



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Filosofía, *ethos* y educación: una revisión del papel crítico de la filosofía.

Alberto Baena Pérez

Tutora: María José Gómez Mata

Curso académico: 2020/2021

1. Introducción.....	3
2. Origen de una polarización.....	5
2.1 El lema kantiano y la respuesta de Hegel.....	5
2.2 La pedagogía de Kant.....	9
3. Enseñar a filosofar.....	13
3.1 La radical priorización del procedimiento: Lipman, Izuzquiza, Domínguez.....	13
3.2 La institución filosófica: la traducción y el valor instrumental.....	15
4. Resituar la filosofía.....	19
4.1. ¿La reina de las ciencias?.....	19
4.2. Revisión de dos nociones: <i>crítica</i> y <i>problema</i>	22
5. Propuesta didáctica: ética y política en la filosofía helenística.....	32
5.1. Contextualización de la unidad en la discusión teórica.....	32
5.2. Elementos curriculares, contenidos y temporización.....	34
5.3. Materiales y recursos.....	39
5.4. Metodología.....	39
5.5. Evaluación.....	40
6. Conclusión.....	43
ANEXO I.....	46
ANEXO II.....	57
Bibliografía.....	59

1. Introducción

El presente trabajo viene dividido en dos partes. La intención de este trabajo es, en principio, hacerse cargo de la cita kantiana: *hay que enseñar a filosofar*. Nos ocuparemos de ello en la primera parte, que pretende, por un lado, demostrar que las cuestiones de las que se ocupa la filosofía no pueden tratarse como algo acabado, transmisible y susceptible de ser aprendido sin más. La filosofía debe *hacerse*. Por otro lado, y partiendo de esta base, nos propondremos dilucidar de qué manera sorteamos los problemas que sobrevienen cuando aceptamos que debemos construir la filosofía al mismo tiempo que la enseñamos, y también los educandos deben construirla al mismo tiempo que la aprenden. Para ello, en primer lugar, se describe la ya clásica oposición entre Kant y Hegel con respecto a la enseñanza de la filosofía: ¿debemos enseñar filosofía o debemos, por el contrario, enseñar a filosofar? Se trata de una discusión sobre la subordinación, o bien de los contenidos a los procedimientos, o bien al revés. Esta tarea nos llevará a la cuestión de si realmente existe esa propuesta de didáctica de filosofía que se atribuye a Kant tras su famosa cita “hay que aprender a filosofar”. Examinaremos varias afirmaciones kantianas que podrían estar o no hablando de pedagogía como tal. Seguidamente se describen algunas propuestas que han tratado de llevar ese lema kantiano a la enseñanza al pie de la letra: Lipman, Izuzquiza y Domínguez. En la reconstrucción de la tensión entre Hegel y Kant me ayudo principalmente de dos trabajos: *Enseñar filosofía o enseñar a filosofar: algunas categorías para su análisis*, de Elena Teresa José y *Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel*, de Pablo López, así como de algunos textos de los propios autores. También han resultado esclarecedores los análisis de Alejandro Sarbach Ferriol en su tesis *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*, tanto para lo anterior como para realizar un acercamiento a las propuestas de Lipman, Izuzquiza y Domínguez.

Como veremos, esas propuestas nos harán visible una dimensión parcialmente oculta de la enseñanza de la filosofía que, como profesores de filosofía, me parece debemos pensar: la enseñanza de la filosofía podría encerrar un papel propiamente anti-filosófico, por cuanto corre el riesgo de diluir su papel subversivo y crítico en una educación moral y cívica que simplemente reproduce el estado de cosas. Como conclusión de esa primera parte, introducimos una posible interpretación de la pedagogía en filosofía desde la perspectiva no-sustancialista de Foucault y Deleuze, a través de su reconceptualización

de las nociones de *crítica* y *problema*. Para el análisis y construcción de este planteamiento ha sido de gran ayuda el artículo de Jean-Benoît Birck titulado “Crear problemas: elementos para una pedagogía de los problemas, a partir de G. Deleuze” para la revista *Cuestiones de filosofía*, así como de los trabajos de los propios autores: *Lógica del sentido*, *Diferencia y repetición* y *¿Qué es la crítica?* La revisión de esos dos conceptos resulta de vital importancia tras encontrar, en el curso de elaboración de este trabajo, una constante fuente de inspiración en las palabras del que fue mi profesor, Javier de la Higuera, en una ponencia del curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000.

En la segunda parte del trabajo trataremos de ilustrar las conclusiones obtenidas en la investigación teórica a través de una propuesta didáctica para el curso de 1º de Bachillerato. Resulta, a nuestro parecer, de interés, en tanto que las formas éticas de la antigüedad helenística grecorromana poseen una estrecha relación con la idea de crítica que extraemos del pensamiento de Foucault. En este caso, me sirvo de los propios materiales que elaboré para mi periodo de prácticas en el IES Delicias, bajo la tutoría de María José Gómez, que es también tutora de este trabajo. Estos materiales proponen abarcar, en lo posible, dentro de los contenidos de ética de la asignatura, la revisión de la ética del período helenístico que Foucault llevó a cabo en su última etapa. Para su elaboración han sido vitales las descripciones del trabajo de este autor que hizo, tras su muerte, Gilles Deleuze en su curso de 1986 titulado *La subjetivación, curso sobre Foucault*; así como el propio desarrollo de la investigación foucaultiana en *Hermenéutica del sujeto*.

2. Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Origen de una polarización.

¿Cómo queremos enseñar filosofía? Es quizás una pregunta demasiado general, pero es a fin de cuentas lo que realmente nos preguntamos cuando nos posicionamos ante el ya conocido problema nuclear de la didáctica de la filosofía: ¿Es necesaria la didáctica de la filosofía, o es, por el contrario, algo superfluo y quizá perjudicial para la propia filosofía y su transmisión?

El marco legal exige a la asignatura de filosofía en la educación secundaria una mediación didáctica, lo que nos hace preguntarnos por la metodología didáctica concreta que se debe aplicar. Las cuestiones referentes a esta problemática tienen sin duda su primera formulación en torno a una conocida cita kantiana: “No se puede aprender filosofía, lo único que se puede aprender es a filosofar. La filosofía es la ciencia de los límites de la razón”¹. La filosofía para Kant no es algo que está dado de antemano ni es, desde luego, algo acabado, entonces, ¿cómo vamos a transmitirla? César Tejedor señala que para Kant “la filosofía no se deja aprender precisamente por esto. Una filosofía terminada ya no es filosofía, del mismo modo que un movimiento terminado ya no es movimiento”².

2.1 El lema kantiano y la respuesta de Hegel.

Es importante entender el contexto en el que Kant introduce esta reflexión. Para Kant existe una unidad sistemática en virtud de la cual podemos decir que nuestros conocimientos son *científicos*. No puede haber ciencia si tenemos un agregado de datos sin más, sino que necesitamos de una idea reguladora que da lugar a un sistema: esta idea opera como un a priori que “determina la generación del sistema”³. Cada ciencia forma un sistema gracias a ese elemento apriorístico y también es preciso que haya una idea del mismo orden sobre la totalidad de sistemas que abarque todo el conocimiento humano, un sistema de sistemas. Aquí es preciso señalar que Kant distingue, dentro del conocimiento considerado subjetivamente, entre conocimiento racional y conocimiento histórico. Esto es, cuando el conocimiento se presenta al sujeto ya cristalizado en teorías

¹ KANT, I., *Crítica de la razón pura*, (trad. De Pedro Ribas), Santillana E. G. (Madrid) 2013.

² TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones. p. 27

³ LÓPEZ MARTÍNEZ, Pablo, *Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel*, Trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid (2019) p.4

y leyes, este puede conocer racional o históricamente. Dentro de la cuestión que nos ocupa, el conocimiento de un sistema filosófico es para Kant un conocimiento histórico, o sea, un conocimiento que no depende de los principios sino de los datos y que no es una verdadera producción racional, sino alguna suerte de mimesis. Pero ¿no choca esto de frente contra el discurso kantiano de la autonomía de la razón? ¿Es posible, en ese sentido preciso, algo así como un conocimiento de la filosofía?

Ese conocimiento de la filosofía es entonces una imitación, no es sino un conocimiento histórico, ya que el sujeto lo conoce desde fuera, a través de una *razón ajena*. Lo que Kant quería decir entonces con su famosa afirmación, que hemos situado como el origen de la discusión, es, como ya se intuye, que la filosofía no puede aprenderse como un contenido, sino como un acto: la filosofía no es algo acabado que espera en reposo a ser aprendido, sino que es algo que solamente se puede *hacer*. No se puede aprender o transmitir como tal la filosofía y por ello solo podemos ejercitar la razón sobre esas teorías que la historia nos ha legado: solo podemos filosofar. Por la propia esencia de la filosofía, sólo cabe de ella un conocimiento histórico, ya que Kant concibe la filosofía como un sistema ideal. Esto quiere decir que lo único que tenemos son distintas filosofías susceptibles de formar parte de ese todo (ese sistema total), pues no son sino aproximaciones al mismo. La filosofía como sistema total es para Kant la idea de una ciencia posible, el razonamiento que juzga y abarca los distintos sistemas filosóficos singulares. Por eso diría Kant que no se puede conocer o transmitir la filosofía, sino que solo cabe tratar de hacerla, *filosofar*.

Cabe indicar aquí que Kant no está hablando directamente, en ningún momento, de una propuesta pedagógica. La trasposición de estas ideas a la pedagogía la harán otros autores posteriormente, como puede ser el estadounidense M. Lipman, lo que nos obliga a preguntarnos cuál sería la concepción original de la educación en filosofía para Kant, cuestión que será abordada más tarde. En cualquier caso, aquí cabe decir que esas propuestas sobre aplicación didáctica de la filosofía hacen explícita referencia al lema kantiano y que sus metodologías hacen especial hincapié en dar una mayor importancia al proceso de *filosofar*, lo que parece relegar el contenido a un plano secundario con respecto a los procedimientos.

También resulta interesante observar que, aunque en esa concepción de la filosofía no encontramos exactamente una propuesta de pedagogía en Kant, Hegel planteó sus

ideas sobre pedagogía y enseñanza de la filosofía algún tiempo después en sus *Escritos Pedagógicos*⁴ y lo hizo deliberadamente contra esa idea kantiana de filosofía.

Con la cita de Kant sólo hemos bosquejado las líneas generales de esa idea pedagógica de “aprender a filosofar”. Pero ¿qué quiere decir a fin de cuentas “aprender a filosofar”?, ¿es eso posible? Si encontramos como filosofía únicamente una actividad, un *hacer*, un diálogo, entonces, tal y como indica Alejandro Sarbach, estamos polarizando la discusión, en tanto que “Sócrates sería el iniciador de la filosofía, y la filosofía terminaría con su muerte”⁵.

Para tener un boceto completo de la tensión que encierra la cuestión debemos ver qué reprochaba Hegel a esa idea kantiana de la filosofía. Para él, la enseñanza de la filosofía es comunicación y asimilación de un contenido: la filosofía y la historia de la filosofía son en realidad lo mismo, así que para enseñar filosofía debemos transmitir la historia de la filosofía, que es universal y verdadera. Cuando asimilamos el contenido de la filosofía, cuando estudiamos historia de la filosofía es, según Hegel, cuando estamos aprendiendo a filosofar, pues aprender esos contenidos es vincular nuestro pensamiento con los objetos esenciales de la filosofía: son pensamientos racionales sobre lo universal y lo verdadero. Hegel muestra su desapego por esa idea de la educación que prioriza el procedimiento sobre el contenido, que según él no conduce sino a la ineptitud. La *pedagogía moderna*, para él, promueve un procedimiento vacío y desvirtúa los objetos de la reflexión filosófica.

En general se distingue un *sistema* filosófico con sus *ciencias particulares* y el *filosofar* mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el *contenido* de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a *filosofar sin contenido*; esto implica más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. [...] Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se

⁴ HEGEL, G.W.F., *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzo, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991.

⁵ SARBACH FERRIOL, A., *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación.*, (tesis doctoral para optar al grado de doctor en pedagogía) Universidad de Barcelona, 2005. (p. 148)

filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría el mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; *el contenido*⁶.

Esto deja más que clara la postura de Hegel al respecto: la filosofía es una ciencia ya existente y el profesor de filosofía la transmite al alumno en forma de contenidos. No podemos priorizar la actividad subjetiva sobre el contenido objetivo dada la naturaleza del objeto de reflexión: Hegel entiende la filosofía como ciencia consumada (mientras que para Kant es una ciencia posible) y su objeto no puede ser contingente. Me parece importante señalar que ambas posturas, de Kant y Hegel, son resultado de sus respectivas maneras de entender qué es la filosofía. Es por eso por lo que Hegel rechaza la distinción kantiana referida anteriormente, la que separa los conocimientos *racionales* de los *históricos*. Tal y como señala Pablo López:

Kant reconocía en el *Aviso* que su metodología enfocada a enseñar a filosofar conducía a enjuiciar las filosofías precedentes como *consecuencias contingentes*. Este es un modo dualista de entender la historia, pues escinde continuamente a las filosofías realmente existentes de la filosofía como idea reguladora. De ahí que todas las filosofías anteriores al *camino crítico* hayan resultado inútiles al tratar de satisfacer a la razón humana. Para Hegel, por el contrario, el contenido sincrónico de la filosofía y su despliegue diacrónico en la historia son lo mismo...⁷

Como se indicó antes, el lema kantiano de *aprender a filosofar* no es por sí mismo una propuesta de pedagogía ni es directamente un llamamiento a la aplicación didáctica de los contenidos de la filosofía. Sin embargo, existe un vínculo evidente entre el discurso kantiano de la educación ilustrada, el ideal de autonomía que abandera la *Aufklärung* y las posteriores propuestas de pedagogía en filosofía que dan una mayor importancia al acto de pensar por uno mismo que al aprendizaje de contenidos preparados. Llegados aquí es necesario explicar, en primer lugar, qué debemos interpretar del lema kantiano y cuál es la verdadera postura de Kant al respecto de la enseñanza de la filosofía, y en segundo lugar, en qué consisten esas propuestas que se asocian a su famosa cita.

⁶ HEGEL, G. W. F., *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzo, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 117.

⁷ LÓPEZ MARTÍNEZ, Pablo, *Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel*, Trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid (2019) p.24

2.2. La *Pedagogía* (1803)

El mencionado vínculo tiene obviamente que ver con la primacía de la razón a la que alude Kant continuamente a lo largo de toda su obra: las ideas de los demás deben ser sometidas a crítica, al filtro de la razón, y aquí necesariamente debería incluirse también la historia de la filosofía. Esto parecería dejar clara la postura de Kant al respecto, pero nada más lejos. Existen no pocos autores, como Pablo Redondo⁸ que consideran que esa famosa cita de Kant ha sido sometida a una interpretación forzada, pues la cita pertenece a la *Crítica de la Razón Pura* y es solamente una conclusión propia de la filosofía kantiana y su discurso ilustrado. Esta interpretación afirma que los contextos pedagógicos posteriores a Kant se apropiaron del lema kantiano, que de por sí no tenía consecuencias directas para la pedagogía. Decir que es solo una conclusión de la filosofía de Kant tampoco parece servir para esclarecer la postura concreta de Kant al respecto. Además, no resulta disparatado pensar que Kant se estuviese refiriendo, en cierto modo, a que en la enseñanza formal de la filosofía se debe dar preferencia al procedimiento (filosofar) frente al contenido (historia de la filosofía). Pero es necesario traer a la discusión un texto de Kant que a veces queda en el olvido cuando se discute este tema: *Pedagogia*. Resulta paradójico encontrar en las páginas de esta obra la apología de una educación heterónoma, coactiva y disciplinaria por parte del mismo autor que habla en otras obras de la necesidad de pensar por uno mismo y someter todo conocimiento y, en definitiva, todo lo que es *dado*, al filtro de la razón propia.

La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda, una coacción moral⁹.

La sumisión del alumno puede ser, o bien positiva: cuando ha de hacer lo que se le ha prescrito, por no poder juzgar por sí mismo y por tener aún la facultad de imitar, o negativa: cuando necesita hacer lo que deseen los demás, si quiere, a su vez, que éstos hagan algo por complacerle. En el primer caso se aplica el castigo; en el segundo, no se hace lo que él quiere; aquí está pendiente de su placer, aunque ya pueda pensar.¹⁰

⁸ Cfr. REDONDO, P., «¿Se enseña filosofía o a filosofar?: El filósofo ante sus alumnos», *Duererías*, nº 1, 2003.

⁹ KANT, I., *Pedagogía* [1803], trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Ediciones Akal, 2003 p.6

¹⁰ *Ibid*, p. 6.

Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino.¹¹

En *Pedagogía*, Kant describe con optimismo los beneficios de la educación. La educación, es para Kant la herramienta que permitirá al ser humano alcanzar el *fin de su existencia*, el destino de su especie. Compara al hombre con los animales y señala que estos “son ya todo por su instinto”. En cambio, el ser humano necesita de la educación y los cuidados, los cuales no dependen del individuo sino de la especie humana y de la sociedad en general:

La adquisición de este destino es totalmente imposible para el individuo. [...] obrando aisladamente los hombres en la formación de sus alumnos, no podrán conseguir que estos alcancen su destino. No son los individuos, sino la especie humana la que debe llegar aquí¹².

Para Kant, hay una idea de perfectibilidad que debe conducir la educación del ser humano, que toma la forma de un concepto de su propio destino como especie, una realidad inalcanzable a la que este debe aspirar. Este concepto se consigue a través de la educación. Cada generación de educandos debe acercarse un poco más a esa perfección de la humanidad.

Entonces el ser humano es ese ser que necesita ser educado. A través de la comparación con los animales dibuja su concepción de la naturaleza humana, y establece la educación como el elemento que nos transforma y nos hace cambiar la naturaleza animal por nuestro auténtico ser, el hombre. Pero no es sino la disciplina, dentro de la educación, lo que hace que el hombre no sea animal: la falta de instinto hace que el ser humano deba construirse su propia hoja de ruta, sin embargo, es la criatura que más inculta e indefensa viene al mundo. Por ello dirá Kant que “la disciplina convierte la animalidad en humanidad”¹³. Como el ser humano no puede hacerse cargo de sí mismo una vez venido al mundo, los demás deben construirle esos esquemas de conducta: se trata de una educación heterónoma, pues parte de reconocer la carencia de autonomía que tiene un niño.

¹¹ *Ibid*, p. 4.

¹² *Ibid*, p. 3.

¹³ *Ibid*, p. 3

Por esto, se ha de acostumbrar al hombre desde temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida¹⁴.

No se trata pues, en los primeros años de vida del niño o niña, de aprender, sino de someterse a lo que los demás, sus tutores, estipulen como razón de su conducta, para después de ser coaccionado y disciplinado, recibir una formación, una cultura. Kant otorga aquí total preeminencia a la disciplina, como condición necesaria de que llegue a adquirirse una cultura, ya que la barbarie, la animalidad, es para Kant algo que si no se corrige a temprana edad podría no poder corregirse nunca.

También puede sostenerse que *Pedagogía* sea en realidad un texto poco vinculado a la filosofía de Kant, por cuanto correspondería a sus lecciones de la asignatura “Pedagogía”. Pablo López señala esta posibilidad, que “se apoya en el hecho de que Kant no eligiese impartir las lecciones de la materia de Pedagogía. Esta asignatura era optativa y debía ser impartida por turnos por otros profesores de la universidad de Königsberg”¹⁵. Habría también que analizar “Sobre la enseñanza de la Filosofía”, un curioso texto cuya traducción al castellano por parte de E. Lledó fue publicada en la revista *Manía*, de la Universidad de Barcelona. Allí encontramos algo muy distinto de lo que se puede leer en *Pedagogía*. Kant argumenta que uno de los grandes problemas de la educación de la juventud es que se pretende que los educandos asimilen contenidos para los cuales su intelecto no está aún dispuesto, de forma que, sin *la madurez del entendimiento*, el intelecto queda lastrado por conceptos que no nacen de una razón propia sino ajena. Esto provocará en ellos la ilusión de poseer una sabiduría de la que en realidad carecen, lo que inevitablemente corromperá su espíritu. Elena Teresa José, en *Enseñar filosofía o enseñar a filosofar*, asegura que el verdadero método de enseñanza para Kant es el “zetético, de *zetéin* (investigar)”¹⁶, lo que significaría que Kant aboga por una búsqueda autónoma de la verdad: investigar por uno mismo.

Con el análisis de *Pedagogía* llegábamos a un punto más o menos claro. Por lo que respecta a la educación formal, Kant se pronuncia claramente en esa obra. Sin embargo,

¹⁴ Ibid., p.1

¹⁵ LÓPEZ MARTÍNEZ, Pablo, *Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel*, Trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid (2019) p.14

¹⁶ TERESA JOSÉ, Elena, <<Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis.>> Aprender- cad. da filosofia e Psic. Da educação, Vitoria da Conquista, Ano VIII, n.13, 2014, p.146.

cabe señalar que allí propone una educación heterónoma y coactiva en los primeros años de vida de los infantes, dada su incapacidad general, mientras que en años posteriores se debe invitar al individuo a pensar por sí mismo. A la luz de otros textos, como “Sobre la enseñanza de la filosofía”, podríamos argumentar que la auténtica filosofía kantiana sobre cómo educar se encuentra, en línea con sus ideas ilustradas, en torno al ejercicio autónomo de la razón. En cualquier caso, ser mínimamente riguroso exige no interpretar más allá de las palabras de Kant, que, por desgracia, apuntan en ambos sentidos. Recordemos que lo que nos interesa de inicio no es saber si Kant se decanta por una educación u otra. La vía que nos abrió la tensión entre la (supuesta) postura kantiana y la hegeliana parece no ser muy prolífica para la discusión por la que nos interesamos, dado que Kant no parece ser el auténtico fundador de las ideas pedagógicas en torno a una autonomía del procedimiento con respecto a los contenidos, aunque sus reflexiones supusieran el caldo de cultivo de esos planteamientos.

3. Enseñar a filosofar.

Teniendo en cuenta nuestro objetivo, me parece que la cuestión de las aplicaciones didácticas de la filosofía suscita ciertas preguntas filosóficas que todo profesor de filosofía haría bien en plantearse. El punto de partida, esto es, las preguntas ¿cómo enseñar filosofía? y ¿qué debemos priorizar a la hora de enseñarla? Exigen que revisemos esa corriente de investigación en pedagogía a la que el famoso lema kantiano sirvió de inspiración. Concretamente me parecen destacables aquí tres propuestas que Javier de la Higuera analiza en la conferencia *La enseñanza de la filosofía*¹⁷: el proyecto de *filosofía para niños* de Lipman, el *laboratorio conceptual* de I. Izuzquiza y el *método activo* de Domínguez Reboiras y Orio de Miguel.

3.1. La radical priorización del procedimiento: Lipman, Izuzquiza, Domínguez.

En la década de 1960 se desarrolla en EE. UU. el programa educativo-filosófico llamado *Filosofía para niños*. Su creador, M. Lipman, pretende transformar los métodos tradicionales de enseñanza de la filosofía, de forma que los contenidos queden subordinados a los procedimientos. Lo que Lipman se propone es el diseño de una clase de filosofía donde la idea de filosofía se encuentra en la actividad y no en los contenidos concretos. Como ya se dijo más arriba, la influencia del discurso kantiano de la autonomía de la razón es patente en las investigaciones de Lipman. La clase de filosofía se transforma en una *comunidad de investigación* y la educación no se concibe sino como un proceso de investigación. Se trata, a grandes rasgos, de crear un vínculo entre las inquietudes del estudiante y las preguntas filosóficas que los grandes pensadores cristalizan en la historia de la filosofía. A. Sarbach lo describe bastante acertadamente:

El alumno debe llegar a tener la impresión de que aquello que realiza en la comunidad de investigación está relacionado con su propia vida, le concierne personalmente, le hace ser y sentir mejor, le sirve para orientar mejor su acción, sus proyectos y sus relaciones. Es una actividad con sentido¹⁸.

¹⁷ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

¹⁸ SARBACH FERRIOL, A., *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación.*, (tesis doctoral para optar al grado de doctor en pedagogía) Universidad de Barcelona, 2005, p. 478.

La materia de una asignatura, de acuerdo con las ideas de Lipman, es en realidad un lenguaje en el que el alumno debe aprender a hablar y pensar, no una materia acabada y dispuesta como tal para ser aprendida. Pensar en la filosofía de esta forma permite que la filosofía se expanda hacia otros niveles educativos, como la enseñanza primaria. La propuesta de Lipman de pensar la filosofía como un lenguaje en el que uno debe hablar en lugar de unos contenidos sobre los que uno debe pensar nos conduce inevitablemente a realizar traducciones sobre los contenidos. La idea de traducir la filosofía nos plantea preguntas que seguro Hegel haría con cierto enojo: ¿Cómo afecta esto a lo propio de la filosofía? ¿se estaría aprendiendo filosofía en esas condiciones? Lipman reconoce que la labor de traducción sobre este terreno conlleva esquivar el lenguaje filosófico y los tecnicismos propios de la filosofía para llevar el contenido a un lenguaje corriente, algo así como una clase de filosofía sin referencia a los filósofos. Esto es algo que de ninguna manera aceptamos aquí, a pesar de reconocer el valor de la obra de Lipman y sus aportaciones al mundo de la didáctica de la filosofía.

Izuzquiza propone entender la clase de filosofía como una suerte de laboratorio, uno donde se simulan actividades filosóficas. Esto diferencia su propuesta de la de Lipman en cuanto al problema que supone la traducción como sustitución de los contenidos: no se eliminan los términos ni técnicas filosóficas concretas en el aula, puesto que rechaza el reconocimiento de distintos niveles en filosofía. La filosofía está en la historia y la traducción que sobre ella se hace para que los alumnos y alumnas comprendan en ella sus propias preguntas respetará la especificidad que le es propia. Dicho esto, es afín al modelo de Lipman en tanto que no concibe la enseñanza de la filosofía como un mero traspaso de contenidos conceptuales unidireccional entre profesor y alumno. Para Izuzquiza, la clase es un laboratorio conceptual en el que los alumnos participan creativamente simulando las operaciones conceptuales al tratar problemas filosóficos existentes trasladados al discurso del alumnado. En esta clase, los educandos aprenderían la filosofía académica explicitada en sus propias posibilidades lingüísticas. El acto de simulación consistiría en realizar (simular) las operaciones gnoseológicas que ya fueron explicitadas en tal o cual teoría, de forma que se traten en los problemas en un caldo de cultivo a la vez personal, creativo y académico.

Resulta admirable el interés de *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica* por una metodología participativa y activa del lado de los alumnos, lo que garantiza en cierto modo la comprensión de esos problemas. Sin embargo, el modelo de

Izuzquiza, tal y como señala muy agudamente Alejandro Sarbach, se aproxima al paradigma positivista del conocimiento científico¹⁹, pues concibe al sujeto como independiente del objeto y viceversa, de manera que se entiende el conocimiento como algo objetivo, como realidad existente que no depende del sujeto que la conoce: “Si estos presupuestos los trasladamos al campo de la propuesta didáctica, ese lugar objetivo es ocupado por los llamados *problemas* filosóficos”²⁰. Podría objetársele a Izuzquiza, en este sentido, que tal vez no exista como tal el aprendizaje de la filosofía en una *simulación*, sino más bien en un proceso de construcción, donde el discurso filosófico no se concibe como algo dado y no se lleve a cabo una suerte de imitación tanto como una producción.

En cuanto al método activo de Domínguez Reboiras y Orio de Miguel, la propuesta pasa por concebir cierta unidad entre método y contenido. El contenido filosófico se sitúa en realidad en las prácticas y es a través de ellas como los alumnos aprenden filosofía. Supuestamente la filosofía se da en el diálogo, en el acto y en la vivencia. La clase es un campo de conexión complejo entre lo racional y lo afectivo. Cabe señalar que para ellos los aspectos actitudinales cobran especial importancia, al contrario que el laboratorio de Izuzquiza, que parece atender solamente a las operaciones racionales. El método de Domínguez y Orio subordina de forma radical los contenidos conceptuales a los procedimientos, pues los contenidos válidos para el método activo son los que surgen en la experiencia vital que es la clase de filosofía.

3.2. La institución filosófica: la traducción y el valor instrumental.

El análisis de las propuestas anteriores nos hace inevitable preguntarnos algo sobre esa labor de traducción. Para formular correctamente esa pregunta debemos prestar atención ahora al marco legal en el que la enseñanza de la filosofía tiene su desarrollo. Como ya se dijo al principio del presente trabajo, la asignatura de filosofía tiene una exigencia oficial de mediación didáctica. Sin embargo, si ojeamos el Boletín Oficial de Castilla y León podemos observar que resulta ambiguo en alguna cuestión importante.

En el plano teórico el alumnado conocerá los grandes interrogantes, los conceptos especializados y las teorías que intentan dar respuesta a las grandes cuestiones. En su dimensión práctica, la materia dota de herramientas como la actitud crítica y reflexiva

¹⁹ *Ibid*, p.149.

²⁰ *Ibid*.

que enseña al alumnado a no admitir ideas que no han sido rigurosamente analizadas y evidenciadas, el saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma, la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático, la capacidad para discernir entre lo evidente y lo arbitrario, lo sustancial y lo accidental, la gestión creativa de sus capacidades estéticas o el razonamiento moral y político autónomo, coherente y cimentado y, en definitiva, a valorar la capacidad de la Filosofía como instrumento de innovación y transformación desde hace más de 2.500 años; todo ello se resume en su vocación originaria, el amor al saber y ello filosofando, idea clave que se debe transmitir al alumnado desde esta materia y que constituye el punto de partida del conocimiento occidental.²¹

Este fragmento del texto legal nos muestra cómo la institución aboga por igual por esos dos planos, teórico y práctico, que, sin embargo, a la luz de lo visto hasta ahora, parecen mantener una relación tensa por cuanto se pueden excluir el uno del otro a la hora de concebir la enseñanza de filosofía. Esta doble tarea de la filosofía que el texto legal refleja presenta de hecho otra ambigüedad que parece más profunda: la filosofía juega aquí un papel formativo, como enseñar filosofía (contenidos y procedimientos), pero también juega una función reproductora: instruir en valores cívicos y democráticos.

En el ámbito práctico, el estudio de la ética y la filosofía política desarrolla la competencia social y cívica con la comprensión de la realidad individual, cultural y social de la mano de la capacidad normativa y transformadora de la filosofía, permitiendo realizar razonamientos críticos, dialogantes, y fomentando el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática.²²

Los contenidos curriculares se han ordenado siguiendo tres ejes fundamentales. En primer lugar, el eje de los principios, es decir, el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, que deben interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los acuerdos internacionales ratificados por España con el fin promover su difusión y desarrollo, garantizando su cumplimiento por toda la humanidad. En segundo lugar, el eje de la acción individual, que, contribuye a potenciar la autonomía del joven y a prepararlo para convertirse en el principal agente de su propio

²¹ *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.*

²² *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.*

desarrollo, aprendiendo a construir, mediante una elección libre y racionalmente fundamentada en valores éticos y la inversión de su propio esfuerzo, un pensamiento y un proyecto de vida propios, asumiendo de modo consciente, crítico y reflexivo el ejercicio de la libertad y el control acerca de su propia existencia”. Finalmente, el eje de la integración en la sociedad, en el sentido de que contribuye a favorecer la construcción de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa, mediante la participación activa de ciudadanos conscientes y respetuosos de los valores éticos en los que debe fundamentarse la convivencia y la participación democrática, reconociendo los derechos humanos como referencia universal para superar los conflictos, defender la igualdad, el pluralismo político y la justicia social.²³

Lo que se pretende ilustrar con estos dos textos es que desde las materias de Valores Éticos hasta Filosofía de 1º de Bachillerato, se concibe una idea de la filosofía que parece estar sujeta a un valor instrumental. Esta instrumentalización pasa por formar al alumnado en ciertos valores educativos, cívicos y democráticos. La situación es la misma en el boletín de la Junta de Andalucía, al respecto del cual Javier de la Higuera indica que “paradójicamente, la finalidad esencial de la enseñanza de la filosofía en secundaria no es aprender filosofía”²⁴. De la Higuera nos advierte sobre esa labor de traducción que, como señalábamos, es propia de las mediaciones didácticas en filosofía. De hecho, afirma que toda transmisión de filosofía ya exige de por sí una tarea de traducción. De la Higuera la considera en conexión con ese valor instrumental que la enseñanza de la filosofía tiene como basamento:

La necesaria traducción de contenidos creo que no tiene solo una vertiente *cognitiva*, sino una vertiente *institucional* esencial que forma como su suelo posibilitador: traducir los contenidos es realmente adaptarlos a esa finalidad formativa, más aún, configurarlos en función de ella, de tal modo que el referente original para esa traducción, lo que tenemos que traducir, no son simplemente los contenidos previamente constituidos que hemos aprendido en la Universidad o que corresponden a las disciplinas universitarias, sino los posibilitados por el lugar y la definición institucional de la filosofía. Se trata de un verdadero a priori institucional de la traducción y de los contenidos filosóficos, que opera en nuestra práctica y del que creo que deberíamos hacernos cargo²⁵.

²³ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

²⁴ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

²⁵ Ibid.

Entonces, traducir una doctrina o teoría filosófica podría significar responder de un ámbito funcional que está más allá de la propia teoría y cuyo fin es una utilidad. A la luz de esas reflexiones podemos decir, al respecto de la traducción, que supone una distinción entre la propia filosofía y la institución. También podemos decir que toda enseñanza de la filosofía, toda manifestación académica de la filosofía es “una traducción de otras traducciones y está mediado por las instituciones”. Hay que notar que aquí de la Higuera se hace cargo de una tarea de desfundamentación vinculada a autores como Derrida, Foucault o Deleuze, en tanto que plantea que la filosofía tradicionalmente no reconoce esa institución filosófica ni ese *a priori* institucional, de forma que establece una distinción entre *lo originario* y *lo técnico*, es decir, se concibe la filosofía *en sí*, como un logos originario, ideal e irreductible a la institución y susceptible de ser traducido para su enseñanza.

4. Resituar la filosofía

Una vez hemos reconocido ese valor instrumental que se desliza bajo las operaciones de traducción en la enseñanza formal de filosofía, sería conveniente averiguar cuál es el lugar de la filosofía dentro de la enseñanza: debemos interesarnos por el papel que debe jugar y valorar si aprender filosofía debe ser aceptar pasivamente ese a priori institucional. Si bien es cierto que aquí intentamos ensayar una salida a la polarización de los modelos de educación filosófica que describíamos al principio, también lo es que explícitamente rechazamos el modelo hegeliano de transmisión de la filosofía como un saber cerrado, como ciencia. Pero tampoco podremos admitir, a la luz de las carencias descritas en el apartado 3.1, la primacía total del procedimiento sobre el contenido conceptual, puesto que ofrece la impresión de que la filosofía queda desvirtuada.

Veamos entonces qué vínculo posee la filosofía con el resto del conocimiento, esto es, qué lugar ocupa dentro del gran espectro que componen todos los campos del saber. Teniendo en cuenta que esa labor de traducción tiene un presupuesto instrumental y de reproducción social resulta urgente dilucidar qué es entonces la filosofía para nosotros y qué papel juega dentro del conjunto de saberes para poder determinar cuáles son los contenidos de la materia de filosofía. Esta urgencia cobra todo su sentido si observamos que en la asignatura de 1º de Bachillerato (también en toda la enseñanza secundaria) se tratan diversos saberes que, de hecho, no son precisamente filosofía (como, por ejemplo, psicología o antropología). El programa oficial otorga buena parte de la asignatura de valores éticos al terreno de las ciencias humanas, al igual que pasa (quizá algo menos) con la asignatura de filosofía de 1º de Bachillerato. Si todo depende de cómo concibamos o qué creamos que es la filosofía, los contenidos que se prescriban en la asignatura dependerán de qué relación tenga la filosofía con otras materias. En esto encontramos nuevamente un problema genuinamente filosófico, por cuanto la filosofía estaría en riesgo de ser invadida por las ciencias humanas y al mismo tiempo, como respuesta, podría pretender pedir para sí misma un lugar privilegiado dentro del conjunto de saberes.

4.1. ¿La reina de las ciencias?

Situarse a sí misma como la reina de las ciencias es tradicionalmente una tentación propia de la filosofía. En los programas oficiales encontramos ecos y manifestaciones de ese antiguo coronamiento:

Teniendo en cuenta lo anterior y por su carácter transversal, teórico y práctico, que permite integrar en una visión de conjunto la gran diversidad de saberes, capacidades y valores, la materia Filosofía posibilita trabajar y lograr la mayoría de las expectativas señaladas en las competencias para el aprendizaje permanente, propuestas en el marco educativo europeo. BOCYL

Kant, en *El conflicto de las facultades* reclamó para la filosofía la misión de velar por la verdad, por el afán de saber. Expuso las relaciones que mantiene la Filosofía (facultad inferior) y la Teología, el Derecho y la Medicina (facultades superiores). Las disciplinas que componen las facultades superiores no tienen posibilidad, dice Kant, de hacer un uso público de la ciencia de acuerdo a su propio juicio, sino que están sometidos a censura pues son un instrumento del poder gubernamental. No obstante, también dice que se debe reclamar ese derecho de libertad en el ejercicio de la filosofía. Tal y como señala en su breve análisis de la obra, E. Teresa José,

Los conocimientos de las Facultades Superiores provienen de la Revelación y de las prescripciones para mantener el orden y la salud, no se someten a la autocrítica y deben obedecerse, de ahí su carácter de superior. En cambio, la Facultad inferior, que es la de Filosofía debe gozar de libertad²⁶.

El juez de la razón debe velar por la verdad. Kant sueña aquí con que llegue el día en que la facultad inferior sea la superior, para desempeñar el papel de *consejero* del propio gobierno. Tal y como advierte Derrida, pretender ese papel para la filosofía resulta algo paradójico, pues reclama poder pagando el precio de una cierta incompetencia. La autoridad otorgada a la filosofía para juzgar y organizar el conjunto del saber se paga al precio de un no-saber constitutivo de la propia disciplina filosófica, por cuanto pierde toda potencia de actividad social y política: el coste es deshacerse de su capacidad de intervención. En palabras de J. de la Higuera, ese precio es quedarse “fuera del claustro académico”. Tal vez a esto se debe la creciente tendencia popular a reconocer la filosofía como algo que *no sirve para nada*, o el lugar marginal que ocupa en la práctica dentro de la enseñanza.

Al replantearnos el problema de qué lugar debe ocupar la filosofía podemos ensayar otras salidas que permitan intercambios más justos entre la filosofía y las disciplinas con

²⁶ TERESA JOSÉ, Elena, <<Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis.>> Aprender- cad. da filosofía e Psic. Da educação, Vitoria da Connquista, Ano VIII, n.13, 2014, p.148

las que se vincula. Pero, sobre todo, podemos tratar de devolver a la filosofía su capacidad de acción y su vertiente crítica, al librarnos de una exigencia de normatividad que la colocaba como *ciencia de las ciencias* y la abandonaba en la práctica a una tarea de fijar límites y ordenar los saberes. No se trata entonces de encontrar objetos comunes de conocimiento a todas las ramas del saber para hacer de la filosofía la materia *transdisciplinar* que se mueve organizando un conjunto. Se trata, como dice J. de la Higuera, de establecer una organización *supradisciplinar*, que difumine las fronteras y los cercos (cada vez más gruesos) entre unas materias y otras: un esquema en el que

...la filosofía carecería de la seguridad que su antigua posición normativa le confería (no estaría ubicada en un lugar fijo y preeminente desde el cual decir a cada uno dónde debe estar), aunque su pertenencia a una red cambiante de relaciones heterogéneas puede que le aportara una capacidad de intervención y de acción de la que carecía en su anterior estatus de reina de las ciencias²⁷.

Ello sería consecuente con el estado de existencia actual de la filosofía, que muestra tendencia por igual a popularizarse y a desvirtuarse. Lo que J. de la Higuera propone entonces no es responder ante el estado de dispersión de la filosofía de forma que la coronemos de nuevo en una posición hegemónica y preeminente, sino que, ante su situación de casi disolución, reconocer la posibilidad de que se conjugue en plural, “como *actividades filosóficas* que tienen lugar en dominios muy diversos, exteriores muchos de ellos a la institución filosófica académica”²⁸. Es una forma subversiva de actuar frente a esa popularización de la filosofía y esa demanda que tiene fuera de lo académico.

Nuestra práctica docente habría de estar gobernada por la resistencia al encierro de la filosofía en la disciplina y en la clase de filosofía, de modo que consideremos como principio de acción promover la transición, la interacción y la apertura entre las diversas disciplinas²⁹.

Plantear el problema de la relación de la filosofía con otras disciplinas nos sirve entonces para encontrar, dentro del problema que analizábamos (esto es, cómo debemos enseñar filosofía), una nueva posición posible de la filosofía con respecto a las demás materias, que establece un intercambio a nivel horizontal y no jerarquizado, en donde la concepción de una *unidad* del saber viene de la mano de la reflexión crítica y no de una

²⁷ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000.

²⁸ Ibid

²⁹ Ibid.

normatividad organizadora. La filosofía se nutriría de problemas de diversos ámbitos y crearía el espacio filosófico allá donde exista la posibilidad de ejercer una crítica o construir categorías del saber.

4.2. Repensar dos nociones: *crítica* y *problema*

Volviendo sobre esa vertiente institucional que se manifiesta aquí y allá en la enseñanza de la filosofía y que implica una suerte de a priori, podemos decir que la filosofía posee un papel doble en cuanto a sus objetivos. Encontrábamos una finalidad reproductora que parece imponerse (tiene mucha más presencia en secundaria) sobre otra finalidad, práctica y teórica, de enseñar como tal filosofía y enseñar a filosofar. Quizá no es tanto una imposición, sino que la educación moral, cívica y, en definitiva, la reproducción del orden de cosas parece estar presente por igual de forma independiente y como un supuesto de esa educación filosófica. Creo que haríamos bien en profundizar en el análisis de las consecuencias que esta doble finalidad tiene para la enseñanza de la filosofía.

Como podemos observar en el texto oficial que nos sirve de guía, aparentemente la tarea esencial de la filosofía es alentar al ejercicio del *pensamiento crítico*. A la vista del valor instrumental que recorre la práctica de la enseñanza en general, y en concreto de la filosofía, resulta apremiante preguntarnos cuál es el carácter de ese pensamiento crítico, cuáles son sus límites en virtud de sus condiciones de posibilidad y si es necesario dar privilegio al carácter crítico sobre la función instrumental con el fin de mejorar la experiencia de la educación en filosofía. ¿Debemos atender a una responsabilidad para con el estado, o debemos, por el contrario, primar el ejercicio crítico y desfundamentador de la filosofía, a riesgo de una modificación de los contenidos en pro de los procedimientos? La consecuencia obvia que implica una preeminencia de esa instrumentalización de la filosofía es que somete la enseñanza de la misma a la utilidad social, lo que en cierto modo sería una traición a los valores críticos que se supone debe promover la asignatura. ¿Cómo responder a la vez a esa necesidad de crítica irrenunciable para la filosofía y cumplir al mismo tiempo con una exigencia de reproducción de valores cívicos?

La respuesta podría estar en esos valores cívicos que enseñamos, pero también, al mismo tiempo, en el valor que damos a la crítica. De hecho, J. de la Higuera piensa que

la clave es entender la relación que mantiene la idea de crítica con la responsabilidad educativa por la cual debemos enseñar ciertos valores cívicos y políticos. Esa relación es problemática en tanto que, como ya se ha dicho, en muchas ocasiones hay que elegir entre direcciones opuestas, pero podrían tener puntos de anclaje comunes. Sin ir mucho más lejos, en el texto legal, “crítica” aparece relacionada con la educación cívica y la enseñanza de valores democráticos: se supone un vínculo estrecho entre las dos, en tanto que enseñar una cosa sería también enseñar la otra. Sin embargo, la organización del saber que se supone como papel de la filosofía impide ese ejercicio de crítica, pues el papel desfundamentador y revolucionario de la filosofía queda anulado y al servicio de una utilidad social. Una idea de crítica normativa y sumisa al orden establecido es, dice J. De la Higuera, aquella idea de crítica que mantiene los valores cívicos que encumbran al sujeto, estableciendo “la supremacía de la conciencia ante toda práctica”³⁰. Por ello nos propone repensar las ideas de crítica y de problema, de la mano de la filosofía de *la différance*.

Foucault realiza un exhaustivo análisis de lo que históricamente supone el concepto de *crítica*, y de las relaciones que esa noción tiene con el proyecto de la *Aufklärung*. Para el pensador francés *crítica* significa una forma de relación del sujeto con el entorno que se ha desarrollado en el seno de la cultura europea desde el siglo XV. La crítica, que define como actitud, es algo más que señalar errores en procesos concretos, en tanto que Foucault considera que en la crítica hay algo “que tiene parentesco con la virtud”. A lo largo de “¿Qué es la crítica?”³¹ describe una especie de historia de la actitud crítica en la que extrae muchos matices que a nosotros nos pueden servir de gran ayuda si queremos, tal y como hemos planteado, abrir debate sobre qué debe ser la actitud crítica que los alumnos de filosofía deben aplicar como actividades filosóficas multidisciplinares. La primera descripción que encontramos no es, sin embargo, de la crítica, sino de la *gubernamentalización*: el arte de gobernar. Foucault describe el proceso por el cual las personas llegan a ser gobernadas en distintos ámbitos de una manera determinada en occidente durante los siglos XV-XVI y señala que la pregunta *¿cómo gobernar?* es un motor secreto de la historia de las relaciones entre el sujeto, la verdad y el poder. Previamente a este momento histórico, el arte de gobernar tiene su lugar de acción en el

³⁰ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000.

³¹ FOUCAULT, M. (1995). “¿Qué es la crítica?” [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11), p.5-7.

poder pastoral, y así fue durante siglos: el arte de gobernar se ejercía desde la iglesia, era una práctica religiosa. Con el ejercicio de ese poder pastoral de la iglesia cristiana, se desarrollaba una forma concreta de gubernamentalización:

...la idea –singular, creó, y extraña completamente a la cultura antigua- de que cada individuo, cualesquiera que sean su edad, su estatuto, y esto de un extremo a otro de su vida y hasta en el detalle de sus acciones, debía ser gobernado y debía dejarse gobernar, es decir, dirigir hacia su salvación, por alguien a quien le liga una relación global y al mismo tiempo meticulosa, detallada, de obediencia³².

El gobierno del otro, en tanto *salvar* al otro a cambio de su obediencia, posee, dice Foucault, una “triple relación con la verdad”: la verdad entendida como dogma, la verdad entendida como individuación de los sujetos y la verdad entendida como técnica reflexiva compuesta de normas (métodos de confesión, examen de conciencia, etc...). Para ilustrar su explicación tira de juegos etimológicos:

Después de todo, no hay que olvidar que lo que, durante siglos, se ha llamado en la iglesia griega *techné technôn* y en la iglesia romana *ars artium*, era precisamente la dirección de conciencia; era el arte de gobernar a los hombres³³.

El arte de gobernar, dice Foucault, se desplaza tras el Renacimiento desde su *foco religioso* hacia nuevos horizontes, para reproducirse en dominios diversos: se actualizará ahora en el ejercicio del poder en terrenos heterogéneos como en la educación de los niños, en la familia, en el ejército, en las ciudades, en los estados... incluso, dice, en el gobierno del propio cuerpo o del espíritu. Lo que es importante indicar para nosotros es que este desplazamiento viene acompañado de una pregunta fundamental durante esa época: *¿cómo no ser gobernado?*

Podría reprochársele a Foucault que, sin duda, no son inquietudes explícitas o verbalizadas en la historia, pero a fin de cuentas la tarea foucaultiana ha sido siempre sacar a relucir las prácticas que dan lugar a lo que consideramos verdad, sus objetivos siempre se relacionan con describir lo que él llama la *historia crítica del pensamiento*: “el análisis de las condiciones a partir de las cuales ciertas relaciones del sujeto con el

³² Ibid, p. 6.

³³ Ibid.

objeto se forman o se modifican, hasta tal punto que estas últimas son constitutivas de un saber posible”³⁴.

“¿Cómo no ser gobernado de esta o aquella manera concreta?” Es lo que considera Foucault el germen de lo que viene a llamarse *actitud crítica*, que considera propia de la cultura occidental. Se da entonces una relación problemática entre la gubernamentalización y el ejercicio de la crítica que da lugar a múltiples acontecimientos importantes en la historia de occidente. Aquí nos indica algo especialmente relevante: el lugar de la crítica es siempre la relación que une poder, verdad y sujeto:

...si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva³⁵.

Es preciso señalar que Foucault nunca ocultó su inspiración kantiana, por eso esta idea de crítica hace clara referencia a la definición que Kant daba de *Aufklärung*: hay que salir de la minoría de edad, entendida esta groseramente como el sometimiento a la autoridad de los tutores. La minoría de edad de la humanidad consiste en no poder o no saber usar la propia razón, sino tomar prestada la razón de esos tutores. En este punto Foucault señala agudamente que Kant se refiere a la dirección o gobierno del otro como *leiten*, que “tiene un sentido religioso históricamente bien definido”³⁶.

Por último, cabe señalar que Foucault se refiere explícitamente a la definición de *Aufklärung*, y difiere manifiestamente de la definición de *crítica* que da Kant, ya que para Kant la crítica es la fijación de los límites del conocimiento: la empresa de no someterse a los demás tiene como objetivo en Kant *conocer el conocimiento*, fundamentarlo en esquemas trascendentales y fijar los límites de la razón. Sin embargo, para Foucault la crítica será transformada: los esquemas supraindividuales son prácticas racionales, insertas en relaciones de poder, y desvelarlas no tiene el objetivo de fundamentar en ellas el edificio ideal de la verdad, sino enseñarnos una perspectiva externa de nuestra

³⁴ FOUCAULT, Michel, “Michel Foucault”, en *Obras esenciales, Estética, ética y hermenéutica*, Madrid, Paidós, 2010, p. 999-1000.

³⁵ FOUCAULT, M. (1995). “¿Qué es la crítica?” [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11), p. 8

³⁶ *Ibid.*

conducta, mostrar su contingencia y desarticular los vínculos que establecen entre poder, verdad y sujeto.

Todo esto debe decirnos algo acerca de cómo entender la crítica en la enseñanza. En primer lugar, como ya se dijo arriba, es la crítica la que debe permitir la unidad dentro de lo que consideramos filosofía. Si la filosofía debe hacerse, no enseñarse sin más, debemos rechazar como fuente de unidad y consistencia ese papel soberano y ordenador al que la filosofía aspira tradicionalmente. En segundo lugar, si cabe reconocer algún privilegio a la filosofía, es el de situarla más allá del límite jurídico-político: quizá el valor de la filosofía se reconozca verdaderamente cuando no responda a utilidades sociales. Aquí cobra todo su sentido la sentencia de J. de la Higuera: “Puede que el acto o la experiencia filosófica tenga lugar, precisamente, en el instante en que el límite jurídico-político puede ser interrogado o transgredido”³⁷. Tercero, podríamos situar la enseñanza de la filosofía en su dispersión: reivindicar el papel desfundamentador de la filosofía con respecto a los saberes que se consideran hechos, cerrados: luchar contra una *arquitectónica cerrada del saber*. Por último, hacernos cargo del valor instrumental de la enseñanza de la filosofía pasa por entender la crítica al modo foucaultiano: hay que resucitar el espíritu crítico, el que inspira al individuo que rechaza ser gobernado sin más, sino que interroga a fin de crear una *desujeción* entre lo que es dado como verdad, la autoridad que la ofrece y el individuo que la recibe. Enseñar filosofía como crítica debe implicar inexorablemente el otorgar la oportunidad de que alumno cambie su auto-comprensión: revelar la situación real de las verdades transmitidas, insertar lo racional en su contexto, mostrar cómo emergen tales o cuales objetividades.

Veamos ahora, en línea con las ideas de Gilles Deleuze, una posible recalificación de la noción de *problema* a fin de volver, al igual que se ha hecho con el concepto de *crítica*, sobre una reconsideración de la finalidad de la filosofía en la enseñanza.

De acuerdo con el enfoque tradicional de la *Bildung*, el conocimiento, como tal, mantiene una especie de lucha con la experiencia del día a día. Se da entonces, en el proceso de conocimiento filosófico, un *extrañamiento*, lo que hace que desconfiemos de una suerte de saber previo que normalmente aceptamos sin más en la cotidianidad de nuestra vida. El trabajo de extrañamiento nos lleva a desvincularnos de esos

³⁷ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

conocimientos no reflexivos y previos, para, según la *Bildung*, reapropiarnos del conocimiento en una forma crítica. Esa reapropiación pasa por lo siguiente: los juicios previos falsos que resultan conflictivos para el conocimiento filosófico serían sustituidos en esa reapropiación por otros “correctos”.

Además, al mismo tiempo que uno se extraña de la seguridad de su propia experiencia cotidiana, en esa reapropiación crítica que se produce, tiene lugar un proceso mediante el cual se da una integración de esos conocimientos críticos en la historia tradicional de la filosofía. Los matices hegelianos del trabajo de extrañamiento de la *Bildung* son evidentes. Tras el extrañamiento, tras el conflicto que se produce entre la experiencia cotidiana y el sujeto, se da una superación dialéctica mediante la cual se corrigen los prejuicios, reconciliando al educando con un conocimiento verdadero: *solucionando* el problema a través de un *retorno a sí mismo*.

La noción de problema, como apunta J. de la Higuera, es tratada como algo que se reduce a su solución: la finalidad de la filosofía sería resolver los problemas, pero entonces nos pregunta: “¿Puede pretender la filosofía una resolución del conflicto cognitivo cuando su incapacidad constitutiva para aportar verdades la convierte más bien en la técnica por excelencia del conflicto cognitivo?³⁸”. Si esos juicios previos con los que la filosofía tiene que habérselas son en sí lo problemático, estaríamos reduciendo el papel de la filosofía a aportar soluciones a los problemas, y, por tanto, reduciendo los problemas a sus soluciones. Si para el enfoque clásico de la formación el problema es el vehículo mediante el cual se aprende, lo que aquí me gustaría plantear, en línea con De la Higuera y Gilles Deleuze, es que en lugar de sustituir esos juicios previos considerados erróneos por otros “correctos” (tal y como sugiere la *Bildung* clásica), nos limitemos a cuestionar esos prejuicios y tratemos de entenderlos en su contexto. Parece justo considerarlos el obstáculo por excelencia de la filosofía, pero, de acuerdo a la idea de crítica anteriormente descrita, resulta más acuciante interrogarnos acerca del porqué de los significados que presuponemos; al menos mucho más que sustituir unos prejuicios por otros. Sobre esta base se propone la educación como una “experiencia de desapropiación”.

³⁸ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

Si decidimos considerar el prejuicio como el objetivo del pensamiento filosófico, y a su vez, aquello que (a través de ser cuestionado) nos permite ponerlo en funcionamiento, debemos considerar el *problema* en filosofía, tal y como señala Deleuze, como algo irreducible a sus soluciones: “en tanto que se define el problema por su *resolubilidad*, se confunde el sentido con la significación y no se concibe la condición más que a imagen de lo condicionado”³⁹. Esto significa que los problemas no deben examinarse con vistas a obtener un resultado ni con el objetivo de obtener un saber: en este sentido volvemos de nuevo sobre la perspectiva hegeliana considerada al comienzo de este trabajo, según la cual la filosofía se componía de contenidos ya cerrados, acabados, y se transmitiría como una ciencia más del profesor hacia el alumno.

Deleuze también hace eco, a su manera, del lema kantiano de “pensar por uno mismo”, por cuanto concibe la creación de problemas como un proceso a través del cual se practica esa máxima del pensamiento autónomo y a la vez se da una auténtica génesis de la verdad: para Deleuze, el trabajo real del pensamiento es constituir problemas. Por consiguiente, la labor filosófica ya no será fundar, sino problematizar, la realidad.

En primer lugar, debemos asumir la existencia de los problemas “como tales”⁴⁰, pero esto implica una deliberada oposición a una ontología sustancialista: Deleuze plantea, al modo nietzscheano, que no debemos preguntarnos acerca de los problemas como si existiese de hecho una realidad esencial universal que se puede extraer de ellos y a la vez a la que se pueden reducir. El problema no tiene ser, sino devenir. Esto resulta diametralmente opuesto a lo que promueve la pedagogía tradicional, según la cual, el problema existe en la educación porque existe una respuesta a ese problema. Los problemas que plantea el enfoque tradicional estarían ya resueltos de antemano, de forma que, como dice Jean-Benoît Birck se supone una “repartición del saber, de tal forma que uno (el profesor) tiene la obligación de saber lo que el otro (el alumno) ignora (...) en la medida en que el maestro conoce de antemano la solución”⁴¹. Cumplir con este esquema sería, para Deleuze, un impedimento del conocimiento de los problemas como tales, ya

³⁹ DELEUZE, Gilles, *Lógica del sentido* (traducción de Miguel Morey), Barcelona, Paidós, 2005, p.156

⁴⁰ DELEUZE, Gilles, *Diferencia y repetición* (traducción de María Silvia Delpy y Hugo Beccacece), Amorrortu editores, 2002, p.248.

⁴¹ BIRCK, Jean-Benoît, “Crear problemas: elementos para una pedagogía de los problemas, a partir de G. Deleuze”, *Cuestiones de Filosofía* No. 13 Año 2011, Tunja-Colombia, p. 215.

que “el movimiento de aprender está subordinado al saber” y “el problema está subordinado al resultado”⁴².

En segundo lugar, ese mismo enfoque, al contemplar el problema únicamente desde su solución, tendría la tentación de caer en una extraña ilusión por la cual consideraría el problema como algo que desaparece una vez se adquiere el saber: es un problema ya resuelto, que se da para resolver al alumno, y que una vez este puede asir la respuesta y conoce el resultado, ha *superado* el problema. A eso se refería sin duda Deleuze cuando advertía que hay que reconocer “la existencia de los problemas como tales”.

Al mismo tiempo se nos hace creer que los problemas están hechos en su totalidad y que desaparecen en las respuestas o la solución, bajo este doble aspecto, ya no pueden ser sino fantasmas. Se nos hace creer que la actividad de pensar, y también lo verdadero y lo falso, con relación a esa actividad solo comienza con la búsqueda de soluciones⁴³.

Si consideramos los problemas como algo dado y hecho, como un preparado, y a la vez los destinamos únicamente a ser superados con una respuesta también preestablecida, estamos impidiendo en realidad la propia existencia de los problemas como tales, ya que el problema existiría únicamente como puente entre un no-saber y un saber. Esto implicaría concebir el pensamiento únicamente bajo la idea de una finalidad específica: alcanzar el resultado preestablecido (y considerado verdadero) de un problema de acuerdo con una estructura de saber concreta. De esta manera los problemas no son más que “obstáculos provisionales y contingentes que deben resolverse en la adquisición de un saber”⁴⁴.

La idea de una “pedagogía transformada”⁴⁵ tiene como una de sus tareas principales considerar los problemas en una existencia *paradojal*: un problema no debe tratarse como algo hecho o dado, sino algo susceptible de ser creado; y el pensamiento puede ser entonces, no la resolución del problema, sino su construcción y comprensión, como dice Deleuze, en su *positividad*. Serían entonces las soluciones las que quedan subordinadas a los problemas, ya que el problema se libra de su existencia negativa al afirmar en él una experiencia y no una simple estación hacia una solución en virtud de la cual desaparecería.

⁴² Ibid.

⁴³ DELEUZE, Gilles, *Diferencia y repetición* (traducción de María Silvia Delpy y Hugo Beccacece), Amorrotu editores, 2002, p.205

⁴⁴ BIRCK, Jean-Benoît, “Crear problemas: elementos para una pedagogía de los problemas, a partir de G. Deleuze”, *Cuestiones de Filosofía* No. 13 Año 2011, Tunja-Colombia, p. 217

⁴⁵ Ibid, p.212

La solución del problema no es en sí la finalidad del mismo, pues el problema deviene tal o cual solución sin ser saturado por ellas. Lo fundamental es que “aprender” difiere de “saber”, pues el primer término no se considera aquí un momento finito y evaluable en función de la solución del problema, sino un movimiento infinito mediante el cual se problematiza la realidad: por ello, lo urgente del problema son sus condiciones, no su solución. Muy agudamente resume J.B.Birck las dos tendencias que describimos, cuando dice que por un lado, el problema se fijaría “en su producto, en un resultado que lo interrumpe (el saber adquirido)” y por otro, el problema vuelve sobre sí mismo y encuentra “el movimiento del cual él resulta (la problematización)”⁴⁶.

Considerar la problematización de la realidad como elemento posibilitador de la filosofía y su enseñanza, no está muy lejos de las anteriores consideraciones sobre la crítica. Encontramos así que el papel de la crítica y el de la problematización en el aprendizaje están estrechamente vinculados, en tanto que ambos parecen suponer la filosofía como una actitud y una experiencia: la filosofía entendida radicalmente como *ethos*. Ambos elementos fundamentales de la filosofía permiten entender el aprendizaje, según indica J. de la Higuera, como una “experiencia de desujeción o desprendimiento de sí mismos”. Añade, además, que nos permiten el pensamiento como ejercicio de la libertad, puesto que defundamenta una realidad que solemos aceptar como necesaria. Al cuestionar esta realidad, al demostrar su contingencia, conseguimos “abrir la posibilidad para su transformación y para la creación de nuevas formas de subjetividad”⁴⁷. Es por esto que el presente proyecto no puede aceptar la enseñanza de la filosofía como transmisión de contenidos acabados al modo hegeliano, mientras que sí daría un paso afirmativo hacia las ideas kantianas del pensamiento autónomo y la tarea de la *Aufklärung*, por cuanto el esquema hegeliano de didáctica hace a la filosofía correr el riesgo de apagar su operatividad política. La filosofía concebida como problematizar y criticar lo ya establecido, lo dado, implica entender su enseñanza, la clase de filosofía, tal y como señaló J. de la Higuera, como un *lugar político*:

La clase puede ser ese lugar en el que se muestre la no-naturalidad de las propias estructuras pedagógicas, donde, en cierto modo, se haga visible esa operación invisible

⁴⁶ Ibid, p.220

⁴⁷ JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000.

que, según decíamos, caracteriza la práctica educativa: transmisión de conocimientos al tiempo que sujeción e identificación de los sujetos⁴⁸.

⁴⁸ Ibid.

5. Propuesta didáctica: ética y política en la filosofía helenística.

Tras todo lo expuesto anteriormente, esta segunda parte del trabajo se centrará en proponer una unidad didáctica que ilustre los puntos clave del análisis teórico realizado anteriormente sobre la enseñanza de filosofía. Para ello se ha escogido el curso 1º de Bachillerato.

5.1 Contextualización de la unidad didáctica en la discusión teórica.

Partíamos de la clásica oposición entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Seguido vimos que la polarización del debate nos lleva en ambos casos a desvirtuar la propia filosofía. Una oposición entre contenidos y procedimientos no resulta fértil a la hora de enseñar filosofía, se escoja un camino u otro. Lo esencial, me parece, sería entender la clase de filosofía como una experiencia y un lugar político, en tanto que se ponen en práctica las herramientas específicamente filosóficas: la crítica y la problematización de lo dado. Por este motivo me parece especialmente útil tratar de ilustrar las conclusiones que hemos sacado con una unidad didáctica para 1º de Bachillerato sobre política en la antigüedad helenística, basada en los análisis que Foucault realizó en sus últimos años sobre la subjetividad en la antigüedad. La propuesta, a mi parecer, encuentra sitio en este trabajo por tres motivos:

En primer lugar, las escuelas de filosofía del período helénico entienden la filosofía como un modo de vida y, sobre todo, como una cuestión necesariamente práctica. Se trata de una experiencia que atraviesa la existencia. Este enfoque particular tiene sin duda un vínculo claro con el tema que atraviesa nuestro análisis teórico: la filosofía entendida como *ethos*. Se entiende esta perspectiva, dentro del proyecto foucaultiano, en tanto que él mismo describe el *ethos* propio de la antigüedad helénica como una forma de resistencia a la *esfera del poder* y al *estrato del saber*⁴⁹. Foucault parecía describir, en su analítica del poder, cómo el sujeto queda diluido en las relaciones de poder. El poder quedaba entretejido con el saber y ambas esferas eran el vehículo de la individuación: allí se daba lugar a la formación de una identidad en el sujeto a la vez que este es sojuzgado.

⁴⁹ Utilizo aquí una división en tres etapas de los trabajos de Foucault que debo al análisis de Luis Sáez, en *Movimientos filosóficos actuales* (2001). La primera etapa es una “arqueología del saber”, que Foucault desarrolla durante la década de los sesenta. La segunda es una “genealogía del poder-saber” que corresponde a las obras que produce durante la década de los setenta. Finalmente, un “análisis de las formas de subjetivación del ser humano”, desde finales de los setenta hasta su muerte.

Sin embargo, a la luz de algunos de los últimos trabajos del pensador francés, se abre la posibilidad de resistencia a los mecanismos de sujeción de las relaciones de poder-saber. Estos trabajos describen, a través de las prácticas y la ética de la antigüedad, la posibilidad de la libertad como proceso de creación de la subjetividad.

En segundo lugar, al poner de relieve este valor de la filosofía en el período helenístico de Grecia y Roma conseguimos advertir también las transformaciones en virtud de las cuales se dan diferencias que separan radicalmente la forma de pensar la ética en la antigüedad con respecto a la modernidad: “la preocupación más importante de la filosofía (en la antigüedad) giraba en torno al cuidado de uno mismo; el conocimiento del mundo venía después y, en la mayoría de los casos, en apoyo de este cuidado de sí”⁵⁰. Si, entendido el papel que juega la ética dentro de la filosofía helenística, echamos una ojeada a los albores de la filosofía moderna, encontramos una inversión en el orden de prioridad de la filosofía: donde antes la reflexión filosófica tenía un objetivo fundamentalmente práctico, ahora, tras Descartes, la ética quedará supeditada al conocimiento del mundo. El orden de la verdad hace depender de sí una reflexión ética en el caso de la filosofía moderna (salvo excepciones), mientras que en la Antigüedad helenística lo primordial es la implicación práctica de nuestra reflexión, de manera que la filosofía moderna se convierte en una exploración y descripción del sujeto cognoscente y el *ethos* queda de alguna forma subordinado “al ideal de un fundamento de la cientifidad”⁵¹.

En tercer lugar, a mi juicio, el lugar que ocupa la materia Filosofía dentro del programa tiene un papel interesante que nos permite hacernos cargo de ese a priori institucional de que hablamos en el apartado 3.2. Si bien consiste, en síntesis, en una introducción a la filosofía y a la historia de esta, aún conserva en sus objetivos la tarea de continuar con la formación cívica del alumnado. Por ello creo fundamental para esta asignatura, en lo tocante a las unidades de ética, mostrar la profundidad y el origen de esta, así como el papel crítico y de *insubordinación* del que puede hacerse cargo.

Se trata, a fin de cuentas, de exponer, con ayuda del trabajo de Foucault, cómo la relación entre los juegos de verdad y los juegos de poder da lugar en la antigüedad a una modalidad esencialmente crítica de resistencia al poder, ya que Foucault describía en las prácticas racionales de esta época, un sujeto capaz de autoconstituirse en su resistencia a

⁵⁰ Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gomez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la Revista Concordia n.6, 1984, p. 15.

⁵¹ Ibid, p. 25.

las relaciones de poder y el estrato del saber. Exponemos así al alumnado a una *forma activista*⁵² de la filosofía, tratando de hacernos cargo en lo posible del prurito kantiano de *enseñar a filosofar*, abarcando aquí el papel preeminente que otorgábamos a la crítica y la necesidad de problematizar la realidad establecida.

5.2 Elementos curriculares, contenidos y temporización.

Como dije antes, la idea de esta unidad es plantear una introducción del pensamiento filosófico de la Antigua Grecia y el período helenístico como actitud necesariamente práctica. A lo largo de la unidad se presentaría una historia de la ética en la antigüedad siguiendo el hilo conductor del cuidado de sí, de acuerdo con las investigaciones que Foucault realizó sobre la cuestión de la política y la espiritualidad en la antigüedad. La selección de contenidos y el enfoque de la unidad propuesta están orientados a una lectura de las formas éticas de la antigüedad desligada de las connotaciones que la filosofía moderna aplica a los términos “razón” o “ética”, de forma que se comprenda que el *ethos* en la antigüedad constituye la preocupación fundamental de la filosofía. De esta forma se pretende hacer patente la diferencia entre la filosofía moderna y las formas de filosofía anteriores al neoplatonismo y al cartesianismo. En palabras de Foucault:

Si, dando un salto de unos siglos, avanzamos hasta Descartes encontramos, según parece, una forma muy distinta de llegar a la verdad. Nos encontramos con la verdad en la propia existencia del sujeto, a través de la evidencia tal como se nos da a la conciencia, de modo que el “conócete a ti mismo”, con la forma del autoconocimiento es el acceso fundamental a la verdad. Por tanto, en el cartesianismo se elabora una forma del sujeto que es intrínsecamente capaz de verdad, siendo así que es un sujeto ético solo como consecuencia de ello. Esto determina por supuesto la concepción que del sujeto se tiene en el resto de la modernidad: el sujeto no depende de una serie de prácticas orientadas a un *ethos* para alcanzar la verdad, sino que ya se encuentra en posesión de esta justamente en cuanto sujeto.⁵³

⁵² JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000.

⁵³ FOUCAULT, Michel, *La hermenéutica del sujeto*. (Curso de 1982 en el Collège de France), Madrid, Akal, p.37.

5.2.1 Elementos curriculares

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
-La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral.	2. Reconocer el objeto y función de la Ética.	2.1 Explica y razona el objeto y la función de la Ética.	Comunicación lingüística (CL) Competencias sociales y cívicas (CSC) Conciencia y expresiones culturales (CEC)
-Relativismo y universalismo moral.	3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral	3.1 Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no. 3.2 Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la Justicia,	Comunicación lingüística (CL) Competencias sociales y cívicas (CSC) Conciencia y expresiones culturales (CEC)

		<p>razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.</p> <p>3.3 Analiza textos breves de algunos de los filósofos representantes de las principales teorizaciones éticas y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo.</p> <p>3.4 Utiliza con rigor términos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia,</p>	
--	--	---	--

		eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo.	
-El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas.	4. Explicar la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes.	4.1 Identifica la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política. 4.2 Utiliza con rigor conceptos como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros conceptos clave de la filosofía política.	Comunicación lingüística (CL) Competencias sociales y cívicas (CSC) Conciencia y expresiones culturales (CEC)

5.2.2 Contenidos y temporización

He planteado las seis sesiones de la siguiente manera:

1. *Ética y razón práctica*. Para este ítem se requiere una sesión con los siguientes apartados: Sesión 1:

- Breve explicación de qué es la ética y qué es la moral.
- Introducción a la reflexión práctica tal y como se entiende en la modernidad a través de un enfoque kantiano: distinción básica entre razón teórica y razón práctica.
- ¿Es la razón la fuente única del ámbito moral?
- Contraste entre una ética del deber y una estética de la existencia.

2. *El origen de una ética ateniense*. Se recomienda desarrollar este ítem en una sesión. Sesión 2:

- Historia del nacimiento de la democracia ateniense: nueva organización del espacio social: la reforma clisteniana.
- Conexión con un nuevo horizonte para la filosofía: cambio de intereses intelectuales en Atenas en torno al nuevo concepto político de isonomía.
- La conversión de la soberanía. El gobierno de sí y de los demás, el concepto de *enkrateia* y su posterior autonomía como núcleo del *ethos* en la antigüedad.

3. *Sócrates vs Sofistas*. Se recomienda desarrollar este ítem en dos sesiones.

Sesión 3: los sofistas

- Llegada de los sofistas. La necesidad de educación en Atenas en virtud de la nueva organización basada en la isonomía.
- La *areté* de los sofistas: relativismo y escepticismo.
- El prestigio social y la torsión del gobierno de sí: la palabra y la persuasión como las herramientas del sofista.

Sesión 4: Sócrates

- La figura de Sócrates: “Conócete a ti mismo” como actualización de la *enkrateia*. La verdad en uno mismo, la duda.
- Contra los sofistas: degeneración de la vida política y social.
- Mayéutica: el valor de la pregunta, la filosofía en el diálogo.

- Universalismo: la *areté* socrática en el concepto de justicia.
- El problema de la expresión “intelectualismo moral”.

4. *Helenismo*. Se recomienda de dos a cuatro sesiones.

Sesión 5, introducción al helenismo, los cínicos.

- Breve introducción del pensamiento de las escuelas helenísticas griegas y romanas. Conversión del principio de *enkrateia* en estética de la existencia. Consolidación del *arte de vivir*: nuestras prácticas determinan nuestro conocimiento.
- Cínicos: la naturaleza vs la convención social.
- La *autarkeia* como aspiración.
- La renuncia y la libertad.
- La parresía como virtud.

Sesión 6, la escuela estoica.

- Determinismo: ¿cómo vivir en un mundo que no controlamos?
- El control racional sobre las emociones: el pathos y la tranquilidad como ecuanimidad.
- Las prácticas y la independencia con respecto a los acontecimientos.

5.3 Materiales y recursos.

Ver anexos I y II.

5.4 Metodología

Expondré aquí brevemente una serie de orientaciones metodológicas vinculadas con los objetivos y contenidos de la asignatura. La asignatura de filosofía de 1º de Bachillerato debe plantearse a través de interrogaciones abiertas y diálogo, a fin de tener en cuenta la experiencia y los intereses del alumnado. Sin embargo, veo necesario, como explicaré más abajo, el uso de la clase magistral, sobre todo para atender a una correcta contextualización de los problemas a tratar. Es aconsejable el uso de recursos didácticos tales como son los abundantes productos audiovisuales que internet ofrece (documentales, películas, series, vídeos de youtube...), los propios textos filosóficos y los medios de comunicación (comentario o debate sobre una noticia). Añado a modo de ejemplo una posible actividad relacionada con los contenidos elegidos (ver Anexo II). De

esta manera se pretende aportar aprendizajes prácticos desde los cuales el alumno se pueda posicionar activamente hacia su formación.

El método de enseñanza que he decidido aplicar para esta unidad es una síntesis entre clase magistral y método dialógico. Mi elección de estos dos métodos se justifica en que, si bien es necesario vincular los contenidos con las inquietudes y motivaciones de los alumnos (método dialógico), también es de vital importancia contextualizar de forma adecuada los contenidos y entender su historia (clase magistral). Para ello veo necesario reducir bastante la cantidad de contenidos a impartir, como se ve en el apartado 6.3.2. Sin embargo, creo que resultaría especialmente fructífero dialogar y plantear debates éticos para discutir en común diversos temas que durante las sesiones puedan atraer nuestra atención, por su relación obvia con los contenidos a impartir.

5.5. Evaluación

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO
<p>2.1 Explica y razona el objeto y la función de la Ética.</p> <p>3.1 Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.</p> <p>3.2 Expresa de forma crítica las argumentaciones de las</p>	<p>Cuestionario breve sobre la unidad: cuatro preguntas sobre política y ética.</p>	<p>Reconoce e identifica la distintas formas de ética antigua y la relación que entre ellas existe, interpretando el papel que la reflexión práctica desempeña para la filosofía antigua y demuestra tener una propia perspectiva de los temas tratados en clase = 10/10</p> <p>Reconoce y distingue las formas de ética de la filosofía antigua y demuestra las competencias</p>

<p>principales teorías éticas sobre la Justicia, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.</p> <p>3.3 Analiza textos breves de algunos de los filósofos representantes de las principales teorizaciones éticas y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo.</p> <p>3.4 Utiliza con rigor términos como ética, moral, acción moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, madurez moral, virtud moral, subjetivismo, relativismo y universalismo moral, utilitarismo, deber moral, ética de máximos, ética de mínimos, consenso, justicia, eudemonismo, hedonismo, emotivismo y utilitarismo.</p> <p>4.1 Identifica la función, características y</p>		<p>adquiridas a través de ejemplos. =7.5/10</p> <p>Demuestra su adquisición de competencias y el manejo de los conceptos tratados en clase, con terminología específica o con sus propias palabras. =5/10</p> <p>No establece conexión acertada entre los contenidos tratados y las preguntas del cuestionario. =1-4.5/10</p>
--	--	---

<p>principales interrogantes de la Filosofía política.</p> <p>4.2 Utiliza con rigor conceptos como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros conceptos clave de la filosofía política.</p>		
--	--	--

6. Conclusión

La polarización que se describió al principio, dos consideraciones opuestas sobre lo que implica enseñar filosofía, nos hizo ponernos en guardia ante las pretensiones de la filosofía como la ciencia acabada y lista para su transmisión, al mismo tiempo que nos hacía desconfiar sobre la posibilidad de enseñar simplemente *a filosofar*. Pese a ello, y tras una revisión de las ideas kantianas que dieron lugar a ciertos intercambios entre pedagogía y filosofía, encontramos en las palabras de Kant las piezas clave de nuestro enfoque: quizá debamos enseñar a producir y no a reproducir, quizá exista una diferencia fundamental entre conocer y pensar la filosofía.

La mediación didáctica, como vimos, parece esconder un elemento de reproducción social y de servicio al orden establecido que amenaza con arrancar de la filosofía su operatividad política. Esta sospecha nos ofrecía una perspectiva particular del lugar que ocupa la filosofía en el espectro de los distintos saberes, ya que situar la filosofía como la disciplina organizadora, obstinada en establecer límites de los distintos campos del saber nos llevaba inevitablemente a desvincularla de su capacidad de transformación de la realidad. Sin embargo, es en este carácter a menudo olvidado por la institución, un carácter propio de la filosofía que vamos a llamar *político*, el que nos ofrece la posibilidad del cambio, en el que hemos encontrado el auténtico quehacer de la filosofía. En ese sentido hemos optado por una perspectiva desfundamentadora y necesariamente crítica de la filosofía, haciéndonos cargo de una tarea propia de la crítica genealógica que llevan a cabo los autores escogidos para el análisis: se trata de liberar al individuo de aquello que le ha hecho ser como es a través de una puesta en relieve de la contingencia de los esquemas que lo determinan al tiempo que lo sojuzgan, esto es, que lo forman como sujeto (la palabra sujeto, tal y como Foucault señala, posee la referencia explícita a una sujeción).

Por todo lo anterior adquiere relevancia proponer en la parte didáctica de este trabajo los materiales relacionados con la escuela cínica o estoica, o en general con el período helenístico, en tanto que, como ya reveló Foucault, poseen una gran potencia crítica y de resistencia, por cuanto sus prácticas espirituales son interpretadas como una forma de desvincularse de las relaciones de poder que individualizan y sojuzgan al sujeto de conocimiento. En esas prácticas que conformaban una *estética de la existencia*, encontraba Foucault una nueva posibilidad para la filosofía: el sujeto accede a una

transformación de sí mismo y, en ese sentido, dejaría de ser el sujeto constituido por el entramado del saber-poder, para devenir un sujeto, en cierta forma, auto-constituyente.

Tal y como aquí se ha planteado, resituar la filosofía en un esquema horizontal tiene como requisito fundamental repensar cuáles sean los objetivos de enseñar filosofía. Si, tal y como el texto del boletín oficial refleja, debe promover la reflexión crítica, a la vez que hacerse responsable de la educación cívica, nos preguntábamos cómo resolver la tensión existente entre la necesidad social de instrucción en valores y la necesidad filosófica de mantener una actitud subversiva y promotora del cambio posible.

Por ello tratamos de plantear la potenciación de esa vertiente crítica que, como hemos visto, es en realidad, al mismo tiempo, un elemento fundamental de la edificación moral del individuo: esa ha sido nuestra forma de interpretar ese proyecto kantiano del que hablábamos al inicio. Si queríamos hacernos cargo de la idea de *enseñar a filosofar*, entendemos que esto pasa por comprender, con los análisis de Foucault, que la educación moral y política tiene que ver con la adquisición de una actitud crítica. La filosofía ofrece la posibilidad de cambiar nuestra auto-comprensión y esto nos abre la opción de cambiar aquello que ya no queremos ser o pensar, en tanto que nos muestra lo contingente de los significados comunes que presuponemos. Elena Teresa José cita unas bellas palabras de Jorge Larrosa que bien pueden ilustrar lo que aquí se defiende:

Y la educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo [...] y como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, querríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo, los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo, los que vivirán una vida que no será la nuestra y en un tiempo que nos será el nuestro, pero una vida, un tiempo y un mundo que, de alguna manera, nosotros les damos [...]

[...] querríamos que los nuevos pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir.⁵⁴

Enseñar a filosofar sería para nosotros ofrecer la oportunidad de que lo que *es dado* sea criticado. Es en esa afirmación que encuentra sentido la propuesta de J. de la Higuera, sobre la enseñanza de la filosofía como *actividades filosóficas*: la experiencia de la filosofía puede abrirse a la heterogeneidad del espectro del saber siempre que su unidad específica se apoye en su actitud crítica y no en un pretendido puesto de organización de

⁵⁴ TERESA JOSÉ, Elena, <<Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis.>> Aprender- cad. da filosofía e Psic. Da educação, Vitoria da Conquista, Ano VIII, n.13, 2014, p.161.

los saberes. En ese movimiento, por tanto, también hemos abandonado a Kant, en tanto que la organización de los saberes que plantea en el *Conflicto de las facultades* nos lleva a desatender la vertiente crítica de la que aquí se hace apología. La tarea de la filosofía no debe fijarse en una idea de organización jerárquica del saber mientras constituye a la vez y casi en secreto una reproducción masiva de un ideario socio-político.

Por ello optamos por una visión de la enseñanza de la filosofía, no como reproducción, sino como producción de la actividad filosófica, al menos en lo posible, y teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales sobre la enseñanza de la filosofía. Consideramos que la enseñanza de la filosofía depende de lo que considera que es la filosofía aquel que la “enseña”. Por ello, el primero de esos aspectos es reconocer que en nuestro proceder partimos de un único presupuesto: no hay verdad absoluta. Es en virtud de este presupuesto fundamental que abogamos por otorgar a la crítica el papel preeminente del que arriba hablamos. En segundo lugar, lo que sostener un presupuesto como ese quiere decir es que la diferencia entre formas de enseñar la filosofía suele ser una actitud u otra con respecto a la verdad. A ese respecto, nuestra perspectiva concreta supone la distinción que Foucault hace entre verdad y experiencia, tal y como la describe Elena Teresa José: una experiencia supone afirmar una verdad, pero a la vez se confronta con ella y abre la posibilidad de cambiarla. La clase de filosofía debe ser entendida aquí como una experiencia.

Así, en la experiencia, lo esencial no se encuentra en la constatación de una verdad histórica, sino que es única e irrepetible, no es una copia fiel, sino que es algo de lo cual uno mismo sale transformado/a.⁵⁵

⁵⁵TERESA JOSÉ, Elena, <<Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis.>> Aprender- cad. da filosofía e Psic. Da educação, Vitoria da Conquista, Ano VIII, n.13, 2014, p.160

ANEXO I: Materiales y recursos

El guion de clase y los materiales son de propia elaboración y se desarrollan de acuerdo con el orden que describe la temporización en el apartado 6.2.2.

1. Ética y razón práctica

La razón se puede entender como la facultad y el acto de explicar algo, de argumentar en torno a algo o de justificarlo. Pero la razón no es monolítica y uniforme: en función del uso y valoración que hagamos de ella, podremos hablar de distintas racionalidades.

Una de las distinciones más clásicas es la que diferencia entre la racionalidad teórica y la práctica. Suele entenderse que la razón teórica es aquella que se orienta hacia la contemplación del mundo, esto es, hacia el conocimiento de la realidad, intentando desentrañarla, explicarla y comprenderla. Por razón práctica hemos de entender, según Kant, aquel uso de la razón que trata de orientar la acción, por el cual se opone e impone a las pasiones para orientarnos hacia la consecución de un ideal moral que la misma razón se ha fijado. Aristóteles la llama también razón prudencial, caracterizada por ser una razón deliberativa que trata de dilucidar qué conviene elegir para alcanzar la felicidad.

La filosofía como saber racional utiliza esta distinción al hablar de “filosofía como racionalidad teórica” y “filosofía como racionalidad práctica”. Así, en el ámbito de la primera, se reflexiona sobre problemas referidos a la contemplación o conocimiento de la realidad y, en la segunda, sobre cómo orientar la acción humana.

Es importante señalar, para lo que sigue, que en la filosofía moderna se entiende que la reflexión teórica posee un papel preeminente para la razón en general: las preocupaciones de la filosofía están orientadas en primer lugar al conocimiento de la realidad. De este conocimiento de la realidad se deriva después una reflexión práctica, una ética. Sin embargo, en muchas corrientes de la filosofía antigua se consideraba el ámbito práctico como el objeto fundamental de la reflexión filosófica, y en muchos casos, del ámbito ético se

derivaba después un conocimiento del mundo y la realidad. Esas corrientes antiguas y los contextos en que se constituyen ocuparán el desarrollo de las siguientes páginas.

2. El origen de una ética ateniense

2.1 Nueva organización social

Hacia el final del siglo VI a.c. se produce en Atenas un cambio a gran escala en el comportamiento de la ciudadanía. Se da una nueva organización del espacio social que derivará en un cambio en la conducta moral de los individuos, al mismo tiempo que se dan los primeros pasos hacia la instauración de la democracia. La sociedad deja de percibirse como una jerarquía, una pirámide desde cuya cúspide se ejerce el poder hacia el resto de la sociedad. La **sociedad jerárquica** se identifica con las *tiranías*. Estas son regímenes de poder absoluto y unipersonal instaurado por un *tirano*, que a menudo impone su poder con el ejercicio de la violencia.

El último tirano de Atenas, Hippias, tiene que irse al exilio tras perder todo el apoyo del pueblo, y tras los destrozos de una guerra brutal contra los persas (Guerras médicas). Al producirse este vacío de poder, Clístenes, un político que había ocupado cargos importantes durante las anteriores tiranías, propone una reforma política en la que implanta la idea de **isonomía**. Isonomía quiere decir igualdad ante la ley. Podemos representar esta idea con la figura del círculo, ya que todas sus partes están a igual distancia del centro, y en oposición a la pirámide, que representaría el régimen de la tiranía, donde los derechos se garantizaban por pertenencia a un linaje familiar.

2.2 La conversión de la soberanía.

En los siglos que siguen se desarrollará la etapa de mayor esplendor democrático en Atenas, pues el poder ha caído en manos de los ciudadanos, y estos ahora son iguales ante la ley y libres, pues no dependen de un tirano.

La consecuencia más importante que produce este cambio en el espacio social de la ciudad ateniense es lo que llamamos una **conversión de la soberanía**. Consiste en lo siguiente: el vacío de poder que genera el exilio de Hippias en Atenas hace preguntarse a los ciudadanos atenienses por una nueva forma de organizar la sociedad (de ahí la reforma de Clístenes). Esto hará que los griegos empiecen a entablar una relación de rivalidad (relación agonística) entre ellos. Al aceptar la responsabilidad de que el poder recaiga en sus manos, consideran que deben ser mejores que sus vecinos, que deben ser escuchados y que sus opiniones sean tomadas en cuenta. No se entiende aquí rivalidad como guerra, violencia o polémica. Se da rivalidad porque si quieres ocupar un lugar de importancia en el orden social debes demostrar que eres apto para él, debes demostrar que sabes más que tus iguales. Y ¿cómo se demuestra esto?, pues los atenienses dirán: “si quieres gobernar a los demás, aprende a gobernarte a ti mismo”. Lo que quiere decir entonces “conversión de la soberanía” es que ahora el poder no se ejerce desde arriba desde la posición del tirano, sino que cada uno debe ejercer el poder sobre sí mismo para ser mejor, dentro de ese vínculo de rivalidad entre los ciudadanos.

Nietzsche, gran estudioso de la civilización griega, dice que el ciudadano libre ateniense comprende que debe **hacer de su vida un arte**. Esto quiere decir que ahora que nadie ejerce poder sobre el hombre libre, este se da cuenta de que **él mismo debe ejercer poder sobre sí**, pero no para dominarse como hace el tirano con el esclavo, sino para “esculpirse” o directamente para tratar siempre de auto-mejorarse, de hacerse libre a sí mismo.

2.3 *Enkrateia*, la regla facultativa de los hombres libres.

De acuerdo con esta nueva organización del poder social, se da una nueva manera política y ética de comportarse, que se puede resumir en la frase “solo un hombre libre puede gobernar a los hombres libres y solo los hombres libres pueden ser gobernados por un hombre libre”. Este gran cambio del espacio social dará lugar a una de las grandes singularidades de la ética de la Antigua Grecia: la regla facultativa de los hombres libres, la **enkrateia**. Entendemos por “Enkrateia” esa regla implícita a través de la cual los ciudadanos

atenienses van a aplicar el poder sobre sí mismos, para gobernarse, de forma que, si consiguen gobernarse bien a sí mismos, conseguirán gobernar a los demás. Es una regla facultativa con grandes implicaciones morales, pero no es una obligación moral.

No olvidemos que aún no se ha implantado una democracia como tal, nos encontramos ante un vacío de poder en el que se ha dado un primer paso, que es ese ideal clisteniano de la isonomía. Un paso hacia la igualdad entre hombres libres. Entonces, estos hombres libres se preguntan *¿Quién va a gobernar a los otros?* Y la respuesta será que **sólo aquel que sepa gobernarse a sí mismo podrá gobernar a los otros**. Por eso se entiende que esa relación es agonística, de rivalidad, entre los hombres. La rivalidad va a adquirir una grandísima importancia gracias a ese vacío de poder que dejan los tiranos y a esa reforma que implanta la isonomía.

3. Sócrates y los sofistas

3.1 Los sofistas

Los sofistas son un conjunto de sabios extranjeros que vienen a Atenas a cubrir la necesidad de educación que surge tras los nuevos cambios en la ciudad.

- Los sofistas enseñarán una formación humanística básica (historia, derecho, política, oratoria...) y cobrarán grandes sumas de dinero por sus enseñanzas.
- Tratan de enseñar, a través de esa formación, la *areté* (virtud) que para ellos está orientada a la consecución de la fama y el prestigio social.
- Los principios más comunes en sus ideas son el relativismo y el escepticismo. No creen que existan principios universales: el contacto con otras culturas les lleva a pensar que lo que se considera verdad depende de la cultura en la que está inserta.
- Enseñan a los hombres a ser escuchados gracias a la persuasión de sus palabras. Usan el lenguaje como herramienta de manipulación.

3.2 Sócrates

Sócrates es un hombre que se dedica a interrogar insistentemente a la gente (principalmente los jóvenes) en las calles de Atenas. El objetivo de sus diálogos son hacer ver que lo que su interlocutor consideraba verdadero y lo que ostentaba como sabiduría, en realidad tiene su origen en sus **prejuicios y sus costumbres**. Es importante indicar sobre Sócrates lo siguiente:

- No escribió nada. Sus ideas han pasado a la historia principalmente por los escritos de su discípulo Platón. Consideraba que la filosofía se hace en el **diálogo**.
- Entabla diálogo con los jóvenes para hacer ver a estos que deben conocerse, cuidar de sí mismos, que deben darse cuenta de que no saben.
- Es condenado a muerte por el cargo de corromper a los jóvenes atenienses y dudar de la existencia de los dioses, por lo que finalmente se suicida bebiendo cicuta.

Los principales pilares de su pensamiento son los siguientes:

- Conócete a ti mismo.

Con la figura de Sócrates se actualiza el principio de la enkrateia (gobierno de sí), que el ateniense va a formular como “**conócete a ti mismo**”. Cuando te conoces a ti mismo llegas a la **verdad** (frente al relativismo sofista), pero para conocerte a ti mismo tienes que **dudar, cuestionarte insistentemente**. Esta era la idea que Sócrates quería que los jóvenes adoptasen: una actitud crítica.

- Oposición a los sofistas

Sócrates dirá de los sofistas que degeneran la política y la vida social de Atenas, ya que sus prioridades no son la verdad, sino la fama y la manipulación. Rechaza abiertamente a los sofistas porque, con la educación que estos imparten, los ciudadanos ya no buscan ser mejores, saber más, gobernarse mejor, sino que manipulan a los demás, convencen y seducen con

sus palabras, sin que se de la exigencia de una correspondencia entre el discurso y los actos.

➤ Sólo puedo saber que no sé nada

Sócrates, tras conocer a los sofistas, y despreciar lo que estos consideran como sabiduría, llega a la conclusión de que un razonamiento honesto debe partir de la siguiente premisa: **“solo sé que no sé nada”**. Esta frase posee una clara relación con ese “conócete a ti mismo”, a través del cual se perpetúa la regla facultativa de la *enkrateia*. “Date cuenta de que no sabes nada”, es un llamamiento a que despiertes y comprendas la necesidad de trabajar en tus inquietudes y alimentar tus dudas, no aceptar con pasividad lo convencionalmente establecido. Significa en cierto modo que debes procurar mejorarte a ti mismo: esta idea marca profundamente la actitud de la civilización griega desde aquella reforma clisteniana del s VI a.c.

➤ Mayéutica

En sus diálogos utiliza un método, la **mayéutica** (de *mayeutiké*, técnica para asistir en los partos). A través de la mayéutica, Sócrates hace que su interlocutor *de a luz* a la verdad que tiene dentro, ayuda al otro a llegar a la verdad por sí mismo, pues la verdad no se puede transmitir (por eso quiere que su interlocutor se conozca a sí mismo).

➤ Ética

La ética socrática tiene un vínculo muy fuerte con una idea particular de **justicia**. Es a esta justicia a la que va a vincular la *areté* (virtud). La injusticia es un castigo para el alma de quien la comete, es dañino para la propia persona. Llegará a decir, para escándalo de muchos, que **es peor cometer una injusticia que sufrirla**. La justicia es una verdad universal que llevamos dentro, y es a través de ella que conseguimos la felicidad. Se opone a las ideas sofísticas aquí también, porque para los sofistas la justicia sería relativa. Para Sócrates no es así, ya que, aunque es algo que lleva cada cual en sí mismo, la idea de bien que esta justicia garantiza es universalizable.

Para Sócrates, la **virtud reside en el saber, y el vicio en la ignorancia**. Si conoces lo justo, el bien (conócete a ti mismo), entonces no actúas

injustamente. Quien comete una injusticia piensa que le traerá el bien, aunque esto no pase en realidad. A la ética socrática se la ha llamado posteriormente (s. XVIII) *intelectualismo moral*. Sin embargo, este nombre resulta controvertido, ya que el *saber* del que habla Sócrates no es un conocimiento de un objeto, la razón no juega el mismo papel que en la filosofía moderna (recordemos el apartado 1.) El conocimiento o saber del que habla Sócrates, a través del cual llegamos a esa virtud suprema de la justicia, que nos trae el bien supremo, es más bien **un conocimiento práctico**, no teórico. Podemos distinguir entre saber hacer algo y saber en qué consiste algo. Por ejemplo, un músico tiene la destreza de hacer música bella. Pero otra cosa distinta es saber por qué esa música es bella. El saber del que habla Sócrates tiene que ver con esa destreza, tiene que ver con la práctica, ya que el conocimiento teórico puede no ser suficiente para alcanzar el bien.

4. Escuelas de pensamiento en la época helenística

La época helenística es el tramo de la historia que va desde la caída de las polis griegas hasta el auge del imperio romano. En ella se da una expansión total de la cultura de la Antigua Grecia. Las escuelas de pensamiento que se dan en esta época crean sofisticadas teorías sobre la naturaleza y el conocimiento, pero reflexionan siempre con fines prácticos (dada una marcada influencia socrática): todo su conocimiento, toda su sabiduría, va a depender en primer lugar de una actitud ética. La pregunta que todos van a hacerse, aunque de distintas maneras es *¿cómo vivir?*

4.1 Los cínicos

La meta de los cínicos es una vida sencilla y su pensamiento está atravesado siempre por la oposición entre naturaleza y sociedad. Diógenes de Sinope fue uno de los más famosos cínicos. Los principales ejes de su pensamiento y forma de vida son los siguientes:

- **La convención social.** Es opuesta a su idea de naturaleza. El mundo social y sus reglas nos hacen infelices, ya que las convenciones sociales

determinan nuestro comportamiento y oprimen nuestra libertad, nos impiden **pensar por nosotros mismos**. Para ellos, el contexto social es una red de relaciones de poder que determina la subjetividad de los individuos. Lo que piensas y lo que haces, para los cínicos, parece marcado a fuego por esta red. Esas relaciones atrapan al sujeto en un laberinto donde difícilmente se ejerce la libertad. En resumen: el sujeto toma decisiones, pero vienen forzadas por el entorno, por lo que nos cabe la duda de hasta qué punto esas decisiones son nuestras.

- **Autarkeia** (autosuficiencia, independencia). Los cínicos no desean dinero ni propiedades, ya que implicaría volverse dependiente de otros. La autarkeia se lleva a la práctica con una serie de ejercicios, como la práctica de la **renuncia**: El cínico renuncia al objeto de sus deseos (como pueden ser el dinero o las posesiones materiales), porque las considera mezquindades que no tienen valor alguno, pero sobretodo porque te esclavizan y te someten a esa red de poder que es la convención social. Si te obligas a renunciar, consigues resistir a ese laberinto de la convención social y sus reglas: renunciar es ejercer tu libertad. Por este motivo solo desean lo mínimo para subsistir.
- **Parresía** (franqueza en el habla). Un cínico dice lo que piensa sin importarle las consecuencias que esto tiene para los demás. Esto lo hace porque cree que esa sinceridad, aunque duela, es la mejor forma de relacionarse con los demás. El cínico vive en la verdad del habla y respeta a quien es sincero con los demás y consigo mismo.
- Ejercicios de **askesis**. Proviene de ciertas lecciones de Sócrates, en las que ensalzaba la figura del *atleta*. Para Sócrates, debemos ejercitar nuestra alma igual que el atleta ejercita su cuerpo. Si bien para Sócrates esto se encuadra dentro de la necesidad de conocerse a uno mismo, para los cínicos se va a tratar de resistir la convención social para que no determine tu identidad y tu subjetividad. Es por esto que los ejercicios de los cínicos van a consistir en prácticas muy extravagantes. De esta manera, a través de la askesis, los cínicos ponen a prueba su autarkeia. Se ejercitan probando su ecuanimidad: resisten el insulto, resisten el rechazo social.

4.2 Los estoicos

- Será, siglos después de ser fundada su escuela, la filosofía más comúnmente enseñada durante el imperio romano. Cicerón, Epicteto, Séneca, o el emperador Marco Aurelio, fueron de sus principales expositores.
- Es curioso que uno de los grandes de esta escuela filosofía era un esclavo romano, Epicteto. Esto demuestra un poco el carácter de esta filosofía. Emperador o esclavo, para el estoicismo da igual, pues el destino golpea igual al poderoso que al débil.
- Vimos que en toda esta época y en las diversas escuelas, la pregunta era ¿Cómo vivir? Para los estoicos la pregunta es **¿Cómo vivir en un mundo que no controlamos?**

➤ Cosmología

Los estoicos son **materialistas**. Esto quiere decir que para ellos no hay sustancias incorpóreas. Dado que el universo es una totalidad, está hecho de la misma cosa, **materia**.

Su cosmología está marcada por la idea del determinismo. Determinismo quiere decir que hay una **ley universal** que se cumple más allá de nuestra voluntad: el universo está sujeto al ejercicio absoluto de esta ley. En un mundo que ya está determinado, todo sucede de forma necesaria. **Pero si hay un determinismo total, ¿qué sentido tiene actuar de una forma u otra si todo va a acabar de cierta forma?**

➤ Moral

Debemos entender en esta postura determinista de los estoicos un **postulado moral**. La idea es que uno puede vivir mejor, más **tranquilo**, suponiendo que las cosas se rigen por la **necesidad** y no suponiendo que depende de tu **libre albedrío**. La naturaleza nos reparte unas cartas que no elegimos, por lo que la pregunta es **¿cómo jugarlas? ¿Cómo vivir?**

Epicteto dice “**hay cosas que podemos controlar y cosas que no**”. Esta distinción es la más importante en la ética de los estoicos. El estoico dirá que debemos tratar de que nuestra felicidad dependa de esas cosas que sí podemos controlar. Si nuestro objetivo es tener dinero, el estoico nos diría que ese deseo nos perturbará: por ejemplo, que un negocio vaya bien o mal no depende en gran medida de ti, sino de la situación del mercado y de muchos otros factores.

Si nuestro bienestar o felicidad se rige en función de cosas *internas* a nosotros, alcanzamos la **tranquilidad**, el objetivo de los estoicos: “no ser perturbado”. Si nuestro bienestar depende de cosas *externas* a nosotros, inevitablemente experimentamos perturbación. Incluso si logras cumplir tus deseos, siendo estos objetos externos, experimentas ansiedad e intranquilidad antes de conseguirlo, porque al no depender de ti, no sabes si se va a cumplir.

Según esa lógica, podría parecer que no debemos hacer nada, no participar. “No juegues un partido de fútbol, porque podrías perder. No tengas pareja porque podría dejarte”. No es esto lo que piensan los estoicos. Sí que hay que participar. Pero con **cierta mentalidad concreta**. Hay que plantearse **metas internas** en lugar de externas. Si juegas un partido de fútbol, lo que está bajo tu control es jugar lo mejor posible. Si ganas, pues ya tienes un extra, pero esa no debe ser la meta principal. En este caso perder o ganar da igual, lo que permite esta tranquilidad del estoico es su **forma de reaccionar a los acontecimientos** de la vida: esta forma de reaccionar, de comportarse, le hace **ecuánime ante las desgracias de la vida**.

Consigue ese equilibrio en sus emociones de la siguiente manera: Se libra de las **pasiones** a través de **la razón**. Pasión viene de *pathos*. La traducción es ese término griego es angustia, sufrimiento. Tener pasión, en este sentido, quiere decir estar **pasivamente sujeto a acontecimientos externos**. Cuando algo nos agita reaccionamos de forma pasional, y sufrimos. No es que el estoico no tenga emociones y por eso no sufre. Es que ha **transformado sus emociones** para que reflejen su **condición racional**.

¿Cómo logra transformar sus emociones? las **emociones** son, para los estoicos, una especie de **juicio**, de micro-razonamiento. El juicio, el razonamiento, puede ser verdadero o falso. Si hacemos una **reflexión** sobre ese juicio, es

decir, razonamos sobre nuestra emoción, identificamos los **juicios falsos** implícitos en nuestras emociones y así **corregimos nuestras emociones**. Así las emociones que surgen de nuestra experiencia resultarán de juicios correctos. Esto nos evita el sufrimiento y nos produce tranquilidad.

Que los estoicos aplicaran el razonamiento sobre las emociones, no quiere decir que usaran la lógica como tal. En realidad, lo que quiere decir es que se intenta **entender los procesos de la naturaleza**: se intenta poner de acuerdo la razón de uno y la razón del cosmos, de la naturaleza.

➤ Prácticas: Visualización y recreación de la desgracia o la pérdida.

La tranquilidad estoica se logra cuando se da un constante acondicionamiento de las emociones. Lo llamaban **ejercicios espirituales**. Estos ejercicios son variados. Aquí veremos solo la visualización y recreación de la desgracia/pérdida. Se ilustra muy bien con Séneca, que dice: “quien percibe las penas actuales de antemano, les ha robado su poder de acción”.

El estoico **visualiza las desgracias**. Por ejemplo, la pérdida del objeto de deseo (dinero, amor, etc.). Pasa el tiempo pensando en esa pérdida. Su aceptación de la realidad y el devenir, con lo bueno y con lo malo, llega a tal punto que piensan que algo malo les ha pasado y se ponen en tal situación; y lo hacen como ejercicio diario, para estar emocionalmente preparados para lo malo que pueda sucederles. De esta forma ponen a prueba su independencia, al igual que los cínicos. Otros ejercicios o prácticas estoicas consisten en ir más allá de la visualización de la desgracia, **la recreación**: por ejemplo, deciden vivir, por un tiempo, como si alguna calamidad hubiese sucedido.

Estas prácticas se hacen por dos motivos: en primer lugar, para **prepararme emocionalmente para lo peor**. Exponerse voluntariamente a incomodidades te hace más fuerte para cuando esas incomodidades no las eliges, sino que suceden sin más. Es el mismo principio de acción que tiene una vacuna. “Decido que voy a vivir como un pobre esta semana, así ya sé a qué atenerme si pierdo todo mi dinero”. Cuando pierda mi dinero, si es que eso ocurre, soy **emocionalmente inmune**. El otro motivo es que **aprecias más lo que tienes**. “Si estoy sin probar la carne dos meses, cuando vuelva a probar un solomillo, la voy a disfrutar más.”

ANEXO II: Actividad en clase sobre el determinismo estoico.

El estoicismo postula en casi todas sus manifestaciones un cierto determinismo que está estrechamente vinculado al comportamiento moral del individuo. La actividad que aquí se propone trata de analizar esta perspectiva a través de un fragmento de *Manual de vida*, de Epicteto. En conjunto con el texto, se verá y se trabajará en clase un episodio de la serie de Matt Groening, *Futurama*, que aborda con humor, pero con cierta profundidad la cuestión del destino y la libertad. La duración de la actividad está repartida en dos sesiones. La metodología de aprendizaje cambiará en función de la sesión.

→ Primera sesión: contenidos, recursos, metodología

La primera sesión consiste en el visionado del noveno episodio de la séptima temporada de la serie *Futurama*, titulado “Libre albedrío”. Para mejor comprensión de la naturaleza de la actividad, incluyo aquí una breve sinopsis:

Bender, un robot, se matricula en la universidad por mero capricho de conocer chicas, para lo cual obtiene un préstamo a modo de beca por parte de la mafia. A causa de esta, frecuenta malas compañías y termina abusando de las drogas y prostituyéndose. Finalmente es arrestado y juzgado, pero su abogado alega que como es un robot no es responsable de sus actos, pues no posee libre albedrío y su comportamiento está programado por su diseñador. En busca de respuestas descubre que tiene un compartimento para instalar una *unidad de libre albedrío*, así que acude a su diseñador para que se le instale y poder ser dueño de su destino.

Tras la visualización del fragmento (20min aprox.) procedemos a debatir en torno a las ideas que en él se problematizan. El método docente durante los otros 40 minutos de clase será dialógico, pues es importante entrar en diálogo con los alumnos para que extraigan su propia percepción del asunto. Me parece de especial importancia el uso de este método, ya que permite un intercambio que fluye desde las propias sensaciones y preguntas del estudiante hacia los grandes temas filosóficos con toda naturalidad gracias a su apariencia lúdica. El diálogo debe ser conducido en algún momento a poner de manifiesto las implicaciones del determinismo materialista del estoicismo, previamente tratado en clase en la sesión anterior.

→Segunda sesión: contenidos, recursos, metodología

En la segunda sesión abordamos el siguiente extracto de *Manual de vida*, de Epicteto:

Entre todas las cosas que existen, hay algunas que dependen de nosotros y otras que no dependen de nosotros. Así, dependen de nosotros el juicio de valor, el impulso a la acción, el deseo, la aversión, en una palabra, todo lo que constituye nuestros asuntos. Pero no dependen de nosotros el cuerpo, nuestras posesiones, las opiniones que los demás tienen de nosotros, los cargos, en una palabra, todo lo que no son nuestros asuntos.

Las cosas que dependen de nosotros son libres por naturaleza, sin impedimentos, sin trabas. Por el contrario, las cosas que no dependen de nosotros se hallan en un estado de sometimiento, de servidumbre, y nos resultan ajenas.

Recuerda, por tanto, que, si consideras libres las cosas que por su propia naturaleza se hallan en un estado de sometimiento, y crees que te pertenece lo que te es ajeno, tropezarás con innumerables obstáculos, caerás en la tristeza, en la inquietud, harás reproches tanto a los dioses como a los hombres. Sin embargo, si piensas que sólo lo que te pertenece es tuyo y que aquello que es ajeno te es de verdad ajeno, entonces nadie podrá coaccionarte, nadie podrá obligarte a hacer nada, no harás más reproches, no formularás más acusaciones, no volverás a hacer nada contra tu voluntad, no tendrás más enemigos, nadie podrá perjudicarte y no sufrirás más perjuicios.

Cuando trates de hacer realidad todo esto, ten en cuenta que no te bastará un esfuerzo moderado, sino que hay cosas a las que deberás renunciar por completo, y otras que, al menos por el momento, deberás dejar de lado'. Pues si quieres el bien tan grande que obtendrás al actuar así pero también quieres cargos y riquezas, es probable que ni siquiera esto último obtengas, por el mero hecho de desear también lo primero. En todo caso, es seguro que no conseguirás ese primer bien que es el único que procura libertad y felicidad.

Tras la lectura del texto, se procede, igual que en la sesión anterior, a debatir sobre la libertad. El objetivo del diálogo es poner en relación el postulado moral que el determinismo estoico involucra, por lo que el profesor debe conducir hacia ese fin el diálogo con los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

BIRCK, Jean-Benoît, “Crear problemas: elementos para una pedagogía de los problemas, a partir de G. Deleuze”, *Cuestiones de Filosofía* No. 13 Año 2011, Tunja-Colombia

DELEUZE, Gilles, *Diferencia y repetición* (traducción de María Silvia Delpy y Hugo Beccacece), Amorrortu editores, 2002, p.205

DELEUZE, Gilles, *Foucault*, Barcelona, Paidós, 1987

DELEUZE, Gilles, *La subjetivación, Curso sobre Foucault III*, (curso de 1986), Buenos Aires, Cactus, 2015

DELEUZE, Gilles, *Lógica del sentido* (traducción de Miguel Morey), Barcelona, Paidós, 2005

FOUCAULT, Michel, Entrevista con Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Müller el 20 de enero de 1984. Publicada en la *Revista Concordia* n.6, 1984

FOUCAULT, Michel, *La hermenéutica del sujeto*. (Curso de 1982), Madrid, Akal,

FOUCAULT, Michel, “Michel Foucault”, en *Obras esenciales, Estética, ética y hermenéutica*, Madrid, Paidós, 2010.

FOUCAULT, Michel, *Obras esenciales, Estrategias de poder, 16*, Madrid, Paidós, 2010

FOUCAULT, M. (1995). “¿Qué es la crítica?” [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11)

FOUCAULT, Michel, *Sobre la Ilustración*, Madrid, Tecnos, 2007

GROENING, Matt, COHEN, David, (2013, 04, 09) Libre albedrío (Temporada 7, capítulo 9) *Futurama*.

HEGEL, G. W. F., *Escritos pedagógicos*, trad. de Arsenio Ginzo, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991,

I.IZUZQUIZA. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid. Anaya. 1982.

JAVIER DE LA HIGUERA: Ponencia en el curso “Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo”, que la UIMP celebró en Santander en septiembre de 2000

KANT, I., *Crítica de la razón pura*, (trad. De Pedro Ribas), Santillana E. G. (Madrid) 2013.

KANT, I., *Pedagogía* [1803], trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Ediciones Akal, 2003.

LIPMAN, M., *Filosofía para niños*. Madrid, De la Torre (1987)

LÓPEZ MARTÍNEZ, Pablo, *Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel*, Trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid (2019)

REDONDO, P., «¿Se enseña filosofía o a filosofar?: El filósofo ante sus alumnos», *Duererías*, nº 1, 2003.

SÁEZ RUEDA, Luis, *Movimientos filosóficos actuales*, Madrid, Trotta, 2009

SARBACH FERRIOL, A., *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación.*, (tesis doctoral para optar al grado de doctor en pedagogía) Universidad de Barcelona, 2005

TEJEDOR CAMPOMANES, C. (1984) *Didáctica de la filosofía, perspectivas y materiales*, Madrid: SM Ediciones.

TERESA JOSÉ, Elena, <<Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis.>> *Aprender- cad. da filosofia e Psic. Da educação*, Vitoria da Conquista, Ano VIII, n.13, 2014