

Philosophy as a Pillar of Education in Democracy

*La Filosofía como eje de
la educación en democracia*



VICTOR BERMÚDEZ TORRES

*Revista Paideia 117 (2022),
págs. 17-34. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: MAYO 2022
APROBADO: JUNIO 2022

RESUMEN

En este artículo sustentamos la idea de que la formación filosófica es un componente fundamental de la educación en y para la democracia. La razón es que tres de las propiedades más importantes de las ideas de democracia y de educación (la orientación axiológica, la dimensión dialéctica y la autorreferencialidad) son las mismas que caracterizan específicamente a la actividad filosófica, una disciplina que contribuye como ninguna otra al aprendizaje de tres competencias análogas a dichas propiedades (la especulación en torno a las ideas, el diálogo crítico y la actitud reflexiva) y que resultan necesarias tanto para el ejercicio pleno de la ciudadanía como para el desarrollo de una educación articulada en torno a la autonomía del alumnado.

Palabras clave: Filosofía, democracia, educación, axiología, diálogo, pensamiento crítico, reflexión, ética, competencias educativas.

ABSTRACT

In this article we support the idea that philosophical training is a fundamental component of education in and for democracy. The reason is that three of the most important properties of the ideas of democracy and education (axiological orientation, dialectical dimension and self-referentiality) are the same that specifically characterize philosophical activity, a discipline which contributes like no other to the learning of three skills analogous to these properties (speculation about ideas, critical dialogue and reflective attitude) and that are so necessary for both the full exercise of citizenship and the development of an education articulated around the autonomy of the student body.

Keywords: Philosophy, democracy, education, axiology, dialogue, critical thinking, reflection, ethics, educational skills.

Una primera versión de este escrito fue presentada por el autor en la Universidad de Las Palmas, en una conferencia organizada por esta Universidad y el Aula Manuel Alemán, el 25 de noviembre de 2021.

Introducción

Decía Immanuel Kant que la filosofía, por no ser directamente útil para nada, era el más libre de los saberes (Kant, 2013). En este sentido, no se trata de que la filosofía *no sirva propiamente para nada*, como se afirma comúnmente, sino más bien que *no sirve a nada ni a nadie en particular* (en eso consiste su ser libre). Y precisamente por no servir para nada y para nadie en particular es por lo que sirve o “viene bien” para *todo* y para *todos*.

Que la filosofía sirva para todo significa, antes de nada, que sirve para saber qué significa “servir para algo”. El ejercicio filosófico no es inmediatamente útil en sentido práctico, cierto, pero gracias a esa “liberación” de lo cotidiano, urgente o imperativo (es decir: lo relativo al “imperio” o poder), es por lo que puede dedicarse a la mayor y más poderosa de las utilidades: el conocimiento de lo verdaderamente útil, o, si quieren y no se andan con complejos, de lo verdaderamente bueno, justo o, en general, valioso. Consagrarse a la búsqueda de lo verdadero y bueno, caigan los ídolos y mitos que por el camino caigan, es consagrarse a la “utilidad de las utilidades” filosófica, y es también lo que explica el valor universal y fundamental de lo filosófico, dado que investigar *cosas* tales como *lo que verdaderamente son y deberían llegar a ser las cosas*, obedece a un interés (universal y fundamental en sí mismo) por lo más universal y fundamental “de” y “del” todo.

Circunscribamos, sin embargo, la pregunta por la utilidad de la filosofía al ámbito de la educación. Y, en concreto, de la educación *en* democracia, dando a la preposición “en” un doble sentido: el de la educación que es propia “en” una sociedad democrática, y el de la educación “en” las aptitudes o competencias que capacitan a la ciudadanía para el ejercicio virtuoso de la democracia. Pues bien: ¿para qué es útil la filosofía en la educación *en* democracia? ¿Y por qué postulamos aquí que la filosofía (y no ninguna otra materia o disciplina) debería ser nada menos que el “eje” o la materia más importante de una educación *en* democracia?

Vamos a dedicar este trabajo a intentar responder esta pregunta, empezando por esbozar una breve reflexión, seguro que en absoluto original,¹ sobre

¹ Dicha reflexión es en todo fruto del análisis de alguno de los textos referenciados al final, especialmente de los de mi colega y amigo Juan Antonio Negrete, y es también deudora de la conversación y el debate con muchos

la relación esencial que guardan las ideas (o ideales) de *filosofía, democracia y educación*, para acabar describiendo el modo hipotético en que habría de articularse la enseñanza de la filosofía como materia clave de una educación *en* democracia.

Sobraría añadir que una reflexión como esta, o como cualquier otra que pueda hacerse sobre el significado, finalidad o valor de entidades como la democracia, la educación o la propia filosofía, solo son posibles y tienen sentido en el ámbito propio a la filosofía, con lo que si quisiéramos una respuesta fácil a la pregunta por el sentido de la filosofía en la educación, ya tendríamos esta: la filosofía sirve a la educación en democracia *porque solo desde ella* (como veremos ahora) puede uno preguntarse cosas como “para qué sirven” la filosofía, la educación o la propia democracia.

La relación esencial entre filosofía, democracia y educación: axiología, dialéctica y *autorreferencialidad*.

Entre las ideas de filosofía, democracia y educación no solo existe una evidente conexión histórica, sino también una relación esencial, íntima, hasta el punto de que ninguna de ellas se deja pensar completamente sin las otras. Esto no quiere decir, por supuesto, que la filosofía o la educación no germinen más que en regímenes democráticos (la filosofía y la educación se han dado y se dan en regímenes tiránicos, y hay democracias que prestan una escasa atención a la filosofía o la educación), sino solo que sin una estrecha conexión mutua *filosofía, democracia y educación* no podrían llegar a ser, cada una de ellas, más que una pobre e inconsistente idea y versión de sí mismas.

Así, podríamos decir que no hay filosofía en sentido pleno sin educación (sin cierta forma de autoeducación y de educación *de* y *con* los demás), ni buena educación sin una adecuada filosofía (educativa) detrás. Tampoco diríamos que hay verdadera filosofía sin cierto grado de democracia (al menos, sin cierto diálogo y anuencia del que piensa consigo mismo), ni democracia ideal sin una revisión constante, dialéctica y crítica (esto es: filosófica) de los baremos de legitimidad. De mismo modo, igual que no es concebible una verdadera educación sin democracia (sin contar con la voluntad soberana del discente), tampoco es

otros colegas y compañeros en el seno de la Red Española de Filosofía y de otros foros en los que, durante estos años, hemos tenido que afrontar más que nunca la cuestión del sentido y legitimidad de las materias de filosofía en el ámbito educativo.

posible una democracia “real” sin educación (es decir: sin educar a la ciudadanía en las competencias necesarias para ejercer soberanamente el poder).

En cualquier caso, y para profundizar en este primer asunto, podríamos intentar explicar esta relación triádica en torno a tres elementos o propiedades esenciales que, aún con diferencias de grado y rango, creemos que comparten filosofía, educación y democracia. Los llamaremos: lo *axiológico-trascendente*, lo *mayéutico-dialéctico* y lo *autorreferencial o reflexivo*.

Lo axiológico-trascendente.

En primer lugar, diríamos que filosofía, democracia y educación giran y se autodeterminan en relación con cuestiones pura o incondicionalmente crítico-axiológicas, esto es, en torno a cuestiones acerca de *lo que deben ser* (y, por ello, platónicamente dicho, *lo que idealmente son*) las cosas, las personas, la sociedad o los propios valores. De este modo, si la filosofía busca conocer *lo que deben ser* la realidad, el ser humano, la verdad, el bien, lo justo, lo bello, etc. (esto es: la idea o ideal de cada una de esas cosas), negando o poniendo entre paréntesis lo que nos parece que son, su mero darse o aparecerse, la democracia trata de establecer *lo que debe ser* (lo que idealmente sería) un consenso justo sobre lo que debe ser justo, independientemente de la *facticidad* de poderes fácticos como la fuerza, la costumbre o el dogma religioso (entre otros). De modo semejante, la educación se ejerce en nombre, también, de un ideal en torno a *lo que debemos ser* (lo que idealmente somos) y, por ello, en torno a la meta hacia la que debemos guiarnos y guiar (o guiar para que se guíen por sí mismos) a los demás en contraposición al dato que representa nuestra imperfección como seres humanos.

Filosofía, democracia y educación no atienden, pues, o no solo o fundamentalmente a “cómo” son *ahora mismo*, coyunturalmente, las cosas, las personas, la sociedad o el mundo, sino a “cómo deben ser”, a “cómo son idealmente”. Este “debe ser” o “ser ideal” es independiente del ámbito de lo factual (que es el propio a las ciencias, la técnica o la industria); por ello decimos que ese “debe ser” suyo es “trascendente”. Las ciencias pueden decir lo que las cosas *son* o parecen ser, *de facto*, ahora mismo (y probablemente mañana), pero no *lo que deben ser* ni, por ello, *lo que idealmente son*; ese terreno les está vedado a todas.² Es cierto,

² Y, por tanto, también, a la ciencia de la educación, a la ciencia política, y a lo más parecido que puede haber a una “ciencia filosófica (o de la filosofía)”, que es el positivismo filosófico (lo más parecido, decimos, porque el positivismo filosófico no puede ser más que, eso, una filosofía, y no, de ninguna manera, una ciencia).

por otra parte, que la filosofía no es el único ámbito de actividad que se ocupa del asunto de lo axiológico-trascendente, es decir, del asunto de la idea o ideal de las cosas: también lo hacen, por ejemplo, la religión o el arte, si bien desde perspectivas muy distintas, y no de la manera estrictamente racional que corresponde a la filosofía.

Diríamos, pues, que filosofía, democracia y educación comparten un mismo sentido utópico más allá del ámbito de los hechos, una suerte de ideal regulativo que informa y orienta su actividad, y sin el cual se reducirían, respectivamente, a mero positivismo, legalismo o “instrucción”.³

Por lo demás, en cuanto a esta relación con lo axiológico-trascendente, filosofía, democracia y educación estarían ligadas de un modo múltiple y jerárquico. Piensen, por ejemplo, en la pregunta acerca de la validez o legitimidad de las normas (o sobre la legitimidad de la propia democracia); todo planteamiento al respecto *dependerá* de una determinada perspectiva o discusión filosófica acerca de lo valioso, justo o “democrático” mismo.⁴ Reparen ahora en las cuestiones acerca de *aquello* en lo que debemos educar a los ciudadanos, o en las razones o fines por los que creemos que debemos educarlos; toda respuesta que demos a estas preguntas *habrá de deducirse* de alguna concepción de lo que son y deben ser las personas, la sociedad, el conocimiento o el mundo; esto es: de alguna perspectiva o modelo filosófico de la realidad. De hecho, las teorías pedagógicas o las políticas educativas se diferencian entre sí por la *filosofía de la educación* que sustenta a cada una de ellas.⁵

³ Cf. Negrete, J.A. (1 de junio de 2013). *El lugar de la Filosofía en la Educación de la Democracia*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Filosofía organizadas por la PDFEX en el Centro Asociado de la UNED en Mérida. Consultado en <https://es.scribd.com/document/145412972/El-lugar-de-la-Filosofia>. Como afirma Negrete, las tres (filosofía, democracia, educación) pertenecerían conjuntamente al *reino del debe*, de la autodeterminación del criterio y del ejercicio de la crítica racional-trascendental a través del “*logos*” (la filosofía sería el *lugar* utópico de su ejercicio teórico, la democracia el de su ejercicio político, y la educación el del aprendizaje de dicho ejercicio); y la mayor amenaza para las tres sería también esencialmente la misma: el sometimiento a lo dado o fáctico, esto es, la conversión de la filosofía en positivismo, de la democracia en mero legalismo, y de la educación en simple instrucción o adiestramiento.

⁴ Y en la medida en que no haya una posición unánime o una presuposición dogmática al respecto, tanto en democracia como en filosofía someteremos estas cuestiones a procedimientos dialógicos y argumentativos y, provisionalmente, al criterio del mayor consenso posible (un consenso que, empero, será siempre discutible y revisable).

⁵ Afrontemos, incluso, y a este respecto, la pregunta seguramente más importante con respecto a la educación: ¿para qué preocuparnos en educarnos o educar a nadie en general? Es obvio, en primera instancia, que la educación es imprescindible para la supervivencia humana, ¿pero solo para eso? Aplicando análogicamente la tesis aristotélica sobre la política, diríamos que educarnos debería servir para vivir bien, con lo que nos topamos otra vez con el peliagudo asunto del bien y la justicia, asunto que solo admite un tratamiento filosófico, es decir: *axiológico-trascendente*.

Lo dialéctico-mayéutico.

En segundo lugar, filosofía, democracia y educación se asemejan en tanto solo se dejan ejercer plena o propiamente (esto es: idealmente) de un modo dialéctico. Esto le ocurre a todo lo que se autodetermina en relación con un ideal regulativo y, por tanto, se organiza en orden a la distinción entre *lo que debe ser* y *lo que es* (la distinción entre la *sabiduría* y la *filosofía*, entre la *democracia ideal* y la *real*, entre la *auténtica educación* y la *que hay...*). El estar siempre lejos de su estado ideal hace de la filosofía, la democracia y la educación actividades en estado de desconstrucción y reconstrucción permanente, de continuo debate dialéctico. Así, y como suele decirse, tanto la filosofía, como la democracia o la educación, se fundan en el diálogo; ya sea en el diálogo en torno a la verdad y otras cuestiones fundamentales (en el caso de la filosofía), en el diálogo como procedimiento de toma de decisiones políticas (en el caso de la democracia), o en el diálogo como práctica fundamental del aprendizaje.

Es por su condición dialéctica por lo que la filosofía, la democracia y la educación se conciben también como entidades de carácter eminentemente “procedimental”. Este procedimiento es precisamente el del diálogo pautado en torno a ideas, problemas, preguntas, propuestas, reevaluación de estos, y vuelta a empezar. Así, la democracia se concibe como el sistema que dispone los procedimientos necesarios para la revisión *constante* (formal y material) de políticas y procedimientos de rango inferior, todo lo cual exige una tarea dialéctica inacabable en torno a diferentes propuestas y opciones. Es justo este esfuerzo crítico por reevaluar todo lo instituido, incluyendo a la propia institución democrática, lo que da carta de legitimidad (idealmente al menos) a dicha institución. Del mismo modo, la filosofía (entendida como un saber y una actitud – o estado ético-político – igualmente utópicos) funda también su legitimidad en la crítica y el diálogo incesante en torno a las ideas, empezando por la propia idea de filosofía. Y algo similar podríamos decir con respecto a la educación, actividad que, como la filosofía, debe concebirse como proceso mayéutico e inacabable de desconstrucción del error (lo ilusorio, mítico, falso...) y reconstrucción de lo más verdadero a través de un diálogo (tanto interno como externo o social) que nos permita asimilar lo nuevo a partir de lo ya sabido, sometiéndolo al proceso crítico que sustenta la convicción personal.⁶

⁶ Así, igual que toda filosofía es, en cierto sentido fundamental, un proceso de *autorreflexión*, toda educación es, o no puede no ser (no aprende quien no quiere) sino un proceso de *auto-educación*, de *re-conocimiento* (del error o

Así, diríamos que tanto el filósofo, como el ciudadano democráticamente activo y el verdadero aprendiz, se caracterizan y justifican conjuntamente en relación con el cuestionamiento sistemático de su posición, es decir, por el ejercicio de la dialéctica incesante, la crítica (y autocrítica), y la búsqueda de argumentos y razones con las que sustentar, respectivamente, el compromiso con la verdad, con la ley, y con aquello que uno admite y aprende.⁷

Lo autorreferente o reflexivo

Un tercer rasgo común a la filosofía, la democracia y la educación es que todas ellas, aun en distinto grado, mantienen una naturaleza autorreferente o reflexiva, tanto en sí mismas como en cuanto a su justificación y actualización. Así, en un sentido esencial, solemos concebir a la filosofía como “un pensar en lo que se piensa” (y, casi siempre, como un pensar sobre el pensar de otros); a la democracia como un determinado modo de “legislar sobre cómo debemos legislar” (como una ley sobre cómo hacer la ley)⁸; y a la educación como “una capacitación para el desarrollo de las propias capacidades”, es decir, como una educación para educar(se), o “un aprender a aprender”. De manera que es la *reflexión* en sentido amplio (el pensar sobre el pensar, el legislar sobre cómo legislar y el aprender a aprender) lo que parece definir idealmente o por principio a las actividades filosófica, democrática y educativa.

Igualmente, y en cuanto a su legitimación, del mismo modo que la filosofía solo puede fundarse o justificarse *meta-filosóficamente* (a través de una *filosofía de la filosofía*), la democracia solo puede hacerlo democráticamente, y la educación en orden a argumentos y motivos que deben ser igualmente enseñables y aprehensibles (si queremos que alguien se eduque realmente o en conciencia). De otro modo, y en cuanto a su actualización, tal como la filosofía solo se deja comprender como un perpetuarse en el pensar, sin conceder a ninguna ver-

de la verdad), y de convicción y asunción propia de lo que se aprende, procesos todos ellos que no son posibles fuera de una estructura dialógica tanto interna como externa.

⁷ Diríamos que tanto en filosofía como en democracia o en educación, la persona, el ciudadano o el aprendiz, para ser *lo que son*, han de estar en un estado de duda y disconformidad regular; es decir, parcialmente al margen de lo que comúnmente se dice, del sistema de principios y valores políticos desde el que se habla, y de lo que este sistema transmite a través de la educación. Por lo mismo, tanto en filosofía como en democracia y en educación, todo lo que resulta arbitrario – esto es: no acorde con la racionalidad o voluntad del que lo asume – ha de ser descalificado como error o como acto injustificado de violencia.

⁸ O como el procedimiento por el que el individuo sujeto “a” la ley se hace ciudadano o sujeto autónomo y soberano “de” esa misma ley (comenzando por la aceptación del propio pacto político).

dad un estatuto inamovible, la democracia se concibe también como una toma siempre revisable de decisiones, y la educación como un proceso formativo permanente (una educación a lo largo de la vida).⁹

Por supuesto, todo esto, como dijimos, admite gradaciones y jerarquía. Así, mientras que la reflexión filosófica sobre la propia filosofía no tiene límite alguno (que no sea la propia razón – y aún esto parece discutible –), la legitimación democrática de la democracia está condicionada por principios y valores relacionados con una determinada *filosofía* política,¹⁰ y la reflexión pedagógica, o la educación sobre la educación, por una u otra *filosofía* educativa.

Como debe articularse la filosofía como *eje* de la educación *en* democracia.

Parece claro, pues, que filosofía, democracia y educación mantienen una estrecha relación entre sí. Las tres se orientan en el plano crítico-trascendental de lo axiológico, las tres se desarrollan idealmente de manera dialéctica, y las tres poseen una estructura reflexiva o autorreferente. La democracia y la educación tienen, además, la necesidad de una cierta filosofía política y de una filosofía de la educación para dotarse de legitimidad y sentido. Parece, así, claro, que si la democracia o la educación han de llegar a ser lo que idealmente son (actividades dirigidas a satisfacer ciertos ideales por procedimientos dialécticos y manteniendo una determinada actitud crítica y reflexiva), han de considerar el ejercicio de la filosofía como pieza fundamental de sí mismas; y la razón es clara: la filosofía es el saber precisamente especializado en la práctica de la reflexión crítica, del diálogo, y del análisis de las ideas y valores de los que depende en última instancia todo posible sentido y esfuerzo de legitimación.

Ahora bien, una de las críticas que con frecuencia se hace a la enseñanza de la filosofía, al menos en el contexto de la educación no universitaria, es que expone contenidos sin reflexión crítica, a través de un monólogo a menudo indigerible para la mayoría del alumnado, y sin atender a un análisis realmente filosófico de las ideas. Por ello, aunque reconozcamos el lugar fundamental de la filosofía en la educación, estimamos que hay que hacer un ejercicio de autocrítica, reconsiderando dos asuntos que son esenciales a este

⁹ Diríamos, en fin, que la filosofía, la democracia y la educación representan actividades de carácter propiamente *substantial*, esto es: autofundantes, dirigidas a una actualización constante, y sin otro fin que (el desarrollo de) sí mismas.

¹⁰ Así, por ejemplo, suponemos por principio que no se debe poder votar democráticamente cualquier arbitrariedad, o nada que contravenga ciertos valores, como los que emanan de los derechos humanos.

respecto: el de la composición general del “currículo” filosófico, y el relativo al modo de implementar dicho currículo, esto es: a las propiedades que han de caracterizar a una didáctica apropiada para una materia tan singular como es la Filosofía. En lo que queda nos ocuparemos del primero de estos asuntos (la composición del currículo), presuponiendo que, a partir de ahí, no sería difícil deducir ciertas orientaciones fundamentales para responder a la cuestión de la didáctica.¹¹

Pues bien, ¿qué hemos de enseñar en Filosofía? ¿Cómo se ha de articular un currículo filosófico? A nuestro juicio, la enseñanza filosófica habría de construirse en torno a tres *ejes*, funciones o *competencias* específicas, difíciles (si es que no imposibles) de desarrollar desde ningún otro ámbito disciplinar, y que estarían relacionadas con los rasgos o propiedades que hemos visto que comparten la filosofía, la democracia y la educación. Estos tres ejes o funciones – inextricablemente relacionados entre sí – serían: el *eje ontológico* (u ontológico-teórico), el *eje crítico-dialéctico* (o dialéctico-procedimental), y el *eje ético-reflexivo* (al que también llamaríamos eje ético-empático).¹²

El eje o competencia ontológico-teórico.

Decíamos que la filosofía, tal como en cierto modo la democracia y la educación, tiene la función de dotarnos del bagaje necesario para afrontar la tarea trascendental de considerar *lo que deben ser las cosas* y, por ello, y a la vez, *lo que idealmente son*.¹³ Así, sostendré aquí (sin que sea imprescindible debatirlo con detalle ahora) que hay una conexión esencial entre los ámbitos axiológico y ontológico. La razón es que sin una noción hipotética relativa a la esencia o ser de aquello cuyo “deber ser” u horizonte axiológico pensamos, dicha tarea

¹¹ Sobre el asunto de una didáctica propiamente *filosófica* de la filosofía, cf. (Bermúdez, 2019).

¹² Por utilizar la nomenclatura pedagógica al uso podríamos decir que estos tres ejes son conceptual el uno, procedimental o referido a ciertas destrezas el segundo, y más actitudinal el tercero. Tampoco nos costaría nada llamarles “ejes competenciales”. Lo competencial en sentido pedagógico no representa otra cosa que la ruptura con el “monopolio educativo” del concepto y su transmisión retórica, para establecer una relación continuada entre ámbitos que están necesariamente vinculados: el cognitivo-conceptual, el de las destrezas o cognitivo-instrumental, y el de las actitudes (que no es menos cognitivo, claro, dado que toda actitud está informada por determinados conocimientos). Sobre todo esto, cf. (Bermúdez, 2021).

¹³ Si en el caso de la democracia esas “cosas” son las entidades normativas, y en el de la educación los propios ciudadanos, en el de la filosofía diríamos que son las entidades, ideas o propiedades fundamentales de las que depende la consideración de todo lo demás (por ejemplo, las ideas de realidad, de ser humano, de verdad, justicia, belleza, etc., y dentro de cada uno de esos ámbitos ideales, la ideas, categorías, juicios, etc., propios a la reflexión ontológica, antropológica, epistemológica, ética, etc.).

resulta imposible.¹⁴ De ahí la necesidad de incorporar la ontología y, con ella, el grueso de la filosofía teórica, a la tarea axiológico-trascendente en la que, según hemos visto, la actividad filosofía se emparenta con el ejercicio democrático y la práctica educativa.

La ontología otorga, además, a la filosofía el rol formativo de problematizar e intentar clarificar la realidad, la articulación de sus partes, y las relaciones teóricas y prácticas entre ellas, prestando así al aprendizaje una perspectiva holística, integral y sistemática útil (entre otras cosas) para el trabajo en ámbitos que trascienden los límites de las disciplinas académicas.

Esto no es ajeno, por otra parte, a la experiencia más intuitiva del entorno y de nosotros mismos. Todos necesitamos disponer, siquiera de modo tentativo, de una imagen unitaria y articulada de la realidad desde la que categorizar la información que procesamos (tanto desde el exterior como desde el interior de nuestro propio ser). En este sentido, la pedagogía vigente subraya la necesidad de dotar a los contenidos y a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una orientación global e interdisciplinar.¹⁵ Ahora bien, para el desarrollo de esta perspectiva global no basta con conocer idiomas, comprender la historia de otras culturas o contar con habilidades digitales, sino que se exige el aprendizaje de un saber especializado en pensar las cosas desde cierta perspectiva universal y fundamental, tanto en su aspecto teórico como subsidiariamente práctico (especialmente ético y político).¹⁶

De este modo, si la filosofía ha de tener una primera función en el currículo esta es la de contribuir al despliegue de una competencia de análisis, categorización y reflexión global que, a través de la especulación filosófica, proporcione una perspectiva comprensiva de más largo alcance, tanto de los acontecimientos que

¹⁴ Por otra parte, y a viceversa, todo lo que “son” y “pueden ser” las cosas se puede interpretar también como una atribución o juicio de valor, si bien esto merecería de una consideración mucho más extensa que no cabe ahora desplegar aquí.

¹⁵ Las tendencias pedagógicas en boga hacen hincapié en la necesidad de desarrollar en los alumnos una «competencia global», entendida, básicamente, como la capacidad para analizar asuntos, relacionarse con los demás y adoptar compromisos cívicos y morales desde una perspectiva más universal y cosmopolita (dicho en términos filosóficos: desde una concepción o imagen consistente, ideal y racional del mundo que obligue a conectar los intereses particulares con los generales más allá de las coyunturas individuales, culturales, nacionales e históricas concretas – hay aquí una conexión esencial entre metafísica y política que no podemos explorar ahora, pero que sería muy interesante considerar –). Cf. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA - Preparar a nuestros jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

¹⁶ O bien en indagar aquellos elementos, más o menos ocultos, que, independientemente de cualquier determinante previo, podrían explicar o esclarecer la complejidad y diversidad de los fenómenos (Cf. Martines Marzoa, F. (1974) *Iniciación a la filosofía*. Madrid: Istmo, p. 187 y ss. Cf. tb. Negrete, J.A. *De la filosofía como dialéctica y analogía*. Madrid: Apeiron, p.39 y ss.)

informan nuestra existencia, como de la experiencia personal de los mismos. Esta competencia no solo habría de desarrollar la capacidad para analizar o debatir sobre diversas concepciones del mundo y sobre lo que las conecta o articula (todo ello como paso previo, además, a la consideración del marco global necesario para un entendimiento empático y cosmopolita de lo diverso y otro), sino también la pericia del alumnado para comprender la trabazón entre las diversas ciencias y lenguajes desde las que se generan aquellas concepciones y relaciones; y esto no ya solo con espíritu interdisciplinar, sino en ese sentido más profundo que es el de aunar o relacionar los presupuestos, ideas y procedimientos de tales saberes desde la hipótesis de la posibilidad de un conocimiento con pretensiones universales.¹⁷

Esta consideración de la ontología como conocimiento e instrumento fundamental para la adquisición de una «competencia global» resulta, sin embargo, extraña a oídos de muchos, e incluso de no pocos filósofos y profesores de filosofía, que llegan a considerar a la propia ontología como una disciplina superflua, inútil y hasta en cierto sentido «esotérica».¹⁸ Ahora bien, negar que la filosofía constituya un lenguaje de primer orden sobre la realidad en su dimensión más radical o global es, como mínimo, una cuestión a debatir. Negarse a ello equivaldría a condenar irreflexivamente a la materia a ser poco más que un compendio de divulgación científica, educación en valores y cierta «filosofía práctica» relacionada con contenidos extraños a los propiamente filosóficos (la retórica, la psicología, la formación y orientación personal o empresarial, etc.), tal como en ocasiones parece ser la intención de algunos.

El eje o competencia dialéctico-procedimental.

El elemento o eje dialéctico-procedimental de la enseñanza de la filosofía se refiere al ejercicio del diálogo filosófico y del pensamiento crítico a través

¹⁷ Es con este sentido con el que, por cierto, se han diseñado algunas de las competencias específicas de la materia de Filosofía en el nuevo bachillerato LOMLOE. Por dar un ejemplo, una de estas competencias estipula que el alumnado que curse la materia habrá de “adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo más substancial de lo accesorio, e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares, desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para poder tratar cuestiones complejas de modo crítico, creativo y transformador.” (Cf. *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*).

¹⁸ Superflua porque se cree superada por la ontología ingenua de la ciencia, inútil por esto mismo y por la aparente falta de criterios para resolver las habituales controversias filosóficas, y esotérica por la creencia de estar lo ontológico y lo metafísico ligado a un tipo de especulación subjetiva, ininteligible e incluso poseedora de cierta carga religiosa.

de prácticas que sean coherente con ellos. Hay que recordar a este respecto, y por increíble que parezca, que al diálogo no se le presta apenas atención en el sistema educativo. A los niños se les enseña a leer, escribir, calcular o repetir cientos de tareas secundarias, pero no a dialogar,¹⁹ una capacidad esencial para el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía democrática, y cuyo desarrollo depende específicamente de una adecuada formación filosófica.

El diálogo filosófico (a diferencia, por ejemplo, del debate retórico) implica necesariamente (y no solo estratégicamente) el examen crítico de la totalidad de las ideas en juego, empezando por las propias, con objeto de reconstruir una tesis racional que acepten todos. Sus rasgos distintivos son la equidad, la cooperación, la honestidad, la generosidad hermenéutica, el rigor argumental, la radicalidad de los planteamientos, y la aceptación de la incertidumbre y la falsación de todas las tesis (empezando por las propias) como recursos dialécticos.²⁰

En cuanto al pensamiento crítico, este refiere la competencia para someter a examen racional todo tipo de creencias, ideas, juicios, intenciones o acciones. Dicha capacidad no es reducible a una mera destreza *transversal* que pueda desarrollarse de modo indiferente en uno u otro ámbito de conocimiento.²¹ Así, y por ejemplo, es obvio que en el campo de la ciencia se imponen determinados principios ontológicos o epistemológicos (además de axiomas, postulados o definiciones) que no admiten una crítica sustancial. Y lo mismo, o más aún, podríamos decir de otros ámbitos de conocimiento. De manera que, por principio, solo en el seno de la reflexión filosófica cabe un pensamiento crítico exhaustivo, capaz de examinar completamente todo otro saber, empezando por el propio saber filosófico.

Si quisiéramos profundizar en la comprensión de lo que supone el *pensamiento crítico* desde una perspectiva estrictamente filosófica, diríamos que este implica un análisis radical que ha de ser, a la vez, ontológico, epistemológico y axiológico. La relación del pensamiento crítico con la ontología radica tanto

¹⁹ Así, se especula acerca de la “inteligencia” verbal, matemática, musical o social, pero no acerca de una “inteligencia dialéctica” que, en cuanto tal, constituiría el fundamento esencial de cualquier otro aprendizaje.

²⁰ El diálogo filosófico exige también ciertas condiciones didácticas, sobre las que no abundamos ahora: el cuidado con las creencias del otro, la previsión de resistencias, la empatía y el buen humor, el rol irónico del profesor (y una necesaria neutralidad ideológica de su parte), el interés en aquello de lo que se dialoga, etc.

²¹ Que en otras materias escolares se haga uso del pensamiento crítico no quiere decir que este sea el objeto propio de las mismas (igual que el uso del lenguaje o de los números en la mayoría de las materias no quiere decir que estas tengan a la lengua o a la aritmética como objeto propio). En este sentido, la tematización del pensamiento crítico como un procedimiento específico no puede ser objeto más que de la filosofía, que es el saber que atiende a aquel de manera exhaustiva y propiamente crítica o problematizada, tratando de sus fundamentos, sus propiedades y sus condiciones de posibilidad.

en la necesidad de categorizar de modo consistente la información (de hecho, gran parte de las estrategias de desinformación y de las falacias argumentales se sirven de la difusión de ideas y representaciones indebidamente mezcladas y desorganizadas), como en la conveniencia de explicitar su estructura y supuestos ontológicos.²² La relación del pensamiento crítico con la epistemología no solo se refiere a la verificación de datos o hipótesis, sino también al análisis de los propios modos de verificación y de los métodos estipulados de generación de conocimiento.²³ Por último, la relación del pensamiento crítico con la axiología deviene de la naturaleza de los juicios en que la propia crítica se da.²⁴

El desarrollo del pensamiento crítico supone, pues, una formación específicamente filosófica. Una formación que habría de ser la columna vertebral de una práctica educativa que no puede entenderse, en pleno siglo XXI, como simple correa de transmisión de conocimientos (algo que en el contexto de la llamada “sociedad de la información” carece ya de todo sentido), sino como desarrollo de la destreza para estructurar, analizar, valorar y usar toda esa información de acuerdo a criterios propios y en orden a una concepción coherente de lo real.

Por último, y como decíamos, el desarrollo del eje dialéctico-procedimental exige la mediación de una didáctica coherente con la naturaleza de lo que se enseña. Una didáctica que – diríamos a título de postulado criteriológico – será ella misma *filosófica* en la medida en que, sea cual sea, haga irrumpir el diálogo argumentativo y el pensamiento reflexivo y crítico como medios de apropiación personal de los problemas filosóficos (incluyendo entre ellos los referidos a las propias mediaciones didácticas).²⁵

²² Por ejemplo, la información científica presupone habitualmente ciertas distinciones categoriales (entre hechos e ideas y valores, entre perceptos y datos, entre lo matemático y lo físico, etc.) que no se hacen presentes en el mismo marco de investigación en el que se aplican. En un sentido más profundo y general, la crítica ontológica ha de considerar el estatuto mismo de las representaciones, el lugar del sujeto en ellas, su relación con la realidad, etc. Ninguna de estas cuestiones es trivial, y de las respuestas que les damos depende la consideración de los discursos, acciones o percepciones sociales e individuales que nos afectan.

²³ Un pensamiento crítico que quiera ir más allá de la mera detección de “fake news” o del análisis de la argumentación falaz, ha de partir de un conocimiento exhaustivo de determinadas cuestiones metalógicas y epistemológicas relacionadas con la concepción misma del conocimiento y el análisis de los criterios de validez estipulados.

²⁴ La crítica expresa o supone lo que deben ser las cosas, no lo que son *de facto*, de ahí que, en última instancia, no remita al ámbito empírico y descriptivo de los hechos, sino al ámbito trascendente y prescriptivo de la axiología.

²⁵ Algunas ideas clave acerca de lo que supone una didáctica propiamente filosófica de la filosofía serían las de mantener un concepto problemático y crítico-trascendental de qué sean la educación y sus fines; la de no establecer objetivos, contenidos, criterios de evaluación, ni ningún otro elemento programático o metodológico, sin la correspondiente justificación crítica; la de evitar todo tipo de “adoctrinamiento” ideológico o moral; la de

El eje ético-reflexivo o ético-empático.

El elemento o competencia ético-reflexivo se refiere al componente actitudinal de un currículum de filosofía. Y la actitud o hábito moral que corresponde estrictamente al ejercicio de la filosofía no es otro, a nuestro juicio, que la *reflexión*. La reflexión, más allá de ser un ejercicio puramente teórico (o justo por eso mismo), posibilita el desarrollo de la identidad personal y la conciencia moral y, además, representa una condición indispensable para el desarrollo de la empatía y, por ello, de la conducta cívica.

La reflexión o “flexión” sobre el propio pensamiento, y la introversión en general hacia el propio mundo psíquico, son procesos cognitivos esenciales en el tránsito a la madurez y la autonomía personal y moral. Antes aún que el pensar por uno mismo, la reflexión procura una ocasión de ensimismamiento y diálogo interior que, además de ser la raíz de la conciencia en sentido cognoscitivo, lo es también (y justo por el desarrollo del hábito reflexivo) del despliegue de la autoconciencia y de las nociones de agencialidad y responsabilidad, elementos todos ellos fundamentales para sustentar un comportamiento ético. Diríamos, en fin, que la reflexión es (“proyectada hacia nosotros”) la actividad que soporta el discurso y el imaginario sobre el que se escenifica nuestra identidad personal, y (“proyectada hacia el otro”) la condición de posibilidad de una teoría compleja de la mente, esto es, del otro, y, por ello, de una conducta empática y éticamente orientada.

Ahora bien, si el *medio* para el desarrollo de la función teórico-ontológica de la filosofía es la competencia académica del profesor, y para la función diálogo-procedimental el uso de una didáctica propiamente filosófica, el medio para el despliegue de la competencia ético-reflexiva debería ser el de *la interacción con los filósofos y filósofas, así como con el propio docente*, entendidos todos ellos como “*modelos filosófico-morales*”.

La concepción particular del docente, o de los filósofos y filósofas, como modelo moral no quiere decir que estos hayan de mostrarse como un dechado de virtudes (mucho menos como modelo de determinadas ideas o valores, incluyendo en esto a los propiamente democráticos),²⁶ sino solo que han de ejemplificar con su trabajo y (en el caso del profesorado) con su *estilo*

ser plenamente consciente de los presupuestos filosóficos de los modelos pedagógicos en uso; la de mostrar un escrupuloso respeto por la racionalidad del alumno, etc. Sobre esto, cf. (Bermúdez 2019).

²⁶ Cf. (Bermúdez, 2022).

docente,²⁷ la actitud que le es más propia como filósofos y profesores de filosofía, y que es, decíamos, la *reflexión*. Este talante reflexivo que transmiten los autores y el propio docente es, además, fundamental como contrapeso crítico con respecto al adoctrinamiento consentido (y necesario) del resto de las materias.

Por lo demás, y como por experiencia sabemos, no hay método o técnica didáctica que pueda suplir la relación singular del docente con lo que enseña y la transmisión de esta relación al alumnado,²⁸ algo que depende de factores tan importantes (y complejos de definir y evaluar) como son la “vocación” y el carisma personal del docente, y que, si bien son decisivos para la enseñanza de cualquier materia, tal vez sean especialmente importantes para la formación filosófica.²⁹

Conclusión

Hemos procurado mostrar en este trabajo cómo y por qué la formación filosófica resulta ser un componente fundamental de la educación básica de la ciudadanía. Y lo es justo por ser la filosofía una disciplina “especializada” en aquellas competencias sin las que no es posible ni el ejercicio real de la democracia, ni ningún proceso educativo que promueva un efectivo desarrollo de la autonomía del aprendiz. Hemos postulado que esas competencias, que solo la filosofía puede contribuir a desplegar plenamente, son: la capacidad para el análisis ontológico-teórico, la destreza para el diálogo y el pensamiento crítico, y el desarrollo de la actitud reflexiva como condición de la empatía y la conducta cívico-ética. Que estos tres tipos de competencia filosófica sean las más adecuadas para la educación en democracia lo debería corroborar, a su vez, la tesis de que la propia democracia y la más genuina actividad educativa se caracterizan ambas, junto a la filosofía, por las tres propiedades análogas que hemos descrito más arriba: el elemento axiológico-trascendente, el dialógico-procedimental, y el reflexivo o autorreferente.

²⁷ El “estilo docente” sería el conjunto de acciones y actitudes del profesor o profesora (aunque no necesariamente de tipo irreflexivo y mecánico, como postulan Shavelson y Stern), a través de las que este se conduce en clase, resuelve problemas y se relaciona con el alumnado (Gimeno y A. Pérez, 1985).

²⁸ Algo que guarda relación con lo que autores como Recalcati llama “erótica de la enseñanza”. Cf. (Recalcati, M. 2016).

²⁹ Si otras disciplinas tienen en sí (y por tanto en su enseñanza) un componente mecánico, inconsciente o axiomático (la matemática, cualquier ciencia, el arte...), la filosofía aspira a ser pleno ejercicio de conciencia y, como tal, a exigir atención, tensión y vocación plena en el profesor. Digamos que es imposible enseñar filosofía sin enseñar a filosofar, luego el docente ha de ser, en alguna manera o grado, también filósofo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez Torres, V. (2019). Simulación e ironía. Notas para una didáctica no dogmática de la filosofía, *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 114, 43-57.
- Bermúdez Torres, V. (2021). Universalidad, crítica y ética: el encaje de la filosofía en un currículum competencial. En Castro, E, *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*, Madrid: Dykinson.
- Bermúdez Torres, V. (2022) Filosofía y educación cívica: ¿matrimonio de convivencia o amor verdadero? *Pensar Juntos, Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, 6, 1-10.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018): *Marco de Competencia Global. Estudio PISA - Preparar a nuestros jóvenes*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- J. Gimeno y A. Pérez (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Kant, I. (2013). El conflicto de las facultades, Madrid, Alianza, pp. 65-66. (Cfr. *El conflicto de las facultades* (1798), Ak. VII, 20).
- Negrete, J.A. (2017) Educación socrática y emancipación, *Voces de la Educación*, 2 (1), 80-88
- Negrete, J.A. (junio, 2013). El lugar de la Filosofía en la Educación de la Democracia. Ponencia presentada en las II Jornadas de Filosofía organizadas por la PDFEX en la UNED, Mérida. <https://es.scribd.com/document/145412972/El-lugar-de-la-Filosofia>
- [Negrete, J.A. \(2015\). De la filosofía como dialéctica y analogía. Madrid: Ápeiron.](#)
- Martínez Marzoa, F. (1974) *Iniciación a la filosofía*. Madrid: Istmo.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

