

## CAPÍTULO 3

# LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, UNA CUESTIÓN DE JUSTICIA SOCIAL

Laura Linares Abadía<sup>1</sup>

### 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.

---

<sup>1</sup> 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 general<sup>2</sup>, 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.

---

<sup>2</sup> 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 acrílicas. 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 alumbramos 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.

Ezquerro, J. (16 de diciembre de 2014.) En defensa de la filosofía, *Heraldo de Aragón*. Disponible en <https://acortar.link/lmrcHA>

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.