

# La educación en la era de la globalización: una perspectiva filosófica

Carreras Planas, Carla

2015-03-12

---

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/506>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

## PARADIGMAS

### LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN: UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Carla Carreras Planas\*

En 1916 John Dewey escribió un artículo titulado “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy”<sup>1</sup>, donde hacía un análisis de las características de la democracia industrial y del tipo de educación necesaria en ese tipo de sociedades. Dewey enfocaba el tema de la educación “industrial” desde un doble punto de vista: por un lado, desde la necesidad de fortalecer la democracia en un país ya fuertemente industrializado y, por el otro, desde la urgencia de conseguir que el espíritu de la democracia penetrase en la industria.

Hoy, casi un siglo después, las circunstancias políticas, económicas y sociales son muy distintas, pero nos hallamos —como entonces— en un punto de inflexión en el que la reflexión sobre el papel de la educación en las sociedades actuales es igualmente necesario y urgente. En este sentido, el análisis de Dewey nos puede servir de hilo conductor para nuestro propio análisis de la situación actual, principalmente en lo que respecta a la relación entre sociedad y educación.

#### 1 El concepto de “democracia”

Dewey insiste a menudo en que el concepto de “democracia” no es un con-

---

\* Profesora del Departamento de Filología y Filosofía, Facultad de Letras, Universidad de Girona.

<sup>1</sup> John Dewey, “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy” (1916), en *MW* 10. Southern Illinois University Press, 1980, pp. 137-143.

cepto acabado o fijo, sino que está (o debería estar) en transformación permanente y reivindica la necesidad de repensar la democracia a cada generación.<sup>2</sup> Además, añade, habría que distinguir dos sentidos del concepto.

En una primera acepción restringida o política, “democracia” designa una forma de gobierno o un sistema de instituciones políticas cuya finalidad es regular la vida en común. Esta forma de gobierno se basa —supuestamente— en la equidad: en una democracia todos los individuos o grupos sociales deben ser tratados equitativamente y el interés debe estar puesto en el bienestar de la totalidad de las personas que conforman la sociedad, sin privilegiar individuos o clases en particular. En este sentido, “democracia” es un sistema político que permite y defiende el sufragio universal, la participación (más o menos) directa, representatividad, etc. —o, tal como se han definido las democracias actuales, un gobierno de los *representantes* del pueblo *libremente escogidos por el pueblo*.

Sin embargo, “la democracia política no es toda la democracia. Por el contrario, la experiencia ha probado que no puede permanecer aislada. Solamente puede perdurar cuando hay una democracia social —o si se quiere, moral”.<sup>3</sup> Así pues, “democracia” no es sólo un término político, sino también moral. En este sentido, el término hace referencia a todo un conjunto de hábitos y condiciones que regulan la vida social: tiene que ver con “la igualdad de oportunidades, con el libre intercambio de ideas y experiencias, y con la realización de los propósitos que mantienen unidos a los hombres”,<sup>4</sup> y sólo tiene una pequeña relación con el concepto de democracia como sistema político.

Dewey pone énfasis sobre todo en este segundo sentido del concepto (aunque admite que no puede desligarse completamente del primero)<sup>5</sup>. En esta acepción social, Dewey concibe la democracia como una forma de vida (*way of life*)<sup>6</sup>, como una relación determinada entre los

<sup>2</sup> Cf. también J. DEWEY, “The Challenge of Democracy to Education”, p. 182.

<sup>3</sup> J. Dewey, “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy”, p. 138.

<sup>4</sup> J. Dewey, “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy”, p. 138.

<sup>5</sup> Cf. J. Dewey, “Search for the Great Community”, en: *ID., The Public and its Problems, LW*, vol. 2, p. 325-350. Hay una relación recíproca entre los dos usos del término; se suele enfatizar que la democracia política es condición de posibilidad de la democracia personal y social, pero éstas, a su vez, son también condiciones de posibilidad de aquélla.

<sup>6</sup> Cf. J. Dewey, “Creative Democracy - The Task Before Us”, en: *LW*, vol. 14, pp. 224-230.

miembros de una comunidad. En este sentido, una comunidad sólo será una verdadera comunidad si es verdaderamente democrática.

Dewey afirma que la educación es la comadrona (*midwife*) de la democracia. Así, Dewey habla de una educación para la democracia o de la “democracia como forma de vida”<sup>7</sup>.

## 2. El análisis de las repercusiones sociales de la industria de su época, a principios del siglo XX

Dewey reconoce que el desarrollo de métodos industriales y comerciales modernos han jugado un papel importante en la instauración de la democracia política, pero también es consciente de que hay fases en la industria que son desfavorables para una democracia genuina. Según Dewey,

la industria, la máquina, tiende a reducir grandes masas de hombres a un nivel en el que su trabajo se vuelve mecánico y servil. El trabajo pierde su carácter intelectual y estético [si es que alguna vez lo tuvo] y deviene una mera necesidad para procurar la paga que ha de comprar la subsistencia diaria<sup>8</sup>.

Denuncia que la rutina mecánica del trabajo en las fábricas embota el pensamiento. Sin embargo, Dewey subraya que estos males no son exclusivos de la clase obrera, y

a medida que las responsabilidades sociales tienen más que ver con el consumo de riqueza que con ganarla, cuando los negocios y el trabajo se persiguen más como un medio para conseguir poder personal que como un ejercicio de cooperación social, la mente queda tan anquilosada y su función tan restringida que la democracia se convierte en un simple nombre.

En 1916 Dewey ya denunciaba que las divisiones sociales nunca habían sido tan grandes ni tan visibles: “las antiguas divisiones de clase tienden a reinstaurarse de una manera sutil”<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Cf. J. Dewey, “Creative Democracy - The Task Before Us”, en *LW*, vol. 14, pp. 224-230. También J. J. STUHR, “Democracy as a Way of Life”, en ID., *Philosophy and the Reconstruction of Culture. Pragmatic Essays after Dewey*, State University of New York Press, New York, 1993.

<sup>8</sup> J. Dewey, “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy”, p. 140.

<sup>9</sup> J. Dewey, “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy”, p. 140.

### **3. La necesidad de nuevos métodos educativos que se adapten a las nuevas circunstancias de la sociedad.**

En una sociedad industrial, la escuela no tendría que tomar como modelo la repetición automática de las máquinas en nombre de las falsas bondades de la habilidad práctica o de la disciplina.

Dewey insiste en que, en una sociedad en la que el cambio es la característica más evidente<sup>10</sup>, hay que asegurar las habilidades que capacitarán a los individuos para adaptarse a los cambios inevitables, de manera que no se conviertan en una carga inútil para la sociedad cuando los métodos en los que fueron educados hayan quedado obsoletos. Hay que educar al individuo en la habilidad de reconocer y aplicar sus propias capacidades, dándole autonomía intelectual y moral. Para contraatacar la monotonía despersonalizada de la industria mecánica, hay que primar la iniciativa, la independencia intelectual y la inventiva.

Según Dewey, la educación general tradicional no está adaptada a las necesidades y actividades de una sociedad industrial; sus disciplinas y sus métodos fueron desarrollados en una época en la que no existía la sociedad industrial. En realidad, denuncia Dewey, nunca se ha hecho ningún esfuerzo para descubrir los factores de importancia científica y social presentes en la industria y en la vida democrática y poder utilizarlos con propósitos educativos. El valor de los antiguos métodos humanísticos se basaba precisamente en su relación vital con los asuntos e intereses humanos de la época no-industrial y feudal en que fueron desarrollados.

Así pues, en una situación social, política y económica distinta la solución en educación no pasa por aferrarse a los métodos y a las disciplinas del pasado sino por descubrir los rasgos humanísticos que hay en la industria y en la vida social del momento. Nuestra instrucción heredada concibe dos clases de métodos: por un lado, métodos de repetición, de hábitos y habilidades automáticas dirigidos a asegurar una

---

<sup>10</sup> Dewey considera el cambio en un sentido positivo, en la medida que "without case in change, society gets stratified into classes, and these classes prevent anything like fair and even distribution of opportunity for all. The stratified classes become fossilized, and a feudal society comes into existence" ("The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy", p. 138).

capacitación mecánica (éste es el método al que recurre con mayor probabilidad un aprendizaje industrial no-inteligente); por otro lado, el método teórico y escolástico de adquirir, exponer e interpretar materiales literarios.

Dewey expresa repetidamente su convencimiento de que hay que aplicar el método “científico” a las ciencias sociales y humanas y acusó del fracaso de éstas a la falta de un método adecuado a las circunstancias sociales, políticas y económicas concretas.<sup>11</sup>

Dewey no subestimó las dificultades de una investigación de este tipo en una sociedad industrial como la suya, ni los problemas que podía suscitar la aplicación de los resultados de dicha investigación a la educación; era consciente de que proponer un análisis en estos términos equivalía a atacar a aquellos que mayor beneficio sacaban de la perpetuación de las condiciones reales, beneficio que iban a defender con todas las armas a su alcance.

Dewey finaliza el artículo advirtiendo que sólo una educación “industrial” de los trabajadores, unida a una educación pública universal y libre, donde el estímulo sea el interés en la buena producción para fines públicos, en lugar de la explotación de los demás para fines privados, puede “dar a luz” al espíritu genuinamente democrático de la sociedad industrial, evitando así “promover un sistema comercial estrecho que llevaría al factor pecuniario y económico a ser el factor supremo en la industria, en detrimento de los factores sociales y democráticos”<sup>12</sup>. Ésta es la razón por la que la democracia industrial y la educación industrial tendrían que ir siempre juntas.

Curiosamente, su aviso es precisamente el punto de partida de nuestra reflexión. Porque lejos de haber exorcizado los fantasmas de la sociedad industrial de principios del siglo XX, el nuevo siglo nos contempla abocados a un sistema político y comercial —no precisamente estrecho, como temía Dewey, sino ampliamente “global”— gobernado por el factor económico y financiero. Esto ha comportado grandes, importantes e inesperados cambios sociales y culturales. Hoy también

---

<sup>11</sup> En el artículo analizado, Dewey va más allá y afirma que hay que llevar el espíritu científico también a los trabajadores y aplicar el método científico en todos los ámbitos de la educación, y no solamente en la escuela. El paradigma de la educación deweyana es el *laboratorio*.

<sup>12</sup> J. Dewey, “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy”, p. 143.

—y puede que más que nunca— es imprescindible un replanteamiento de la relación entre educación y sociedad. Así pues, aunque las actuales circunstancias históricas, políticas y económicas son muy distintas de las de la época de Dewey, no parece disparatado intentar aplicar a nuestra realidad los puntos de su análisis.

### 1) *El concepto de “democracia”*

Estamos, dicen, en una época de globalización: política (extensión de la democracia política liberal), económica (propagación del neocapitalismo), social y cultural (internacionalización de la “cultura de la hamburguesa” u occidentalización). Es la era de la tecnología y de la información.

Se ha hablado del fin de la historia, del fin de las ideologías, del fin de la civilización del trabajo, etc. Parece, pues, que nos encontramos en un punto de inflexión a partir del cual ya no serán posibles los grandes cambios: el mundo tiende hacia la estabilidad, entendida como un único sistema político y económico. Esto no significa —como ya advirtió Francis Fukuyama en su artículo “The End of History?”, 1989— el fin de los acontecimientos: en realidad, los cambios vertiginosos que estamos viviendo son, en realidad, cambios “superficiales” que no afectan al fondo de la cuestión. El triunfo de la democracia liberal y del capitalismo subyacen detrás de todos estos acontecimientos. Así pues, según esta visión globalizadora y globalizante, no hay nada más allá del capitalismo y la democracia liberal<sup>13</sup>.

Sin embargo, la globalización no es global: sólo Occidente puede hablar de globalización. El proceso de globalización está en relación íntima con el superdesarrollo de la economía (de mercado) y de las comunicaciones, es decir, con la era de internet. Podría hablarse, si acaso, de globalización en un sentido económico: mundialización de la economía, internacionalización de la economía, etc.,<sup>14</sup> pero, con ello, lo único que quiere decirse es que para efectos de producción y distri-

<sup>13</sup> En una entrevista reciente, Fukuyama reitera que la globalización es el mejor ejemplo de sus tesis sobre el triunfo de la democracia y el capitalismo (Cf. Entrevista en ABC, 9 de abril del 2000).

<sup>14</sup> Alguien ha hablado de globalización incluso en el mundo de las aves, en el sentido de que se están dando casos de especies no autóctonas que terminan adaptándose y reproduciéndose en hábitats poco o nada habituales. Esto, sin embargo, no es más que otra consecuencia de los procesos de globalización económica, en particular del tráfico ilegal de animales exóticos.

bución se han borrado las fronteras nacionales y estatales: todo se produce en todos lados y se distribuye a todos los rincones del planeta. Éste es el único gran efecto de la globalización. El dinero y las mercancías pueden desplazarse de un lugar a otro del planeta a gran velocidad. También lo hace la información, gracias al vertiginoso desarrollo de las comunicaciones.<sup>15</sup>

En este sentido, el colectivo Iniciativa Autogestionaria destaca dos progresos clave en la cultura dominante: las autopistas y la velocidad. Ambas son realidad y son ideología; simbolizan la vía real de la modernidad: todo lo que va deprisa, progresa.<sup>16</sup>

Sin embargo, hay muchos millones de personas que están más allá del umbral de la pobreza y que no tienen ningún tipo de “identidad legal”, es decir, a efectos de la sociedad no existen más que como foco de conflictividad y vergüenza. Para ellos, no existen las autopistas (ya sean físicas o virtuales) y la velocidad es un concepto sin sentido. En realidad, el fenómeno de la globalización no ha hecho más que aumentar el número de personas que están en esta situación de “inexistencia”. Por lo tanto, la globalización no ha hecho más que potenciar una ya grave diferencia entre ricos y pobres: los ricos son los globalizados (¡y a mucha honra!), los otros, sin ninguna posibilidad real de subir al tren de la globalización, simplemente son ignorados, o, en el “mejor” de los casos, explotados. Paradójicamente, el neoliberalismo presupone que, en el futuro, el crecimiento económico, cuando sea lo suficientemente importante, resolverá la situación de los más pobres y los inconvenientes de los que hoy se ven excluidos de sus beneficios.<sup>17</sup> Es unas falacia, pues, decir que el mundo está globalizado. Esto sólo significa que el que no está globalizado no cuenta para nada.

<sup>15</sup> “Los medios de comunicación social se convierten en protagonistas fundamentales de la nueva sociedad, en el alma de ésta, su opinión, sus sentimientos, y su conciencia. Toda la información queda filtrada por ellos. Así, quien controle éstos, controla a la sociedad, porque estamos en la “sociedad de la información”. Cuatro agencias suministran el 90% de las noticias emitidas por la prensa, la radio y la televisión mundiales. Un nuevo orden económico-comunicacional se instala, ahogando así a una prensa independiente y verdaderamente libre. Los medios de comunicación de masas tienden cada vez más a identificarse con el poder político al estar ambos dirigidos por los intereses del capital.” (Iniciativa Autogestionaria, *El mito de la globalización neoliberal*, pp. 67-68.

<sup>16</sup> Iniciativa Autogestionaria, *El mito de la globalización neoliberal*, p. 68.

<sup>17</sup> Hay quien cree que uno de los “errores” del neoliberalismo es precisamente este exceso de optimismo (Fukuyama es buen ejemplo de neoliberal optimista). Sin embargo, no queda nada claro el grado de honradez y sinceridad que hay detrás de este optimismo; a menudo parece más bien un intento de autojustificación de las conciencias neoliberales.



El fin de la historia y la globalización se escriben también en términos políticos: se habla de la democracia y del capitalismo como si se tratase de dos perspectivas distintas (política y económica) de una misma realidad, la globalización neoliberal. De hecho, todo el pensamiento neoliberal se presenta a si mismo como el gran valedor de la democracia. Estamos en la era de la democracia “universal” o “global”. Esto no significa, evidentemente, que todo el planeta se rija de hecho por el sistema democrático, políticamente hablando (sería ingenuo pretender tal cosa puesto que, en realidad, las sociedades políticamente (más o menos) democráticas, “occidentalizadas”, industrializadas... son todavía una minoría en el conjunto del planeta<sup>18</sup>, sino que se entiende que el sistema democrático es la fórmula política “final”, la única que puede garantizar el pleno desarrollo económico, político, social y cultural de una sociedad. Además, hay que entender este sistema democrático en el sentido de “democracia liberal”.

Sin embargo, cuando los recursos del mundo están controlados por unas cuantas corporaciones mundiales que tienen el poder de tomar decisiones de vida o muerte para millones de personas, cualquier análisis de democracia parece ridículo. Pero, además, tampoco puede decirse (como sí hace Fukuyama<sup>19</sup>) que la tendencia general de la democracia liberal es la de extenderse a todas las sociedades. No parece una tendencia sino una imposición. Y, de cualquier modo, la democracia formal no garantiza una democracia genuina. Lo que se llama democracia es, en realidad, una poliarquía, es decir, no es ni dictadura ni democracia, sino un sistema en el que un pequeño grupo gobierna en nombre del capital, y la participación de la mayoría en la toma de decisiones se limita a escoger entre las élites rivales en competencia, en procesos electorales fuertemente controlados.

De hecho, el capitalismo global (o neocapitalismo) es la antítesis de la democracia porque pone en cuestión algunas de las características indudables de la noción de democracia, como por ejemplo la igualdad de oportunidades, la libertad, la solidaridad o la pluralidad.

---

<sup>18</sup> También dentro de éstas las diferencias entre sectores de la población son también importantes: en España, el 50% de la población tiene ordenador y sólo el 18% está conectado a internet.

<sup>19</sup> Cf. Entrevista en *ABC*, 9 de abril del 2000.

En este sentido, hablar de democracia sólo tiene pleno sentido si se hace referencia al segundo sentido que comentaba Dewey, es decir, en sentido social o moral. Esta segunda acepción hace referencia no tanto a los Estados, como a los grupos humanos que vertebran una sociedad y sus relaciones mutuas.

Según Dewey, hay dos criterios para determinar el carácter democrático de un grupo social: en primer lugar, por el modo en que las *acciones* y los *intereses* de las distintas personas que lo constituyen están *conectados* entre sí; y, en segundo lugar, por el modo en que la libre interacción entre sus miembros posibilita el *reajuste* y la *corrección* de los hábitos y las prácticas sociales.

Por un lado, pues, la noción de democracia exige la máxima interrelación entre los miembros de la comunidad; esta interrelación ofrece una pluralidad de puntos de vista y de alternativas que funcionen como estímulos para la acción. Por otro lado, también se afirma *el cambio* como un valor social: una sociedad democrática es una sociedad que cambia, que se autocorrigue, que se renueva, que se reajusta continuamente. No se trata, pues, del cambio como valor en sí mismo, sino como resultado de un proceso colectivo de reflexión y acción. Cualquier comunidad que adopte para sí los valores democráticos reflexiona, delibera y problematiza la democracia. Esto contrasta con la visión más estática de la sociedad que parece preconizar la tesis globalista.

La noción de democracia es, también, una idea regulativa: la función y el sentido del ideal de democracia es medir y evaluar las instituciones y formas de vida existentes, ver en qué grado se apartan del ideal y considerar proyectos o caminos alternativos que acerquen los modos de vida existentes a este ideal.

Así pues, el concepto de democracia puede ser entendido en dos sentidos: uno real, en tanto que forma de vida, y uno ideal, en tanto que utopía a la que tiene que tender la comunidad y, por lo tanto, en tanto que criterio evaluador de las comunidades existentes.

El pensamiento de Dewey se caracteriza por una gran fe democrática, por una enorme confianza y optimismo en los valores de la humanidad, en las capacidades de la naturaleza y la inteligencia humanas y en el poder de la experiencia cooperativa. Este optimismo contrasta con el optimismo del neoliberalismo, ya que mientras Dewey confía en

las capacidades humanas, el neoliberalismo pone sus esperanzas en las supuestas “bondades” del capitalismo mismo.

## 2) *Repercusiones sociales de la situación política y económica*

¿Cómo influye la globalización en el campo de las ideas y los valores?

El colectivo Iniciativa Autogestionaria ha condensado los “valores” de nuestra sociedad en una serie de mitos que, a modo de axiomas, se presentan como irrefutables, y a partir de los que se expresan las ideas neoliberales:

1. *El progreso.* Se vende la idea de progreso y de la competitividad como la única lógica de la economía mundial. La mayor preocupación es quedarse atrás en el avance técnico, en el consumo, etc.; se produce entonces el chantaje del retraso, forma invertida de la ideología del progreso.

Esta necesidad constante de “estar al día”, de “ser de tu época”, tanto tecnológicamente como culturalmente<sup>20</sup>, es un mito cómodo que se invoca para someter al individuo a los imperativos de la modernidad. Los medios de comunicación seleccionan los hechos y valores que definen la época en función de la jerarquización ideológica preestablecida: “estar al día” significa adoptar esos “valores”. Así, por ejemplo, si el individuo actual vale algo, lo vale en función de su condición de consumidor. Paradójicamente, esta condición podría tener también una lectura transgresora: ser consumidores es precisamente nuestra arma más poderosa contra la globalización; sin embargo, la primera tarea es aprender y llegar a ser conscientes de ello.<sup>21</sup>

2. *La primacía de la técnica y la tecnología.* Todo lo que se presenta como “técnico”, como funcional, aparece como positivo. La tecno-

<sup>20</sup> Aunque cada vez es más difícil distinguir entre un nivel y otro porque la tecnología, según el segundo mito ya mencionado, ha pasado a formar parte de la cultura dominante. “Estar al día” en tecnología, música... implica consumir.

<sup>21</sup> “¿Qué pasaría si nos negáramos a comprar tanto objeto y producto inútil, innecesario y superfluo como consumimos?, ¿qué pasaría si dejáramos de comprar guiados por las marcas?, ¿y si nos negásemos a comprar cualquier artículo que no tuviese garantías de haber sido fabricado en condiciones dignas para el trabajador? (...) El consumidor tiene la fuerza que le da ser el destinatario de los bienes producidos por los conglomerados industriales. Por ello, la primera tarea que hay que considerar para utilizar el consumo como un arma contra el neoliberalismo económico es formarse una conciencia crítica que nos ayude a desenmascarar el discurso alienante y opresor del engranaje publicitario y propagandístico” (Iniciativa Autogestionaria, *El mito de la globalización neoliberal*, p. 119).

logía tiene siempre fuerza de ley. A menudo se aducen razones técnicas para enmascarar problemas sociales o decisiones políticas o ideológicas. No se discute el porqué de las cosas, es decir, sus causas, sino que todo queda reducido al cómo.

3. *El dogma de la comunicación.* Se cree que es suficiente con estar potencialmente informado de todo y en contacto con todo y con todos, para estar realmente en relación. Se tiende a confundir información con comunicación. Las posibilidades de la circulación de la información se multiplican hasta el infinito; esto no significa que aumente la comunicación, ni que todos los pueblos deban sentir la necesidad de “estar comunicados”. Por el contrario, el mito de la comunicación va acompañado a menudo de la expansión de las soledades y de la exclusión.

Además, se identifica mayor circulación de información con mayor libertad, olvidando que la información que circula comprende también tanto la información vacía de contenido como la falsedad publicitaria. De la mano de la comunicación, aparece el mito de la conexión, versión técnica del culto al contacto, favorecido por el gran desarrollo de internet.

El neoliberalismo sostiene que la libertad individual es el fundamento de la organización de los Estados políticos e intenta salvaguardar la autonomía del individuo frente a los abusos del Estado político; sin embargo, no dice que esa libertad es una libertad económica, “de consumo”, ni que la autonomía del individuo que se persigue no tiene nada que ver con consideraciones de tipo moral. Así pues,

la mitología contemporánea nos aboca a la esquizofrenia colectiva. El culto a la competitividad engendra la recesión, el modelo del “ganador” se viene abajo en la marea de los parados, el canto al crecimiento y al consumo conduce al rigor y a la frustración. El paro y la miseria aumentan al tiempo que la riqueza. [¡Dewey ya decía en 1916 que las diferencias sociales eran abismales!] ¿Cómo podemos integrar todas estas cosas, si es que ello es posible? ¿Cómo podemos creer en todo y en su contrario sin caer en la fractura mental?<sup>22</sup>

Debajo de estos mitos hay una serie de valores que de modo sutil pero

---

<sup>22</sup> Iniciativa Autogestionaria, *El mito de la globalización neoliberal, desafíos y respuestas*, pp. 68-69.

intenso van impregnando el conjunto de la sociedad, consolidándose en el honrado “pensamiento único”, cuyo primer principio es que la economía supera la política: la economía torna las riendas, una vez liberada del obstáculo de lo social.

En realidad, hemos conseguido materializar los peores miedos que Dewey expresó en su artículo. De ahí la necesidad de replantear el análisis de la situación y de reformular la prescripción.

### 3) Necesidad de nuevos métodos educativos

Como en el caso del análisis de Dewey, este tercer punto se presenta como la propuesta de reacción contra esas repercusiones sociales ya mencionadas.

Dewey reclamaba una educación que respondiera a las necesidades de una nueva sociedad, una educación que tenía que tener características de observación, experimentación, etc., como las de esa nueva sociedad. En nuestro caso, también reivindicamos una educación que responda a las nuevas necesidades de la sociedad tecnotrónica<sup>23</sup> o digital<sup>24</sup>. Así pues, frente a esta nueva sociedad de la información y la tecnología, hay que reflexionar nuevamente sobre el papel de la educación.

Parafraseando a Dewey, parece que, en la sociedad globalizada de hoy, deberíamos reivindicar la necesidad de una educación *global* que no globalizada.<sup>25</sup>

Ante todo, habría que distinguir entre una “educación global” y una “educación globalizada”. El concepto de “educación global” no es en absoluto nuevo; se refiere a una educación integral del individuo a partir de sus experiencias y en el marco de una comunidad de indagación (*community of inquiry*, en palabras de Matthew Lipman), teniendo en cuenta no sólo sus características individuales sino también el modo en que éstas se conectan y se interrelacionan con el en-

<sup>23</sup> Neologismo acuñado por Brzezinski (ideólogo de la Comisión Trilateral) y que conjuga los términos tecnología y electrónica.

<sup>24</sup> Denominación del Foro Económico Mundial o Cumbre de Davos (FEM).

<sup>25</sup> Evidentemente, el concepto “global” aplicado a la educación tiene aquí un sentido positivo, mientras que a lo largo del análisis anterior pienso haber dejado claro que una sociedad globalizada no es, a mi entender, precisamente una utopía deseable, sino más bien una posibilidad problemática (en el mejor de los casos).

torno social y cultural (y también político y económico) del individuo. Una educación globalizada, por el contrario, se refiere a un proceso educativo homogeneizador, “hamburguerizador”, anulador de las diferencias y garante de un pensamiento único.

Dewey ya dice en el citado artículo que “para contraatacar la monotonía despersonalizada [de la industria mecánica], hay que primar la iniciativa, la independencia intelectual y la inventiva”<sup>26</sup>. Nada más lejos del pensamiento único, del pensamiento débil<sup>27</sup> o, simplemente, de la falta de pensamiento. Se trata, más bien, de reivindicar una educación global que ponga el acento en el desarrollo integral de la persona como ciudadano en un marco genuinamente democrático (en el sentido social y moral del término).

Uno de los elementos de esta educación es el refuerzo de las habilidades de pensamiento de los individuos.

Hoy no se quieren personas libres, responsables, con criterios de juicio y capacidad de discernimiento, conscientes de su naturaleza humana, personal y social, con memoria histórica y conciencia social, con voluntad propia para decidir por sí mismos... Este tipo de personas siempre han sido y serán peligrosas para el poder dominante; de ahí, que un buen criterio para juzgar el grado de humanidad de cualquier organización es la importancia que se dé a la formación de la persona, a su libertad de conciencia, a su independencia de pensamiento y a su capacidad de acción transformadora<sup>28</sup>

A este pensamiento único (y débil) que la sociedad globalizada neoliberal quiere imponer hay que oponer otro tipo de pensamiento: el pensamiento que Matthew Lipman llama “pensamiento de orden superior” (*higher order thinking*), un pensamiento que combina aspectos críticos, creativos y cuidadosos.

Como advierte Lipman, “pensar, como respirar y digerir, es un proceso natural; todo el mundo lo hace (...) El problema pedagógico que se plantea es el de transformar un niño que ya piensa en un niño que piensa bien”<sup>29</sup>. Pensar bien no significa en absoluto pensar lo que el

<sup>26</sup> J. Dewey, “The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy”, p. 140.

<sup>27</sup> Por “pensamiento débil” no entiendo tanto el *pensiero debole*, de Vattimo como el pensamiento poco riguroso, acomodaticio, acrítico.

<sup>28</sup> Iniciativa Autogestionaria, *El mito de la globalización neoliberal, desafíos y respuestas*, p. 10.

<sup>29</sup> M. Lipman - A.M. Sharp - F.S. Oscanyan, *Filosofía en el aula*, p. 38.

hábito, la costumbre o la tradición han considerado que estaba bien simplemente por el hecho de haber formado parte, durante siglos, de nuestra herencia cultural —heredera, por otra parte, de una “metafísica de las esencias” equivocada. Por el contrario, pensar bien significa pensar con eficiencia, hacer uso de los instrumentos y de los métodos efectivos para llegar a ser aptos para emitir buenos juicios y, en consecuencia, ser más discretos y más reflexivos frente a los problemas que hay que afrontar en diferentes circunstancias. Este pensamiento correcto, adecuado, excelente, en definitiva, es el tipo de pensamiento que Lipman designa con el nombre de pensamiento de orden superior.

Así pues, Lipman distingue entre el pensar normal y cotidiano y el pensar bien o pensamiento de orden superior. El primero suele ser acrítico y mecánico basado en el hábito y en la costumbre, de modo que no queda mucho espacio para la creatividad; un pensamiento así es, además, poco responsable, en la medida en que la tradición aparece como la última instancia de apelación.<sup>30</sup> El pensamiento de orden superior es, por el contrario, un pensamiento complejo e inventivo, cuyas funciones serían, por un lado, ayudar a descubrir el sentido y significado de nuestras experiencias y, por otro, ayudar a plantear vías de acciones cada vez más apropiadas como respuesta a dichas experiencias. Así pues, el pensamiento tiene que referirse, en última instancia, a la experiencia, a las circunstancias concretas —a las que no se debe perder nunca de vista si lo que se quiere es responder adecuadamente a cada una de las dificultades que se plantean. Pero además, también tiene que estar dispuesto a revisar —y a reformular, si fuera necesario— sus propios procedimientos.

El pensamiento de orden superior o excelente pone en juego tres aspectos, facetas o maneras del pensar<sup>31</sup>: crítico (*critical thinking*), creativo (*creative thinking*) y cuidadoso (*caring thinking*):

a) *Pensamiento crítico*. Es el aspecto más conocido y recurrente del pensamiento de orden superior. Tradicionalmente, se entiende el

---

<sup>30</sup> Creatividad y responsabilidad son precisamente las características que Dewey reivindicaba en la educación de la sociedad industrial de su época. Parece, pues, que no se ha avanzado mucho en este sentido desde principios del siglo XX.

<sup>31</sup> Lipman advierte que “the three-part division is only for purposes of analysis: there is no claim that thinking is in fact divided into three such regions” (M. LIPMAN, “Caring as Thinking”, p. 14).

pensamiento crítico como el resultado de una aplicación estricta de las reglas de la lógica al pensamiento. Para Lipman, sin embargo, la lógica no es suficiente para estructurar de manera efectiva un “pensamiento reflexivo dirigido hacia la acción” (según palabras de Dewey) con garantías de efectividad y utilidad; la lógica es una condición de posibilidad que necesaria<sup>32</sup> pero en ningún caso suficiente del pensamiento crítico. Otros elementos necesarios son el diálogo, la contrastación de experiencias y también la atención a las consecuencias. En la obra de Lipman se dan la mano precisamente estos dos sentidos, que no deberían verse como incompatibles sino como complementarios.

El pensamiento de orden superior en su aspecto crítico es un pensamiento inquisitivo y deliberativo gobernado por reglas (incluidas las del razonamiento lógico formal). Su función principal es analizar, examinar y evaluar —a la luz de dichas reglas— los criterios, las razones y los presupuestos de nuestras opiniones y creencias, así como explicitar y analizar las circunstancias concretas y el contexto que las sostienen. En última instancia, dicho examen ha de conducir, si es necesario, al reajuste y reformulación de estas opiniones y creencias.

b) *Pensamiento creativo*. El pensamiento crítico no es suficiente para dar respuesta satisfactoria a muchos de los problemas a los que nos enfrentamos; a menudo no es suficiente con el análisis y reformulación de las opiniones y creencias que ya tenemos. Por el contrario, se necesitan nuevas alternativas, una nueva mirada, y para ello es imprescindible un pensamiento innovador, independiente y provocador.

El pensamiento creativo es esencialmente escéptico y radical<sup>33</sup>; su función no es tanto la solución del problema (*problem-solving role*) como la búsqueda creativa de hipótesis y la identificación de nuevos puntos de conflicto intelectual (*problem-making role*).<sup>34</sup> Sin embargo, esto no puede hacerse con independencia del contexto y de las circunstancias concretas.

---

<sup>32</sup> Precisamente, Lipman empieza a elaborar su programa a partir de la preocupación creciente frente al alarmante desconocimiento entre sus alumnos de las reglas más elementales de la lógica. Esto hacía imposible el desarrollo de un conocimiento bien estructurado, desde el principio, que pudiera ser “útil” después. De este convencimiento nació precisamente *Harry Stottlemeier's Discovery*, el programa de lógica de *Philosophy for Children*.

<sup>33</sup> M. Lipman, “Creative Thinking”, p. 9.

<sup>34</sup> No se debe confundir esta concepción del pensamiento creativo con otras propuestas que, a



c) *Pensamiento cuidadoso*. El pensamiento cuidadoso, por su parte, pone atención en aquello que es importante o valioso: “sin el cuidado (*care*), el pensamiento de orden superior está desprovisto de valores. Si no contiene valoración o evaluación, el pensamiento se expone a acercarse a su objeto apáticamente, indiferentemente, descuidadamente; esto conlleva, a su vez, una falta de confianza en el pensamiento mismo”<sup>35</sup>. El pensamiento cuidadoso presenta cuatro aspectos: el pensamiento valorativo, el activo, el afectivo y el nominativo.

Parece, pues, que el “buen” pensamiento que hay que potenciar es un pensamiento que incluya un juicio crítico (analítico), creativo (sintético) y cuidadoso (valorativo) en todos los ámbitos: “cada acto de pensamiento particular debería satisfacer todos los criterios, por lo menos en cierto grado”<sup>36</sup>.

Sin embargo, no basta con hacer una caracterización de un pensamiento opuesto al pensamiento único: tiene que darse. Precisamente, una de las condiciones indispensables para que este pensamiento sea posible es la educación. Dewey ya decía que la educación es *midwife* de la democracia; el pensamiento de orden superior es también condición de posibilidad del espíritu democrático. Según esto, el desarrollo y refuerzo del pensamiento debería ser el máximo interés del sistema educativo y no sólo un resultado accidental, ya que mejorando las habilidades de razonamiento y la calidad del pensamiento, también mejoraremos el grado de razonabilidad y racionalidad de los individuos y con él, el de nuestra sociedad, puesto que un niño razonable se convierte en un adulto responsable y crítico.

---

simple vista, pueden parecer similares, pero que presentan profundas diferencias conceptuales. Así, por ejemplo, una de las nociones que ha tenido más difusión es la de “pensamiento lateral” de Edward De Bono. Según este autor, la mente es como un complejo ordenador que opera creando modelos de información con el apoyo de un sistema de memoria de organización automática de esa información. En este contexto, el objetivo y la función del pensamiento lateral es la reestructuración de los modelos y la creación de nuevas ideas. El problema es que esta reestructuración y creatividad parecen ser muy mecanizadas, fruto de un conjunto de técnicas muy determinadas que hay que practicar constantemente “mediante la comprensión de las técnicas y cierta práctica, el pensamiento lateral se convierte en una actitud mental, con lo que el empleo de las técnicas es un proceso automático ante los problemas de la vida real” (*El pensamiento lateral*, p. 16). La creatividad que posibilita el pensamiento lateral, pues, se asemeja más a la “creatividad” que puede demostrar el ordenador Deep Blue frente al tablero de ajedrez, que a la creatividad que las distintas experiencias vitales exigen constantemente.

<sup>35</sup> M. Lipman, “Caring as Thinking”, p. 22.

<sup>36</sup> M. Lipman, “Using Philosophy to Educate Emotions”, p. 8.

Parece claro que este tipo de pensamiento, tal como lo hemos caracterizado, nos conduce a una concepción determinada de educación, alejada de lo que Dewey llamaba “la educación general tradicional” y de sus métodos memorísticos y mecánicos.

Tradicionalmente, la educación en general (y la escuela en particular) ha sido un ámbito carente de las condiciones que podrían hacerlo estimulante y creativo. Las insatisfacciones que ha generado el sistema educativo se han mostrado a lo largo del tiempo de distintas maneras pero “una y otra vez preferimos aplicar pequeños remedios antes que planificar de nuevo”<sup>37</sup>. Además, “todas las reformas que se basan únicamente en la promulgación de una ley, o en la amenaza de ciertos castigos, o en cambios de disposiciones mecánicas o externas, son transitorias y fútiles”<sup>38</sup>. Así pues, no es extraño que, una vez y otra, el resultado del sistema educativo sea solamente —y en el mejor de los casos— un conjunto de “depósitos de conocimientos”. No basta con aplicar medidas correctivas superficiales: hay que ir más allá y hacer una reforma estructural puesto que, en realidad, la solución de los grandes males siempre han sido los *grandes* remedios.

Sin embargo, hay que evitar que el entusiasmo en la lucha por un cambio de paradigma en educación nos haga caer en la trampa, sobre la que ya Dewey alertó, de rechazar sistemáticamente cualquier conocimiento sobre el pasado, cualquier tipo de autoridad y disciplina, simplemente porque eran supuestos de la educación tradicional que ahora consideramos caduca. En realidad, los principios generales de la nueva educación son abstractos y no resuelven por sí mismos —como tampoco lo hacían los de la educación tradicional— ninguno de los problemas reales de la educación. No se trata, pues, de “inventar” nuevos y originales criterios sobre los que fundamentar una nueva y original teoría de la educación sino, más bien, de hacer el examen crítico de los principios básicos de la concepción tradicional para ver cuáles y en qué dirección pueden ser reformulados.

Però además, hay que analizar también las circunstancias concretas (políticas, económicas, sociales) en las que tiene lugar la educación.

---

<sup>37</sup> M. Lipman - A.M. SHARP - F.S. OSCANYAN, *Filosofía en el aula*, p. 23.

<sup>38</sup> J. Dewey, “El meu credo pedagògic”, a: *ID., Democracia i escola*, p. 13 (traducción propia).

John Dewey estaba convencido —¡ya en los años veinte!— de que la educación tradicional había fracasado porque se había cometido un grave error categorial: se negligía la educación en tanto que proceso y toda la atención se centraba en el producto; se intentaba conseguir que los individuos llegasen a aprender las soluciones antes que a investigar los problemas y a comprometerse ellos mismos en la búsqueda de las posibles soluciones. Por contra, la educación no debe limitarse a garantizar la supervivencia de la herencia cultural, sino que tiene que considerar las capacidades reales del individuo y estimularlas según las exigencias de las situaciones sociales concretas en las que se encuentra. Sólo así las referencias al pasado y la preparación para el futuro adquieren pleno sentido. La experiencia debería ser el criterio organizativo de la educación; el fracaso de la educación tradicional se fundamenta en el hecho de negligir este principio fundamental.

Sin embargo, no hay que olvidar que el individuo, en tanto que ser social, no puede llevar a cabo su desarrollo integral sin los demás. Las relaciones sociales tienen que establecerse en un plano de igualdad, de libertad, de responsabilidad y autonomía para que sean genuinamente democráticas. Este aspecto social del desarrollo individual debe quedar garantizado también en una educación que pretenda ser realmente la *midwife* de la democracia. En este sentido, debería concebirse la educación (y la escuela, en particular) como una *comunidad de indagación* en la que se puedan compartir<sup>39</sup>, discutir y argumentar las opiniones, creencias y experiencias de cada uno. Sólo un diálogo tolerante en un marco plural puede construir las bases de un verdadero pensamiento de orden superior realmente crítico, creativo y cuidadoso.

La tarea más urgente de las instituciones democráticas actuales tiene que ser la de llegar a ser instituciones educativas (en el sentido más amplio del término<sup>40</sup>) y el escenario de esta deliberación problematizadora que lleva al enriquecimiento de la vida personal y social.

---

<sup>39</sup> Compartir las experiencias no significa que todo el mundo tenga que tener las mismas ni que tengan que ser del mismo tipo, sino más bien que se posibilite el intercambio de perspectivas que enriquecen nuestras oportunidades de respuesta satisfactoria frente a situaciones diversas.

<sup>40</sup> En un sentido restringido, el concepto de educación se limita a las instituciones educativas *per se*; en su sentido más amplio, se refiere a *toda forma de vida social que ayude a potenciar el crecimiento de las personas y el enriquecimiento de su experiencia personal y colectiva*.

## **El papel de la filosofía en una educación para la democracia**

Una vez que se ha aceptado que un proceso que no produce personas razonables no merece el nombre de educativo, estamos mucho más cerca de reconocer que sólo el ejercicio constante y continuado de la filosofía, añadida al currículum escolar, puede satisfacer este requerimiento.<sup>41</sup>

Lipman está convencido que el desarrollo y fortalecimiento de este pensamiento de orden superior pasa necesariamente por la recuperación de la filosofía como actividad crítica y educadora.

Puede parecer extraña la pretensión de que la mejora de las condiciones individuales, sociales y culturales pase precisamente por la filosofía, en un momento en que se da prioridad a la investigación científica y al rigor y al método con que operan las ciencias.

Sin embargo, Lipman se muestra convencido de que filosofía y educación están fuertemente relacionadas y de que la filosofía tiene un papel importante en el hecho educativo.<sup>42</sup> Según él, la verdadera educación es una educación para la democracia, y ésta, según hemos dicho, no puede ir desligada de una educación para el pensar que es, en definitiva, hacer filosofía.

La naturaleza de la filosofía es intervenir, confrontar y provocar, obligando al pensamiento a seguir adelante y a no detenerse. La misión radical de la filosofía es estimular a las personas para que piensen por sí mismas.

Pensar es el fundamento mismo del proceso educativo y toda educación construida sobre cualquier otra base será superficial, estéril y fácilmente caerá en el racionalismo tecnológico o en la “razón instrumental” repetidamente denunciados por Horkheimer.

Si el individuo que piensa tiene que ser un individuo que piensa bien —más previsor, más reflexivo, más considerado, más razonable—, hay que ayudarlo a pensar con más lógica y más significativamente; es decir, ayudarlo a mejorar las habilidades de pensamiento. A menudo, estas habilidades se suponen ya adquiridas pero, en realidad, pocas

<sup>41</sup> M. Lipman, *Thinking in Education*, p. 60.

<sup>42</sup> No parece haber, en la obra de Dewey, la afirmación explícita de que la reconstrucción de la educación pase por la filosofía, por una filosofía reconstruida. Pero esto no significa necesariamente que la idea no hubiese podido parecerle adecuada.

veces se han enseñado y aprendido. Las habilidades generales de razonamiento, investigación y formación de conceptos que la filosofía nos proporciona suponen una base indispensable para la educación.

Además, la metodología dialógica de la filosofía no es más que una versión elaborada de los diálogos que sostenemos con nosotros mismos cuando pensamos y está presente, por tanto, en el pensamiento generado en el campo de cualquier disciplina.<sup>43</sup> En este sentido, el tipo de cuestiones propuestas por la filosofía es transversal respecto a su alcance y es universal respecto a su atractivo porque se trata de cuestiones que tienen que ver con las experiencias normales de todo ser humano y que intentan iluminar los aspectos del mundo que más se acostumbra a dar por sabidos.

Parece, pues, que la filosofía posee algunas características que la convierten en la disciplina más adecuada para una educación que ponga el acento en el pensamiento y en la razonabilidad. No podemos, por lo tanto, confiar la promoción del pensar a las disciplinas no filosóficas, sino solamente a la filosofía. En definitiva: la verdadera pedagogía es filosofía.

Así las cosas, se hace entonces evidente que la filosofía debería tener su espacio en todos los niveles educativos. Según Lipman, la institución educativa tradicional por excelencia, la escuela, no puede quedar al margen de la reconstrucción de la educación como educación para la democracia. Su conclusión, pues, es que hay que acercar la filosofía a los niños. Éste es precisamente el punto de partida de su proyecto *Philosophy for Children*.

No han faltado críticas a esta propuesta de una inevitable y decisiva presencia de la filosofía en la educación. Una de las objeciones principales se basa en la visión popular de la filosofía como paradigma del esoterismo. A pesar de las reiteradas demandas contemporáneas de claridad y transparencia conceptuales, continúa vigente la creencia de que la filosofía va necesariamente unida a un vocabulario incomprensible y a formulaciones oscuras. La reclamación de Lipman va precisamente en este sentido: la filosofía no es *esencialmente* enrevesada: el típi-

---

<sup>43</sup> Sin embargo, el diálogo y la mejora de las habilidades de pensamiento no son sólo una metodología educativa sino que es hacer filosofía: una filosofía como clarificación conceptual y como práctica.

co prejuicio según el cual las cosas más oscuras y complicadas son las más profundas no es más que un prejuicio.

Sin embargo, según algunos filósofos y pedagogos, el problema de la incompreensión no se limita sólo a las palabras sino que afecta también a las nociones y a las ideas. En este sentido, la periodización piagetiana del desarrollo intelectual del niño ha ejercido una influencia negativa en la progresiva implantación del pensamiento de orden superior, ya que “ha defendido la idea de que los niños pequeños, en los primeros estadios de su evolución mental, no son capaces de tener pensamiento lógico abstracto”<sup>44</sup>. Piaget intenta mostrar que el niño no es capaz de enfrentarse a los conceptos abstractos hasta la adolescencia. Según Lipman, sin embargo, esta análisis piagetiano se fundamentaba en una apreciación errónea de las capacidades de los niños. En realidad, afirma Lipman, entre los niños y los filósofos hay coincidencias fundamentales, si aceptamos con Aristóteles que “los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración”<sup>45</sup>; en realidad, no se pueden encontrar en el mundo dos seres más predispuestos a la curiosidad, con más inquietud por las cosas que los niños y los filósofos.

Otro de los argumentos que se esgrimen a la hora de apartar la filosofía de la práctica educativa es que la filosofía es una disciplina excesivamente ideológica que, por lo tanto, sólo tiene su lugar bien entre las materias ideológicas, bien en el terreno estricto de las opiniones privadas. Sin embargo, los que defienden tal argumento “están cayendo en la difícil posición de querer diseñar una educación no ideológica a base de tornar una decisión claramente ideológica”<sup>46</sup>, ya que, en realidad, cualquier proceso educativo es siempre un proceso inevitablemente ideológico. Además, “la mejor manera de responder a los ataques ideológicos es conociendo sus mecanismos, sus recursos, su fortaleza y sus puntos débiles”<sup>47</sup>. Lo que realmente nos conviene, pues, es una filosofía que no cargue más todavía de ideología a la educación, sino que ayude a hacerla transparente, comprensible y, en consecuencia, asumible o refutable.

---

<sup>44</sup> J.-M. Terricabras, *La comunicació*, p. 183.

<sup>45</sup> Aristóteles, *Metafísica*, I, 982b12.

<sup>46</sup> J.-M. Terricabras, “Filosofia i educació”, pp. 7-8.

<sup>47</sup> J.-M. Terricabras, “Filosofia i educació”, pp. 7-8.

La filosofía que opta por una reflexión autónoma es la única capaz de respetar las capacidades de cada uno y de favorecer la construcción, entre todos, de una sociedad coparticipada. La filosofía, para Lipman, no es, pues, una manera de pensar (una ideología), ni una manera de hablar (un lenguaje erudito), ni una manera de poder hacer algo (un instrumento) al servicio de la educación, sino que es una actividad, una *form of life*<sup>48</sup> inherente a una educación verdaderamente educadora: crítica, creativa, democrática.

Así pues, la filosofía tiene que promover y garantizar la adquisición de aquellas habilidades que llevan a la reflexión y a la autocrítica, pero al mismo tiempo también tendría que servir para poner las bases de la sociedad del futuro.

En este sentido, hay que reformular también el papel social que debe tener el filósofo. Tradicionalmente, la figura del filósofo se ha vinculado a la figura del sabio, del estudioso, al físico, al matemático, al geómetra... con un papel importante pero alejado del quehacer más cotidiano. Con la especialización progresiva de las disciplinas y su independencia del corpus general común de conocimientos, parece que la filosofía ha ido quedando despojada de conocimientos propios y relegada a un nieto apéndice metalingüístico de las distintas disciplinas. En este contexto, la crítica al filósofo (y a su papel social) ha ido en aumento. Para algunos, es un personaje extravagante, desinteresado de los problemas concretos de los hombres; para otros, es un maestro ridículo de cosas extrañísimas que o bien habla, oscuramente, o bien enseña, con pedantería, trivialidades que todos sabemos. En cualquier caso, su figura es considerada por muchos como socialmente irrelevante. Tampoco han faltado teorías que avalan la importancia de la presencia de la figura del filósofo en la sociedad; sin embargo, estas posiciones han sido defendidas —muy comprensiblemente— desde la propia filosofía.

Podríamos imaginar algunos modelos para ejemplificar algunas de las actitudes que ha adoptado el filósofo a lo largo de la historia: un breve repaso nos servirá para dilucidar cuál ha sido el papel social del filósofo y cuál debería ser la actitud del filósofo hoy, comprometido en una educación global en el marco de una sociedad globalizada.

---

<sup>48</sup> M. Lipman, *Philosophy goes to School*, p. 12.

### *El filósofo-tábano*

Sócrates ejemplifica el modelo del “filósofo-tábano”. Para Sócrates, la filosofía era, más que una actividad, una forma de vida: por ello, cuando el tribunal que lo juzga le pide que abandone sus actividades, Sócrates aduce que le sería imposible vivir de otra manera.

Sócrates dedica su vida a buscar definiciones universales de las virtudes morales, convencido de que conocer qué son las virtudes implica necesariamente ponerlas en práctica. El conocimiento, pues, es la única cosa que puede garantizar una sociedad justa y virtuosa. Sin embargo, el método de interrogación tenaz que utiliza para llegar a estas definiciones exaspera a sus conciudadanos: su actitud, que pretendía servir de estímulo y de acicate, sólo consigue paralizarlos y enfurecerlos. Y sin embargo, a pesar de darse cuenta de ello, Sócrates continúa interrogándolos —pesado e irritante como un tábano. Sócrates piensa que la indignación de sus interlocutores sólo es señal de “pretensión de sabiduría”; es decir, se irritan aquellos que *creían* ser sabios. Esto no hace más que confirmarlo en su convencimiento de estar haciendo “lo que debe”<sup>49</sup>. El resultado final del juicio manifiesta que al menos una parte de la sociedad no consideraba la tarea del filósofo como un bien deseable: Sócrates es condenado a muerte.

### *El filósofo-rey*

El filósofo-rey es el que ha adquirido el conocimiento de las definiciones universales que buscaba Sócrates, pero ese conocimiento no sólo supone una conducta virtuosa a nivel personal sino que, para Platón, implica también un compromiso social. Platón concibe el Estado como el posibilitador y promotor de la vida digna del hombre y como cooperador para que éste consiga su bienestar temporal. Sin embargo, el Estado necesita alguien que lo dirija: alguien que comparta estas ideas de bienestar temporal y vida digna y que, además, sea capaz de aplicar las medidas para llevarlas a la práctica.

Pero en la república platónica no todos poseen las cualidades necesarias. El filósofo es el único que puede aspirar a conducir el Estado a

<sup>49</sup> Todo el discurso de Sócrates en la *Apología* está destinado, precisamente, a mostrar, como esta misión suya es necesaria. Durante el juicio a que es sometido, Sócrates afirma explícitamente que considera su tarea como un servicio al dios y a la ciudad.



buen puerto. Sólo a él le compete el diseño concreto del Estado ideal y dirigir su realización, porque él frecuenta el mundo de las Ideas y puede tomarlas de modelo para construir el Estado ideal.

Así pues, en el estado platónico, el filósofo tiene una relevancia social extremadamente importante. A pesar de ello, esta gran relevancia social no se corresponde nada con la realidad: Platón mismo enfatiza la pobre imagen que se tiene de los filósofos. En el símil del piloto, Platón critica el cruel trato “que los Estados infligen a los hombres más razonables”<sup>50</sup> y advierte que el mal nombre de la filosofía no se debe al filósofo sino al que pretende serlo sin tener las condiciones para ello.

### *El filósofo-hormiga*<sup>51</sup>

En general, la causa de la desconfianza hacia la filosofía tiene poco que ver con sus implicaciones prácticas, porque a lo largo de la historia pocos han sido los filósofos que se han preocupado por la relación del conocimiento teórico con la práctica cotidiana. Más bien, dice Dewey, “es su pretensión de operar sobre las bases de lo que es eterno e inmutable la fuente de la desconfianza y menosprecio popular”<sup>52</sup>. En el caso del filósofo-rey, sí hay un compromiso social ineludible pero desde una posición aristocrática, encaramado en el alto pedestal en que lo sitúa el conocimiento de las ideas.

Hay una manera diferente de entender el compromiso social del filósofo: el filósofo tiene que evitar erigirse en el poseedor de verdades absolutas y universales. Su compromiso tiene que ser, más bien, trabajar para un cambio de mentalidad y de estilo de pensar; un cambio, por tanto, en la manera de enfocar los problemas de la vida. El objetivo profundo y ambicioso de esta nueva manera de enfocar la filosofía es hacer que la transparencia y la claridad no sean sólo la “cortesía del

<sup>50</sup> Platón, *República*, 488a.

<sup>51</sup> Esta caracterización no remite a ningún autor en concreto. Simplemente pretende ser un elemento de contraste respecto a los dos modelos anteriores (el tábano y el rey). Ambos apuntan directamente a unos determinados rasgos específicos del tábano y del rey, que, a su vez, caracterizan dos tipos de filósofos: el primero, irritante, molesto, que “aguijonea” constantemente; el segundo, aristocrático, superior, excelente. “Filósofo-hormiga” pretende dar una imagen intuitiva de un tercer tipo de filósofo: trabajador, sociable, que no hace ruido.

<sup>52</sup> J. Dewey, “Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later”, p. 261.

filósofo”<sup>53</sup>, sino una exigencia básica de cualquier pensamiento. Esto es importante porque entonces el filósofo abandona su posición privilegiada de oráculo de verdades superiores donde lo colocó Platón para pasar a colaborar en la iluminación y la democratización del pensamiento, que es colaborar en la democratización e iluminación de los hábitos de comportamiento.

Así pues, es necesario reflexionar sobre cómo hacer que la filosofía recupere su papel público en vez de mantenerse como la actividad elitista e irrelevante que muchos han creído (y creen) que es. La filosofía tiene que hacerse presente en la vida pública a través de la *capacidad razonadora y argumentativa* de los ciudadanos. De esta manera, incidiendo en los aspectos de razonabilidad y de diálogo, hacemos una apuesta directa por la filosofía como actividad pública y, al mismo tiempo, por una sociedad reflexiva y autocrítica, democrática.<sup>54</sup> Sólo los niños razonables (críticos, creativos y cuidadosos) de nuestras escuelas de hoy podrán ser, efectivamente, los ciudadanos razonables de mañana.

La filosofía es pensamiento, pero pensamiento expresado y compartido. Por eso, la razonabilidad y la experiencia tienen que ir unidas a otros dos componentes ineludibles de la filosofía que harán que este progreso pueda ser ampliado al ámbito social: la comunidad de indagación y el diálogo. Sólo si tomamos también en consideración estas dos características podremos esperar un desarrollo realmente global de la experiencia democrática.

---

<sup>53</sup> Ortega y Gasset, *¿Qué es filosofía?*, Espasa-Calpe, Madrid, 1973, p. 19.

<sup>54</sup> Esto no supone, sin embargo, el fin de la filosofía como actividad especializada. Ya hemos dicho que la filosofía que proponemos tiene también un aspecto técnico y que no todo el mundo, por el simple hecho de pensar, hace ya filosofía. Evidentemente, el lenguaje y el pensamiento son patrimonio común, pero esto no eleva automáticamente el nivel de la discusión y la reflexión a la categoría de filosóficos. Pero tampoco supone situarla de nuevo en una situación de superioridad sobre las demás actividades humanas.