

Sobre la enseñanza de la filosofía en la formación básica universitaria

Miguel Mandujano Estrada

Universidad de la Laguna

La deliberación del más reciente proyecto de reforma a la ley educativa, cristalizada en la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMCE), revivió en el país la pregunta por el lugar que debe tener la filosofía en la educación, una discusión recurrente que remueve, principalmente, las aguas de la educación secundaria obligatoria pero que no debería dejar indiferente al resto de niveles educativos, incluido el universitario. Este es un debate que debería reemprenderse periódicamente, por una parte, porque la educación en competencias filosóficas es clave para el desarrollo de la investigación, que es la peculiaridad de la universidad (Scarantino, 2011), y por otra, porque los principios de la LOMCE la invocan al plantearse, por ejemplo, reforzar “la formación de los y las universitarias para ejercer como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en nuestras sociedades democráticas” (Ley Orgánica 3/2020. Preámbulo).

A propósito de las relaciones entre filosofía, sociedad y universidad, es difícil no recurrir a la última de las obras publicadas por Kant, *El conflicto de las Facultades* (2020/1789). En ella, el filósofo defiende una reforma de la organización del saber en la que la filosofía tiene un papel primordial como garante, precisamente, del pensamiento autónomo y el ejercicio libre de la razón.

Otro fragmento de Kant (2007/1781-1787) nos ha heredado uno de los dilemas más comunes en el mundo de la enseñanza: ¿se puede aprender filosofía, o solo se puede, “cuando mucho, aprender a *filosofar*”? (A 837, B 865). En realidad, se trata de una falsa disyuntiva, pues lo primero es improbable, de acuerdo con el mismo Kant, y lo único verosímil el aprendizaje del filosofar, a través de la consideración de los sistemas como un objeto para “ejercitar el talento de la razón [...], pero siempre con la salvedad del derecho de la razón, de examinarlos a ellos mismos en las fuentes de ellos, y de confirmarlos, o recusarlos” (A 838, B 866).

Por otro lado, tampoco podemos dejar de reconocer que la noción de “enseñanza-aprendizaje” es problemática. Ambos componentes tienen singularidades que impiden entre ellos un vínculo tan estrecho como el que supone un guion tan corto. En general es un proceso, sí, pero también son itinerarios

diferenciados, no necesariamente bien avenidos e incluso contradictorios (Pineda, 2001). Entre ellos surge una complejidad debida principalmente a las condiciones de la relación, por ejemplo, a la paradoja generada por una organización curricular competencial que convive, en la práctica, con el paradigma de una evaluación por contenidos, o a la incoherencia producida por el impulso de un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje del estudiantado que se pone en marcha en paralelo con un arquetipo de gestión del conocimiento enfocado en la enseñanza del profesorado. En todo caso, un equilibrio razonable entre ambos agentes difícilmente se establecerá unilateralmente, lo que hace que el debate sea aun más necesario.

Las reflexiones de este capítulo surgen de mi práctica docente, en particular, en mi experiencia como profesor de una Introducción a los problemas filosóficos, asignatura que forma parte del bloque de formación básica en distintas titulaciones de Grado de las facultades de Humanidades y Bellas Artes de la Universidad de La Laguna. Se originan en el asombro compartido con parte del profesorado y las conversaciones que, cíclicamente, le van dando sentido. Con algunos/as hemos podido hablar del asunto con mayor formalidad, procurando llevar la conversación a foros adecuados, pero en general se trata de consideraciones personales que esperan aún por un tratamiento más científico. No pretendo, pues, alcanzar un diagnóstico sino apuntar una situación que se me viene presentando, reflexionar sobre ella y encontrar interlocutores para plantear un debate. En lo siguiente procuraré elaborar mis impresiones, en primer lugar, sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias y el establecimiento de un bloque de formación básica del que forma parte la filosofía en el ámbito de las humanidades (I). Discurriré luego sobre la situación de la asignatura de la que se desprenden estos pensamientos (II) para, finalmente, orientar lo anterior en la dirección de una idea de aula y de universidad que pueda responder al presente (III).

I

Las enseñanzas universitarias de Grado se organizan en materias o asignaturas básicas, materias obligatorias u optativas y el trabajo de fin de grado. De acuerdo con la legislación vigente (Real Decreto 822/2021), la formación básica debe comprender, como mínimo, una cuarta parte de los planes de estudios, estar vinculada al ámbito de conocimiento del título en un cincuenta por ciento y ofertarse en la primera mitad del programa (Art. 14.4). Esta proporción, así como la estructura que debe seguir el diseño de las titulaciones descansa en el carácter generalista que

tiene la etapa en el entramado del Espacio Europeo de Educación Superior. El objetivo de los estudios de Grado es, en esencia, una formación “básica” que obliga, como es sabido, a la especialización en la etapa de Máster. En más de dos décadas desde la Declaración de Bolonia y el despliegue del Proyecto Tuning, la implementación del EEES ha marcado manifiestamente la hoja de ruta del sistema universitario español (Curaj et al., 2018; Toledo Lara, 2018).

De la actual ordenación resulta la incorporación de asignaturas filosóficas en programas de titulaciones no filosóficas. Materias que, en general, son responsabilidad de departamentos o áreas de conocimiento específicos e independientes de aquellas en las que se puedan estudiar contenidos, obras, autores y/o autoras que forman parte de la historia de la filosofía pero que se abordan desde la perspectiva de otros ámbitos del conocimiento, como puede suceder con diversos aspectos del lenguaje, la cultura, la ciencia, la sociedad, la economía o la política. Por lo demás, la filosofía –al igual, en realidad, que cualquier otra materia– puede ser considerada “básica” únicamente respecto de otras materias con las que comparte ámbito de conocimiento.

Dada la novedad del RD 822/2021, la mayoría de las titulaciones vigentes han sido organizadas de acuerdo con la norma anterior, el derogado RD 1393/2007 en el que las titulaciones debían adscribirse a una de las cinco “ramas de conocimiento” establecidas: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y arquitectura. Las materias básicas debían estar vinculadas a la rama de inscripción del título y venían pautadas por un listado de asignaturas. La rama Artes y Humanidades, por ejemplo, estaba conformada por: antropología, arte, ética, expresión artística, filosofía, geografía, historia, idiomas modernos, lenguas, lenguas clásicas, lingüística, literatura y sociología, y estas eran, por lo tanto, las asignaturas que podían ser consideradas básicas de los títulos adscritos a la misma rama (Art. 12.5., Anexo II). En cambio, el RD 822/2021 sustituye las ramas por treinta y dos “ámbitos de conocimiento”, un criterio menos generalista que despliega en su Anexo 1. En este la filosofía forma parte del ámbito Historia, arqueología, geografía, filosofía y humanidades, que separa del entorno típicamente humanista al arte y la expresión artística. La modificación persigue, de una parte, continuar con el llamado “carácter generalista” de la etapa y, por otra, reforzar la transversalidad y la coherencia formativa de los planes reduciendo la amplitud de las ramas (RD

822/2021, Preámbulo). Es decir, mantener la generalidad pero disminuir la generalidad.

II

En relación con la *Introducción a los problemas filosóficos* en la que enmarco estas notas, observo dos tipos de posicionamiento frente a la asignatura. Ambos abarcan tanto las cuestiones de ordenación de las enseñanzas como las relacionadas con la práctica docente.

La primera tiene que ver con el profesorado y su organización en mi universidad. En este aspecto puede suceder que, o bien el profesorado encargado de la asignatura no varía de un curso a otro –algunas veces porque no se cuenta con profesorado suficiente–, o bien la incorporación de nuevo profesorado genera cambios en la encomienda docente. En este caso puede ocurrir que la asignatura queda a cargo del profesorado novel –principalmente, de una categoría profesional inicial– y/o que en cuanto la categoría y la distribución de carga del departamento lo permite, la asignatura pasa a ser responsabilidad si no del profesorado novel, de aquel de menor categoría, que en el mecanismo de selección de créditos docentes tiene un margen de maniobra menor.

También en relación con el profesorado, y aventurándome a hacer una generalización demasiado burda, me atrevo a afirmar que el profesorado no tiene apego por la asignatura y/o se manifiesta desmotivado por el perfil no filosófico del alumnado en estas titulaciones, lo que lo obliga a implementar dinámicas de trabajo más demandantes y elementales de las que no puede esperar, por lo demás, resultados “filosóficamente notables”.

En relación con el estudiantado, y volviendo a arriesgar con una generalización que, además, no atañe en este caso únicamente a la asignatura de filosofía sino a los primeros años de la carrera en general, especialmente al primero, el alumnado resiente notablemente la distancia entre el perfil profesional del Grado y el enfoque generalístico de los primeros cursos, siendo esta una de las causas de abandono que los sistemas de calidad han identificado, por ejemplo en el Grado en Filosofía (Mandujano, 2021).

Otros asuntos más complejos surgen, por ejemplo, en relación con los currículos y la dificultad de trabajar coordinadamente en cuerpos colegiados. Problemas propiamente docentes, relacionados con la selección de fuentes, autores/as, contenidos, aproximaciones o perspectivas del conocimiento o modelos

pedagógicos, incluida la motivación. Cuestiones derivadas de las distintas concepciones que el profesorado puede tener sobre el lugar de la educación en la sociedad o la diversidad de criterios en los asuntos relacionados con la innovación y las políticas educativas. Finalmente, problemáticas relacionadas con las distintas valoraciones que el profesorado realiza de las nuevas tecnologías o con las distintas conclusiones a las que ha llegado respecto de las técnicas de enseñanza-aprendizaje tradicionales y no tradicionales.

Ante este panorama, profesorado y alumnado responde de distintas maneras. Una de las más comunes, de parte del primero, es la de abordar en los cursos una justificación muy amplia del lugar del aprendizaje de la filosofía en la formación de las personas. En lo personal me parece innecesaria. Igualmente, no creo que la naturaleza de la asignatura impida, por definición, que el profesorado pueda desarrollar líneas de investigación propias de su área de conocimiento, por ejemplo, explotando los aspectos trans-inter-disciplinarios, la reciprocidad entre el carácter filosófico de la educación como ámbito general de mediación epistemológica, sociopolítica y moral o la dimensión educativa de la filosofía como instrumento de formación y producción de sentido. Finalmente, la actual revaloración del aspecto docente de la carrera académica proyectada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad ANECA compensa el desequilibrio derivado de los sistemas de evaluación que privilegian la producción investigadora en detrimento de una práctica universitaria más realista.

En relación con la ordenación de los planes y programas de estudio, estoy convencido de que el conocimiento filosófico es una base necesaria para más de un ámbito de conocimiento. Entiendo que la amplitud de la formación básica pueda no satisfacer las expectativas del alumnado, si bien se trata de una expectativa que el propio modelo de organización educativa no comparte o comparte únicamente bajo la definición de la enseñanza universitaria como una combinación necesaria entre las etapas de Grado y Máster, sin la garantía de que el modelo esté al alcance de todos/as. Como saber elemental, la filosofía está en la base de muchas otras disciplinas; su relación, por ejemplo, con la expresión artística y las bellas artes no extraña a nadie, tampoco lo hacen sus nexos con los estudios de género y feministas, por no mencionar afinidades tradicionales que incomprensiblemente se han venido diluyendo en la hiperespecialización, como la que existe entre filosofía y ciencias de la educación o con las ciencias sociales en general. Con otros ámbitos,

en particular aquellos que representan campos del saber acuciantes como las ciencias medioambientales y la ecología, la filosofía debería poder ofrecer un conocimiento básico, no ya en el sentido de la ordenación de los planes de estudios sino como un saber fundamental.

Por otro lado, habría que continuar trabajando en la coordinación entre la escuela media y la universidad, así como en el papel que la filosofía juega en esa relación (Scarantino, 2011), a fin de renovar las estrategias de formación y práctica de un pensamiento crítico y autónomo pre-universitario.

Todos estos problemas alrededor de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía hacen surgir preguntas algo más elementales: ¿qué concepción de la filosofía y de su lugar en la sociedad y la cultura suponen nuestras decisiones docentes? Más todavía, ¿qué es la filosofía?, ¿puede enseñarse? Y si puede enseñarse, ¿cómo debería hacerse? ¿Por qué? ¿Para qué? Vérselas con estas cuestiones, no para responder sino para generar discusiones, es ya una práctica filosófica.

III

Es imposible llegar a este punto y no pensar en la universidad que tenemos y, principalmente, dejar de imaginar una universidad-otra. La primera, pautada por los objetivos del EEES y orientada a la inserción laboral, confunde la naturaleza investigadora y la salvaguarda del conocimiento con la intervención privada y la dependencia de la iniciativa empresarial típicas del modelo anglosajón (Carreras Serra, 2020). La empresa y, en general, el entramado capitalista, tienen un ascendente innegable sobre las instituciones sociales, incluida la universidad. Si es muy difícil concebir en la actualidad un orden sin la influencia de este actor, es igualmente palmario que dejar en sus manos el establecimiento de criterios fundamentales conlleva efectos nefastos. Boaventura de Sousa Santos, el sociólogo portugués, señala dos movimientos que en la actualidad están sacudiendo a la universidad y que la colocan en una posición comprometida, además de contradictoria. En primer lugar, un movimiento “de abajo hacia arriba”, conformado por las luchas sociales que persiguen el derecho a la educación universitaria, y en segundo, un movimiento “de arriba hacia abajo”, marcado por la presión que se ejerce sobre la universidad para que se adapte y se someta a los criterios de relevancia y eficacia del capitalismo global (Santos, 2019b, p. 367).

La pregunta es cómo puede la universidad –la universidad pública– resolver esta controversia. En *El conflicto de las facultades* (2020/1789) Kant trata también la

relación de la filosofía con el poder, incidiendo en el espíritu crítico que tendría que preservar los intereses de la razón, desde “el ala izquierda del parlamento universitario”, frente a sus dictados dogmáticos (Aramayo, 2020). Con este espíritu debería acometerse la situación de la universidad actual, en particular el hecho de que en las últimas décadas esta ha venido incrementando sus relaciones con el capitalismo, convirtiéndose en “una corporación empresarial que produce un bien de consumo” –los diplomas universitarios–, cuyo valor se deriva de su capacidad de crear nuevos valores de mercado (Santos, 2019b, p. 370). Por utilizar la distinción socioanalítica de Nancy Fraser entre distribución y reconocimiento (Fraser, 2000), podemos decir, además, que la polémica universitaria no ocurre únicamente en la dimensión económica, sino también en la simbólica. En este sentido, la universidad pública moderna se ha venido enredando también con el colonialismo, por ejemplo, definiendo los currículos y los mecanismos de acceso a la universidad o a la carrera académica de acuerdo con una ideología que descansa en el supuesto de la superioridad de una cultura (Santos, 2019b, p. 371).

Lo anterior abre un vasto terreno de alternativas críticas y prácticas entre las que quiero destacar la posibilidad de una descolonización de la universidad (Grosfoguel et al., 2016; Santos, 2017). Santos (2019b), por ejemplo, identifica algunos aspectos que en las últimas décadas han soportado la intensificación de las relaciones de la universidad con el capitalismo y el colonialismo y que requieren, por lo tanto, intervenciones descolonizadoras: los mecanismos de acceso a la universidad para el estudiantado o a la carrera universitaria en el caso del profesorado, la definición de paradigmas de investigación y contenidos pedagógicos, la definición de disciplinas de conocimiento, el diseño de currículos y programas de estudio, la preferencia de ciertos métodos de enseñanza-aprendizaje, la organización de la estructura de gobierno y las relaciones entre la universidad y la sociedad en general. Entre estos, aquellos que se relacionan más directamente con las reflexiones previas son la preeminencia que guarda la inserción laboral entre los objetivos de las enseñanzas universitarias, principalmente por cuanto el mercado de trabajo está definido por criterios que sesgan –al mismo tiempo– el acceso a las instituciones sociales que controla. Esto se traduce en la obligación de que el profesorado adapte sus asignaturas a la producción de un bien de consumo en el que destaca una clara dominación de la producción de estos perfiles sobre los argumentos pedagógicos. Asimismo, los aparatos desiguales de acceso a la

universidad, tanto en su dimensión económica como étnico-sociocultural e incluso socio-epistémica, en perjuicio de una conformación más pluralista –y realista– del alumnado y los cuerpos docentes. Finalmente, la definición de un canon de conocimientos que reproduce las formas de epistemicidio de las ciencias modernas (Santos, 2020) y que se traduce en la organización de los ámbitos de conocimiento y las relaciones posibles entre disciplinas. Este proyecto descolonizador, por la otra parte, no debería esperar la resolución de estas tensiones sino realizarse contemporáneamente en la propia práctica, orientando así la descolonización de la universidad a partir de la descolonización del propio ejercicio docente, por ejemplo, en el ámbito de la filosofía como enseñanza básica universitaria. Las decisiones en este nivel comprenderán una concepción de la filosofía, de su lugar en la sociedad, del valor de su enseñanza-aprendizaje, etc. Una descolonización, en este sentido, de la propia filosofía no será otra cosa sino una práctica filosófica, un filosofar, diría Kant, que usa la filosofía como objeto del ejercicio de la razón, con la salvedad del derecho que la razón se reserva para examinarla, y confirmarla, o rechazarla.

Santos imagina una “universidad polifónica” como un movimiento contra el capitalismo y colonialismo universitario bajo las formas de la pluriversalidad y la subversidad (2019a, 2019c, 2019b). La segunda tiene que ver con el empleo contrahegemónico de la idea misma de universidad (Santos, 2006); mientras que la primera, por otro lado, busca ampliar la dimensión pluralista de la universidad desde las fronteras institucionales, tanto en lo sustantivo como en lo institucional y organizativo. En esta dimensión podemos imaginar, análogamente, prácticas docentes polifónicas en las que el profesorado participe de la relación enseñanza-aprendizaje descolonizando la connivencia entre conocimiento y valor de mercado, la jerarquía entre conocimientos y/o los criterios de jerarquización monoculturales y las relaciones de poder entre los/as agentes.

También el aula puede ser polifónica, convirtiéndose en un espacio pluriversal, tanto en lo material como en lo simbólico, en lo epistémico, lo ético y lo político.

Bibliografía

ARAMAYO, R. R., “Estudio preliminar. La filosofía en el ala izquierda del parlamento universitario”, en KANT, I., *El conflicto de las Facultades*, 2a ed., pp. 11-44, Alianza editorial, Madrid, 2020.

- CARRERAS SERRA, F., "El modelo de universidad española: una crítica", *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 1, 2020, 403-422.
- CURAJ, A., DECA, L., & PRICOPIE, R., Eds., *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham, 2018.
- FRASER, N., "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista»", *New Left Review*, 0. 2000.
- GROSGOUEL, R., HERNÁNDEZ, R., & VELÁSQUEZ, E. R., Eds., *Decolonizing the Westernized University. Interventions in Philosophy of Education From Within and Whithout*, Lexington Books, Lanham, 2016.
- KANT, I., *Crítica de la razón pura*, M. Caimi, trad., Editorial Colihue, Buenos Aires, 2007.
- KANT, I., *El conflicto de las Facultades*, 2a ed., R. R. Aramayo, ed., Alianza editorial, Madrid, 2020.
- MANDUJANO, M., *Experto Universitario en Docencia Universitaria. 1a edición. Curso académico 2020-21* [Trabajo de Fin de Titulación sin publicar], Universidad de La Laguna, La Laguna, 2021.
- PINEDA, D. A., "Sobre enseñar y aprender en filosofía", *Universitas Philosophica*, 37, 2001, 129-144.
- SANTOS, B. de S., *La universidad popular del siglo XXI*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM, Lima, 2006.
- SANTOS, B. de S., *Decolonising the Universtiy. The Challenge of Deep Cognitive Justice*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2017.
- SANTOS, B. de S., *Educación para otro mundo posible*. CLACSO-CEDALC, Buenos Aires-Medellín, 2019a.
- SANTOS, B. de S., *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*, Editorial Trotta, Madrid, 2019b.
- SANTOS, B. de S., "Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subdiversidad", en *Educación para otro mundo posible*, pp. 277-320, CLACSO-CEDALC, Buenos Aires-Medellín, 2019c.
- SANTOS, B. de S., "Descolonizar la universidad", en SANTOS, B. de S. y MENESES, M. P., Eds., *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del Sur*, pp. 501-539, Ediciones Akal, Madrid, 2020.
- SCARANTINO, L., "La enseñanza de la filosofía a nivel superior. La filosofía en el ámbito universitario", en VARIOS, *La filosofía. Una escuela de la Libertad*.

Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro, pp. 94-149, UNESCO, París-México, 2011.

TOLEDO LARA, G., *El desarrollo de la reforma universitaria en España y el Espacio Europeo de Educación Superior*. J. M. Bosch, Barcelona, 2018.

Legislación

LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

REAL DECRETO 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>