

LA FILOSOFÍA PERDIDA

“Todos pueden ver la utilidad de lo que es útil, pero no pueden comprender la utilidad de lo que es inútil”. Lo decía el pensador taoísta Zhuangzi en el siglo III a.C., hace dos mil trescientos años. Una frase que me parece inmejorable para iniciar una conferencia destinada a reivindicar la presencia de la Filosofía en los *currícula* de secundaria; de la Filosofía y de tantas otras materias arrinconadas en virtud de no se sabe bien qué razones, o sí, y arrojadas a un ostracismo del cual no está previsto que vayan a regresar. No es, pues, simplemente un ostracismo, sino más bien un destierro de por vida. O lo que es peor, un olvido intencionado.

La Filosofía no es, desgraciadamente, la única materia que pierde peso con los nuevos planes de estudio. Se encuentran en una situación similar la Música – cuya revalorización fue probablemente el único acierto curricular de la LOGSE-, el Latín, el Griego, el Francés o la Literatura, esta última progresiva y subrepticamente arrinconada en favor de la Lingüística... Y paralelamente, asistimos también a un progresivo y «agresivo» primado de la técnica sobre la ciencia. Parece que, ciertamente, nos encontramos ante un concepto muy claro de lo que, desde ciertas instancias, se considera útil.

¿Pero útil para qué o para quién? ¿Qué es útil y qué no lo es y en función de qué criterio? Llegados a este punto, y antes de proseguir, permítaseme resaltar una obviedad. El concepto de “utilidad” no es neutro; y su imposición como criterio de demarcación en el establecimiento de los *currícula* de un programa de estudios obedece y se subordina al objetivo que se pretenda conseguir con unos determinados planes de estudios. En definitiva, la supuesta utilidad de unas disciplinas frente a otras, no sólo no es neutra desde un criterio puramente funcional, sino que tampoco lo es desde la perspectiva del objetivo que se les adjudique a los programas de estudios de un sistema educativo, que determina lo que es útil de acuerdo con la finalidad global en que se incardinan. Más llanamente, según lo que pretendamos de un sistema educativo, la inclusión o la exclusión de ciertas disciplinas resultará útil o no, con independencia su utilidad funcional o instrumental inmediatas. ¿Cuál es, entonces, el objetivo de un sistema educativo que arrincona el estudio de materias como las que hemos citado?

Dejaremos de momento aparcada esta pregunta porque, antes de proseguir, no puedo dejar de resaltar lo que a mi juicio es una más que singular paradoja. Lo que hemos dicho hasta ahora sobre las tendencias curriculares de los planes de estudio no es ninguna particularidad española. Muy al contrario, se enmarca en una tendencia generalizada y global -otra cosa es que aquí hayamos sido más papistas que el Papa-. Y no me refiero, aunque también, a los criterios que se utilizan, por ejemplo, para elaborar las pruebas PISA, sino a algo que, visto al menos desde una cierta ingenuidad metódica, sume en la mayor de las perplejidades. Resulta que, al mismo tiempo que cada vez se habla más de la necesidad de configurar un espacio educativo común europeo, aquellas

disciplinas que constituyen precisamente la base de nuestro acervo cultural sean las primeras en verse arrojadas de él.

Como muy acertadamente afirmaba Jordi Llovet en “*Adéu a la Universitat*”¹ (Adiós a la Universidad), refiriéndose al espacio común europeo universitario, tal expresión no pasa de ser un brindis al Sol. Y lo mismo por lo que refiere al resto de niveles académicos. Porque este espacio común requeriría, en primer lugar, de una *lingua franca* como lo fue el latín en su momento, y en segundo, de una profundización curricular en los aspectos más significativos de tal acervo cultural común. Y no se da ninguna de estas condiciones.

En lo referente a la primera, es verdad que, desde las administraciones educativas, se pretende impulsar la generalización del inglés, incluso desde la educación Primaria y Secundaria –los conocidos programas de bilingüismo, o trilingüismo, según el caso-. Para la obtención de cualquier título universitario será preceptivo poder acreditar un cierto nivel de inglés y lo mismo para el acceso a la función pública docente. Quien no acredite unos determinados conocimientos en esta lengua, simplemente no podrá convertirse en docente. Y es de esperar que muy pronto será un requisito extendido a otros ámbitos. No abundaré sobre esta cuestión porque es uno de los temas sobre los que se tratará más adelante en el marco de estas mismas jornadas, pero sí diré que, al menos en el caso del sistema educativo, para que esto funcionara tendría que ser con profesores nativos o auténticos profesionales de la lengua inglesa. De lo contrario, y aun asumiendo conocimientos elevados de inglés en los docentes, ya sea de Primaria, de Secundaria o de Universidad, cuyas especialidades académicas son otras, la riqueza lingüística del léxico docente devendría progresivamente ramplona y académicamente pobre.

Y en lo referente a la segunda condición, el enaltecimiento de aquellas disciplinas que constituyen el substrato del acervo cultural europeo, no sólo no se va en esta dirección, sino precisamente en la contraria ¿Cómo vamos a hablar de espacio educativo europeo si Homero, Aristóteles, Virgilio, Dante, Descartes, Cervantes, Beethoven o Goethe han sido excluidos de nuestros programas de estudios? ¿Quién estudiará a los clásicos si la Filosofía, la Literatura o la Música han quedado reducidas a poco más que nada? ¿Quién podrá entender la pintura occidental sin saber Historia Sagrada o sin haber oído hablar jamás de la Academia de Atenas o del rapto de las sabinas?

Estoy citando clásicos de Humanidades, pero lo mismo reza para la ciencia y los científicos. Me refería antes al primado de la técnica sobre la ciencia, y ello muy especialmente en el sentido de establecer también un hiato insalvable entre las Ciencias y las Humanidades, como si se tratara de dos ámbitos que hayan ido cada uno por su lado y sin la menor interrelación entre ellos, lo cual históricamente es simplemente un desatino. A propósito de una entrevista sobre su más que recomendable “*De Tales a Newton*”², el físico y profesor universitario Juan Meléndez se lamentaba al constatar que, todavía en tercero de carrera, la

¹ Llovet, Jordi. *Adéu ala Universitat*. Galàxia Gutenberg, Barcelona 2011

² Meléndez Sánchez, Juan; “*De Tales a Newton*”; Ellagoediciones, Pontevedra 2013

mayoría de estudiantes están convencidos de que la polémica entre Colón y los sabios de Salamanca consistió en que mientras el primero sostenía que la Tierra era redonda, los segundos afirmaban que era plana. ¿Espacio educativo común europeo? Pues qué quieren que les diga. Si lo queremos entender como unos programas de estudios más o menos uniformizados, despojados de todo resquicio de contenidos propios de la tradición occidental y remitidos a un sentido meramente geográfico, entonces tal vez. Pero a mí se me antoja algo muy pobre.

Nos preguntábamos antes de adentrarnos en esta puede que sólo aparente paradoja, por los objetivos que un sistema educativo se traza y que hacen «útil» la inclusión en los programas de estudios de ciertas materias, a su vez «útiles» de acuerdo a estos objetivos, con independencia de la «utilidad» funcional que puedan tener en sí. Y de nuevo en esta tesitura, no cabe sino admitir que la inclusión o exclusión de ciertas disciplinas dependerá de su encaje o no dentro de los objetivos generales del sistema educativo en cuestión. Y desde esta perspectiva, es evidente que en las últimas décadas se ha producido un cambio de paradigma educativo que, inevitablemente, tiende a prescindir de disciplinas como la Filosofía, la Música o el Latín, no por una simple cuestión de arbitrariedad, de necesaria limitación de contenidos o de la utilidad que puedan ofrecerle al destinatario –a saber: las generaciones en proceso de instrucción-, sino porque resultan, puede que no sólo inútiles, sino incluso inconvenientes a la, digámosle, «filosofía» educativa que inspira al sistema, y a la cual le son inherentes los objetivos que persigue con un determinado programa de estudios. Lamento ser tan categórico, pero es así como lo entiendo sin más.

Otra cosa es que nos preguntemos honradamente cuáles han de ser los objetivos de un sistema educativo y, en función de ellos, plantearnos unos programas de estudios con disciplinas que consideremos «útiles» de acuerdo con este contexto. Ya hemos dicho que una cosa es que la Filosofía sea útil o no, y otra su «utilidad» acorde a la finalidad perseguida por un sistema educativo y los programas de estudios que imponga. Desde la «filosofía» de la LOMCE y los objetivos inherentes a ella, por ejemplo, o de la LOGSE, de la cual es poco más que una mera secuela, la Filosofía como disciplina es absolutamente «inútil» y, en este sentido, no sólo prescindible, sino manifiestamente descartable. Si esto no se ha llevado a cabo por completo todavía, ha sido por otras razones absolutamente ajenas al espíritu de la Ley.

Porque uno de los grandes errores que, a mi juicio, se ha cometido, es haber atribuido la LOGSE y sus estropicios a errores, ingenuidades o frivolidades, ora pedagógicas, ora políticas. En definitiva, hemos combatido la LOGSE esforzándonos en tratar de demostrar que eran leyes «equivocadas», «erróneas». Pero en realidad, desde su propia lógica interna, la LOGSE ni es un error ni ha fracasado. Es más, si en algo ha fracasado ha sido precisamente en no conseguir erradicar la «filosofía» educativa anterior, fundamentalmente entre los docentes, y haber tenido que rectificar ante la hostilidad que suscitó entre la mayoría de sectores académicos, accediendo a mantener, aunque residualmente, disciplinas como la Filosofía en sus *curricula*.

Éste fue el «error» de la LOGSE, y éste es el error que la LOMCE pretende enmendar con la implantación de un recorrido curricular que parece casi calcado de los primeros borradores de la LOGSE. En el caso concreto de la Filosofía, el planteamiento de la LOMCE es el mismo que el inicial de la LOGSE. No lo olvidemos.

Ante objetivos opuestos, los conceptos de éxito y de fracaso son intercambiables. Lo que tras su implantación era para muchos un deterioro a marchas forzadas del sistema educativo, era para los ideólogos de la LOGSE la constatación de su éxito. Porque sus objetivos eran opuestos a los de sus críticos. Algo así como la lacónica frase de Carlos V cuando afirmó, con respecto a Francisco I de Francia, con el cual mantuvo un sinfín de guerras: *“En realidad, mi primo Francisco y yo coincidimos plenamente. Ambos queremos lo mismo, Milán”*. Pues eso.

¿Cuál es entonces el «Milán» educativo que todos queremos, pero en el que sólo puede ondear una bandera? Podría parecer que le esté atribuyendo a la LOGSE, o a la LOMCE, una naturaleza intrínsecamente perversa. Bueno, que quede claro que si es así, lo es sólo por la naturaleza de unos objetivos que son contrarios a los que yo pienso que debe perseguir cualquier sistema educativo. Pero que quede claro también que no estoy pretendiendo hacer juicios morales, sino simplemente tratar de establecer por qué determinadas disciplinas, desde la propia lógica interna del paradigma educativo actualmente hegemónico, son simplemente inútiles y por ello procede su exclusión curricular.

La misma frase con que iniciábamos esta disertación puede que se nos antoje ahora algo ingenua. Porque presupone una insuficiencia, un error de valoración en el contrario, y la posibilidad de convencerle de su equivocación. Es una frase, por decirlo así, moralmente socrática, en la medida que presupone ignorancia en el interlocutor, y la consiguiente posibilidad de convencerle. Y no es así, o no tiene por qué serlo. De habernos atendido a ella desde un buen principio, habiéramos debido empezar tratando de demostrar la utilidad de la Filosofía. Y creo que habiéramos caído con ello en la trampa que venimos cayendo desde el último cambio de paradigma educativo, llámense sus materializaciones LOGSE, LOCE, LOE o LOMCE.

¿Qué se supone que ha de perseguir un sistema educativo como objetivo? Diderot lo tenía muy claro:

*“En lo concerniente al concepto de educación pública, su esencia es invariable bajo cualesquiera circunstancias. El objetivo ha de ser siempre el mismo a lo largo de los siglos: formar hombres virtuosos y lúcidos.”*³

Entiéndase “virtuosos” en su sentido griego clásico, *areté* (ἀρετή), más amplio en su extensión que en el uso que modernamente hacemos de dicho concepto,

³ Dennis Diderot. “Proyecto de Universidad para el gobierno de Rusia”

por lo general remitido a contenidos morales, pero que perviviría en expresiones tales como cuando afirmamos que determinada persona es un «virtuoso» del violín.

Si lo que pretendemos es que un sistema educativo forme ciudadanos, virtuosos y lúcidos en la medida de sus posibilidades, entonces parece evidente que la Filosofía ha de tener una presencia inexcusable en los programas de estudio. Quizás no en todos, cierto, pero sí en los que apunten hacia Humanidades o hacia Ciencias. En definitiva, hacia estudios universitarios. Y para justificar dicha presencia me fundamento ni más ni menos que en la tradición occidental de la cual es el meollo. No está de más recordar que entre los, pongamos, diez o veinte filósofos más importantes de la historia, la mayoría de ellos eran también científicos más que destacados: Descartes, Pascal, Leibniz, Kant, Cantor, Husserl, Frege, Russell, Wittgenstein, Gödel, Quine... por no hablar de Tales, Pitágoras, Demócrito, Platón o Eratóstenes. Aunque sólo fuera por esto, ya valdría la pena estudiar algo de Historia de la Filosofía. Pero claro, acordar tal conveniencia siempre dependerá de cuáles sean estos objetivos. ¿Sigue nuestro sistema educativo persiguiendo en la actualidad el mismo objetivo que Diderot anunciaba imperecedero hace casi tres siglos? Mucho me temo que no.

La cita que voy a dar a continuación no procede de ningún tratado pedagógico, sino de la novela "HHhH"⁴, un relato de base histórica sobre el siniestro líder nazi Reinhard Heidrich y los dos miembros de la resistencia que acabaron con su vida. El texto que sigue refiere a los proyectos educativos de Heidrich para las zonas ocupadas de Bohemia y Moldavia:

"Los dos puestos claves de este gobierno fantoche son el ministerio de Economía, confiado a un alemán cuyo nombre en esta historia es totalmente irrelevante, y el ministerio de Educación, atribuido a Emanuel Moravec. Al nombrar a un alemán como ministro de Economía, Heydrich impone el alemán como lengua de trabajo en el equipo de gobierno. Al nombrar a Moravec a la cabeza de Educación, se asegura los servicios de un hombre en el que ha sabido apreciar una extraordinaria predisposición a colaborar. Ambos ministerios están unidos por un mismo objetivo: mantener y desarrollar una producción industrial que responda a las necesidades del Reich. Para conseguirlo, el papel del ministro de Economía consiste en someter todas las empresas checas al esfuerzo de guerra alemán. El papel de Moravec consiste, por su parte, en desarrollar un sistema educativo cuya única vocación sea la formación de obreros. En consecuencia, los niños checos no recibirán más enseñanza que aquella estrictamente necesaria para su futura profesión, es decir, un saber básicamente manual, completado por un mínimo de conocimientos técnicos."

Difícil plantearlo más claro. Según lo que se quiera obtener de él, un sistema educativo se orientará hacia una u otra dirección y considerará «útil» de acuerdo con sus fines la inclusión de determinadas materias para su impartición y

⁴ Binet, Laurent, *HHhH (Himmlers Hirn heist Heidrich)*. Seix Barral, Barcelona 2012.

aprendizaje. De lo que se trataba era de producir mano de obra relativamente cualificada para los eslabones más bajos de la cadena productiva industrial nazi, y por lo tanto, lo que este sistema educativo debería impartir iba a estar enfocado exclusivamente a la consecución de dicho objetivo. Lo útil y lo inútil, una vez más, queda supeditado a este objetivo. Y sin necesidad de una situación tan extrema y con objetivos tan explícitamente declarados, la verdad es que lo mismo ocurre hoy en día en nuestras sociedades; eso sí, de manera mucho más sibilina y sin criterios de demarcación territorial, sino de otra índole.

Nuestros modernos sistemas educativos y sus programas de estudios con las materias que tradicionalmente han figurado en ellas, son el resultado de la confluencia entre dos objetivos, una aspiración y una necesidad, alrededor de los cuales se había organizado y estructurado los distintos programas de estudio. Por un lado tendríamos la aspiración ilustrada a la cual refería la cita de Diderot; por el otro las necesidades de una sociedad en transformación constante desde la Revolución industrial, que irá requiriendo cada vez más de una progresiva cualificación de los individuos que la forman para la ejecución de determinadas funciones que, sin una cierta formación, aptitud y destreza, serían irrealizables.

Por su parte, el ideal ilustrado se entiende como la realización de la voluntad humana por saber, por conocer, emblematizada en la afirmación de Kant⁵ según la cual la Ilustración es la emancipación del hombre de su minoría de edad culpable. Y “*sapere aude*”, atrévete a saber, es su máxima. Históricamente, sería la superación del concepto de súbdito por el de ciudadano, y su consecuencia, el advenimiento de la democracia. El individuo, como depositario de unos derechos inalienables, tiene entre ellos el de alcanzar el saber, el conocimiento, como su más plena realización, porque sólo el conocimiento puede hacerlo libre. Y a esto tendrán que dedicarse los sistemas educativos que irán extendiéndose y generalizándose a lo largo de los siglos XIX y XX.

Paralelamente a esta aspiración, la creciente complejidad de las sociedades occidentales como resultado de las revoluciones científica, en el XVIII, e industrial, en el XIX, exigen una capacitación para la realización de ciertas tareas, a distintos niveles y eslabones de la cadena de producción, que cada vez serán objetivamente más ineludibles. Unos conocimientos, aptitudes y destrezas que requieren de un proceso de aprendizaje previo. A ello se volcarán también los sistemas educativos modernos.

En síntesis, lo que tenemos es que un sistema educativo tendría como objetivo, según lo expuesto, una doble función. Dotar al individuo de los conocimientos y aptitudes necesarios, tanto para su realización como ser humano en una sociedad democrática en la cual es sujeto de derecho, y para capacitarle para la realización de futuras actividades laborales o profesionales según al nivel que en cada caso le corresponda. Es decir, y de acuerdo con la definición de cultura de Clifford Geertz⁶: la urdimbre consistente en tramas de significado a partir de las cuales el individuo se orienta en la sociedad en que vive. La función de los

⁵ Kant, Immanuel. Respuesta a la pregunta ¿qué es Ilustración? Alianza Ed. Madrid

⁶ Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona

sistemas educativos sería, de acuerdo con esto, la de dotar al individuo de los conocimientos, aptitudes y aparato conceptual necesario como para poderse orientar en la sociedad en que vive, en las distintas dimensiones de su existencia –profesional, personal, intelectual...- y de acuerdo con el lugar que ocupe en ella.

Y es esta última frase “...de acuerdo con el lugar que ocupe en ella”, la que marca a la vez las limitaciones y las posibilidades de esos dos objetivos confluyentes en un sistema educativo. Unas limitaciones y posibilidades que viene, por un lado, determinadas por las limitaciones inherentes a la naturaleza humana, y por el otro, por los propios condicionamientos socioeconómicos. En el primer caso tendríamos una determinación intelectual; en el segundo social y económica.

Ciertamente, y como decía recientemente el filósofo y pedagogo Gregorio Luri a propósito de las noticias aparecidas en la revistas *Science* y *The New Yorker*, en su blog *El Café de Ocata*, *“Eso de pensar, siempre ha sido difícil. Si el conocimiento está tan cotizado es porque es escaso. Lo que ocurre es que ahora hacemos todo lo posible por evitarles a los alumnos las oportunidades de pensar. No vaya a ser que se aburran. Preferimos darles experiencias y que sientan cosas. Sentir es mucho más fácil, más democrático, más equitativo.”* ¿Pero no es esto lo contrario de lo que debería perseguir un sistema educativo?

Para evitar cualquier malentendido sobre una cita tan escueta, debo decir que el tono del profesor Luri es de ironía frente a las, por cierto, no tan modernas tendencias pedagógicas. Los modelos que precisamente han perdido la «filosofía» educativa del sistema anterior, y que se inspiran en una axiología como la que describe y en la cual la Filosofía, como tantas otras materias, es prescindible y hasta pernicioso.

Veamos. De los dos tipos de limitaciones a que aludíamos más arriba, uno, el intelectual, es insuperable –no podemos llegar a todo y no todos podemos llegar al mismo punto-; el otro, el socioeconómico, puede ser superable, al menos parcialmente, a partir de la escolarización universal y obligatoria, pero sólo parcialmente, debido razones culturales que ahora sería excesivamente prolijo detallar. En definitiva, y de acuerdo con los objetivos, parece ser que lo que tenemos, si como parece ineludible, la sociedad humana es selectiva, son dos posibles criterios de selección, el intelectual y el socioeconómico. Y sin necesidad de que estemos hablando de dos tipologías puras, sí que, como mínimo, y aun en sociedades con escolarización gratuita desde el jardín de infancia hasta la universidad, se basculará inevitablemente hacia uno u otro. Y es precisamente aquí donde la modificación de los objetivos puede sesgar fatalmente un sistema educativo.

Todos podríamos estar de acuerdo con la afirmación según la cual no es necesario que un electricista conozca los principios teóricos que hacen posible su práctica profesional, pero sí que los ha de conocer, por ejemplo, un ingeniero. Y el problema de fondo aparece cuando empezamos a intuir que ciertos conocimientos ya no se le van a requerir ni al ingeniero, lo cual nos sitúa en un

escenario completamente distinto al de los debates clásicos entre derecha o izquierda, por decir algo.

Porque mucho nos tememos que en la actualidad tenemos un problema mucho peor, y vuelvo con ello a la cita que hacía más arriba del profesor Luri. “*Pensar... sólo si no hay remedio*”, era el título, y nos remitía a dos artículos que informaban sobre unos estudios recientes⁷ según los cuales la mayor parte de la gente prefiere recibir una descarga eléctrica antes que quedarse solos con sus pensamientos. Es el resultado de un experimento, y con todo lo discutible que pueda ser, la verdad es que sólo con atender a tantas escenas cotidianas como se nos ofrecen en los transportes públicos con gente, mayormente joven, exclusivamente pendiente de sus conversaciones, juegos o ambas cosas con el móvil o la *Black Berry*, no parece que sea tan descabellado.

Porque el problema tal vez no sea sólo que dichas actitudes, que no entraré a juzgar, obedezcan a una innata propensión humana a esforzarse sólo en contextos de necesidad, sino que puede que sean mucho más inducidos de lo que en principio podría pensarse. Cierto, es verdad que la mayoría de los progresos humanos se han dado en contextos de necesidad extrema, desde guerras hasta epidemias, y que fuera de esta necesidad puede que tendamos, como especie, al relajamiento. Pero que esto se dé inducido desde un sistema educativo que no prima el esfuerzo ni el mérito, y que, contrariamente, prime la experiencia sobre el pensamiento o la espontaneidad sobre el método, esto ya parece más grave.

Todo indica que el sistema, cualesquiera que sean sus motivaciones, ha optado por complementarse con las pedagogías renovadoras a que antes aludíamos: el primado de las experiencias, de la sensorialidad, sobre la reflexión, de la emotividad sobre la racionalidad, de la espontaneidad sobre el método, de la creatividad sobre las rutinas... Sea por lo que sea, parece que se trata de estar a la “altura de los tiempos” y, de acuerdo con las demandas de la «sociedad», los sistemas educativos deben proporcionarles a sus usuarios «lo que verdaderamente les interesa». Porque lo que les «interesa», con independencia de que sea útil o no, y sobre todo si va en sintonía con lo anterior, se lo parecerá ciertamente al usuario, y lo será también, entonces, para las finalidades y objetivos de un sistema educativo cuya máxima prioridad más bien parece que sea no complicarse la vida.

Porque en realidad, toda esta retahíla de principios, constituyen en sí precisamente todo lo contrario a lo que debería ser, por definición, un sistema educativo. Como afirma el profesor Moreno Castillo, educar, instruir, es en definitiva, reprimir. Sí, «reprimir», un término cuya mala prensa ha hecho que olvidemos su condición polisémica. Si, entonces, para no ser tildados de «represores», la alternativa es abjurar del binomio naturaleza/cultura a partir del primado de la primera, puede que tengamos la escolarización universal hasta los dieciséis años o hasta los cuarenta y cinco, da igual, serán espacios de

⁷ *The New Yorker*, October 2014 <http://www.newyorker.com/tech/elements/thinking-alone?intcid=mod-latest>.

apacientamiento, reconvertidos acaso a funciones lúdicas o meramente asistenciales, pero nunca un sistema educativo. Porque darle a uno simplemente lo que le «interesa» puede ser muy útil para evitarse problemas, pero eso y nada es prácticamente lo mismo. Y es una inhibición culpable por parte de los responsables. A menos, claro, que hay una intencionalidad inconfesada que aquí sólo hemos insinuado.

Y con ello entramos en la fase final de esta conferencia. Volvemos a la Filosofía como disciplina. Hemos de entender que si se elimina, por ejemplo, la obligatoriedad de la Historia de la Filosofía para cualquier modalidad de bachillerato, será porque, en el mejor de los casos, se considera prescindible. Innecesaria. Bien, admitámoslo provisionalmente como hipótesis. ¿Y por qué otras materias son substituidas la Filosofía y el resto de las castigadas? Pues la perla innovadora parece ser que es, la «empleabilidad». Es decir, que el alumno esté en disposición de ser empleable, útil para algún trabajo. Sí, pero cuál, porque más allá de la profundización en lo instrumental, lo que tenemos es una nueva materia llamada «*Emprendeduría*». Un palabro que, por cierto, no figura en el diccionario de la RAE.

Se supone, y así lo explicita la propia ley, que el objetivo de esta materia es inculcar el espíritu emprendedor entre los jóvenes. Loable objetivo, cómo no, siempre y cuando podamos determinar exactamente qué es esto del «espíritu emprendedor» y, sobre todo, quién imparte tal materia. Porque si admitimos que para impartir matemáticas se han de saber matemáticas, o para enseñar inglés se ha de saber inglés, el sesgo cualitativo de la condición de emprendedor parece llevarnos necesariamente a que para impartir *emprendeduría* habrá que ser un emprendedor. ¿Y eso dónde se estudia? ¿Quién puede acreditarse como tal? ¿Qué contenidos se va a impartir? ¿Será bajo un formato de libro de autoayuda? ¿O el estudio de las biografías de grandes emprendedores? ¿Cuáles? ¿Es más emprendedor un banquero que un investigador de laboratorio?

La verdad, no pretendo hacer chanza, porque es algo muy serio y muy grave. Porque se ha llegado a una trivialización de los conceptos y del lenguaje que, inducidos desde el propio sistema, no parece sino que el objetivo de nuestro nuevo sistema educativo sea precisamente su banalización. Y puede que la Filosofía, la Música o el Latín no les sirvan de nada a quienes no se les han enseñado. Y hasta puede que a muchos cuyos intereses y motivaciones sean otras, tales disciplinas les parezcan desagradables e inútiles. Pero su progresiva marginalización de los programas de estudio no deja de ser, a mi entender, un claro indicativo de la progresiva banalización de nuestros objetivos educativos. Porque un sistema educativo no está para darle lo que le interesa a alguien que todavía no puede saberlo: una «filosofía» educativa *low cost*, en todas sus acepciones, en la cual no tiene un lugar la Filosofía, reconvertida, por cierto, a “Filosofía y Ciudadanía”, ni mucho menos aún, la Historia de la Filosofía.

El debate sobre la conveniencia de la inclusión de materias como la Filosofía en los planes de estudio de bachillerato es en realidad muy viejo. Nunca le han

faltado detractores que, considerándola algo inútil, que no sirve para nada, han propuesto sin más su exclusión de los programas de estudio, y sustituirla por otras materias más útiles, según su criterio. Quienes esperaban que hiciera aquí una apología de la Filosofía y de su inexcusable presencia en los *curricula*, aportando nuevas «pruebas» sobre su «utilidad», puede que hayan quedado decepcionados. Vayan pues en este tramo final unas breves reflexiones, concretamente sobre la más castigada, la Historia de la Filosofía y su, a mi entender, ineludible presencia en un Bachillerato que merezca tal nombre. No serán nada inédito, imagino, pero allá van.

Decía Gilbert K. Chesterton que cuando el hombre deja de creer en Dios, puede empezar a creer en cualquier cosa. Es muy posible que tuviera razón. Disquisiciones sobre la Fe aparte, lo cierto es que la progresiva banalización de lo sagrado –entendámoslo en un sentido amplio, fundante- parece correr pareja a una sacralización de lo banal. Con el conocimiento ocurre lo mismo. En una conferencia reciente en Barcelona, la pedagoga sueca Inger Enkvist apuntaba al daño que el constructivismo y el relativismo inherente a la posmodernidad han hecho a la propia noción de “verdad”, y a los efectos devastadores que esto ha tenido a nivel educativo. Si no hay verdad, todo vale, y si todo vale, por qué una verdad iba a gozar de un estatus epistemológicamente superior a «otra». Y entonces... ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar?

Vivimos en un mundo cambiante y en el cual la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación y el avance del conocimiento, obliga en ocasiones a una hiperespecialización contra la cual, por cierto, ya nos advertía Ortega⁸. Cada vez más, parece que convertirse en un experto especialista en una determinada variante de una disciplina implique un aislamiento inevitable frente al resto del conocimiento.

En cierta medida puede que se trate de algo inevitable. Pero lo que nunca podemos perder de vista, se trate de un electricista o de un ingeniero –volviendo al anterior ejemplo-, es una cierta perspectiva de contexto. Se dice también, y se utiliza como una de las mayores inectivas contra un sistema educativo supuestamente anclado en el pasado, que cuando alguien sale del Bachillerato, de la Formación Profesional o de la Universidad, la mayoría de cosas que estudió no le sirven porque ya son obsoletas, en una sociedad con un mercado, un conocimiento y unas tecnologías en permanente cambio.

Pues bien, si hay alguna materia que nos pueda dar una idea de la unidad constitutiva del conocimiento humano, de sus avatares a lo largo de la historia y de sus aspectos a la vez substanciales y accidentales, permanentes y cambiantes, esta es, sin duda alguna, la Historia de la Filosofía. Porque la verdad depende del criterio de certeza, y éste ha cambiado a lo largo de la historia. Pero siempre ha habido alguno que ha funcionado como fundante de la verdad, es decir, de la posibilidad de conocimiento válido. Aunque fuera sólo por la perspectiva global con que aborda diacrónicamente el recorrido de un conocimiento humano cada vez más inevitablemente fragmentado, su inclusión

⁸ Ortega y Gasset, José. La barbarie del especialismo.

sería inexcusable. Porque recoge lo invariable, lo que permanece, y ofrece una perspectiva global. Lo substancial frente a lo accidental, que decía el viejo Aristóteles.

No es sólo gracias a la Filosofía o a la Historia de la Filosofía, sino también a muchas otras materias que se impartían en nuestros programas de estudios, que podemos concebir conceptualmente, por ejemplo, que la humanidad haya alcanzado la Luna, aunque la inmensa mayoría seamos incapaces de fabricar un cohete que se alzara apenas unos centímetros. O que podemos entender, desde Arquímedes, la posibilidad de que haya submarinos o aeroplanos que tampoco sabemos construir la mayoría. Pero, acorde a nuestros tiempos, lo entendemos en la medida que esto signifique que no lo sacralizamos. Porque tenemos un referente de validez, de certeza, en última instancia, que más allá de lo que hoy sea válido o no, siempre deberá ajustarse a un criterio. Insisto en que no estoy diciendo que la Filosofía sea la única disciplina que aporte esta visión, pero sí que sin ella, la comprensión de este constructo maravilloso que es el conocimiento humano queda inevitablemente sesgada y fragmentada. Diría que ininteligible.

Y además, nos evita innecesarias sacralizaciones que, a veces, tiene uno la impresión que, en tan distintos ámbitos, nos están volviendo a una especie de pensamiento mágico protohistórico, sin reglas lógicas.

Y ya para terminar. Si pienso así es porque mi idea de lo que ha de ser un sistema educativo coincide con el ideal ilustrado de Diderot, la formación de individuos virtuosos y lucidos... hasta dónde esto sea humanamente posible. Y porque como nos indicaba Zhuangzi al comienzo de esta conferencia, alguien nos ha de enseñar a entender la utilidad de lo (aparentemente) inútil. Muchas gracias.