosofía? ¿Y una asignatura de filosofía? La Administración parece responder con sus acciones que no a la segunda cuestión, aunque sí a la primera, al menos retóricamente. Parece, con ello, querer castigar a la asignatura de Filosofía y a los profesores de filosofía, por una parte por su incapacidad o resistencia a incorporarse a lo que probablemente es ineludible: las exigencias de la evolución del contexto sociocultural; la necesidad de cambiar el lenguaje, la semántica, la metodología, las intenciones últimas y los planteamientos de partida de una asignatura siempre problemática. Por otra, por su aparente

autosatisfacción en reproducirse a sí misma y a sí mismos de modo siempre igual.

Partimos de la aceptación como constante histórica, señalada por algunos autores, de que la filosofía (como *sophia*) que necesitamos, hoy a las puertas del siglo XXI, está aún por hacer. Tal vez, porque, como dice J. Mosterín, *el filósofo no sabe qué quiere en concreto*¹; tal vez, porque una filosofía es una visión del mundo, y existen filosofías diferentes ya que los filósofos no ven el mismo mundo; o tal vez porque la filosofía como dimensión fundamental humana, tiene por objeto fomentar los intereses morales e intelectuales, desarrollar todas las facultades humanas. Por ello, enseñar filosofía es enseñar a vivir, enseñar al sujeto a ampliar sus conocimientos, a ampliar y fundamentar su praxis, a ampliar sus emociones y sentimientos, todo ello a la búsqueda del *bien vivir*, la solidaridad, la tolerancia y la preservación de la libertad propia y ajena como características de la vida.

Y no deja de ser curioso que una primera definición que use un pedagogo -R. Gil Colomer- para delimitar qué sea la filosofía proceda de un psicólogo, J. Piaget según el cual la filosofía consiste -dice éste- en *una búsqueda de lo absoluto, o en un análisis de la totalidad de la experiencia humana*². Extendiendo esta definición, la filosofía supone, sobre todo, una actitud de asombro que desde una actitud perpleja, activa e inquieta problematiza la existencia humana, reflexionando e inquiriendo más allá de lo aparente, descubriendo, desvelando y revelando lo desconocido, lo oculto. Porque en filosofía las preguntas son tan importantes como las respuestas.

Por todo ello la filosofía es un saber específicamente humano y, en cuanto específicamente humano, un saber pedagógico. Un saber distinto de los teóricos, prácticos y técnicos, entre los que, aún abarcándolos, no deja de estar incluido en ellos. Un saber, que puede ser, rigurosamente científico. Un saber que trasciende al arte, a la técnica y, en cierto sentido, a la misma ciencia. Saber de independencia y totalidad.

Queremos remitirnos, para justificar estas afirmaciones, al libro I de la *Metafísica* de Aristóteles:

¹ "La insuficiencia de la filosofía actual". Revista *Claves* 1994.

² "Filosofía, Educación y Filosofía de la Educación", B.I.S.E.F.P.I., nº 24, 1988, p. 6.

"Todos los hombres desean por naturaleza saber... Pues los hombres comienzan y comenzaron a filosofar movidos por la admiración... Es, pues, evidente que no la buscamos (la filosofía) por ninguna otra utilidad, sino que, así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a ésta como la única ciencia libre, pues ésta sólo es para sí misma... Así, pues, todas las ciencias son más necesarias que ésta; pero mejor ninguna."

Sin embargo, el mismo pedagogo antes mencionado, para exponer qué es la educación utiliza una definición procedente de un filósofo, Platón: Consiste en dar *al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección que son capaces de recibir*. Actualizando la definición hace de la educación, *el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas*³. Y en una más rigurosa caracterización la concibe como comunicación, relación o interacción. Perfeccionamiento y optimización. Formación y autorrealización. Integración coherencia y sistematización. Y, sobre todo, intencionalidad. Este elemento en cuanto destaca la insuficiencia constitutiva del hombre y su deseo de trascenderse.

Llegados a este punto, nos parece difícil distinguir entre filosofía y educación. Pero sólo desde estas consideraciones tiene sentido y justificación la filosofía como *episteme curricular*.

LA FILOSOFÍA COMO EPISTEME DE CURRICULUM

Siempre ha sido una exigencia filosófica plantearse críticamente la validez, la bondad, la justicia y la legitimidad de los elementos que conforman el substrato cultural y social en el que existimos, en el que somos. Hoy esta exigencia se ha convertido en una necesidad vital para el futuro en libertad de los hombres. La necesidad de esta tarea de la filosofía, -presente desde siempre en los ámbitos políticos, jurídicos, artísticos y literarios, científicos y tecnológicos-, hoy se hace más evidente en la vida cotidiana, a través de los medios de comunicación, de las prácticas artísticas y de las confrontaciones ideológicas.

Contrasta con este auge de su presencia social el mínimo espacio escolar que le concedé la Logse. Parece como si la obtención de la aptitud filosófica no tuviera la misma importancia que la que se le otorga al conocimiento científico y a la manipulación tecnológica.

³ Cit. pág. 7.

Las filosofías de la Logse

La Logse sostiene dos filosofías, aparentemente complementarias pero, pensamos que, contradictorias. Una filosofía que pretende establecer las relaciones entre educación y sociedad en el futuro a partir de la adecuación a las nuevas demandas surgidas en una sociedad que ha conocido profundos cambios. Y otra que, al mismo tiempo, quiere afirmar el carácter *neutro* de la educación desvinculándola del poder político. Se hace necesario abordar, por tanto, un cambio en la organización de la enseñanza que proporcione más y mejor educación a los españoles.

Los principios de esta filosofía están expuestos en la misma Constitución española de 1978, que en su artículo 27.1 afirma: *Todos tienen derecho a la educación*. En el mismo artículo, punto 2, se dice que *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*. Aunque esto no quiere decir, como sucede en Francia, que la educación se considere primera prioridad nacional⁴.

Desde esta declaración se entiende la educación como el *desarrollo total de la personalidad* en la misma línea de otros ordenamientos educativos europeos. Así el portugués: *El fin general de la educación es promover el desarrollo global de la personalidad, el progreso social y la democratización de la sociedad*⁵, el danés que sitúa entre los fines de la educación *preparar a los alumnos como ciudadanos que participen responsablemente en una sociedad democrática*⁶, o el italiano que persigue *la formación de un ciudadano democrático, justo, igual, plenamente socializado*⁷.

Para conseguir estos objetivos generales y de carácter básico se articula una ley orgánica de ánimo peculiar, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 (aunque el proceso experimental para la reforma educativa se había iniciado siete años antes, en 1983). En el espíritu que recorre las directrices ministeriales subyace una crítica a la tradición educativa española y europea que parece haber fomentado

⁴ Cf. "La educación en Francia", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 190, pp. 68-81.

⁵ "Portugal: otra reforma educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 169, pp. 84-96.

⁶ "Quince años de reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 176, pp. 78-87.

⁷ "La educación en Italia", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 182, pp. 96-113.

siempre la escolaridad antes que el aprendizaje funcional, la ciencia pura antes que la aplicada, los estudios humanísticos antes que la tecnología y la ingeniería.

Ahora la educación, como toda acción humana, se orienta de acuerdo con un marco valorativo, pretendiendo el perfeccionamiento de la persona a través de la ampliación de sus conocimientos y aptitudes potenciales y el correcto desarrollo actitudinal y emocional. Todo ello según unos modelos sociales y de acuerdo con fines y objetivos deseables. Se persigue llevar al educando de lo que es a lo que debe ser, hacerlo más valioso, darle más valor.

La Logse sostiene que la educación debe promover el desarrollo personal, a la vez que prevenir las desigualdades sociales y culturales. No obstante, no plantea nada sobre las desigualdades económicas subyacentes en el sistema social, resalta, o al menos no resuelve, el dilema entre una educación al servicio de la cultura y una educación al servicio del mercado de trabajo.

Se propone así alcanzar tres grandes objetivos: a) una educación más amplia (generalista) para todos y, por tanto un servicio educativo más justo, b) una educación mejor para todos, un servicio educativo de mayor calidad (a través de la especialización), c) una educación más útil para todos los alumnos (útil no sólo en su desarrollo personal y ciudadano sino también en su inserción laboral).

Y aquí parafraseamos a Durkheim cuando sostenemos que la división del conocimiento que se propone, puede crear un estado total de anomía. Situación en la que existe una ausencia de normatividad de variada índole, sea moral, jurídica, económica, política o religiosa. La división del conocimiento, llevada a extremos de especialización, puede minar la misma solidaridad orgánica que pretende crear. Esta evolución es necesaria, o mejor inevitable hoy, pero conduce en una dirección contraria a la de la filosofía. Y es este proceso paradójico causa principal de la fragmentación moral y psicológica de la sociedad moderna.

De cualquier forma, desde el Preámbulo, párrafo segundo, se resalta que los valores predominantes son los referidos al desarrollo personal y social del individuo. Se pretende *una formación plena que permita confirmar la propia identidad y construir un concepto de la realidad que integre simultáneamente el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma*. Incorpora expresa y reiterativamente, como veremos, las dimensiones moral y ética. (Luego hablaremos de esos fines y el modo de conseguirlos).

La lectura de los capítulos 1º y 2º.3. del Título Preliminar enumera, desde la identidad entre educación y valores, los principios-fines que deben regir la actividad educativa y que se pueden distribuir en función de tres tipos básicos: A) Valores sociales (como solidaridad, no discriminación, democracia, tolerancia), B) Valores intelectuales o cognoscitivos (espíritu crítico, adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas), C) Valores ecológicos (respeto medioambiental). Algunos ejemplos serían:

1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. (Art. 1.a.)
2. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. (Art. 1.b.)
3. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos. (Art. 1.c.)
4. La formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional. (Art. 2.3.a.)
5. La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto de todas las culturas. (Art. 2.3.c.)
6. El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico. (Art. 2.3.d.)
7. El fomento de los hábitos de comportamiento democrático. (Art. 2.3.e.)
8. La formación en el respeto y defensa del medio ambiente. (Art. 2.3.k.)

Echamos en falta, sin embargo, una consideración de lo que podríamos llamar *valores lúdicos*. Los cambios tecnológicos, económico-productivos y político-sociales que caracterizan a las sociedades modernas manifiestan, como corolario, la exigencia de un cambio ideológico (moral y ético) que fundamente y articule una nueva dimensión axiológica dentro del proceso educativo. La formación en los valores de una cultura de ocio. Un ocio caracterizado por ser una opción libremente asumida, fuera del contexto de los intereses económicos inmediatos, que mira a y refleja la búsqueda del placer, el deleite y la felicidad, y vinculado al desarrollo de la propia personalidad y la opción del estilo de vida.⁸

⁸ Ct. Monreal Gimeno, M.C., "Nuevo modelo antropológico..." *Revista de Humanidades*, nº 4, U.N.E.D., Sevilla 1993, pp. 157-162.

Estos valores se plasman luego en objetivos-capacidades que hay que cumplir en las distintas etapas educativas. Los objetivos se entienden como las intenciones que sustentan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas. Son los elementos que guían los procesos de enseñanza aprendizaje. Nos referimos aquí a algunos que nos pueden afectar más directamente.

1. Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo. (E.S.O. art. 19.c.)

2. Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas. (E.S.O. art. 19.d.)

3. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas. (E.S.O. art. 19.b.)

4. Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él. (BACH. art. 26.c.)

5. Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma. (BACH. art. 26.e.)

6. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. (BACH. art. 26.f.)

7. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuentes de formación y enriquecimiento cultural. (BACH. art. 26.h.)

La transmisión de valores y actitudes morales propuestas por la Logse, no es algo aislado sino que se comunica en todo el proceso educativo a la vez, reforzando los contenidos y procedimientos de aprendizaje. En este marco se tienen en cuenta unas enseñanzas que deben estar presentes a través (transversales) de las distintas áreas referentes a la educación moral y cívica, educación para la paz, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, etc., porque educar en valores *significa dar opción a que se liberen las fuerzas existentes en el ser humano cuando éstas son canalizadas y potenciadas de una forma creativa a través de la posibilidad de la libre opción, ejercida con pleno conocimiento y consentimiento*⁹.

⁹ Valero, L.F., *Aproximación a una Educación en valores*, Barna P.P.U. 1992.

A pesar de todo esto, en su realización, es el criterio económico-tecnista el que parece presidir el fin último de nuestras enseñanzas, un criterio *administrativo* de exigir sólo lo que en la práctica sea útil, olvidando que sólo se puede enseñar con el saber y con la ciencia, y que nos ha acostumbrado a despreciar el criterio de autoridad del saber (y por extensión cualquier sentido de autoridad) de forma generalizada (tanto la lección de magisterio, como la referencia clásica), independientemente del contenido real que exponga. Vamos a comparar dos textos en los que la misma declaración de principios que caracterizan la naturaleza humana, cambia de valoración epistemológica y metodológica, es decir científica, si viene expresado mediante un tipo de lenguaje (arcáico pero conceptualmente denso) u otro (moderno, riguroso y profesional, por lo que automáticamente se percibe con características más objetivas), refrendado por una autoridad u otra.

"Todos los hombres desean por naturaleza saber. Así lo indica el amor a los sentidos... Por naturaleza los animales nacen dotados de sensación; pero ésta no engendra en algunos la memoria, mientras que en otros sí. Y por eso éstos son más prudentes y más aptos para aprender que los que no pueden recordar... Pero el género humano dispone del arte y del razonamiento... Es pues natural que quien en los primeros tiempos inventó un arte cualquiera, separado de las sensaciones comunes, fuese admirado por los hombres no sólo por la utilidad de alguno de los inventos, sino como sabio y diferente de los otros, y que al inventarse muchas artes, orientadas unas a las necesidades de la vida y otras a lo que le adorna..."¹⁰

"El aprender forma parte de la naturaleza del hombre. Sin el aprendizaje, ni la vida humana ni su supervivencia son posibles. Cuando un ser humano cesa de aprender pone seriamente en peligro su capacidad de vivir"¹¹

Por supuesto, no cuestionamos aquí, ni el carácter científico, ni la autoridad de los citados, sólo dejamos constancia de una experiencia profesional personal.

De cualquier forma lo que no resuelve la Logse es el enfrentamiento entre los dos imperativos que la conforman. El productivista, de carácter economicista, y el democrático igualitario. El primero exige producir trabajadores competentes, diligentes y obedientes. El segundo desarrollar ciudadanos críticos, con una sólida formación, comprometidos con roles

¹⁰ Aristóteles, *Metafísica*, L. I, cap. 1.

¹¹ García Llamas, 1986.

sociales complejos más allá del trabajo. El problema es ¿cómo responder, desde y con la educación, a la contradicción entre las exigencias de jerarquías desiguales inherentes a las relaciones de trabajo que caracterizan a las sociedades capitalistas y los valores y expectativas democráticos asociados con la igualdad de acceso a los derechos cívicos y las oportunidades?, ¿cómo conciliar el predominio del privilegio económico basado en el derecho de propiedad con el ejercicio de los derechos personales que anteponen la justicia, la libertad y la responsabilidad?

"En la educación, lo que también está en juego son las condiciones bajo las cuales los profesores van a trabajar, los tipos de conocimientos que los estudiantes van a asimilar y, en definitiva, si vamos a tener unos ciudadanos educados que pueden plantear los problemas éticos y políticos tan necesarios para mantener la democracia viva, o, por el contrario, una población tranquila más interesada en las ganancias personales que en el bien social."¹²

Democracia y capitalismo implican y exigen reglas profundamente diferentes en la formación y desarrollo -en la educación- de las personas y las sociedades, que la Logse plantea pero no soluciona.

La filosofía de la E.S.O.

La presencia de la Filosofía en la E.S.O. es escasa por no decir casi nula. No obstante una primera y distraída lectura de la Introducción del Decreto 106/1992 que establece las enseñanzas correspondientes a la E.S.O. en Andalucía, parece otorgar un papel significativo a la presencia de *contenidos u orientaciones de carácter filosófico* en este nivel educativo. El punto de partida son afirmaciones del siguiente tono: *La educación es una construcción social que configura en buena medida, el futuro colectivo y garantiza la necesaria adaptación a las situaciones nuevas generadas por los cambios propios de nuestro tiempo... Con ello se pretende no sólo adecuarse a estas nuevas condiciones, sino prepararse para los cambios futuros que se producirán en el entorno dinámico en el que vivimos... La*

¹² M.W. Appel, de la introducción del editor en Ira Shor, *Culture Wars: School and Society in the conservative Restoration 1969-1984*, Boston Routledge & Kegan Paul, 1986, p. X, citado por R.A. Brosio en "La persistente incompatibilidad entre el capitalismo y la democracia: consecuencias para la educación", *Paideia*, nº 9-10, Año XI, Oct-Dic. 1990.

estructura y finalidad del nuevo Sistema Educativo pretende adecuar a éste a las necesidades y demandas de una sociedad democrática, plural y moderna. En definitiva, preparar a los alumnos y alumnas para la convivencia en una sociedad, en todos los aspectos, multicultural.

Es ésta una declaración de principios, también en el mismo ámbito de otros ordenamientos educativos europeos, y pasa a especificar las líneas de renovación que se pretenden: Se ha generado así un currículum (definido en el art. 3.1 como el conjunto de objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación que regulan la práctica docente, y que viene informado por distintas fuentes: psicológica, pedagógica, sociocultural y epistemológica y probablemente en éste orden) que supera la noción de un renovado plan de estudio. Se entiende más bien como proyecto que define las intenciones educativas y su concreción en la práctica. Supera una perspectiva centrada únicamente en aspectos técnicos y científicos, para completarla con la consideración de la dimensión sociocultural y axiológica, inherente a todo proyecto educativo y conectándose con la realidad social andaluza. Desde esta opción curricular se pretende como objetivos básicos: una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad así como para intervenir autónomamente en el proceso de desarrollo de nuestra sociedad... Finalmente, esa dimensión para el desarrollo y la transformación social... debe inscribirse en el sistema de valores éticos y morales que están en la base de nuestra tradición humanística y que define y formula el ordenamiento constitucional. En definitiva, contribuir a crear una sociedad más desarrollada y justa desde el respeto al pluralismo, la libertad, la solidaridad y la cooperación como valores fundamentales, caracteriza en sus fines esenciales el proyecto educativo de nuestra Comunidad.

Pasando al articulado, en el 1 se describe su duración: cuatro años académicos organizados en dos ciclos de dos años cada uno, en los que se pretende que los alumnos asimilen *todos* los elementos esenciales de la cultura de nuestro tiempo. En el artículo cuarto se detallan los objetivos básicos que deben procurar. Atenderemos sólo a algunos de ellos:

1. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades. (E.S.O. art. 4.b.)¹³.

2. Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios. (E.S.O. art. 4.c.)

3. Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos. (E.S.O. art. 4.d.)

4. Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho. (E.S.O. art. 4.h.)

5. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos, de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas. (E.S.O. art. 4.h.)

Pues bien, en lo que toca a la filosofía en la realización de estos objetivos así como en la declaración de intenciones programáticas se le dedican en esta reforma 2 horas semanales del último curso de la etapa a través de unos contenidos, difusos y confusos, reunidos en el epígrafe *La Vida Moral y la Reflexión Ética* (Art. 5,5). Es cierto que la enseñanza de la ética en B.U.P. (y F.P.) se había ofrecido desde 1979 como materia alternativa a la religión, siendo extensamente cuestionada por el carácter utilitario que implicaba *ofrecer* la asignatura a los que rechazaban la religión, al mismo tiempo que servía para justificar/legitimar la presencia de la materia de religión (*materia de oferta obligada para los centros y de carácter voluntario para los alumnos y alumnas* en la nueva ordenación y sin valor curricular), disminuyendo así el propio derecho a *ser moral* que la Ética persigue.

La Administración parece haber sucumbido a la tentación práctica-curricular de cortar de raíz cualquier disquisición teórica acerca de la asignatura *Moral*, con la consideración de que las influencias sobre la moral son un asunto puramente personal, que se sustrae a toda esquematización y normalización. Pero hay un hecho concreto que para nada tiene en cuenta ese principio: la enseñanza de la moral es relativamente fomentada, porque se la considera necesaria. La meta de la educación moral es la

¹³ Todas las referencias a la E.S.O. remiten al Decreto 106/1992 de 9 de junio del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 20 de junio de 1992, nº 56.

formación de la voluntad ética y, sin embargo, no hay nada más inaccesible que la voluntad ética, puesto que como tal, no constituye una dimensión psicológica tratable con determinados medios. Ninguna influencia empírica nos da la garantía de tener realmente repercusión en la voluntad ética. Se impone una única conclusión: dado que el proceso de educación moral se opone, por principio, a toda racionalización o esquematización, no tiene nada que ver con ningún tipo de enseñanza, pues la enseñanza es para nosotros, y por principio, el medio racionalizado de educación.

¿Es imposible la educación moral? Es imposible una ciencia exacta (controlada) de la educación moral. A esta asignatura sólo le resta impartir -en lugar de educación moral- una rara especie de educación cívica, según la cual todo lo necesario ha de ser espontáneo y todo lo que en el fondo es espontáneo debe ser necesario. La enseñanza de la moral está muy lejos de satisfacer una exigencia pedagógica absoluta; sin embargo puede tener y tendrá su importancia como etapa de transición, no por constituir un eslabón -imperfecto- en la evolución de la enseñanza religiosa, sino por poner de relieve la deficiencia de la cultura actual. La atmósfera fundamental de lo ético no es la motivación utilitaria, la utilidad propia o ajena, sino la conversión. Como dijo Kant: *Para que algo sea considerado moralmente bueno, no es suficiente que esté de acuerdo con la ley ética* (las concepciones morales vigentes); *es preciso que se haga por amor a ella.*

Por último, el decreto exige que, junto con las materias comunes, todos los centros ofrezcan otras optativas que estén relacionadas con las necesidades y habilidades de los alumnos y para facilitar su elección existirá en cada instituto de enseñanza secundaria un departamento de orientación psicopedagógica y profesional. Desde siempre han sido la psicología y la ética los dos polos en torno a los cuales se ha agrupado la pedagogía moderna (burguesa-capitalista o habría que decir industrialista). Lo que denota la consciencia de un pensamiento escindido y desgarrado en sí mismo. Por un lado está el problema de la naturaleza del educando: psicología de la infancia, de la adolescencia... (evolutiva); por el otro, el objetivo de la educación: el hombre íntegro, el ciudadano. La Logse como pedagogía oficial es el método que relaciona entre sí esos dos elementos.

La filosofía en los Bachilleratos

Las enseñanzas del bachillerato, y por supuesto de la filosofía, vienen recõgidas y ordenadas, en nuestra comunidad, en lo que se conoce como el Decreto 126/1994. Este nivel pretende cumplir una triple finalidad educativa: de formación general, de orientación de los alumnos y alumnas y de su preparación para estudios superiores. Tiene una doble dimensión: unitaria, reflejada en los objetivos educativos de las materias comunes, y, al mismo tiempo, especializada, a través de las distintas modalidades y materias optativas.

Los objetivos se formulan en términos de capacidades, teniendo gran importancia los elementos metodológicos y epistemológicos. El bachillerato, además de proporcionar un adecuado nivel de conocimientos, procedimientos y actitudes, ha de contribuir a la consolidación y desarrollo de otras capacidades sociales y personales que ayuden a encontrar soluciones globales, solidarias y cooperativas a los problemas nuevos, de dimensión internacional, y a los estructurales específicos de cada comunidad, (*corrección de los desequilibrios en el desarrollo; uso pacífico de las innovaciones tecnológicas; garantía de los derechos humanos y su extensión progresiva; lucha contra las diferencias sociales y culturales injustas; eliminación del racismo y la xenofobia; plena igualdad de los sexos*). Se afirma, en fin, que la especialización disciplinar debe estar complementada con la presencia en las distintas materias de contenidos educativos imprescindibles en la formación de los ciudadanos, como son la educación moral y cívica.

Siempre se ha definido la filosofía por ser una reflexión crítica y radical de los problemas fundamentales que atañen a los seres humanos. Igualmente por la forma de totalidad que ha ido adoptando y su ubicación en los respectivos contextos históricos y socio-culturales que han caracterizado la historia de la humanidad. Sin embargo hoy cuando la aceleración del desarrollo científico-técnico y la de las transformaciones sociales y políticas son más rápidas que nunca, desde la Administración, se considera que la función de la filosofía ya no es necesaria, o si se quiere menos necesaria que antes. Es lo que parece si observamos que, como episteme curricular, la filosofía desaparece del segundo año de los currícula de arte, ciencias y tecnología. Ello a pesar de que algunos de los objetivos fundamentales del bachillerato serían:

1. Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen. (BACH. art. 4.d.)¹⁴

2. Posibilitar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma valorando el esfuerzo y la capacidad de iniciativa. (BACH. art. 4.f.)

3. Conocer y valorar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y de los individuos en el marco de su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado Español y en la Comunidad de Naciones. (BACH. art. 4.h.)

4. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de información y enriquecimiento cultural. (BACH. art. 4.j.)

5. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestro patrimonio cultural para valorarlos críticamente y poder actuar de forma autónoma desarrollando actitudes solidarias, tolerantes y que promuevan la igualdad frente a todo tipo de discriminaciones. (BACH. art. 4.k.)

Desde estos objetivos *la principal justificación de la filosofía, como materia curricular, en el Bachillerato es la promoción de la actitud reflexiva y crítica... le incumbe estimular y provocar actitudes reflexivas en las que se someta a consideración y análisis, tanto la diversidad de aspectos de nuestra experiencia, cuanto los problemas fundamentales que plantea cada uno de ellos y sus relaciones.* Esta actividad se propone a través de cuatro logros que deben ser conseguidos por parte de los alumnos: a) hacer explícitos, conscientemente, los supuestos subyacentes al discurso tanto científico-tecnológico como ideológico, b) posibilitar un marco de integración y recomposición de la diversidad de conocimientos poseídos, c) aprender a usar la razón en el debate de ideas y análisis de hechos, d) desarrollar un pensamiento autónomo y crítico y potenciar actitudes abiertas a nuevas formas de pensamiento, acción y emoción. A partir de estas adquisiciones se pretende desarrollar diez grandes objetivos-capacidades caracterizados por comprender y emplear, situar, analizar, acercar, argumentar y expresar, utilizar procedimientos, valorar, estimar, adoptar, apreciar.

Por otra parte se admite el carácter complementario para estos logros de la función educativa de la *Historia de la Filosofía*, en cuanto trata de

¹⁴ Las referencias al Bachillerato remiten al Decreto 126/1994 del 7 de junio B.O.J.A. 26 de julio de 1994, nº 115.

analizar y comprender los sistemas filosóficos en sus contextos históricos. Ello supone entender, por una parte, el carácter interactivo y práctico del conocimiento, y, por otra, los problemas y teorías en función de las necesidades e intereses de los grupos humanos y sus culturas. Y esto a través de tres funciones educativas que interactúan entre sí:

1. Función reconstructiva. Parte de la afirmación de la constancia de los problemas y respuestas filosóficas dadas históricamente para la comprensión actual de esas mismas cuestiones. Ello supondrá al alumno *el acceso a un núcleo de experiencias teóricas, de perspectivas sobre lo real y modos de pensar a los que difícilmente tendrá acceso por otro procedimiento.*

2. Función historiográfica. Ayudará al alumno a tomar consciencia del carácter histórico de las condiciones sociales en la génesis de las teorías filosóficas extendiendo esa consciencia a otros productos culturales, en sus diferencias y semejanzas, como la ciencia, el arte, el derecho, la religión...

3. Función articuladora. De la historia de los saberes en relación con la historia de las ideas -físicas, sociológicas, políticas etc.,- *sin las cuales no es inteligible ni la sociedad y el momento que el alumno vive, ni el propio sistema de los saberes que se le transmite.*

Se pretende con ello que el alumno adquiera un grado de madurez intelectual que le sirva para orientarse personalmente en el complejo mundo ideológico, científico y político contemporáneo, así como adquirir la formación de destrezas intelectuales utilizables mucho después con independencia de los contenidos que sirvieron para desarrollarlas. Las capacidades-objetivos propios de la materia serían reconocer, relacionar, comprender, descubrir, tomar consciencia, desarrollar estrategias, valorar el esfuerzo y enjuiciar críticamente.

Un repaso al decreto 126/94 y a la orden que establece el currículum de Bachillerato nos permitirá ver cómo se consigue todo lo expuesto anteriormente a través de la presencia de la filosofía en los distintos itinerarios educativos. Distingue, ante todo, cuatro modalidades de Bachillerato (Arte, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología). En todos ellos aparece la Filosofía como *episteme curricular* durante el primer curso del Bachillerato. La cosa cambia ya respecto al segundo curso. En este nivel sólo aparece la Filosofía en la modalidad de Humanidades y Ciencias

Sociales y no en todas sus opciones, pues la opción de Administración y Gestión prescinde de la Filosofía como asignatura troncal.

Llegados a este punto, parece que la administración ha decidido resolver, por la vía del decreto, que tanto para la formación personal como vital de más del 75% de los alumnos basta con las cuatro horas semanales del primer curso. Que un ingeniero no necesita que se le enseñe a construir críticamente el futuro, un médico no es necesario que aprenda a sanar los miedos que se esconden en el fondo del alma, un artista no necesita comprender el sentido trascendente de lo que crea y un gestor no es necesario que sepa administrar los recursos axiológicos de la vida.

Analicemos, no obstante, la relación de optativas correspondientes a cada una de las modalidades del Bachillerato que puedan afectar al área de Filosofía:

1. En la modalidad de *Artes* aparece en primer curso una asignatura denominada *Estética* y no se ofrece nada más en relación al área en segundo curso.

2. En las modalidades de *Ciencias de la Naturaleza y la Salud y Tecnología*, aparece en primero una asignatura llamada *Ciencia. Técnica y Sociedad* de contenido difuso y no muy clara adscripción que ha sido reclamada recientemente para el seminario de Filosofía. En segundo curso aparecen igualmente bajo un título difuso una asignatura llamada *Ética y Desarrollo Técnico-Científico* que parecería adscribible al Seminario y una *Historia del Pensamiento Científico*, sólo para Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, sin una determinación clara de su pertenencia.

3. En la modalidad de *Humanidades y Ciencias Sociales*, aparece en primero *Ciencia, Técnica y Sociedad* y una asignatura de Psicología, que si bien es ajena estrictamente al seminario, parte de ella ha sido impartida durante muchos años dentro de la programación de Filosofía de tercero de B.U.P. En el segundo año la oferta se reduce, en sentido estricto, a nada, salvo si consideramos la posibilidad de afinidades entre la Filosofía y la *Sociología*, la *Antropología*, la *Historia del Pensamiento Político*, y el *Derecho* que aparecen como asignaturas optativas.

POSIBILIDAD DE UNIR AMBAS PERSPECTIVAS

¿Se pueden unir las dos perspectivas expuestas? Pensamos que sí. Como filósofos y como educadores, siempre hemos sido conscientes de la necesidad de pasar de una institucionalización centrada en la transmisión de contenidos a una aplicación más atenta de la relación entre *saber y saber hacer*. Siempre han sido fines comunes, como enseñantes y como filósofos, formar individuos capaces de afrontar las situaciones de crisis que supone todo cambio, fomentar la solidaridad y la tolerancia e iniciar a los alumnos en la vida política, activar pautas de conducta que contribuyan a eliminar o atenuar las desigualdades y potenciar el sentido de identidad personal y social sin exclusiones. Porque la filosofía sólo es verdadera si ofrece un programa, si abre posibilidades para el pensamiento y la acción, para el ser humano en realización.

"Porque para comprender una época o una nación nos es preciso comprender su filosofía, es necesario que nosotros mismos seamos filósofos en un grado cualquiera"¹⁵

Los filósofos, como enseñantes, tenemos, además, consciencia crítica de un enorme fracaso. El de la historia de la filosofía de C.O.U., sin duda el gran fracaso de los enseñantes de filosofía, para por nuestra cuenta, poner al día, ensayar estrategias renovadoras de interés, hacer asequible y estimulantes los estudios humanísticos de cara a un alumnado que terminando comenzaba una nueva fase vital y educativa. La estructura académica que distinguía entre bachilleratos de ciencias y de letras permitía, paradójicamente, por sí misma, una actualización y nuevos tratamientos de los contenidos en función de los cursos. El porqué no se hizo esto habría que achacárselo tanto a la Administración, como a la propia acción de los profesores. La falta de coordinación entre éstos y la Administración a través de la Coordinación de C.O.U., el carácter meramente retórico con el que se contemplaba la madurez en la prueba de selectividad, y unos contenidos, sin duda obsoletos en sus planteamientos en función de la diversidad e intereses de los distintos cursos, produjo en definitiva, cuando tanto la temática como la situación, por los propios acontecimientos sociales, históricos y culturales exigían lo contrario, el retraimiento, el desinterés, la falta de perspectiva útil, y en definitiva la

¹⁵ B. Russell, *Historia de la Filosofía Occidental*.

demanda de la desaparición de unos contenidos sin duda básicos y fundamentales para la propia experiencia vital, e incluso profesional, de los alumnos como personas completas, deberíamos preguntarnos con Russell si

"¿Es el hombre lo que los astrónomos definen, una partecita de carbono impuro y de agua, reptando sin fuerza sobre un planeta pequeño, sin importancia?... ¿Debe el bien ser eterno con el fin de que sea amado, o vale la pena buscarlo, incluso si el universo marcha inexorablemente hacia la muerte?... Ninguna de estas preguntas encuentra solución en los laboratorios... El estudio de las preguntas y la posibilidad de responder pertenece al dominio de la Filosofía"¹⁶

Se ha acusado a la Logse, desde distintos ámbitos (equipos directivos, claustros, padres, especialistas) y perspectivas (profesores de letras, de ciencias, de dibujo, de música, de educación física) de imponer un modelo educativo demasiado psicologista, tecnicista y economicista, que no logra conciliar en ningún aspecto las contradicciones generadas (y que luego van a determinar la práctica docente) por las dos fuentes-principios que la constituyen. Sin duda, ha habido una gran aportación teórico-conceptual, por parte de psicólogos y pedagogos, pero sin carácter fundamentador, que sólo se va llenando de contenido, en su y con su experiencia, conceptos y categorías formales, psico-pedagógicas, ideológico-políticas, socio-culturales e incluso económicas que no tenían mucho sentido real operativo sobre el papel.

Se ha producido, se sigue produciendo diariamente, una confrontación que ha situado a *quasi malhechores* frente a *anticipadores de un nuevo orden* y que sólo ha sido posible dirimir mediante la vía del decreto y la imposición. Falta por saber si con ello se ha mejorado la educación que debe formar a los hombres y mujeres del próximo siglo.

¹⁶ *Op. cit.*