



Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas

Felipe de Jesús Lee Vera
leef@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4394-9569>

Licenciado en Filosofía (Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México). Maestría en Ciencias de la Educación (Universidad Iberoamericana del Noroeste, Tijuana, México). Doctorado en Filosofía (Universidad Nacional Autónoma de México). Líneas de investigación: intersección entre ética y política, comunidades, procesos sociales y sus fundamentaciones filosóficas.

Resumen - Resumo - Abstract

En este artículo se presenta un análisis descriptivo de los ajustes que la enseñanza de la filosofía ha tenido que implementar para negociar su continuidad bajo las condiciones de la sociedad de la información. Se presta especial atención a las maneras como la filosofía puede abrirse y aprovechar las condiciones impuestas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la comunicación. Educación por competencias, expansión del espíritu empresarial, vorágine de versiones mediáticas, predominio pedagógico de la historia de la filosofía, estos son los indicadores que se abordarán para captar las contradicciones que determinan la transformación de la enseñanza de la filosofía. Actualmente, se asiste a un reemplazo histórico de los ideales de la cultura humanista erudita por la euforia de instagams, podcasts, memes y canales de Youtube y por los proyectos de investigación

Este artigo apresenta uma análise descritiva dos ajustes que o ensino da filosofia teve que implementar para negociar sua continuidade sob as condições da sociedade da informação. Especial atenção é dada às formas pelas quais a filosofia pode se abrir e aproveitar as condições impostas pelo uso intensivo das novas tecnologias de comunicação. A educação baseada na competência, a expansão do empreendedorismo, o vórtice das versões midiáticas, a predominância pedagógica da história da filosofia - estes são os indicadores que serão abordados a fim de compreender as contradições que determinam a transformação do ensino da filosofia. Estamos assistindo atualmente a uma substituição histórica dos ideais da cultura humanista erudita pela euforia dos instagams, podcasts, memes e canais YouTube e por projetos de pesquisa financiados por grandes corporações. Que

The following article presents a descriptive analysis of the adjustments that the teaching of philosophy has had to implement in order to negotiate its continuity under the conditions of the information society. Special attention is paid to the ways in which philosophy can open itself and take advantage of the new conditions imposed by the intensive use of the new technologies of communication. Competency based education, expansion of the entrepreneurial spirit, explosion of media propelled narratives, pedagogical predominance of the history of philosophy; these are the indicators to be address in order to capture the contradictions that determine the current transformation of the teaching of philosophy. There is a historical displacement currently underway of the ideals of the humanist culture by the euphoria of instagams, podcasts, memes and Youtube channels and

financiados por las grandes corporaciones. ¿Qué sentido puede tener la enseñanza de la filosofía en estas condiciones? ¿Cómo se puede continuar el trabajo filosófico sin perder aquello que ha sido su distintivo: la audacia en el pensamiento cuestionador y universal? Este trabajo pretende aportar algunos elementos para responder a estas preguntas ineludibles.

sentido pode ter o ensino da filosofia nestas condições? Como pode continuar o trabalho filosófico sem perder o que tem sido sua característica distintiva: a audácia do questionamento e do pensamento universal? Este documento tem como objetivo fornecer alguns elementos para responder a estas perguntas inescapáveis.

by the research projects funded by big corporations. What meaning can the teaching of philosophy have under these conditions? How can the philosophical work be continued without losing its distinctive mark: the boldness in inquisitive and universal thought? This work aims at making a contribution towards an answer to these unavoidable questions.

Palabras Clave: enseñanza de la filosofía, sociedad de la información, filosofía, educación basada en competencias, pensamiento crítico.

Palavras-chave: ensino de filosofia, sociedade da informação, filosofia, educação baseada na competência, pensamento crítico.

Keywords: teaching of philosophy, information society, philosophy, competency-based education, critical thinking.

Recibido: 26/09/2022

Aceptado: 24/10/2022

Para citar este artículo:

Lee Vera, F. (2022). Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(18). 241-260.

Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas

1. Introducción

Para aproximarse al sentido de la enseñanza de la filosofía lo primero es determinar las condiciones, reales y concretas, sociales y educativas, en las cuales hoy tiene que ejercerse dicha actividad. Se ha optado por un análisis descriptivo del objeto de estudio en vez de presentar una tesis contundente y específica puesto que, como se mostrará en el desarrollo, la índole incierta, abierta y hasta íntima del asunto a tratar, el sentido de la enseñanza de la filosofía, reclama un abordaje del tipo anunciado. En cuanto a los parámetros que se han elegido para el análisis (sociedad de la información, clima intelectual de la época, circulación delirante de todo tipo de narrativas, sociedad empresarial, competencias, pensamiento crítico y la historia de la filosofía como eje educativo) son suficientes para presentar las tensiones entre las que se debate la filosofía escolarizada. Hay otro factor condicionante: el ascenso de las políticas de inclusión y de equidad. Se ha optado por dedicar a este asunto una investigación aparte.

Es cierto, los estudios humanísticos, como los de cualquier otro tipo, han resultado beneficiados por la insólita disponibilidad de información, prácticamente sobre cualquier tema. En el pasado han quedado los días en que era necesario acudir en persona a una buena biblioteca o archivo para poder consultar un texto. Ahora, se cuenta con libre acceso a miles de fuentes con sólo tener computadora y servicio de internet. Grabados, incunables, códices, todo puede ser preservado y reproducido en su nueva existencia digital. La enseñanza de la filosofía se ha visto obligada a reformarse bajo la presión de las recientes innovaciones tecnológicas. No obstante, son estos mismos avances los que proponen cuestionamientos renovados sobre la relevancia de la filosofía y la enseñanza de la misma. Lo único claro es que la misma intensidad con la que la filosofía puede cuestionar a los tiempos, es con la que éstos, recíprocamente, interrogan a aquella.

2. Concepto de sociedad de la información

En 1979 se publica *La condición posmoderna*. En este breve libro (el subtítulo dice que se trata de un *informe*), su autor hace la siguiente afirmación: “Se sabe que el saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción...” (Lyotard, 2004, p. 16). Veinticuatro años después, otro filósofo vuelve a confirmar la tendencia: “La ciencia, la información, el saber en general, la cooperación, se presentan como la base de la producción.” (Virno, 2003, p. 106). Estas ideas guardan cierta semejanza con la conocida teoría sociológica que habla del paso de las sociedades industriales a las post-industriales (Bell, 1976). A partir de estos conceptos, en este artículo se usará la expresión *sociedad de la información* como término práctico para designar las condiciones en las que se desenvuelven las acciones educativas de las sociedades contemporáneas. Dichas condiciones se refieren a la más reciente transformación de la economía capitalista, la cual alcanza dimensión global, existencia digital más que material, a lo que se suma la mediación financiera actuando como fin en sí misma. Este será, pues, el punto de arranque para entender el sentido de la enseñanza de la filosofía.

En cuanto a la distinción entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento, esta no se habrá de considerar relevante para los fines de este artículo. Es suficiente con que se acepte la descripción dada anteriormente. En todo caso, el evento histórico que hay que pensar es, precisamente, la reducción del conocimiento a información, proceso que merma todo esfuerzo por rescatar una distinción entre ambos términos. Se le llama información a cualquier conocimiento cuyo valor es determinado por su capacidad para obtener ventajas competitivas en el mercado de bienes y servicios; en otras palabras, información es el conocimiento en tanto que adquiere la forma de una mercancía. Datos que no puedan ser integrados al circuito de producción y consumo se acumulan como ruido blanco en los márgenes del sistema. Discernir entre conocimiento altamente rentable y el que genera bajos rendimientos es la principal habilidad mental para alguien que busca triunfar en el mundo de las finanzas.

También, es necesario tomar en cuenta que la sociedad de la información es una condición espiritual de la vida contemporánea. Que sea una condición espiritual indica que se trata de un *ethos*, de una forma de vivir, pensar, sentir, actuar. No se reduce a un aditamento del que se pudiera prescindir, ni se debe pensar como algo externo a la naturaleza humana. Es la forma de vida a la que se ha arribado. Aquí habría que recuperar las reflexiones de Heidegger

sobre la *Gestell* y la destinación de la técnica (1997). Cualquier movimiento, a favor o en contra, cualquier distancia crítica que se asuma, tiene que tomar en cuenta que la única manera de actuar sobre la sociedad de la información es a través de ella misma, por los mismos canales que pone a disposición de todos y que forman su estructura básica.

3. Clima intelectual de la época

Hay efectos en el estatus de la filosofía como saber pertinente y relevante por el clima intelectual de la época. Aquí se tomarán en serio las tesis posmodernas del fin de la historia (Fukuyama, 1992) y el fin de las ideologías (Aron, 1967). Filósofos recientes admiten que los tiempos han cambiado: Sloterdijk habló de un prevalente *cinismo* (2003); Vattimo, de la sociedad transparente (aunque el autor parece titubear un poco a la hora de confirmar el alcance de la expresión, aquí se tomará la propuesta como válida) (1990); Žižek, por su parte, ha tenido que hacer una revisión a fondo del concepto de ideología en su esfuerzo por rescatar la teoría crítica (2003). La inquietud que mueve a estos pensadores es una respuesta a la fase histórica a la que se ha arribado: consenso político mundial apenas perturbado por China y Rusia, triunfo del modo de producción capitalista (versión financiera global) y de las democracias formales. La naturaleza crítica y cuestionadora de esta ciencia (la filosofía) ha sido puesta a prueba no tanto por los argumentos, sino por los tiempos: “La crítica, en todos los sentidos de la palabra, está atravesando días grises.” (Sloterdijk, 2003, p. 27). Hay que insistir: los días son grises no tanto porque haya una represión directa del pensamiento crítico, sino porque la situación social ha cambiado (la condición posmoderna, como le llamó Lyotard, mencionado más arriba).

Indudablemente, pueden existir relaciones estructurales adversas al ejercicio de una profesión. Sin embargo, en el caso de la filosofía, ésta surge en la historia como un pensamiento que introduce cierta disonancia dentro de las instituciones, las creencias y las costumbres de una sociedad: “¿Por qué la filosofía comienza insultando?” (Ortega y Gasset, 1977, p. 98). Esto lo escribe el madrileño mientras hace su interpretación del origen de la filosofía, específicamente en la figura de Heráclito. Ello da pie para afirmar que no ha habido época histórica en la que el pensamiento filosófico no se encuentre marginalizado, aun en aquellos momentos en que gozó de la protección de los potentados. Marginalizada, entonces, no por ser perseguida o prohibida, sino porque ella misma busca estar ahí, pensar desde ahí, habitar en la zona

inhabitable, a donde se remite por su afán indagatorio y cuestionador.

4. Circulación delirante de todo tipo de narrativas

La situación es hoy tan común, pero no por ello menos fascinante e intrigante: cada usuario de las tecnologías de la información se convierte en un reproductor de mensajes. A cualquier hora del día, gente de todas las edades y estratos sociales vuelca su subjetividad en los canales de la red mundial cibernética; empresas e instituciones, igualmente. Los efectos intensifican las causas. Se ha llegado a una sociedad que goza, vive y trabaja mientras permanece saturada de mensajes, discursos y narrativas. En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía, esto implica dos cosas: por una parte, se cuenta con nuevas herramientas para la creación y difusión de contenidos propios de este saber; por otra, se espera que el desarrollo del pensamiento crítico ayude a preservar la autonomía y la racionalidad de los sujetos en medio de la vorágine de información. En este apartado del artículo se hará una aportación en torno a la segunda cuestión.

Lo insólito de la situación actual es la manera salvaje como pone en crisis todas las virtudes intelectuales, rebasando inclusive cualquier tipo de mediación pedagógica. Se trata de una condición espiritual que desde inicios del siglo XX ya se había detectado; por ejemplo, Heidegger habló de la ambigüedad que circulaba en los intercambios cotidianos: “Todo parece auténticamente comprendido, aprehendido y expresado, pero en el fondo no lo está, o bien no lo parece, y en el fondo lo está.” (2009, p. 191). Recientemente, esta situación epistémica ha sido nombrada como los tiempos de la *posverdad* (Ramos Chávez, 2018, p. 63). Ahora bien, las estrategias que se le pueden presentar al estudiante para no ser engañado o para determinar el grado de verdad o confiabilidad de las narrativas diseminadas, tienen actualmente un feroz competidor: la euforia, la aceleración, las formas de vida que ofrece a los jóvenes el mundo de las redes sociales. Se puede, hasta cierto punto, administrar la incertidumbre, pero el concepto de verdad está rebasado por la explosión de mensajes: “En este paso a un espacio cuya curvatura ya no es la de lo real, ni la de la verdad, la era de la simulación se abre, pues, con la liquidación de todos los referentes...” (Baudrillard, 1978, p. 7). Este filósofo francés radicaliza la tendencia nihilista de la cultura. Ante ello, es necesario tomar en cuenta que, si bien cualquier parámetro puede ser, en teoría, cuestionado, hay, no obstante, formaciones de consensos, como los regímenes de verdad, estudiados por Foucault (1999).

Enseñarles a los estudiantes criterios para distinguir información veraz de propaganda o publicidad tiene el valor de las buenas intenciones pedagógicas, pero es engañarse creer que tal aproximación puede bastar para enfrentar la situación actual. Lo que la sociedad de la información ha logrado es, precisamente, invalidar toda distinción entre verdad y publicidad. Por lo tanto, si la aportación de la filosofía se concibe como el desarrollo de habilidades para discernir información propagandística o tendenciosa, ¿cómo hacerlo en una sociedad eminentemente propagandística, publicitaria, tendenciosa? La avalancha de información arrolla a la filosofía antes de que esta tenga tiempo para ejercer su pensamiento crítico. “Día a día se hace vigente, de manera cada vez más irresistible, la necesidad de apoderarse del objeto en su más próxima cercanía, pero en imagen, y más aún en copia, en reproducción... La orientación de la realidad hacia las masas y de las masas hacia ella es un proceso de alcances ilimitados lo mismo para el pensar que para el mirar.” (Benjamin, 2003, p. 47-48). Abatida la distancia, queda socavada la condición del pensamiento crítico, en la medida en que las masas tienen acceso a nuevos niveles de consumo y bienestar material. Conviene, entonces, que en los cursos de filosofía no se pretenda encontrar la teoría más cercana a la verdad, sino combinar todas de tal manera que se genere otra que le permita al grupo o al individuo simplemente seguir pensando (o cualquier otro fin que les parezca deseable).

Quien esto escribe, ya lleva algunos años dedicado al trabajo docente. Últimamente ha observado lo siguiente: las tecnologías de la información y el conocimiento no sólo se manifiestan en las escuelas como un conjunto de herramientas que incentivan el aprendizaje. El cerebro de los jóvenes estudiantes tiende a reflejar la forma como interactúan con sus dispositivos electrónicos. Cuando el profesor los escucha expresar su opinión en el aula, se da cuenta de que: 1) Han almacenado todo tipo de datos sin orden ni jerarquización. 2) Brincan de tema en tema indolentemente, de la misma manera como pasan de una página web a otra, impulsados por una curiosidad ociosa. 3) Asumen una actitud de autosuficiencia intelectual bastante precoz, efecto de sentirse poseedores de muchos datos coloridos, como una bolsa llena de canicas. Se podría, entonces, pensar que la filosofía tiene mucho que aportar; pero, antes, el profesor tiene que crear estrategias para atravesar esas barreras que levanta en torno suyo el juvenil cerebro. Eso no es todo. Tiene que vencer sus propias barreras de profesor de filosofía, su propio cúmulo de saber, de tal manera que no pretenda forzar la *Fenomenología del espíritu*, por ejemplo, en dos o cuatro horas, en semejante condición mental (ambas, la del estudiante y la suya), tan poco dispuesta para el encuentro educativo fructífero.

5. Sociedad empresarial

Si se acepta la premisa del desmoronamiento del Estado-nación como centro de la vida política (Habermas, 2007), ello puede ayudar a entender la redistribución del poder a favor de las grandes empresas transnacionales. Es a esto a lo que se quiere aludir con la expresión sociedad empresarial. A esto y a la situación de que ser empresario, o trabajar para uno de ellos, captura hoy las aspiraciones y talentos de las nuevas generaciones.

La filosofía es una ciencia eminentemente teórica. Decirlo es casi una pe-rrogrullada. He aquí, pues, un saber especulativo en medio de una sociedad empresarial. Los anuncios que solicitan algún tipo de empleado rara vez buscan los servicios de un filósofo. Esta antiquísima profesión oscila entre el desempleo y el pleno empleo, esto último porque la misma indeterminación que la deja fuera de la oferta laboral le abre todo tipo de posibilidades, la hace disponible para asociarse a cualquier actividad. Irónicamente, es también por esto mismo que cada aplicación concreta de la filosofía, justo al momento de cumplirse, genera una deuda y hasta la nostalgia por un resto perdido, como si esta ciencia tuviera que traicionarse o renunciar a sí misma cada vez que vincula su conocimiento para impulsar algún sector social. Pues bien, hay que insistir: no hay otra manera de mostrar lo irreductible de la filosofía sino exponiéndola a las tendencias de los tiempos, lo cual implica alguna forma de filosofía aplicada.

Dadas las condiciones del mercado laboral, algunos programas de filosofía han reaccionado y han promovido la transferencia de habilidades filosóficas a la gestión empresarial (University of North Carolina at Chapel Hill, s/f). Tres o cuatro, principalmente, son las habilidades de pensamiento que están en juego: visión de conjunto, conectar lo que aparentemente yace inconexo, buscar no nuevas cosas, sino maneras diferentes de ver lo que todos tienen enfrente y el cuestionamiento implacable e incesante de toda información, creencia o ideología. Piénsese en las ventajas competitivas que reditúan estas capacidades para alguien que dirige una empresa. Aquí no se pretende trivializar el pensamiento especulativo, mucho menos escamotear el cuestionamiento de la condición humana, tarea sin duda la más filosófica de todas. Que las habilidades lógicas se puedan aplicar a la gestión empresarial significa que la libertad de pensamiento se sostiene incólume sólo por un esfuerzo prodigioso. En cuanto las condiciones históricas dejan de ser propicias, esta libertad de pensamiento encuentra formas de emplearse o aplicarse. Tal es el caso de la filosofía empresarial.

No hay que deplorar esto (la filosofía al servicio de las empresas) como una traición a los altos ideales humanistas, o, si se toma esta actitud, es necesario vivir como filósofos(as) la experiencia de este desplazamiento, explicarlo, entenderlo. Nada se pierde con presentar el caso a los estudiantes (vinculación filosofía-empresa), para que estén enterados de esta opción laboral. También, el profesor puede divertirse junto con el grupo imaginando cómo algunas ideas o pensamientos filosóficos se manifiestan o se pueden manifestar en la gestión empresarial. A la vez, el ejercicio filosófico exige revisar críticamente el poder destructivo y explotador de las grandes empresas, así como las reacciones del gremio filosófico ante la hegemonía de los modelos empresariales.

En una primera impresión, es decepcionante que la inteligencia y la voluntad se consuman, después de tantos siglos de historia, en la lucha por dominar el mundo de las finanzas; sin embargo, no hay otro presente, ni se habita en otro mundo y el filósofo es parte de él, igual que el resto de la gente.

6. El modelo educativo basado en competencias y la enseñanza de la filosofía.

Quien esto escribe, labora como profesor de filosofía en una universidad pública mexicana, la cual ha adoptado desde hace varios años el modelo educativo basado en competencias. Varias de las observaciones que a continuación se presentarán están basadas, pues, en la experiencia laboral del autor. No obstante, se pueden extender a otras instituciones que hayan optado por el mismo modelo educativo o, inclusive, a otros niveles educativos; por ejemplo, en México, ya existió un plan educativo nacional basado en competencias: “El currículo nacional... debe establecer los objetivos generales y particulares para el desarrollo de competencias fundamentales que permitan a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones” (SEP, 2016, p. 44), mismo que actualmente se encuentra en proceso de revisión por la nueva administración. En todo caso, la educación por competencias es solo una parte, una estrategia, dentro del más amplio contexto de las reformas estructurales que se han implementado en México en busca de sistemas productivos más eficientes y competitivos a escala global. “Even before the COVID-19 pandemic, the Average Human Capital Index (HCI) score across countries was 0.56 – this means that by the age of 18, a child born today will be only 56 per cent as productive as a child would be under the benchmark of a complete education and full health. And shortcomings in the quality and

quantity of schooling are a leading contributor to this human capital deficit.” (World Bank, 2021). El Banco Mundial, en efecto, es una de las instituciones financieras que han promovido las mencionadas reformas estructurales a través del financiamiento de las mismas. Aquí se ha hecho mención de esto nada más para ilustrar la idea de la subordinación del sistema educativo a las necesidades del mercado laboral. Por supuesto, es deseable que todo profesionista encuentre un empleo bien remunerado. De lo que se trata es de entender cómo es que esto ha adquirido la fuerza que hoy despliega y cómo es que la educación puede ofrecer algo más que capacitación laboral.

La estrecha vinculación que se busca en la sociedad de la información entre la educación y el trabajo es palpable en los modelos pedagógicos en boga, específicamente, aquel basado en competencias. Hay muchas definiciones y tipos de competencias. No obstante, si se pone atención a lo que el término está indicando, es innegable la referencia a la capacidad que tiene el sujeto para desempeñarse exitosamente en una situación determinada: “La diferencia entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de los docentes se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va a desempeñar el egresado y particularmente sobre las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico.” (Lizitza y Sheepshanks, 2020, p. 94).

Ahora bien, ¿es compatible el aprendizaje de la filosofía con el modelo educativo basado en competencias? No lo es porque la filosofía tiene que ver, precisamente, con la incompetencia, esto es, con la socrática ignorancia, en el sentido de despejar la mente para el conocimiento, bajar la guardia. Sin embargo, la filosofía no puede encerrarse en una especie de castillo de la pureza. Si las instituciones educativas han adoptado el modelo por competencias, corresponde a los profesores resguardar y promover el núcleo irreductible de la filosofía, al mismo tiempo que se generan estrategias para prosperar en el nuevo ambiente educativo. Si no se quiere caer en un modo de vida adaptativo o reactivo, procede, entonces, abrir nuevos espacios (o aprovechar los ya existentes) en los que se pueda ejercer la filosofía aún bajo las constricciones que imponen las nuevas tendencias pedagógicas.

El modelo educativo por competencias pone el acento en las habilidades, mientras que los conocimientos quedan subordinados a éstas: “...el éxito en la educación ya no consiste en reproducir el conocimiento de los contenidos,

sino en... aplicar ese conocimiento de manera creativa en situaciones novedosas.” (Schleicher, 2018, p. 262) Ya no se persigue la erudición, ni el saber por el saber, ni la cultura humanista libre; ahora, se valora más la capacidad para solucionar problemas específicos. Aunque se habla de diferentes tipos de competencias: académicas, laborales y profesionales (Aguerrondo, 2020), si se toma en cuenta que la de hoy es una sociedad empresarial, son éstas, las empresas, las que le darán un sentido a las competencias escolares: la educación como formación del empleado del siglo XXI. Ante esta situación, la enseñanza de la filosofía está siendo solicitada para que se integre al proceso. Se espera que apoye, pero la filosofía puede hacerlo de muchas maneras: ya sea asesorando al empresario o a los empleados; ya sea aportando una ontología de la empresa o una nueva crítica a la economía política, etc. De estas opciones, la de asesor parece la más lucrativa y la más *chic*.

En cuanto a la experiencia de enseñar filosofía siguiendo el modelo basado en competencias: obliga al docente a que declare con suficiente precisión qué va a hacer el estudiante con los conocimientos y cómo los va a aprender. También, lo constriñe (al profesor) a que trabaje su curso de manera coordinada con las demás materias, todas las cuales quedan subordinadas al logro de las competencias de egreso del programa educativo. Los cursos dejan de funcionar como unidades de aprendizaje autosuficientes. “...pensar es lo mismo que juzgar...” (Kant, 1999, p. 145), y juzgar es conectar dos conceptos. Por lo tanto, entre más logre conectar el estudiante los conocimientos que recibe en los distintos cursos, mejor. El funcionamiento autónomo de las clases conspiraba contra la visión de conjunto y el entrelazamiento de los conceptos, objetivos ambos del pensamiento filosófico.

Además, en el modelo por competencias se evita que cada profesor improvise o enseñe lo que se le ocurra, según la inspiración, que es muy bonita, pero que tampoco está peleada con que haya un poco de organización y sistematización. Aún si el objetivo declarado de la filosofía fuera la emancipación, el entrenamiento para el desarrollo de competencias sería una parte valiosa del proceso. Claro, no lo agota, menos si la meta es la emancipación; meta, por cierto, no definitiva, sino como parte de un proceso abierto. El problema no es que las competencias restrinjan el desarrollo del pensamiento filosófico, sino que las competencias aparecen cuando se han abandonado los ideales que hacían valioso aquel tipo de formación humanista.

Cuando a uno se le ocurre presentar a la filosofía como aquella ciencia que se ocupa de las grandes preguntas de la humanidad, pronto se da cuenta de

que ya no trata de eso. Se puede decir que las cuestiones que identificaban el quehacer de la filosofía han quedado relegadas como asuntos “metafísicos” o como una forma romántica y anticuada de abordar la materia. Los temas que se discuten hoy tienen que ver con el poder, la explotación, el capitalismo, el machismo, la tecnología, no con el sentido de la vida. En cuanto a la identidad personal, esta sigue siendo una cuestión estudiada y debatida pero sin ninguna aspiración a encontrar “la gran respuesta”. Esta condición invita a entablar la conversación filosófica a partir del mundo en el que se mueven los jóvenes cotidianamente, en vez de pretender justificar a toda costa las grandes preguntas clásicas. Si la conversación es real, hay que confiar en que por sí misma llegará a las preguntas olvidadas.

7. Pensamiento crítico hoy

Pensamiento crítico es aquel que se concentra en el desenmascaramiento de las formas de dominación, raíz de la conflictividad social. Es un buen momento para hacerse de nuevo la pregunta sobre el sentido de este tipo de actividad, en vez de dar por obvia su necesidad. A partir de las siguientes premisas: a) prevalente cinismo como estado espiritual de la sociedad: “Saben lo que hacen, pero lo hacen...” (Sloterdijk, p. 40), y b) vacío de proyectos históricos alternativos después de la derrota de los regímenes socialistas (Fisher, 2009), se puede entender lo que está sucediendo hoy con el pensamiento crítico, que si bien puede ejercerse y se sigue ejerciendo, el asunto es que denunciar la manipulación de las masas se vuelve ineficaz ante un cínico que ya lo sabe y lo disfruta. Esto también explica que su homónimo, el otro pensamiento crítico, aquel que consiste en las habilidades para juzgar la solidez de un argumento (Chatfield, 2018), esté ganando posiciones en los programas educativos. La diferencia entre uno y otro consiste en que el nuevo pensamiento crítico es más formal, en el sentido de más concentrado en las operaciones lógicas, y, además, carece del compromiso ideológico de izquierda (emancipatorio) que caracterizaba a la otra forma de pensamiento crítico.

Si bien el pensamiento crítico (emancipatorio) de ninguna manera es ajeno a las formas de la deducción y de la argumentación, se distingue del otro tipo de pensamiento crítico (el formal) en que está más interesado en la resistencia a las estrategias de poder, la crítica como “... el arte de no ser de tal modo gobernado.” (Foucault, 1995, p. 7) y se presenta como un discurso que expone metódicamente “...la explotación libre del hombre por el hombre.” (Marx, 2009, p. 894), mientras que el otro, que aquí se denominará como formal, está más

interesado, entre otras cosas, en el desarrollo de habilidades para mejorar la competitividad en el marco de la economía de mercado global: “Within the knowledge economy, the process of developing critical thinkers has become one of the goals of education as this skill is believed to further develop the capabilities and potential of nation states.” (Heard, Scoular, Duckworth, Ramalingam, and Teo, 2020, p.2). En cuanto a las habilidades que se pretende desarrollar, el mismo documento anteriormente referido las resume en seis: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación (explanation) y auto-regulación (p. 6). Por su parte, el pensamiento crítico emancipatorio podría caracterizarse por recurrir a la lógica dialéctica, esto es, avanzar a través de las contradicciones, en vez de evitarlas o de considerarlas como un error en la argumentación. Cabe aclarar que el propósito asignado al pensamiento crítico formal en la cita de Heard et al., no representa el consenso entre los investigadores del tema. Se ha recurrido, no obstante, a tal versión para resaltar el contraste entre las dos formas de pensamiento crítico. En todo caso, lo que aquí se busca no es tanto presentar una tipología exhaustiva, como hacer notar la escisión misma, en tanto que síntoma de la época.

Como no hay ya proyectos históricos universales alternativos, sino pluralidad de reclamos sociales mediados por la condición de sociedad del espectáculo, conviene que el pensamiento crítico que se practique en los cursos de filosofía, sobre todo el de tipo emancipatorio, se subordine a metas más modestas o concretas, ligadas a los intereses de los estudiantes; por ejemplo, si en el aula se está analizando algún fenómeno social, bastará con darle al ejercicio una adecuada dimensión estructural (ubicar a los diferentes actores y los procesos a través de los cuales se reproducen las relaciones de explotación). De otra manera, el propio pensamiento crítico corre el riesgo de convertirse en un impedimento para aproximarse a los fenómenos y de consumirse en una resistencia rezagada, resentida, ante un público que aplaude o se aburre como ante cualquier estímulo.

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que el pensamiento crítico, con todo lo valioso que es, tiene un defecto: es infinito, queriendo decir con esto que en él todo se puede y se debe cuestionar. Carece, por lo tanto, de sensibilidad para una necesidad humana: la de descansar, regocijarse en la obra alcanzada, permanecer en casa un poco más de tiempo antes de emprender la siguiente aventura.

Los tiempos han cambiado. A los estudiantes de la sociedad de la información ya no les prenden los grandes discursos en contra del sistema capitalista,

o, si los entusiasman, las acciones y las ideas derivadas de ello se agotan en una gesticulación sin mayor repercusión, un intermedio de seriedad en la sociedad del espectáculo, mientras el consenso del entretenimiento se extiende triunfalmente.

Cuando en México se trató de eliminar la asignatura de filosofía del bachillerato, como parte de una reforma educativa, el intento finalmente no prosperó gracias principalmente a las gestiones del Observatorio Filosófico de México. No obstante, hay una verdad que es necesario escuchar y atender: reformar la enseñanza de la filosofía para que no pierda su capacidad de decirle algo a la humanidad de hoy, decirle eso que, generalmente, no quiere escuchar.

8. La enseñanza de la filosofía como exposición de la historia de la misma

Es una ciencia, la filosofía, con una marcada tendencia a lanzar su mirada hacia atrás, hacia el pasado. Esto se debe a que fue orillada a valorarse siguiendo el modelo de los *good old times*, de la gran herencia cultural de la civilización occidental: “La filosofía está hoy paralizada por la relación con su propia historia... la filosofía no es ya justamente sino su propia historia; ella deviene el museo de sí misma.” (Badiou, 2002, p. 51). El peso de la tradición la fue doblegando, con el riesgo de convertirla en una venerable pieza de museo, célebre pero ineficaz. Esto tuvo consecuencias: aprender filosofía ha consistido en estudiar su historia, la típica lista en orden cronológico de nombres de grandes pensadores, empezando con Tales hasta llegar a Sartre (o hasta donde le alcance el tiempo al docente). La experiencia filosófica, lo que ésta pudiera tener de estimulante para el pensamiento, era sustituida por el directorio de los inmortales y sus frases más conocidas. “Los filósofos creen otorgar un honor a una cosa cuando la deshistorizan... cuando hacen de ella una momia. Todo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real.” (Nietzsche, 2007, p. 51). Sirva esta cita del pensador intempestivo para fundamentar la proposición que aquí se defiende: presentar la filosofía como algo histórico ya no es suficiente, tampoco lo es presentarla como una lista de escuelas, doctrinas u opiniones consagradas. No lo es porque la materia de historia de la filosofía no es un fin en sí misma, sino auxiliar para ilustrar algunas tesis y porque su abuso desatiende otras posibilidades de activar el pensamiento filosófico en el aula. Conviene, pues, equilibrar los cursos basados en la historia de la filosofía con otros cuyo eje sean interrogantes o

cuestiones vivas, actuales, mismas que hay que discutir y resolver abiertamente, a la vez que se recuperan las respuestas contenidas en el canon filosófico.

En un análisis de las reformas a los planes de estudio de educación media en Argentina, la manera como éstas han afectado la enseñanza de la filosofía, Pablo Vicari dice lo siguiente:

En el último año llegaba la filosofía como materia que también solía tener un abordaje enciclopedista-memorístico que rápidamente se volvió poco significativo y tediosos para el conjunto de los adolescentes; solían abordarse los típicos problemas filosóficos y a partir de ellos rastrear las tentativas respuestas que los grandes pensadores habrían dado. Otra clásica opción didáctica era diseñar la asignatura como un recorrido histórico con algunos peldaños casi ineludibles: los presocráticos, Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás, Descartes, Hume, Kant, Hegel, y si los tiempos escolares alcanzaban para dar a conocer que la filosofía no es cosa del pasado, podían abordarse algunos autores contemporáneos a ser elegidos por el profesor. (2009, p. 191)

A pesar de que la información contenida en la anterior cita se refiere a un período de la educación argentina ya pasado, aquí se considera que lo afirmado sigue vigente, en base a la experiencia de quien esto escribe como profesor de filosofía. Si se toma en cuenta que la mayoría de quienes llevan alguna asignatura de filosofía en el bachillerato o en la universidad no van a dedicarse a esa profesión, conviene diseñar los cursos para que al menos no la terminen odiando, despreciando o aburriéndose con ideas obtusas o exóticas, sino que exploren las posibilidades de la experiencia filosófica. Por lo tanto, dar a los cursos de filosofía la forma de entrenamiento o capacitación (se llamarían, entonces, *curso de entrenamiento filosófico básico o avanzado*, o, *capacitación filosófica*). Como ejercicio, se puede hacer un simulacro. Convertir el salón de clases en un cuartel militar donde se entrena a los soldados del pensamiento. Se menciona esto aquí como un ejemplo de recurso didáctico para revivir las grises lecciones filosóficas. También, se puede decir a los estudiantes cuáles son los escenarios laborales posibles en los que ellos pueden aplicar los conocimientos que se están revisando y, cuando tal sea el caso, declarar que no se ven por el momento empleos que requieran los contenidos abordados; aun así, explicarles por qué es conveniente aprenderlos. Los laboratorios y los talleres de filosofía contribuyen a equilibrar la tendencia tradicional a enseñar filosofía de manera enciclopédica como si el fin fuera la erudición, o, peor, la pedantería. Se propone, entonces,

centrar la enseñanza en las preguntas y las metodologías para abordarlas. Que sean estas las que llamen a los próceres de la filosofía, no al revés. Cabe aclarar que este artículo no tiene como objetivo presentar ejercicios o estrategias específicas de enseñanza de la filosofía, sino aportar algunas ideas para aclarar el sentido de la enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información.

9. Conclusión

Quienquiera que haya estudiado filosofía admite que dentro de los beneficios obtenidos destaca la ampliación de los horizontes intelectuales, la libertad en la búsqueda de respuesta a las interrogantes que brotan de lo íntimo de la existencia humana, así como las habilidades para conectar conceptos y construir argumentos. La cuestión sigue siendo cómo aprovechar esto a la vez que se transita a un mercado laboral que parece indiferente a estas capacidades.

En este artículo se ha querido reflejar el estado de una actividad, la enseñanza de la filosofía, que, como otras, ha tenido que hallar su lugar en medio de la sociedad de la información, con la particularidad de que ésta, la filosofía, es una profesión a la que le toca jugar el rol del objeto doméstico incómodo, ese al cual no se le halla lugar, o, para decirlo como los filósofos, aquel cuyo lugar es no tenerlo. La precariedad de una sociedad se mide por su falta de capacidad para aceptar este tipo de objetos extraños como tales.

Con respecto a las alternativas, éstas son ofrecidas necesariamente por las mismas condiciones que las demandan. No sólo emergen de ellas, sino que también es ahí mismo donde encuentran sus herramientas. La situación es delicada, si se considera que aquello frente a lo cual el pensamiento filosófico se presenta como una alternativa, hace lo mismo (presentarse como alternativa). Ante esto, es necesario decir dos cosas sobre lo que aquí fue designado como situación epistémica (no. 4) y sobre la educación basada en competencias (no. 6). En cuanto a lo primero, los llamados a un uso ascético o más cauto o hasta más “crítico” de los nuevos medios masivos exigen ser revisados para salir de la inercia mental en la que se han estancado, sobre todo si se toma en cuenta la avidez con la que la gente se entrega a esta nueva forma de vivir (las redes sociales digitales). El docente tiene que partir de que en la mente de los estudiantes lo que él enseña es percibido como la distracción, no lo que ven en las pantallas. Aquí se ha tomado en serio la

intensidad con la que el conocimiento se ha transformado en información; ésta, a su vez, en mercancía, vertiginosa y rentable. La filosofía, impopular desde su nacimiento, tiene que hacerse cargo de su nueva impopularidad, sin apelar al resentimiento ni a la nostalgia. Si se toma en cuenta lo expuesto en este artículo, sólo queda agregar que una alternativa es, precisamente, no ver a la información como algo externo y, por lo tanto, posible de ser aceptado o rechazado. En vez de eso, partir de que el ejercicio mismo de pensar la información ha quedado comprometido por la difusión masiva de versiones sobre los acontecimientos. Entender eso, exponer eso, explicarlo, es el primer acto de pensamiento, de tal manera que la filosofía deviene parte de la teoría de la información.

En lo concerniente a lo expuesto en el no. 6 de este artículo, cabe agregar que, si bien la filosofía es, en general, incompatible con las competencias, en tanto que estas últimas se enfocan en la solución de problemas específicos en situaciones concretas, mientras que la filosofía es, por excelencia, un ejercicio cuestionador o problematizador; no obstante, es posible aprovechar el impulso de la educación por competencias para ensayar algo paradójico: filosofar en ambientes mecánicos o de disciplina estricta y austera, de tal modo que el propio acto de filosofar se convierta desesperadamente en su contrario y se encarne en aquello que no se ha permitido nunca ser (repetición mecánica), hasta inventar una especie de credo filosófico provisional, en un salón de clases o en cualquier otro ambiente educativo.

En cuanto a la enseñanza de la filosofía, su mejor opción es abrirse a los cambios, aprovechar los embates para revisarse a sí misma, explorar nuevas maneras de circular por la sociedad de la información. En este caso, como en la célebre dialéctica del amo y el esclavo, sólo se conserva la vida arriesgándola.

10. Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8, 1-13. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf.

Aron, R. (1967). *El opio de los intelectuales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veinte.

- Badiou, A. (2002). *Condiciones*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Kairós.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid, España: Alianza.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ciudad de México, México: Ítaca.
- Chatfield, T. (2018). *Critical Thinking*. Washington DC: Sage.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism. Is There No Alternative?* London, England: Zero Books.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista de Filosofía*, 11, 5-25.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York, New York: The Free Press.
- Habermas, J. (2007). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid, España: Tecnos.
- Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., and Teo, I. (2020). *Critical thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. Recuperado de: https://research.acer.edu.au/ar_misc/41.
- Heidegger, M. (1997). La pregunta por la técnica. En M. Heidegger, *Filosofía, ciencia y técnica* (pp. 111-148). Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Kant, I. (1999). *Prolegómenos*. Madrid, España: Istmo.
- Lizitz, N. & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Argentina*

de *Educación Superior*, 12(20), 89-107.

Lyotard, J-F. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid, España: Cátedra.

Marx, K. (2009). *El capital* (Tomo I, vol. 3). Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Morales Campos, E. (Ed.). (2018). *La posverdad y las noticias falsas: el uso ético de la información*. Ciudad de México, México: UNAM.

Nietzsche, F. (2007). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, España: Alianza.

Ortega y Gasset, J. (1977). *Origen y epílogo de la filosofía*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Schleicher, Andreas (2018). *Primera Clase: Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid, España: OECD Publishing Paris/Fundación Santillana. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9788468050126-es>.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*. Ciudad de México, México: SEP.

Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. Madrid, España: Siruela.

University of North Carolina-Chapel Hill. (s/f). *Why major in philosophy?* Recuperado de: <https://philosophy.unc.edu>

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona, España: Paidós/I.C.E.-UAB.

Vicari, P. (2009). Enseñanza de la filosofía y currículum provincial. Análisis crítico de las reformas curriculares propuestas por la Dirección General de Escuelas (Pro. Bs. As.). En A. Cerletti (Ed.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 187-195). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Virno, P. (2005). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Argentina: Tróficantes de sueños.

World Bank. (April 28, 2021). *What is Learning Poverty?* Recuperado de: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty>.

Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.