

SOBRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y LA FILOSOFÍA: CUATRO MIRADAS EN TORNO A FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

On Institutionalization and Philosophy: Four Outlooks Regarding Philosophy and Education

*Nathalia Lucero Díaz*¹
nplucero@uc.cl

Resumen

Cuando Platón relata que Sócrates, en su defensa, declara no ser un maestro porque nada tiene que enseñar, deposita sobre los hombros de la filosofía el tema de su institucionalización. Este es un peso que ha cargado como disciplina hasta los sistemas educativos actuales, en los que la filosofía intenta mantener su lugar con graves dificultades, las cuales conllevan preguntas como las siguientes: ¿Puede enseñarse la filosofía? ¿Quiénes son aptos para realizar esta labor? ¿Qué es lo que debe enseñarse?

Cuatro autores remiten a la problemática de la institucionalización y cómo ha repercutido esto en los sistemas educativos: Francisco Bilbao, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche y Jacques Rancière. Este trabajo tiene por objetivo mostrar cómo se relacionan sus propuestas y cuáles son las dificultades que cada uno ve en su época respecto a la ligazón entre filosofía y educación.

Palabras clave: Filosofía, educación, institucionalización, aprendizaje/enseñanza.

Abstract

When Plato tells that Socrates declares in his defense that he is not a teacher, since he has nothing at all to teach, the philosopher entrust philosophy itself the problem of its institutionalization. This is a burden that philosophy has carried as a discipline until this very day and age, as we can tell by its struggle to stand its own ground in current educational systems. From that point on, we can weave questions such as: Can philosophy be taught? Who are fit to uphold and perform this task? What is that must be taught?

Four authors tackle this conundrum about institutionalization and how this process has resonated in our educational systems: Francisco Bilbao, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche and Jacques Rancière. The goal of this investigation is to reveal how their proposals are intertwined and to exhibit the challenges and obstacles that each author perceives in their own time period regarding the relation between philosophy and education.

Keywords: Philosophy, education, institutionalization, teaching/learning.

Fecha de Recepción: 06/11/2017 – *Fecha de Aceptación:* 26/03/2018

¹ Licenciada en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster © en Estudios Clásicos –mención Cultura Greco-Romana– por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Doctoranda en Filosofía –mención Filosofía Moral y Política– de la Universidad de Chile, Chile.

1. Consideraciones iniciales: Sócrates, ¿sabio o maestro?

Probablemente, sea una anécdota común a todos quienes se dedican a la filosofía verse expuesto, en más de una ocasión, a las preguntas: ¿qué se enseña o cuál es el quehacer de un filósofo? Existe la posibilidad de investigar, de escribir, de impartir su enseñanza, pero estas labores no distan mucho de las que se desempeñan en cualquier campo disciplinario. Entonces, permanece la duda de cómo definir la filosofía. Si se quiere plantear una respuesta, es necesario considerar que su campo está delimitado por la academia y ha tenido que adaptarse, prácticamente desde su origen, a los patrones que la convierten en una 'disciplina académica'. Si la filosofía es pensada de esta manera, es válido preguntarse: ¿qué debe enseñarse? ¿Quién lo puede enseñar? ¿Quién dictamina qué se enseñará y quién puede hacerlo?

No obstante, estas preguntas no cuestionan la filosofía en su aspecto más propio, alejado de los requisitos académicos e institucionales: ¿ella puede enseñarse? ¿la filosofía tiene un lugar en la educación? Todo esto, unido a lo anterior, permite descubrir cuál es la pregunta de fondo: ¿la filosofía tiene (o puede ocupar) un lugar en las instituciones educativas?

Estas interrogantes surgen a propósito de la figura de Sócrates considerado como maestro, aspecto que es tratado en la *Apología de Sócrates* de Platón, *La Apología de Sócrates* de Jenofonte y *Las Nubes* de Aristófanes. En el primer caso, hay afirmaciones como:

Sócrates comete delito y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al enseñar estas mismas cosas a otros». Es así, poco más o menos. En efecto, también en la comedia de Aristófanes veríais vosotros a cierto Sócrates que era llevado de un lado a otro afirmando que volaba y diciendo otras muchas necedades sobre las que yo no entiendo ni mucho ni poco. Y no hablo con la intención de menospreciar este tipo de conocimientos, si alguien es sabio acerca de tales cosas, no sea que Meleto me entable proceso con esta acusación, sino que yo no tengo nada que ver con tales cosas, ateniense (Pl. Apol. 19 b-c).

En estas afirmaciones se nota que Sócrates se desmarca de la enseñanza, asunto que considera una acusación, por lo tanto, no se reconoce como un maestro. En el segundo caso, Sócrates hace afirmaciones como la siguiente:

Y en cuanto a sabio, ¿cómo se podría con razón negar que lo es un hombre como yo, que desde que empecé a comprender lo que se decía nunca dejé, en la medida de mis posibilidades, de investigar y aprender todo lo bueno que pude? Y de la eficacia de mis esfuerzos, ¿no os parece que también es una prueba el hecho de que muchos ciudadanos que aspiran a la virtud, y también muchos forasteros, me prefieran a mí entre todos para ser mis discípulos? (Jen. Apol. 16-17).

En el caso de la *Apología* de Jenofonte, al contrario de la de Platón, Sócrates sí acepta la condición de ser considerado un sabio porque no desaprovechó las

oportunidades de aprender cuando las tuvo y llevó un estilo de vida acorde a los mandatos de la filosofía, es decir, llevó una vida justa. Por lo mismo, Sócrates se reconoce como un 'agente' de la filosofía, mostrando de ella el ámbito práctico.

En último lugar está la comedia *Las Nubes*, de Aristófanes. En la *Apología* de Platón, Sócrates expone que es mostrado como un individuo que hace y dice necedades y, por esta razón, no es digno de crédito. El argumento de dicha obra lo muestra como un maestro que enseña a hacer fuerte el argumento más débil en un lugar denominado 'pensadero' (en relación con las enseñanzas de los sofistas y el contexto de la época):

-Sócrates: Te saludo, Estrepsiades.

-Estrepsiades: Y yo a ti, pero ante todo toma esto, pues es necesario pagar sus honorarios al maestro. Y respecto a mi hijo, dime si ha aprendido el Argumento de marras; sí, ese chico que hace poco hiciste entrar en tu escuela (Aristófanes Comedias II 1140).

Los sofistas siempre son relacionados con la deformación de la enseñanza, pues cobran por transmitir su saber, lo que puede ser considerado como los inicios de la institucionalización de la filosofía. Desde este punto, ella ha recorrido la historia de occidente, incluso llegando a nosotros desde el Viejo Continente, siempre considerada de la misma manera: debe ser aprendida (lo que implica su enseñanza) y siempre asociada a la vida académica. Sin embargo, esto ha impedido que nos preguntemos si la filosofía puede seguir siendo concebida como una disciplina posible de enseñar y, junto a ello, el hecho de enseñar filosofía implica aprenderla, por lo tanto, ¿existe la posibilidad de aprender filosofía?

Este trabajo pretende problematizar sobre lo anterior, bajo la perspectiva proporcionada por cuatro pensadores quienes tienen más en común de lo que se podría apreciar *prima facie*. En primer lugar, porque remiten —en mayor o menor medida— al inicio de la filosofía, específicamente a Sócrates y, en segundo lugar, porque el modo en el que se constituyó la filosofía en Europa se trasplantó al resto de occidente, pensando particularmente en Latinoamérica en donde, como mencionaba al inicio, ha repercutido no solo en el caso de la filosofía, sino que en la totalidad de los sistemas educativos. Estos autores son: Francisco Bilbao, Jacques Rancière, Arthur Schopenhauer y Friedrich Nietzsche.

2. Sobre la educación en Latinoamérica.

Francisco Bilbao, intelectual chileno, ha adquirido parte de su fama por ser considerado el creador del nominal 'Latinoamérica'.² La naturaleza de dicho

² Esta denominación aparece por primera vez mencionada en *Iniciativa de la América. Idea de un congreso federal de las repúblicas*. Pero, en textos anteriores, ya se desliza la idea, por ejemplo, en *Iniciativa de la América* (2007d) y en *Congreso Americano* (2007e).

nombre reúne en ella determinadas características en las que se evidencia la personalidad de los habitantes de este sector del continente americano, quienes, según Bilbao, somos los herederos de “la bella tradición latina” (2007b 300). La tradición latina es el legado de lo ‘clásico’: el mundo griego y el mundo romano y una parte valiosa de ese legado es el aspecto político, el cual estaba representado en las reformas educacionales promovidas por la Ilustración³ y que Bilbao considera un modelo a seguir, lo que se puede rastrear en gran parte de sus escritos.

Para estar a la altura de la naturaleza del nuevo gobierno, hay que cambiar ciertos elementos propios de la sociedad. En este sentido, la educación desempeña un rol esencial en la instauración de una República con bases democráticas, siguiendo la herencia del mundo clásico: “La escuela es la fuente bautismal de la República” (Bilbao 2007a 335), en oposición a la educación de la Edad Media, traída a América por España: “Jamás ha habido época más bárbara, más cruel y más sangrienta que aquella en que imperó el Catolicismo, y que es conocida con el nombre de Edad Media” (Bilbao 2007c 379).

Según el chileno, la educación debe ser “moral, intelectual y física. La educación se divide además en obligatoria y voluntaria. La educación obligatoria es universal y gratuita. [...] La educación profesional y especial es voluntaria” (2007a 334). Esta educación responde a un código: “La escuela de la República no pertenece a ningún dogma, a ninguna iglesia. [...] Es la educación de la unidad y de la alianza. Abolición de los odios de familia, de razas, de nacionalidades, de sistemas y de religiones” (*Id.* 335). De este modo, la educación intelectual será “necesaria, universal, comprenderá los ramos que son los instrumentos para adquirir conocimientos y los conocimientos fundamentales” (*Id.* 336) y “la educación profesional estará distribuida en los grandes centros de población del territorio. Es en la escuela profesional donde el Estado forma los agrónomos, los químicos, los naturalistas, los grandes legistas y filósofos, sus ingenieros, etc., es, en fin, donde la especialidad puede alcanzar todo su desarrollo” (*Ibid.*)

El conjunto de lo anterior se denomina la *educación de la libertad*;⁴ una educación de carácter filosófico. En este sentido, el sistema de gobierno y la educación van de la mano en la medida en que responden al carácter filosófico que, a su vez, está fundamentado en la razón: “El consentimiento universal de la razón universal, conduce lógicamente al gobierno de todos, a la República. He ahí la nueva política” (Bilbao 2007c 394). Asimismo, esta condición lo aparta del catolicismo: “[...] porque el catolicismo niega a la razón como autoridad, y además

³ Al respecto, se puede revisar textos como *educación e ilustración en Francia. Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII*.

⁴ Cf. Bilbao 2007a 336.

no es racional, ni libre, ni justo en sus dogmas, ni en las aplicaciones del dogma” (*Id.* 388).

En suma, la educación en Bilbao funciona bajo la figura de una institución que, en este caso, responde al Estado. De esta manera, los intelectuales chilenos que tuvieron la oportunidad de viajar a Europa, específicamente a Francia, trajeron este nuevo modelo educativo como el acierto que traería el ‘progreso’ a las naciones de Latinoamérica que, en primer lugar, acabaría con las desigualdades porque aseguraría el acceso sin distinciones a la educación terminando con la pobreza, primera causa de la desigualdad y, en segundo lugar, combatiendo la educación escolástica que influía en la desigualdad y cerraba las mentes impidiendo el ejercicio de la razón (el elemento común en todos los seres humanos).

No obstante, Jacques Rancière, hablando sobre Joseph Jacotot, tendrá sus reparos frente a la educación de la revolución, lo que será revisado a continuación.

3. Sobre la educación en Francia.

Jacques Rancière relata en *El maestro ignorante* la experiencia de Joseph Jacotot como maestro en la Universidad de Lovaina: a través de la obra *Telémaco* encontró un punto en común para enseñar francés a sus alumnos, donde lo novedoso es que Jacotot no sabía flamenco (de ahí que *Telémaco* fuera el punto en común entre maestro y alumnos). En este sentido, la posición de Jacotot no fue asimétrica, es decir, no se generó una relación de maestro (superior) y alumnos (inferior), sino que quien ocupaba el cargo de maestro se situó a la misma altura que sus alumnos, o sea, ocupó el lugar de ‘ignorante’.

En la época de Jacotot, la educación —según Rancière— estaba fundamentada en concluir la revolución, retornar al orden social y reducir la brecha entre pobres y ricos a través de la adquisición de la mayor cantidad de conocimientos posible por su naturaleza universal. Este modelo educativo —y su fundamentación— fue lo que trajeron los intelectuales del siglo XIX a Chile (y a América Latina en general):

Concluir la revolución en el doble sentido de la palabra: poner un término a esos desórdenes llevando a cabo la necesaria transformación de las instituciones y mentalidades, de los cuales la revolución había sido la realización anticipadora y fantasmática; pasar de la era de la fiebre igualitaria y los desórdenes revolucionarios a la constitución de un orden nuevo de sociedades y gobiernos que conciliara el progreso —sin el cual las sociedades se adormecían— con el orden, sin el cual van de crisis en crisis. Quien quiere conciliar orden y progreso encuentra con toda naturalidad su modelo en una institución que simboliza su unión: la institución pedagógica, el lugar —material y simbólico— donde el ejercicio de la autoridad y la sumisión de los sujetos no tiene otro objetivo que el de la progresión de esos sujetos hasta alcanzar el límite de su capacidad: el conocimiento de las materias del programa para la mayoría; la capacidad de convertirse, llegado el

momento, en maestros para los mejores [...] el orden dedicado a reducir *tanto como se pueda* la separación entre los primeros y los segundos (Rancière 2007 8).

Sin embargo, el problema que se identifica en *El maestro ignorante* es que las pedagogías modernistas y tradicionales parten del supuesto de la desigualdad y tienen como meta la igualdad. En ese caso, la igualdad plantea una paradoja pues asumirla significa plantear la desigualdad (asimetría): están los que saben (y por eso ostentan cierta jerarquía) y los que no saben, y el sistema educativo funciona en torno a reducir la asimetría. La dificultad radica en que esa forma de enseñanza, de carácter explicativo, hace ver su incapacidad a aquel que no sabe, reforzándola, asimismo, se olvida la naturaleza del conocimiento, el que ahora se basa en ‘comprender’ y no en ‘aprender’:

[...] lo que mejor aprenden todos los niños es aquello que ningún maestro explicador puede explicarles: la lengua materna. [...] oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, logran algo por casualidad y vuelven a comenzar con método y a una edad demasiado temprana como para que los explicadores puedan emprender esa instrucción—casi todos son capaces—sea cual fuere su sexo, condición social y el color de su piel—de comprender y hablar la lengua de sus padres. [...] Y a partir de ese momento, todo sucede como si ya no pudiera aprender con la ayuda de la misma inteligencia que le sirvió hasta entonces, como si la relación autónoma del *aprendizaje* con la *verificación* le resultara ajena de allí en más. [...] Se trata de comprender, y la sola palabra arroja un velo sobre todo lo demás: *comprender* es lo que el niño no puede hacer sin las explicaciones del maestro, más adelante tendrá tantos maestros como materias que comprender, dadas en un cierto orden progresivo (*Id.* 20).

De igual forma, si falla el sistema explicativo, se busca otro sistema para mejorar la comprensión. De este modo, el explicador es quien crea aprendices incapaces y necesita de ellos para mantenerse. No obstante, lo único que logra —consciente o inconscientemente— es el *embrutecimiento*. Un ejemplo de maestro embrutecedor es Sócrates, cuando aplica la mayéutica:

El maestro conoce las respuestas, y sus preguntas conducen al alumno hacia ellas con naturalidad. Es el secreto de los *buenos* maestros: a través de sus preguntas guían discretamente la inteligencia del alumno, muy discretamente, como para hacerla trabajar, pero no al punto de dejarla librada a sí misma. Hay un Sócrates que duerme en cada explicador (Rancière 2007 46).

Según Rancière, Sócrates se asumió sabio y por eso no interrogaba “a la manera de un hombre” (*Id.* 47). La consecuencia de esto es que, al interrogar para instruir no *emancipaba* hombres: un emancipador es aquel que, al estilo de Jacotot, está a la altura de sus aprendices y, por lo tanto, es un maestro ignorante.

La emancipación es mostrar el potencial de la inteligencia y su método es la *búsqueda*: reflexionar acerca de sus capacidades y sobre cómo las adquirió. La labor del maestro ignorante es verificar no lo que el alumno haya encontrado, sino el

hecho de que haya buscado.⁵ Así, los sabios no son como Sócrates; son los que buscan el saber a través del ver, del comparar, de la reflexión, de la imitación, del ensayo y de la corrección de sí mismos y no explican el saber a los otros. El emancipado, enseña cómo aprender y no qué aprender. De modo que, tratando de alcanzar la emancipación, la filosofía se adhirió a la nueva educación (la modernista respecto a la educación tradicional), que sigue en la lógica de la educación tradicional. Rancière dice que no es más que el triunfo del 'Viejo'.

El triunfo de este 'Viejo', no solo se nota en educación, sino que, a nivel político, con el ciudadano. Las inteligencias son libres, ergo, incluirmos dentro de un orden político es ir, nuevamente, en contra de nuestra naturaleza (antes lo fue cambiar nuestra manera de aprender): "sólo existen pueblos de ciudadanos, de hombres que han alienado su razón en la ficción no igualitaria" (Rancière 2007 117) y el remedio a la condición de ser ciudadano es: "someterse a la locura ciudadana esforzándose por conservar su razón" (*Id.* 118). Así, se contradicen las afirmaciones de Bilbao sobre la relación de Estado y educación: esta última sería garantizada por aquel, pero, según lo último, eso no es más que un método de mantener una sinrazón; someterse a la condición de ciudadano es perder la capacidad de verificar siempre el poder de la razón, de esta manera, ninguna institución nos emancipará. La solución de Rancière es que seamos *razonables desrazonantes*,⁶ y nos insertemos en el orden político como ciudadanos, pero sin olvidar nuestra condición de inteligencias libres.

En este sentido, la práctica de Sócrates que describe Rancière y que ha identificado como el sistema del 'Viejo' calza con la práctica de los profesores que denuncia Schopenhauer en *Sobre la filosofía de Universidad*: es un profesor que asume una posición de superioridad —gracias a su 'especialización'— frente a los alumnos que desconocen y que quieren superar esa falencia. Sin embargo, hay más aspectos que se deben rescatar de esta figura de profesor que, como se verá, tiene puntos en común con lo que ya ha sido tratado, por ejemplo, la educación y el Estado.

4. Sobre la educación en Alemania (I).

El 'Viejo', la educación en la que se afirman las desigualdades es, además, la forma en la que el Estado encuentra su justificación y también mantiene el orden social. Pero, junto a ello, el profesor de filosofía encuentra en esto un lugar seguro para establecerse y, por ello, se entrega al sistema que encuentra su asentamiento en las universidades.

⁵ Cf. Rancière 2007 49.

⁶ Cf. Rancière 2007 123, énfasis mío.

Schopenhauer indica que la filosofía debería ser el lugar en el que el Estado y todo su aparato son cuestionados, por lo tanto, su acusación está dirigida principalmente a los profesores de filosofía quienes, para mantener su estabilidad, se han dejado absorber y, así como en la época de la revolución en Francia se trabajó en un sistema educativo que acabara con los desórdenes, en Alemania se instauró un sistema educativo en el que se asegurara el orden social. Junto a ello, lo que Schopenhauer encuentra más grave es que la filosofía haya sido arrastrada también por esta dinámica, perdiendo su naturaleza investigativa ya que, para el autor, la filosofía es la búsqueda de la verdad: “Pues bien, la filosofía, como tal, no reconoce ningún fin distinto de la verdad [...]” (Schopenhauer 1991 40). De esta manera, el que es efectivamente *filósofo* no puede ser un *profesor de filosofía*; ambas se excluyen. Tal como dicen los estoicos, el verdadero sabio no es el que intenta parecerlo aparentando con su aspecto físico, sino que es sabio y no alardea sobre ello, así Schopenhauer dirá que, si se busca alcanzar la condición de sabio, nada más contraproducente que querer *parecer* sabio (*Id.* 47). No obstante, como se busca estabilidad, los profesores de filosofía se entregaron a las nuevas condiciones:

Fueron estos objetivos estatales de la filosofía de universidad los que confirieron al *hegelianismo* un favor ministerial tan insólito. Ya que, para éste, el Estado es «el organismo ético absolutamente perfecto», con lo que se permite que el Estado absorba la entera finalidad de la vida humana. ¿Podría darse mejor disposición que ésta para futuros licenciados en Derecho e inminentes funcionarios del Estado? De ella se sigue que toda su esencia y su ser, en cuerpo y alma, quedan por entero entregados al Estado, como los de la abeja a su colmena, y que sólo tienen que trabajar, en este mundo y en el otro, para contribuir, como si fuesen útiles engranajes, a la conservación de la gran maquinaria del Estado, y al desarrollo del mismo, *ultimus finis bonorum*. Se trata, en fin, de una verdadera apoteosis del filisteísmo, en la que el licenciado en Derecho y el hombre serían una misma cosa (Schopenhauer 1991 39).

Esto se ve propiciado porque la filosofía tiene muchos puntos de contacto con la vida humana (pública y privada), sin embargo, la contradicción de lo que hacen vuelve a quedar en evidencia porque saben que la filosofía no es una disciplina para ganarse la vida y, en este sentido, la filosofía no puede ser institucionalizada:

Por eso, cuando con ella lo que se persigue es la ganancia, enseguida los deseos asumen la supremacía sobre la comprensión, y nos encontramos no con supuestos filósofos, sino con simples parásitos de la filosofía, los cuales se opondrán con toda animosidad, y de forma represiva, al auténtico y genuino filósofo, se conjurarán en su contra, a fin de hacer oír sólo lo que sus intereses necesitan. Pues, tan pronto como el afán de lucro prevalece, es fácil llegar a una situación en la que, si el beneficio lo exige, se emplee toda clase de medios viles, de connivencias, de coaliciones, etc.,

etc., para introducir e imponer persiguiendo objetivos de carácter material, lo falso y lo malo (Schopenhauer 1991 58).

Con la institucionalización de la filosofía —en las condiciones detalladas por Schopenhauer— se corre el peligro de que la razón se atrofie y la verdad sea disfrazada u ocultada, así ¿hay progreso posible? Profesores de filosofía como Schelling o Hegel, con tal de mantener su *status*, alardean de su supuesta sabiduría, inventando sistemas complejos con palabras nuevas como si fueran fortalezas inexpugnables, lo que permite la sorpresa y la admiración de los alumnos que, por su posición de ignorantes, se obnubilan ante ‘tanto conocimiento’:

Medítese y calcúlese después el tiempo precioso, el papel y el dinero que el público ha perdido, a lo largo de medio siglo, con estas mamarrachadas. Es además inexplicable, sin duda, la paciencia del público que año tras año se aplica a la lectura de las interminables sandeces de unos vulgares filosofastros, sin importarle el aburrimiento torturante que poco a poco se va levantando como si fuera niebla, justo porque uno lee y lee sin conseguir hacerse con un solo pensamiento. Y es que el autor, sin una sola idea clara y distinta, va amontonando palabras sobre palabras y frases sobre frases, sin llegar no obstante a decir nada, porque en el fondo nada tiene que decir, nada sabe, nada piensa, y a pesar de eso quiere hablar (Schopenhauer 1991 71).

En este caso, el profesor de filosofía es ignorante, pero no se ha asumido como tal y desde esta condición asegura entregar conocimiento. Esto es opuesto al maestro ignorante de Rancière, quien se asume como ignorante y, desde este lugar, enseña lo que no sabe, aunque aprendiendo también. En este caso, el profesor de filosofía ‘vende’ un saber que, por lo demás, puede ser falso y jamás lo reconocerá, lo que puede ser un obstáculo para alcanzar —siguiendo la lógica de Schopenhauer— el verdadero conocimiento, lo cual no ocurre con el maestro ignorante de Rancière.

La situación de asimetría entre maestro y aprendiz se ve reforzada en el hecho que la escritura de autores como Fichte, Schelling y Hegel es sumamente oscura: “En esto la verdadera artimaña consiste en montar tal galimatías que el lector se vea llevado a creer que, si no entiende ni una palabra, la culpa es sólo suya” (Schopenhauer 1991 72). Finalmente, el resultado es una generación de cerebros impotentes y confusos: su fuerza jovial ha sido envenenada por una “pseudosabiduría” (*Id.* 85). En este caso, se ejemplifica la dupla que Rancière expone: hay maestros sabios y maestros ignorantes; maestros embrutecedores y maestros emancipadores. Hegel, Schelling y Fichte son maestros embrutecedores, aunque de un modo distinto al de Sócrates, lo que demuestra que hay más de una manera de ser un embrutecedor: reconociendo la ignorancia, aunque se tenga un saber o negando la ignorancia, aunque no posean conocimientos.

La filosofía, dirá Schopenhauer, no puede ser tratada como lo hacen los profesores de filosofía “porque se trata de una disciplina que primero ha de ser

hallada” (Schopenhauer 1991 110).⁷ La mala influencia de estos ‘especialistas’ hace que el aprendiz entienda la filosofía desde la óptica (ya viciada) de su profesor apropiándose de ella:

Por tanto, deja sin leer, como si estuvieran anticuados y refutados, a los filósofos de verdad, los maestros de los siglos, de los milenios, que aguardan sin embargo en las bibliotecas a que alguien venga a ellos: como su profesor, él los ha dejado «tras de sí» (*Id.* 111).

Dada esta condición de fragilidad de la filosofía, todos se sienten con derecho a opinar para acabar con su inestabilidad, pero, dicha condición es la que hace que los *profesores de filosofía* no sean aptos para ella:

Esto trae como lógica consecuencia que cada uno de ellos está convencido de que su deber consiste en crear esa ciencia que todavía falta, sin pensar que un deber semejante sólo lo puede asignar la naturaleza, pero no el Ministerio de Educación (Schopenhauer 1991 113).

Con esto, Schopenhauer quiere decir que solo puede determinar qué se debe hacer sobre filosofía alguien que conozca de qué se trata y qué se espera de ella; algo que no puede hacer un profesor de filosofía (al estilo de Hegel) y una autoridad del Estado, puesto que allí hay conflicto de interés.

Salir de esta esfera sería sano para el desarrollo de la filosofía: así, se podría retomar el método en el que los antiguos la experimentaban. Esto es uno de los puntos en común que Schopenhauer comparte con Nietzsche respecto a las instituciones educativas.

5. Sobre la educación en Alemania (II).

Nietzsche, en su texto *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, relata en conferencias el encuentro de dos estudiantes (él y un amigo) con dos hombres: uno de ellos denominaba al otro, de mayor edad, ‘maestro’. Nietzsche y su amigo escuchan la charla de los dos hombres con quienes se encontraron, la que trata sobre la situación de la educación en la Alemania de su época, reflexionando sobre si sería útil expandir las fronteras de la cultura (considerada como un cuerpo que devora comida no sana),⁸ permitiendo a un mayor número de personas acceder a la educación.

En el diálogo, casi de entrada, se puede notar el tinte que tomará la conversación puesto que Schopenhauer (el maestro, el de mayor edad) afirma que es el filósofo quien impide filosofar,⁹ lo que guarda relación con lo expuesto en el

⁷ Como en el caso que expone Rancière, el aprender se basa en la búsqueda.

⁸ Cf. Nietzsche 2011 517.

⁹ Cf. *id.*, 493-494.

apartado anterior, retomando la crítica a la institucionalización de la filosofía lo que, en el caso de este texto, se aplica a las escuelas modernas:

Dos corrientes en apariencia opuestas, igual de nocivas en sus efectos pero confluyentes en sus resultados, dominan el presente de nuestras instituciones educativas: por un lado, el impulso hacia la mayor *ampliación y difusión* posible de la educación; y el impulso de *disminución y debilitamiento* de la educación misma. Por diversas razones, la educación debe ser llevada a los círculos más amplios—eso es lo que exige la primera tendencia. La otra exige, en cambio, a la propia educación abandonar sus pretensiones supremas, nobilísimas y más sublimes, y darse por satisfecha poniéndose al servicio de cualquier otra forma de vida, por ejemplo, el Estado. [...] Esta ampliación es parte de los dogmas preferidos de la economía política de nuestro presente (Nietzsche 2011 496-497).

En este sentido, la cultura —que se pretende hacer llegar a todos— es la barbarie¹⁰ expandida por los periodistas, por lo tanto, si se quiere alcanzar la verdadera cultura, lo primero que se debe hacer es tomar distancia de ellos. Asimismo, el segundo paso es comenzar a evaluar el sistema educativo, tomando como ejemplo la enseñanza del idioma, la que ha tomado un carácter histórico-erudito y no práctico,¹¹ lo que quita a la enseñanza y aprendizaje de un idioma la seriedad que amerita y que el griego y el romano sí otorgaban:

En suma: la escuela de bachillerato ha desatendido hasta ahora el objeto primordial e inmediato del que arranca la verdadera educación, la lengua materna; le falta con ello el terreno natural y fecundo para todos los demás esfuerzos educativos (Nietzsche 2011 506).

Lo mismo ha sucedido con la filosofía: se enseña a filosofar sin considerar a los grandes pensadores de la antigüedad (crítica presente también en el texto de Schopenhauer) lo que implica que la filosofía, en su propia naturaleza, se encuentre desterrada de la universidad. Así, el bachillerato debe experimentar una transformación en la que el espíritu alemán tome de la mano el genio griego¹² (Nietzsche 2011 510).

Pese a lo anterior, se debe considerar cuál es la valoración que Nietzsche hace de Sócrates en otros textos. Por ejemplo, en *El nacimiento de la tragedia*, Sócrates o, más bien, el socratismo (que se venía gestando en tiempos anteriores a Sócrates) fue el que destruyó la personalidad trágica, aspecto que, según el alemán, era lo característico y de mayor valor de los griegos. El proceso de racionalización —cuya estocada final fue dada por Sócrates— comenzó la ‘historia de un error’ que Nietzsche expone en *El crepúsculo de los ídolos*, obra en la que, además, habla sobre

¹⁰ Cf. *id.*, 539.

¹¹ Cf. *id.*, 502.

¹² Propuesta conocida de Nietzsche que se puede revisar, por ejemplo, en textos como *El nacimiento de la tragedia*.

“el problema de Sócrates” y la imposibilidad de sus métodos para alcanzar el conocimiento, lo que lo ha hecho merecedor del título ‘el primer farsante’. Por lo tanto, la valoración que en el texto que revisamos se hace del mundo griego, no considera la figura de Sócrates.

Lo que sí se rescata es que el Estado antiguo no se entromete en los asuntos de la cultura (tal como propone Rancière) —algo que sí sucede con el Estado moderno— por lo mismo, la antigüedad griega y romana son consideradas como “el imperativo categórico mismo de toda Cultura” (Nietzsche 2011 536), la que debe ser transmitida por el bachillerato y que permitirá a la filosofía reintegrarse al terreno de la universidad, siendo valorada en sí misma y no como un medio para los fines del Estado.

6. Conclusiones.

A primera vista, pareciera que los autores mencionados no tienen elementos en común dentro de sus planteamientos. Sin embargo, al mirar con mayor atención, se puede apreciar que no es necesario un mayor punto de convergencia que su dedicación a la filosofía, sobre todo porque esto es lo que los lleva a identificar que la forma de ponerla en práctica —desde sus inicios— la aleja de cualquier propósito: en primer lugar, según Rancière, Sócrates es un *embrutecedor* porque se muestra como un ignorante pero no lo es (él conoce las respuestas a las que conduce) y, en una acción más grave aún, esconde su conocimiento y lo niega al resto. En ese sentido, la filosofía tiene buenas intenciones (según lo revisado en Nietzsche) pero, si responde al carácter explicativo, no tiene un carácter emancipador sino que embrutecedor, como en Sócrates.

Schopenhauer agregará que tipos como Hegel son el paradigma del ‘profesor de filosofía’: enseñan filosofía (sin considerar si esta es enseñable o no) y se consideran poseedores de un saber. Esto los posiciona en la categoría de embrutecedores. Nótese que la forma de embrutecer de Sócrates y la de Hegel son diferentes: uno embrutece en la medida en que niega un conocimiento que posee declarándose ignorante y el otro niega su ignorancia asegurando poseer un saber. En ambos casos, se han alejado de la naturaleza de la filosofía, esto es, la de investigar, la de ‘ensayo y error’ y de la factibilidad de alcanzar efectivamente conocimiento, es decir, se han alejado de la posibilidad de aprender.

La filosofía no se puede enseñar, no obstante, ella sí puede ser aprendida. Si se libera del modo explicativo se libera también de la *comprensión* (utilizando el lenguaje de Rancière). En este sentido, se pueden considerar las palabras de Nietzsche respecto al retorno a lo clásico y, específicamente al mundo griego, donde la filosofía estaba en la base de todo y era aprendida a través de la verificación: Lo que en la época moderna se conoce como ciencias naturales,

matemáticas, lenguaje, etc. era el aspecto más práctico de la filosofía, sin embargo, al ser consideradas como disciplinas de manera individual, la filosofía se convirtió en algo abstracto y, por lo mismo, solo le queda la posibilidad de ser comprendida y no aprendida. De este modo, siguiendo palabras de Rancière: “el joven *avanza*. Se le enseñó, entonces aprendió, por lo tanto puede olvidar. Detrás de él se abre el nuevo abismo de la ignorancia” (2007 38).

Son estas consideraciones las que llevan a reflexionar en torno a ‘quién debe enseñar filosofía’ y ‘qué debe ser enseñado’. No hay una respuesta exacta, en mi opinión, porque falta comprender que filosofía no se reduce solo a la imagen que la versión académica gusta difundir. En esta medida, filosofía es el carácter de la enseñanza/aprendizaje: la curiosidad, la necesidad de investigación que parece ser inherente al ser humano. Con esto, quiero exponer que no es necesario determinar un ‘quién enseña filosofía’ ni ‘qué se enseña en filosofía’, sino que evaluar el ‘cómo se enseña’ todo aquello que —al parecer— no es filosofía: desde un juego de mesa, un idioma o una compleja ecuación; todo debe estar atravesado por el carácter filosófico, esto es, la enseñanza y el aprendizaje.

Sócrates puede ser considerado como una mezcla del antes y el después de la filosofía en Grecia. En esa medida es un maestro explicador que niega dicha condición: trata de ser un guía (donde su ignorancia permite que el aprendizaje del discípulo no sea viciado) pero, según Rancière, su error está en poner de intermediario su inteligencia; de hecho, ese es el error de los explicantes. Sin embargo, él busca que la filosofía sea aprendida (y no comprendida), por eso la presenta como un estilo de vida que puede ser imitado—como lo relata Platón en su *Apología*— del mismo modo como los padres ‘no enseñan’ la lengua materna a los hijos, pero estos la aprenden de ellos.

En suma, la filosofía, como disciplina propiamente tal, no puede institucionalizarse porque produce *embrutecidos* (que continuarán ‘contagiando’ a otros de embrutecimiento). No obstante, puede ser que la solución se halle en que la educación adquiera un carácter filosófico y todas las disciplinas funcionen con métodos que les permitan ser *aprendidas* (como habría ocurrido en el mundo griego antes de la aparición de Sócrates y el socratismo). En este sentido, en Bilbao se podría corregir el sentido de una ‘educación filosófica’ y solucionar el problema de la educación que, junto al modelo, fue trasplantado desde Europa: primero, fue el modelo de las pedagogías tradicionales y luego, el modelo de las pedagogías modernistas, las cuales mantienen la desigualdad. En la medida en que la educación emancipe ya no dependerá del Estado y así, las instituciones sí podrán propiciar la emancipación, permitiendo la igualdad efectiva en el parámetro de nuestras inteligencias.

Bibliografía.

- Aristófanes. *Comedias II. Las nubes, Las avispas, La paz, Los pájaros*, trad. Luis M. Macía Aparicio. Madrid: Gredos, 2007.
- Bilbao, Francisco. "El gobierno de la libertad". *Francisco Bilbao 1823-1865: el autor y la obra*, José Bravo de Goyeneche, editor. Santiago: Cuarto Propio, 2007a. 313-344.
- Bilbao, Francisco. "El mensaje del proscrito a la nación chilena". *Francisco Bilbao 1823-1865: el autor y la obra*. José Bravo de Goyeneche, editor. Santiago: Cuarto Propio, 2007b. 297-306.
- Bilbao, Francisco. "Lamennais como representante del dualismo de la civilización moderna". *Francisco Bilbao 1823-1865: el autor y la obra*. José Bravo de Goyeneche, editor. Santiago: Cuarto Propio, 2007c. 375-402.
- Bilbao, Francisco. "Iniciativa de la América. Idea de un congreso general de las repúblicas". *Francisco Bilbao 1823-1865: el autor y la obra*. José Bravo de Goyeneche, editor. Santiago: Cuarto Propio, 2007d. 363-374.
- Bilbao, Francisco. "El congreso americano". *Francisco Bilbao 1823-1865: el autor y la obra*. José Bravo de Goyeneche, editor. Santiago: Cuarto Propio, 2007e. 475-482.
- Jenofonte. *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apología de Sócrates*. Trad. Juan Zaragoza. Madrid: Gredos, 1993.
- Juliá, Dominique. "Educación e ilustración en Francia. Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII". En *Revista de educación*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=512>, 1988. 69-98.
- Nietzsche, Friedrich. "Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas". *Obras completas I*, trad. Joan B. Llinares, Diego Sánchez Meca y Luis E. De Santiago Guervós. Madrid: Tecnos, 2011.
- Platón. *Diálogos, tomo IV*, trad. Conrado Eggers. Madrid: Gredos, 1986.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, trad. Claudia Fagaburu. Bs. Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Schopenhauer, Arthur. *Sobre la filosofía de universidad*. Madrid: Tecnos, 1991.