

DEL REY FILÓSOFO AL PEZ TORPEDO: METÁFORAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Félix García Moriyón*
Profesor Honorario de la Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Del rey filósofo al pez torpedo: metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. La presencia de la filosofía como asignatura en la educación secundaria parece estar amenazada en algunos países. Es importante defender esa presencia, aunque eso sólo es posible si defendemos un específico modelo de enseñanza y aprendizaje de la Filosofía, que no suele ser el más compartido en la actualidad. Ahora hay un cierto predominio del modelo basado en la metáfora platónica del Rey Filósofo, que acentúa el valor de la sabiduría filosófica y el papel del profesorado como transmisor de la misma. Frente a este modelo, se defiende otro basado en la metáfora del pez torpedo, en la que se describe el diálogo socrático como la manera de hacer filosofía en el aula orientada a despertar y desarrollar en el alumnado la capacidad de pensar por sí mismo de forma crítica y creativa. Así entendido, el aprendizaje de la filosofía debe estar presente en la educación formal desde el principio, a los tres años, hasta el final, cuando se termina la adolescencia.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, diálogo socrático, rey filósofo.

Abstract

From the philosopher king to the torpedo fish: metaphors on the teaching of philosophy.

The presence of philosophy as a discipline in secondary education seems to be endangered in some countries. It is important to defend its presence, nevertheless

* Este artículo desarrolla una conferencia que impartí en VIII Encuentro de profesores que enseñan filosofía. Universidad Pedagógica y Tecnológica. Tunja, Colombia. felix.garcia@uam.es

this is only possible if we defend a specific model of teaching and learning philosophy, which is not usually the most popular today. There is now a certain dominance of the model based on the Platonic metaphor of the philosopher king, which emphasizes the value of philosophical wisdom and the role of the teacher as the person who hands down all this tradition to students. This article defends a different model, based upon the metaphor of the torpedo fish, which describes Socratic dialogue as the way of enacting philosophy in the classroom, aimed at waking students' minds and fostering their ability to think for themselves in a critical and creative way. Thus understood, the learning of philosophy needs to be introduced into formal education from beginning: from the age of three until the end of adolescence.

Key words: philosophy teaching, Socratic dialogue, philosopher king.

Introducción: en defensa de la filosofía

Es relativamente frecuente leer en diversos artículos y libros escritos por profesionales de la enseñanza de la filosofía que es muy importante mantener la presencia de esta disciplina en los estudios de secundaria, especialmente en los de Bachillerato. Es habitual poner como eje de la argumentación el papel que la filosofía desempeña en el desarrollo del pensamiento crítico, ejercido por personas que son capaces de atreverse a pensar por sí mismas. Es igualmente frecuente asociar esta defensa de la enseñanza de la filosofía a la defensa de las humanidades, de las que depende, según estos profesionales, una adecuada formación de las personas en los valores fundamentales que les permitan convertirse en personas a un tiempo autónomas y solidarias, familiarizadas con las grandes preguntas que orientan la búsqueda del sentido de la propia vida y de la vida de la humanidad. Una filósofa importante en la cultura actual, Martha Nussbaum, defiende que del cultivo de las humanidades depende la capacidad de analizar objetivamente los hechos para cuestionar la autoridad y de verse como una sociedad que es algo más que la suma de unos individuos¹. Las humanidades, además, cultivan la empatía y la simpatía, esto es, la capacidad de ver en los otros seres humanos como nosotros.

Simpatizo en principio con esa posición, en gran parte porque beneficia mi condición de profesor de filosofía en la enseñanza secundaria española durante muchos años,

¹ NUSSBAUM, Martha: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.

ofreciendo una justificación más que digna para esa presencia y, como es lógico, para disfrutar de un puesto de trabajo debidamente remunerado haciendo filosofía, algo que me resulta personalmente enriquecedor. No obstante, la exigencia de poner en práctica un pensamiento autónomo y crítico me obliga a hacer algunas distinciones que considero fundamentales, puesto que la tesis es válida si y sólo si aclaramos esas precisiones previas y defendemos una específica concepción de la enseñanza de la filosofía que sea coherente con esos objetivos que proclamamos como justificación de nuestra presencia en los currículos oficiales de los estudiantes². Si bien podemos aceptar la posición de Wittgenstein que permite encarar la filosofía como una actividad caracterizada por el análisis de conceptos, lo que deja un amplio margen para la diversidad de estilos filosóficos, hace falta aclarar los rasgos que definen esa actividad para presentar una enseñanza filosófica que estimule y potencie el pensamiento crítico. No hay algo parecido a una esencia intrínseca de la actividad filosófica -es más, algunos no estarían del todo de acuerdo con esta demarcación de la filosofía como actividad o práctica, y destacan más bien su vertiente teórica-, por lo que solo acotando el campo que delimitamos con ese concepto podemos avalar la tesis inicial.

Esto implica que no basta con una defensa genérica de la asignatura de filosofía. Primero, como acabo de decir, es necesario hacer algunas aclaraciones para saber de qué estamos hablando y qué es lo que exactamente estamos defendiendo. Realizadas las aclaraciones, lo que nos permite retomar su defensa de una distinta manera, hay que tener en cuenta que la enseñanza de la filosofía está marcada por una cierta ambigüedad. Por una parte, su propio contenido de conocimientos y los métodos que se suelen utilizar para profundizar en esos contenidos la convierten en una materia susceptible de ese enfoque crítico y enriquecedor que constantemente reivindicamos y proponemos como argumento legitimador de nuestra presencia académica³. Algún autor, como José Antonio Marina, reivindica incluso la necesidad de incluir una competencia filosófica⁴, que solo podría fomentarse realmente en el caso de que los estudiantes dispusieran de un tiempo específico dedicado al diálogo filosófico. Por otra parte, a la vista de lo que realmente ocurre en las aulas, así como analizando los libros de texto y las pruebas de evaluación que se utilizan para evaluar

² GARCÍA MORIYÓN, Félix: «Algunas falacias profundamente arraigadas» en *Diálogo Filosófico*. n.º 12. (Madrid, 1988), págs. 353-358.

³ GARCÍA MORIYÓN, Félix: *Pregunto, dialogo, aprendo. La práctica de la filosofía en el aula*. Madrid: de la Torre, 2006.

⁴ MARINA, José Antonio: «Ideas para pensar filosóficamente» en <http://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/> última consulta, 20/06/2012).

el aprendizaje filosófico de los estudiantes, queda bastante claro que la práctica docente de la filosofía dista mucho de ser ese ámbito en el que se cultiva el espíritu crítico centrado en la discusión dialógica de las cuestiones más generales o universales que el ser humano se plantea para descubrir el sentido de su propia vida y profundizar en el conocimiento de los grandes temas, como son la verdad, el bien y la belleza.

Para exponer esta ambigua situación podemos explorar dos maneras de orientar la enseñanza de la filosofía que representan tan sólo eso, tendencias, que nunca aparecen del todo puras, si bien es posible utilizarlas como criterio de demarcación no tanto de la enseñanza de la filosofía cuanto de la enseñanza de la filosofía en un sentido crítico y liberador. Por un lado, una tendencia cuyo representante más cualificado es probablemente Platón, con muy importantes seguidores. Por otro lado está el modelo educativo de Sócrates, que también ha contado con importantes defensores a lo largo de los siglos. Y es muy posible que, en la práctica, todas las personas que se han dedicado a la enseñanza de la filosofía se hayan movido más en la primera corriente sin abandonar nunca del todo la segunda. Ahora bien, lo que se pretende en este artículo es defender una enseñanza de la filosofía en la que, aunque no se acepta la oposición entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, sea esto último, la práctica filosófica, lo que permita alcanzar una familiarización con lo primero, la filosofía, que enriquezca la vida de las personas y su capacidad de pensamiento crítico y autónomo.

2. Aclaraciones previas

La primera aclaración me parece decisiva. No conviene hacer una rápida identificación entre la filosofía -sea concebida sobre todo como una práctica o más bien como una ciencia o conjunto de conocimientos- y la enseñanza de la filosofía. El conjunto de personas dedicadas a la filosofía (lo que habitualmente llamamos filósofos o filósofas) no es isomorfo con el conjunto de las personas que enseñan filosofía, mucho menos si nos referimos a quienes la enseñan en el ámbito de la educación formal. La explicación básica de la ausencia de isomorfismo es que no todos los filósofos enseñan filosofía (es más, a lo largo de la historia casi son mayoría los que no se han dedicado a la enseñanza, al menos en la Edad Antigua y muy posiblemente también en la Edad Moderna, no así en la Edad Media y en la Contemporánea) ni todos los profesores de filosofía ejercen como filósofos (y no me refiero solamente a quienes, careciendo de una formación universitaria específica en filosofía, están enseñando filosofía). De aquí se deriva una apreciación de enorme importancia para la tesis inicial que estoy intentando aclarar. Es posible que

atribuyamos a la filosofía el espíritu crítico como rasgo intrínseco hasta el punto de afirmar que si y sólo si eres una persona crítica, entonces eres una persona filósofa. Pero desde luego ese rasgo no se puede atribuir ni mucho menos a todos los profesores de filosofía, que pueden perfectamente ejercer su profesión sin necesidad de manifestar una especial competencia crítica.

Es más, tampoco es válido, como parece deducirse de la tesis que he expuesto en el primer párrafo, establecer una identificación entre la capacidad de crítica y el ejercicio de la filosofía. El pensamiento crítico no se agota ni mucho menos en el ámbito de la filosofía sino que está presente en muchos otros ámbitos del saber humano. Y lo mismo se puede decir del comportamiento: ni todos los filósofos son especialmente críticos en su pensamiento, y a veces no lo son fuera del campo de su estricta actividad filosófica, ni todas las personas con una marcada capacidad de comportarse con sentido crítico son personas que ejercen la filosofía. Pensemos, por ejemplo, en el bien poblado campo de los críticos de arte o de literatura, o en el vasto territorio poblado por las personas dedicadas a la política. En cualquier disciplina de conocimiento, en la medida en que se toma en serio su trabajo, se da del mismo modo un marcado espíritu crítico. Si nos centramos en la educación, por ser el ámbito prioritario en el que está centrado este artículo, todo el movimiento a favor de difundir el espíritu crítico en la educación incluye a muchos y variados especialistas, muchos de los cuales proceden de la psicología o de la pedagogía.

Añadamos a ello el hecho innegable de que son muchos los países en los que la enseñanza de la filosofía no figura en la educación formal primaria y secundaria, y sólo tiene una presencia menor en la enseñanza terciaria o superior (la Universitaria). Prácticamente nada hay en los países de tradición anglosajona, e incluso en Alemania no tiene la filosofía una presencia muy fuerte en los niveles de educación secundaria. Es más, si nos centramos en la educación primaria y en la secundaria obligatoria, podemos afirmar sin riesgo de equivocarnos que prácticamente no existe la enseñanza de la filosofía. Esto es, la tradición educativa occidental ha incluido la enseñanza de la filosofía en algunos países de Europa, como es el caso de Francia, Italia, Portugal, España, Bulgaria... Y claro está, los países que fueron culturalmente colonizados por alguno de los que acabo de mencionar, en los que se mantuvo tras la independencia, como ocurre, por ejemplo, en casi todos los países de América desde Rio Bravo hasta Cabo de Hornos. Obviamente en esos países en los que no hay enseñanza de la Filosofía el espíritu crítico de la población es muy similar al de aquellos que sí tienen filosofía. Además, si tan importante fuera para la plena educación de los seres humanos, sería necesario reivindicar su presencia en educación primaria

y secundaria obligatorias, aunque todavía está profundamente arraigado el prejuicio que considera que no es posible enseñar o practicar la filosofía antes de la adolescencia tardía, esto es, antes del bachillerato.

Más complicado todavía es unir la filosofía al carro de la defensa de las humanidades. En primer lugar no tengo nada claro que la filosofía forme parte de ese bloque de las humanidades, o de los estudios de letras, por recoger una denominación clásica en el contexto educativo español. La filosofía no es una asignatura de ciencias ni de letras, del mismo modo que carece de sentido oponer la enseñanza de la filosofía a unos estudios técnico-profesionales o científicos. Desde luego soy consciente de que con frecuencia eso es lo que ocurre y todo el imaginario popular asocia la filosofía a las humanidades y las letras, pero no deja de ser un error por muy profundas y antiguas que sean sus raíces. La única forma de resolver los problemas que se derivan de esa errónea manera de abordar la división de los saberes, pasa por no reproducir los errores que hacen imposible cualquier solución.

No es momento ni lugar para entrar a fondo en la discusión sobre el concepto de humanidades, y me puede bastar, puesto que estoy haciéndome eco de lo que se entiende en general por la mismas, la definición que ofrece la Wikipedia en español: «Humanidades (del latín, *humanitas*) es una denominación genérica para un conjunto de disciplinas relacionadas con la cultura humana. Existen otras denominaciones genéricas, como el concepto de «letras», que se utilizan habitualmente por oposición a las denominadas «ciencias» (debate de las dos culturas). No obstante, existen otras denominaciones cuya identificación, asociación o diferenciación con la de «humanidades» es más problemática (según la intención de quien las utilice) y que conllevan distintas consideraciones epistemológicas y metodológicas: las de «ciencias sociales» y «ciencias humanas»». Esta definición difiere parcialmente de la que ofrece la Wikipedia en inglés, pero no son diferencias relevantes en este momento. Pues bien, en todo caso, el problema de fondo es más bien lo que muchos llaman las dos culturas⁵, y el hecho bastante evidente de que, aunque existen proclamas en sentido contrario, la educación formal está reduciendo en general la formación del espíritu crítico y del sentido global del saber y su función en la vida personal y social. Y eso afecta a todas las asignaturas, incluidas, aunque en menor grado, aquellas que forman parte de lo que

⁵ SNOW, C. P. *The Two Cultures and the Scientific Revolution* New York: Cambridge Univ. Press (accesible en [http://sociology.morrisville.edu/readings/sts The%20Two%20Cultures%20%20Snow%201959.pdf](http://sociology.morrisville.edu/readings/sts%20The%20Two%20Cultures%20%20Snow%201959.pdf), última consulta 25/04/2012). Hay traducción española de la segunda edición ampliada de 1963: *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Madrid: Alianza Editorial, 1987.

se considera habitualmente el currículo de humanidades. Puede que esas asignaturas de «humanidades» o de «letras», tanto por su contenido como por su orientación hicieran más fácil, si el profesorado así lo deseara, fomentar el espíritu crítico, aunque, como contrapartida, también harían más fácil el adoctrinamiento y este último papel es el que han desempeñado con más frecuencia. La asignatura de historia, por ejemplo, ha sido y sigue siendo la piedra angular sobre la que descansa la transmisión del patriotismo en sus versiones menos recomendables⁶. Y conviene no olvidar que, por ejemplo, en España fue Franco quien creó específicamente la asignatura de filosofía y el cuerpo de profesores de filosofía para el bachillerato del nuevo orden político instaurado por él tras el triunfo de su golpe de estado. Hitler, en *Mi lucha*, recomendaba encarecidamente la enseñanza de la doctrina filosófica a la juventud⁷

3. Más allá de la defensa de las humanidades y de la filosofía

Hechas estas previas aclaraciones, vuelvo a retomar lo que postula Martha Nussbaum y defender claramente que es imprescindible recuperar eso que parece exigir el término de las humanidades: la capacidad de reflexionar críticamente sobre las cuestiones centrales de la vida de los seres humanos, para avanzar guiados por la razón ejercida crítica y creativamente, en la solución de los problemas que nos afectan. Los prodigiosos avances del mundo contemporáneo están provocando diversas y profundas crisis, muchas de ellas consecuencia del propio éxito obtenido en la lucha por la vida. Una de ellas, sobre la que ya llamaba la atención Ortega y Gasset, es el exceso de especialización, lo que favorece por otra parte la aparición de lo que él llamaba el hombre masa. Los científicos son críticos, aunque desgraciadamente no siempre, en su campo específico, pero suelen ser muy torpes en cuestiones más generales, por lo que su contribución a la cultura general y a esa reflexión crítica sobre lo que ocupa y preocupa a los seres humanos es muy superficial. Es la barbarie de la especialización que criticaba en tiempos más recientes Feyerabend: «Tengo una gran opinión de la ciencia, pero muy pobre de los expertos, aunque actualmente ellos determinen la ciencia en un 95 por 100. Creo que son diletantes los que han sacado y todavía hoy sacan adelante a la ciencia y creo también que los expertos sólo consiguen paralizarla»⁸, y que hoy se complica más

⁶ GARCÍA MORIYÓN, Félix: *El troquel de las conciencias*. Madrid: De la Torre, 2011, págs. 171-180, 101-92. Son muy interesantes los artículos que aparecen en la *Revista Ayer*, nº 30 (1998), con el título general del número «Historia y sistema educativo».

⁷ TRUCHE, Pierre: «La notion de crime contre la humanité» *Esprit*, n. 181 (1992) p. 70.

⁸ FEYERABEND, Paul: *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel, 1985. pág. 31.

todavía por el riesgo, denunciado también por pensadores sugerentes como Vargas Llosa⁹, de la banalización de la cultura, en este caso alentado por un exceso de mercantilización de la misma con la obsesión de ganar dinero fácil y rápido. Sin negar que pueda haber algo de elitismo en lo que plantea el novelista peruano, su crítica está cargada de razón, pues la actual situación es nociva o por lo menos plantea unos retos especialmente complejos con unos cambios que se producen a un ritmo sumamente acelerado.

Es necesario, por tanto, insistir en el desarrollo de una visión general, más allá de las limitadas posibilidades del pensamiento especializado y fragmentario. Por descontado que hace falta que esa formación crítica y generalista esté presente en el sistema educativo. Una posible interpretación positiva de la exigencia actual de incluir las competencias en los currículos de todas las disciplinas académicas es precisamente el deseo de garantizar ese tipo de aprendizaje, en sintonía por otra parte con lo que suele ser el discurso oficial de las autoridades educativas gubernamentales y el de casi todos los teóricos educativos. El discurso va dirigido a todas las disciplinas, lo que considero una decisión correcta, pues de poco serviría que el fomento de ese tipo de competencias se centrara en unas pocas disciplinas, las humanidades, claro. De las ocho competencias básicas de la actual legislación española, que sigue las recomendaciones realizadas por el Parlamento Europeo¹⁰, cuatro son competencias que deben ser trabajadas en todas las áreas, y la última de ellas recoge una de las ideas fundamentales utilizadas para defender de la presencia específica de la filosofía como asignatura: «Autonomía, Iniciativa y Espíritu Crítico. Esta competencia se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral. Supone además poseer habilidades que permitan adaptarse a los cambios sociales y económicos con una visión positiva de las posibilidades que ofrecen, así como de sus propias capacidades para poder elegir y decidir con responsabilidad.»¹¹

⁹ VARGAS LLOSA, Mario: «La sociedad del espectáculo», <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-civilizacion-del-espectaculo?page=full> (última consulta 18/04/2012)

¹⁰ Pueden consultarse esas recomendaciones en este texto legal: http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades_Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf (última consulta 21/04/2012)

¹¹ MIRAS SOSAS, María Clemens: «La LOE y las competencias básicas» en http://www.psicologoescolar.com/MONOGRAFIAS/torremolinos_clemen_miras_sosa_la_loe_y_las_competencias_basicas.htm#_ftn10 (última consulta, 22/04/2012)

Sin embargo, y esto es fundamental, nada hay en ninguna asignatura, ni siquiera en las clásicas humanidades que garantice esa manera de enfocar el aprendizaje del alumnado. Se hizo famosa una película, *El club de los poetas muertos*, en la que quedaba claro que era posible enseñar literatura sin que los alumnos accedieran de manera especial a las potenciales bondades que algunos atribuyen al aprendizaje de la literatura, y de las humanidades por extensión. De hecho, el posible valor formativo y liberador, la capacidad de fomentar el pensamiento crítico y autónomo y de despertar en los estudiantes la pasión por el saber, no va de suyo en ninguna asignatura, ni siquiera en la filosofía. Y si hacemos caso a autores como Ken Robinson, esa capacidad de los estudiantes realmente se va perdiendo conforme van pasando por los años de la escolarización¹². Por otra parte, dejar en manos de todas las disciplinas o materias la consolidación de estas competencias básicas puede ser una manera perfecta de conseguir que ninguna de ellas lo haga realmente, delegando todas en las demás esa tarea, pues la cultura escolar, incluso los propios desarrollos normativos así como las pruebas de diagnóstico, parecen tener en cuenta más bien los contenidos de conocimiento que no hacen sino crecer en los últimos decenios.

4. El rey filósofo

Hay en la defensa de la presencia de la filosofía un cierto resabio de primacía de la filosofía que no tiene mucha justificación. Parece ser que, de una manera u otra, se da por supuesto que la filosofía se sitúa en la cima de los saberes humanos, o en sus más profundos cimientos, si enfocamos el tema desde otra perspectiva. Existe, por tanto, el convencimiento de que es posible establecer una jerarquía valorativa de esos saberes. Lo que está en la cúspide, como coronación de un largo proceso de formación, resulta ser el saber más importante de todos al que, por otra parte, posiblemente no todas las personas puedan aspirar. Esa superioridad epistemológica, incluso ontológica, se puede enfocar desde abajo, esto es, considerando que la filosofía es la piedra angular sobre la que descansa el edificio todo del conocimiento humano. En este segundo enfoque, ya no se sigue una prioridad ontológica «no es un saber superior» sino que más bien adquiere una prioridad funcional puesto que, sin destacar en el conjunto de los saberes ni ser especialmente visible, pasa a ser un elemento fundamental del conocimiento de los seres humanos que influye en todas y cada una de las diferentes disciplinas o áreas del saber que van surgiendo a lo largo de la historia de la humanidad.

¹² ROBINSON, Ken: *Out of our minds*. Chichester: Capstone Publisher Ltd. (2nd ed.), 2011.

Pongamos nuestra atención en el primer enfoque, lo que nos lleva a la filosofía de Platón quien lo dijo con total claridad al hablar del Rey Filósofo en *La República*, cuando exponía cómo debería ser la ciudad ideal, la utópica Callipolis, propuesta como modelo de ciudad estado. Ninguna ciudad funcionará adecuadamente -escribe Platón- «a menos que los filósofos gobiernen en las ciudades o que cuantos ahora se llaman reyes y dinastas practiquen noble y adecuadamente la filosofía, que vengan a coincidir una cosa y otra, la filosofía y el poder político, y que sean detenidos por la fuerza los muchos caracteres que se encaminan separadamente a una de las dos»¹³. Por si quedara alguna duda, la metáfora es completada por otra que Platón utiliza en el libro siguiente de *La República*. Se trata de una metáfora muy utilizada en la cultura occidental, que compara el estado, o la sociedad en general, con un barco cuyo destino depende de que sea dirigido por un buen capitán, dotado de la adecuada formación que incluye, claro está, la filosofía. Es más, comenta que la tripulación, dejada a su arbitrio, es muy posible que se deje embaucar de tal modo que terminen eligiendo como buen piloto al que no es más que un charlatán, mientras llaman charlatán y expulsan del timón a quién realmente es un buen piloto¹⁴. Es decir, el discurso de Platón debe entenderse además en el marco de su discusión con los sofistas, pensadores íntimamente relacionados con la vida democrática de Atenas, pero distanciándose de ellos por exigir al filósofo una integridad moral y un proceso de formación que no estaba en absoluto presente en la generalidad de los sofistas a quienes criticaba con extrema dureza. El mismo Platón intentó ejercer si no como rey, al menos como asesor del tirano Dionisio I de Siracusa, cuya invitación aceptó, y luego como asesor y educador de Dión y de Dionisio II; lo intentó tres veces, pero las tres acabó mal. Su Academia pretendía, entre otras cosas, dar la enseñanza adecuada para ejercer bien la política y su discípulo Aristóteles tuvo la posibilidad de educar a Alejandro Magno, pues Filipo de Macedonia compartía, al menos parcialmente, la idea de Platón de que la formación filosófica era necesaria para llegar a ser un buen gobernante.

Platón sienta las bases para que arraiguen con fuerza dos ideas: la filosofía es un saber alcanzable sólo por una minoría que ha seguido un riguroso proceso educativo orientado a proporcionar una formación integral; la filosofía es el saber por excelencia, el máximo saber que le es dado alcanzar a un ser humano en este mundo en el que permanece encadenado al cuerpo, es el saber propio de la dialéctica. Dicho esto, queda claro que el mejor gobierno es el gobierno de los mejores o, dicho de otro

¹³ PLATÓN: *la República*., 473d. Edición de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano. Madrid: Instituto de Estudios políticos, 1969. Tomo II, pág. 158.

¹⁴ Ibid., 488, a-d, págs. 179-181.

modo para no cargar el peso sobre su elitismo aristocrático, al gobierno deben acceder los mejores, esto es, los mejor preparados que son los filósofos. La educación en concreto es el ámbito en el que se hace un seguimiento adecuado de aquellas personas que, aplicadas con esfuerzo en la vía del conocimiento (la alegoría de la caverna) y en la formación personal integral, logran llegar al nivel educativo más elevado en el que reciben ya la formación propiamente filosófica. Propone, por tanto, un sistema meritocrático basado en la absoluta igualdad de oportunidades. Interpretado así, es el que está actualmente vigente en nuestros sistemas educativos, al menos como ideología legitimadora de nuestra jerarquizada estructura social. Pocos mantuvieron en la Edad Antigua este enfoque platónico, y tras él predominó más una filosofía entendida como cuidado del alma¹⁵.

La tradición cristiana, tras algunas dudas iniciales, incorpora muy pronto la filosofía griega, adaptada a sus creencias y mantiene la propuesta aristotélica de clasificación de las ciencias, en la que también está presente la filosofía bien como conocimiento de superior nivel de abstracción y máxima generalidad (la metafísica), bien como conocimiento englobante, hasta el punto de que casi se equiparan: filosofía es ciencia. Por encima de ella está la teología con la que mantiene unas complicadas relaciones. Para la teología, la filosofía es sobre todo un instrumento, desempeñando un papel en cierto sentido subsidiario o de sierva (*ancillaetheologiae*), lo que no implica valoración negativa, pero da importancia a la filosofía en la elaboración de los contenidos fundamentales de la fe. Eso está más claro todavía cuando nacen las universidades a partir del siglo XI y mucho más todavía en el período de esplendor en el siglo XIII, ya bajo la influencia clara de Aristóteles. En todo caso, la tradición cristiana, y la católica de manera especial, ha concedido a la filosofía siempre un papel central en la educación, algo que se ve con claridad en la formación del clero y la importancia de los estudios filosóficos en las universidades bajo influencia católica¹⁶.

Esa tradición conserva sin duda la doble valoración realizada por Platón, reforzada además por la tradición judía que nutre el pensamiento cristiano. No debemos olvidar que el modelo de gobernante para ambas tradiciones es Salomón, cuya principal virtud es precisamente la sabiduría, muy por encima de otras virtudes también

¹⁵ NUSSBAUM, Martha: *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós, 2003.

¹⁶ Recientemente la ha defendido Juan Pablo II. Véase GARCÍA MORIYÓN, Félix: «Algunas reflexiones provocadas por la lectura de la Encíclica *Fides et ratio*» en *Diálogo Filosófico*, Nº 43, 1999, págs. 89-94.

necesarias para ejercer el buen gobierno. Este enfoque, con modificaciones, se mantiene en el Renacimiento y tenemos un buen ejemplo en el Monasterio de El Escorial, construcción programática de una forma de entender el gobierno y el papel de la filosofía. Basta recordar que el monasterio se inspira directamente en las proporciones del templo de Salomón, que es considerado un gobernante ejemplar que debe ser imitado por todo príncipe cristiano. En la Biblioteca, probablemente una de las mejores bibliotecas en su época, creada con criterios renacentistas, los frescos ofrecen una organización de los saberes emblemática, pues en un extremo de la sala principal, la entrada, figura una representación de la filosofía, mientras en el otro figura la teología, y los demás frescos que van sucediéndose en la bóveda recogen todo los saberes que configuraban el *trivium* y el *cuadrivium*.

Descartes rompe con el saber medieval, pero no renuncia a la importancia de la filosofía. En el prólogo a los *principios de la filosofía*¹⁷ expone la célebre metáfora del árbol del conocimiento. La filosofía, más en concreto la metafísica, constituye las raíces del árbol del conocimiento, mientras que la física es el tronco y el resto de los saberes son las ramas que van saliendo del tronco. Para percibir la utilidad de la filosofía, dice Descartes, tenemos que ir a los frutos que aparecen en las ramas, y no en las raíces ni en el tronco. Y la rama más perfecta, de las tres principales (medicina, mecánica y moral) es la moral, «que, presuponiendo un conocimiento completo de todas las otras ciencias, es el último grado de la sabiduría». Una lectura incorrecta de la metáfora cartesiana ha interpretado esta propuesta como una alusión a que la filosofía era el saber general, con tendencia a oscuras especulaciones que ocultan la ignorancia de los seres humanos, pero va siendo sustituida por los saberes particulares conforme avanza el conocimiento científico¹⁸. Queda claro que la moral es la cúspide del saber y las reglas¹⁹ ofrecen una positiva valoración de la filosofía, a un tiempo como saber y como práctica.

Su posición se entiende mejor si acudimos a las Reglas, en especial a la regla I con un título claro: *El fin de los estudios debe ser dirigir el espíritu para que realice juicios sólidos y verdaderos sobre todo lo que se le presenta*. Descartes mantiene que «si alguien quiere buscar seriamente la verdad, no debe, pues, escoger el estudio

¹⁷ DESCARTES, René: *Los principios de la filosofía*, en *Oeuvres et lettres*. Paris: Gallimard, 1953. Pág. 566

¹⁸ ARIEW, Roger: «Descartes and the Tree of Knowledge», *Synthese*, 92:1 (1992) págs. 101-116.

¹⁹ DESCARTES: *Reglas para la dirección del espíritu*, en *Oeuvres et lettres*. Paris: Gallimard, 1953. págs. 37-39 (Traducción propia).

de una ciencia particular, pues están todas unidas entre ellas y dependen las unas de las otras; sino que sólo debe esforzarse en acrecentar la luz natural de la razón, no para resolver tal o cual dificultad de escuela, sino para que en cada circunstancia de la vida su entendimiento muestre a su voluntad el camino que debe seguir; y muy pronto se sorprenderá de haber hecho mayores progresos que aquellos que se aplican a estudios particulares, y de haber llegado no solamente a lo que los demás desean sino también a los resultados más bellos que los otros no pueden esperar». De acuerdo con su metáfora del árbol del conocimiento, la razón universal, que bien podemos entender como la reflexión filosófica, pasa a ser la raíz de todo conocimiento. Es más, posiblemente fuera mejor compararla con la savia que mantiene vivo el árbol y da su fruto más granado en la sabiduría moral.

La modernidad mantiene ese lugar central y privilegiado de la filosofía. Son muchos los filósofos que están próximos al poder, empezando por Francis Bacon, canciller de Inglaterra en 1618, para seguir con el mismo Descartes que se aviene a dejar su retiro personal en Holanda y va a dar clase a Cristina de Suecia. Locke trabajó para Anthony Ashley Cooper, 1^{er} Conde de Shaftesbury participando así activamente en la política, y la vida de Leibniz está llena de actividades políticas y diplomáticas, compatibles con las filosóficas y científicas. Más allá de esas inclinaciones personales, una especial teorización y aplicación práctica del rey filósofo propuesto por Platón la tenemos en el despotismo ilustrado, que proclamó sin ambages la necesidad de que el rey tuviera una sólida formación filosófica. Federico II de Prusia fue quizá el ejemplo más claro, pero no el único; durante algún tiempo buscó el asesoramiento de Voltaire, quien se inclinaba también por ese papel rector de la filosofía, aunque más centrado en la capacidad crítica que en la implicación directa en los asuntos políticos. El modelo del déspota ilustrado acentúa notablemente la primacía de la filosofía sobre otros saberes, la directa colaboración con el gobierno de la sociedad y, como consecuencia de su planteamiento, el elitismo: sólo una minoría, la más capacitada, podía adquirir la formación filosófica y debía gobernar para el pueblo, pero sin el pueblo. Eso sí, Voltaire, al igual que Platón, padeció el poder real de Federico, abandonando rápidamente la corte para evitar males mayores.

La imagen persistió a pesar de las dificultades que planteaba. En cierto sentido, es posible entender la persona de Hegel, no sólo su filosofía, desde esa concepción. Su dedicación docente universitaria, su potente esquema dialéctico para interpretar el desarrollo del Espíritu a lo largo de la historia de la humanidad, parecía dar a entender que él mismo, cuando daba clase en la Universidad de Berlín, la capital del Estado prusiano que entonces se presentaba como país puntero de la civilización

europea, exponía con su obra filosófica la conciencia plena del Espíritu que se sabe a sí mismo como Espíritu. Aunque alejado de la política efectiva, al ejercer como funcionario de la Universidad del Estado estaba iluminando con su reflexión filosófica el sentido último del Estado prusiano, al que defendió sin fisuras, pues en él se lograba la reconciliación del principio de subjetividad individual con la unidad del todo de la sociedad²⁰. Marx, hegeliano de izquierda, invierte el planteamiento y ve en la filosofía pura ideología alienante: lo importante es transformar la realidad. Es en todo caso la vanguardia consciente del proletariado la que debe ejercer el papel de «Rey Filósofo», guiando a la clase obrera hacia la liberación de toda la humanidad, camino sin duda más teñido de sangre y sudor que de argumentaciones filosóficas.

Poco antes de Hegel surge otra crítica dura de la filosofía entendida como saber. Hume mantiene que el mejor destino que puedan tener los libros de metafísica es la hoguera, pues al arder proporcionarán calor al cuerpo y las absurdas especulaciones que contienen dejarán de calentar la mente de sus ingenuos lectores²¹. Su crítica es un adelanto de la que casi un siglo después propone Comte, una crítica que, en su versión popularizada, pasa a formar parte del imaginario colectivo de occidente. La filosofía, en especial la metafísica que, como señalaba Descartes es la raíz del árbol de la sabiduría, debe ser arrumbada al baúl de etapas históricas pretéritas. La metafísica es el saber propio de la Edad Media (y ya sabemos que desde entonces decir de algo o alguien que es «medieval» es una dura descalificación), un saber insuficiente y pobre, un saber limitado y especulativo que debe dar paso al saber inaugurado por la revolución científica. Son los hombres de ciencia, sobre todo eso, los hombres, los que deben pasar a detentar la sabiduría, esta vez ya auténtica sabiduría cimentada en el rigor probatorio del método científico. Será el sociólogo, que en cierto sentido guarda algo de la petulancia del rey filósofo platónico, quien deba ocupar el puesto de asesor principal del gobernante para basar la política en el conocimiento riguroso. Quizá por eso mismo, sin demasiado éxito por cierto, el mismo Comte se ofrece al zar de Rusia para ayudarlo a mantener el orden social, gracias a sus profundos y fundados conocimientos sobre la sociedad²². Y es muy

²⁰ MARCUSE, Herbert: *Razón y revolución*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. Pág. 171 y el capítulo dedicado a la filosofía de la historia.

²¹ HUME, David: *An Enquiry Concerning Human Understanding*, sect. XII, part. III, 132 en Hume David: *Enquiries concerning the human understanding and concerning the principles of morals*, Oxford Univ. Press, Oxford, 1972 p. 165

²² Hay una famosa carta que Comte escribe al Zar Nicolás I, «Jefe de los Conservadores de Europa», en la que le ofrece el apoyo de su sistema filosófico y también le pide su apoyo. La referencia la he tomado de un buen estudio sobre su pensamiento que aparece en GONZÁLEZ Seara, Luis: *La Sociología como aventura dialéctica*. Madrid: Tecnos, 1971. Pág. 46.

probable que esta convicción esté en el fondo de la animadversión que algunos expertos educativos muestran contra la filosofía y su enseñanza.

Dejando por el momento la doble crítica al planteamiento hegeliano, ya por la «izquierda» (Marx) ya por la «derecha» (Comte), la pervivencia del modelo platónico del rey filósofo tiene una última coda que merece la pena ser recordada, sobre todo cuando se habla de la presencia de la filosofía en el bachillerato. En el específico caso de España, en la primera etapa del gobierno dictatorial de Franco, el interés estuvo centrado en una reforma profunda del bachillerato. De hecho, antes de terminar la guerra se reformó el bachillerato y fue planteado explícitamente como un período destinado a formar las élites que debían regir el país, en el cual la presencia de las humanidades era fundamental. Es en ese momento cuando, como bien señala Gustavo Bueno, se introdujo en España por primera vez la enseñanza específica de la filosofía en ese nivel y se creó además un cuerpo de profesores de filosofía de bachillerato²³. Al menos en España, y también en otros países conviene no olvidar en ningún momento que la presencia de una asignatura de filosofía es perfectamente compatible con una propuesta social poco democrática y muy jerarquizada. La sombra del rey filósofo de Platón es alargada.

5. El pez torpedo

Como mencionaba al final del apartado anterior, qué duda cabe de que la defensa de la filosofía como parte de las humanidades tiene sólidos y antiguos antecedentes. Ahora bien, al menos una interpretación de la metáfora platónica del Rey Filósofo o del Capitán del Barco puede dar lugar a enfoques poco sugerentes de la presencia educativa de la filosofía, al menos en el sentido de muy poco vinculados a la consolidación de sociedades democráticas. Es posible añadir a la dos críticas, marxista y positivista, la que más recientemente realiza Popper para quien Platón es un claro exponente del pensamiento de los enemigos de la sociedad abierta. Su crítica no se queda en la enseñanza de la filosofía, sino que asocia a Platón con el sistema educativo obligatorio, encargado también de seleccionar y preparar a los mejores, a los reyes filósofos, para hacerse cargo del gobierno. Popper es contundente: «Se ha dicho solo con demasiada verdad que Platón fue el inventor de nuestras escuelas secundarias y nuestras universidades. No creo que haya mejor argumento para trazar un cuadro optimista de la humanidad, ni mejor prueba del indestructible amor de los hombres a la verdad y a la decencia, de su originalidad,

²³ BUENO, Gustavo: «El proyecto Symploké» en *El Catoblepas*, nº 23 2004 (en <http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p02.htm> última consulta 28/04/2012)

tenacidad y salud, que el hecho de que este devastador sistema educacional no los haya arruinado por completo. [...] «La razón reside probablemente, en el instinto natural de los jóvenes que, en la mayoría de los casos, los llevó a rebelarse en forma tan absoluta contra las normas de enseñanza, que, hicieran los maestros lo que hiciesen, jamás lograron la menor atención por parte de los alumnos»²⁴. Es posible discrepar de la interpretación que Popper hace de Platón, sobre todo porque está puesta al servicio de un liberalismo radical, para muchos un enemigo de la sociedad abierta tan peligroso como el totalitarismo. Sin embargo, la crítica de Platón, expuesta en el capítulo 8, «El filósofo rey», es importante y debe ser tomada muy en cuenta.

Más sugerente es lo que dice en el capítulo anterior, cuando habla de Sócrates al que exculpa de los males totalitarios que se manifiestan en Platón y que luego se perpetúan en Aristóteles. Según Popper, el enfoque de Sócrates, aunque bordea una zona peligrosa y cercana al autoritarismo elitista como consecuencia de su intelectualismo moral, mantiene la orientación igualitaria y democrática de la filosofía. El eje sobre el que pivota su forma de entender la actividad filosófica es precisamente el reconocimiento de la ignorancia como punto de partida del proceso de conocimiento. En el diálogo *Menón* se expone perfectamente ese sentido en parte novedoso y en parte radical de la propuesta de Sócrates que Platón en un principio intenta mantener, pero después abandona para pasarse a una concepción claramente autoritaria. La escena en la que Sócrates logra, con hábiles preguntas, que el esclavo «descubra» el teorema de Pitágoras es una presentación adecuada de cómo debe ser entendido el proceso de aprendizaje y cuáles son las claves del modelo socrático.

Una metáfora ilustra bien la parte central del diálogo filosófico defendido por Sócrates. Menón le dice que no hace otra cosa que «problematizarse y problematizar a los demás»; es como el pez torpedo que, como si de un hechizo se tratara, entorpece y enmudece a los contrincantes. Es lo que se denomina la ironía socrática. Sócrates acepta la comparación pero le da una interpretación que en parte sorprende a Menón: «no es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo mismo problematizado, también hago que lo estén los demás». Es un punto crucial: el primer paso del aprendizaje es desmontar los saberes de los que se parte y darse de bruces con la propia ignorancia. Y lo deja claro al repetir un argumento erístico introducido por Menón: no es posible a nadie enseñar lo que sabe ni lo que no sabe. Lo primero, porque no merece la pena buscar lo que ya se

²⁴ POPPER, Karl R.: *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Orbis, 1984. Primera Parte, Pág. 138. La última frase del párrafo está tomada de *Erewhon* de Samuel Butler,

sabe; lo segundo porque no se puede empezar la búsqueda de lo que no se sabe²⁵. No hay proceso de aprendizaje sin partir del reconocimiento de la propia ignorancia, pero tampoco lo hay si no se atisba, ya sea desde el asombro, la curiosidad o la perplejidad, que hay algo que permanece oculto y debe ser desvelado. Lo que va buscando Sócrates es fomentar el espíritu crítico y el pensamiento libre, por lo que lo primero es poner en cuestión lo que damos ya por sabido e iniciar un proceso de búsqueda.

Así entendido, en realidad no podemos hablar de proceso educativo sino, como acabo de decir, de proceso de aprendizaje. El papel del maestro es, mediante la ironía y la mayéutica, acompañar a su interlocutor en un proceso de descubrimiento personal e intransferible. Y eso solo puede hacerse si el «maestro» se presenta como una persona que también duda, esto es, como un genuino amante de la sabiduría, no como poseedor de la misma, con frecuencia tentado por la presunción. Amar la verdad, asumir las propias limitaciones, reconocer la propia ignorancia y admitir que lo que se sabe es siempre mucho menos que lo que no se sabe, constituyen el hilo conductor del proceso de conocimiento, lo que Walter Kohan, con una acertada interpretación de la pedagogía socrática, ha llamado el enigma de enseñar o la paradoja de enseñar y aprender²⁶. Platón posiblemente traicionara el talante más profundo de Sócrates, pero tampoco lo olvidó del todo. La seminal alegoría de la caverna puede ser entendida como el duro proceso del conocimiento que propone Sócrates, pues el punto de partida es el descubrimiento de que nuestro saber no es más que algo aparente, por lo que es imprescindible romper con las cadenas de nuestra ignorancia -no otra cosa es el saber aparente- e iniciar un esforzado camino de acceso a la verdad, que parte de saber que nada se sabe. Es muy probable que Sócrates pudiera sentirse identificado con esta primera parte de la vida del protagonista de la alegoría, pero es muy poco probable que se sintiera identificado con el que ya ha visto la luz y vuelve para transmitir la buena nueva a los conciudadanos encadenados. Él no fue condenado a muerte por transmitir conocimiento, mucho menos por transmitir la verdad, sino por inocular en los jóvenes atenienses la capacidad de crítica y el pensamiento libre. Más bien se presentaba como alguien dispuesto a unirse solidariamente a los demás habitantes de la ciudad en una búsqueda dialógica de la verdad, a la que siempre nos aproximamos pero que se aleja cada vez que pensamos haberla descubierto.

²⁵ Esta escena está en PLATÓN: *Menón*, 80 a-d. Utilizo la traducción de F.J. Oliveri en Platón, *Diálogos* vol. II. Madrid: Gredos, 200, págs. 205-207.

²⁶ KOHAN, Walter: *Sócrates. El enigma de enseñar*. Buenos Aires: Biblos, 2009. También *Filosofía. La paradoja de enseñar y aprender*. Buenos Aires: Los libros del Zorzal, 2008.

La propuesta de Sócrates no se acaba en absoluto con él, sino que se mantiene en la tradición filosófica occidental de manera ininterrumpida, aunque no siempre con la misma intensidad. Sócrates se preocupa seriamente por mejorar la capacidad de argumentación y razonamiento de los seres humanos, fundamental en una sociedad que quiere resolver sus conflictos mediante la libre discusión de los problemas dejando que sea el peso de la argumentación el que dirima las disputas. No incurre en el elitismo aristocrático de su discípulo Platón, pero tampoco abandona en ningún momento el interés genuino por la búsqueda de la verdad, por lo que se enfrenta a sus colegas sofistas, a los que critica por su uso fraudulento de la argumentación, trufada de artificios retóricos que desvían la atención de los seres humanos y les conduce a aceptar conclusiones mal fundadas o claramente erróneas. Su potente capacidad reflexiva y su dedicación al diálogo filosófico con todos sus conciudadanos están presididas por una máxima de Demócrito que él hizo suya, «es preferible sufrir una injusticia, que cometerla» y alentada por algo que a los atenienses podría parecerles extraño: el mayor bien para un hombre es tener conversaciones acerca de la virtud y de otros temas, examinándose a uno mismo y a los demás, pues, y esto es fundamental, «una vida sin examen no tiene sentido vivirla para el hombre»²⁷. La filosofía para él será por encima de todo un modo de vida.

Dando un enorme salto en el tiempo, llegamos al gran renacimiento europeo que se inicia en el siglo XI, cuando nacen primero las escuelas catedrales y más tarde las universidades. La filosofía se impone indirectamente en los estudios básicos como retórica y dialéctica en el *trivium* y el *quadrivium*, luego ya como estricta filosofía cuando se recuperan los textos de los autores clásicos griegos. Sin negar las diferencias, hay algo que adquiere enorme valor y la acerca mucho al planteamiento de Sócrates. Lo inicia en gran parte Pedro Abelardo, quien en su obra *Sic et non* procura exponer posiciones enfrentadas sobre un tema discutible de la doctrina, dejando sin respuesta el problema planteado: comparte su propia perplejidad e ignorancia con quienes le leen y escuchan para emprender la búsqueda de la verdad. La *Suma Teológica* de Tomás de Aquino sigue un esquema parecido al de Sócrates: cada cuestión comienza con una pregunta; exponen luego dificultades u opiniones diversas y sigue con su respuesta, dedicando al final un apartado a cada una de las opiniones iniciales. Para Tomás, la reflexión filosófica es diálogo, que parte de la propia ignorancia o duda, se abre a respuestas diversas y distintas e intenta llegar a respuestas que, desde luego, no se toman como verdades definitivas, sino como

²⁷ PLATÓN: *Apología de Sócrates*, 38 a. Utilizo la traducción de J. Calonge en Platón, *Diálogos* vol. I. Madrid: Gredos, 2000, pág. 45.

momentos de descanso en la búsqueda comunitaria de la verdad. Ese es también el enfoque de la enseñanza escolástica, con sus *quaestionesdisputatae* y las *quaestionesquodlibetalaes*, de especial interés porque en ellas el profesor se sometía al debate público, es decir, salía del reducto esotérico del aula universitaria y exponía sus opiniones en el ámbito exotérico de la plaza pública.

Aunque la filosofía escolástica se agotara en su excesivo afán de polemizar, cayendo en discusiones más sofisticadas que socráticas, el fondo de su enfoque se mantuvo y tuvo momentos de esplendor, como la disputa teológico-filosófica acerca de la legitimidad de la conquista de las Indias mantenida en la Salamanca del siglo XVI. Antes he expuesto muy someramente la posición de Descartes –formado en la filosofía tomista de los jesuitas de La Fleche– quien en sus *Reglas para la dirección del Espíritu* mantiene un planteamiento similar, en el que la argumentación crítica y el diálogo con otras personas forman parte sustantiva de la reflexión filosófica. La abundante correspondencia epistolar de Descartes es un ejemplo valioso para observar el modelo de práctica filosófica que se hace dominante durante la Edad Moderna europea, con ejemplos en otros filósofos de la época como Leibniz o gran parte de los ilustrados franceses. Una formulación muy importante la ofrece Kant ya en el tránsito al mundo contemporáneo. Para el filósofo de Königsberg, la filosofía debe tener una clara dimensión exotérica, contribuyendo a avanzar hacia una sociedad ilustrada²⁸ en la que los ciudadanos ejerzan el espíritu crítico, rompan la dependencia de tutores que imponen obediencia y se atrevan por fin a acceder a la mayoría de edad siendo capaces de pensar por sí mismos. Pone el énfasis no tanto en enseñar filosofía como en enseñar a filosofar²⁹, en un esfuerzo personal de responder a las preguntas básicas del ser humano: qué podemos saber, qué debemos hacer, qué nos es lícito esperar y, en definitiva, qué es el ser humano.

Si bien, como ya dijera Hegel, hay algo de impostura en esa oposición porque no es posible separar la filosofía del filosofar, hay en este planteamiento kantiano una clara filiación respecto a la filosofía socrática. Ciertamente no recoge bien la práctica mayéutica basada en la propia ignorancia, pero subraya que «el verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. Pero tampoco un uso dialéctico, esto es, tal que sólo se proponga dar a los conocimientos una apariencia de verdad y sabiduría. Esa es la

²⁸ KANT, Immanuel: *¿Qué es la Ilustración?* (1784) en *Filosofía de la historia*. Trad. E. Imaz. México: F.C.E., 1981 (2ª reimp.)

²⁹ KANT, Immanuel: *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires, Losada, 1973, tomo II, p. 401.

labor de los meros sofistas; pero totalmente incompatible con la dignidad del filósofo, como conocedor y maestro de la sabiduría»³⁰. Se parece Kant más bien al modelo del probo profesor universitario de filosofía que ejerce su labor reflexiva como genuino funcionario de la humanidad, tal y como propone Husserl ya en el siglo XX³¹.

Ya en ese siglo XX aparece una recuperación explícita del modelo socrático de la mano del filósofo Leonard Nelson, quien en 1922 fundó la PPA, la *Philosophisch-Politische Akademie* (Academia Político-Filosófica) para difundir su propuesta de aplicar el método socrático³². Su planteamiento arraigó en aquellos años, aunque sin un gran impacto. Las ideas de Nelson, junto con esa larga tradición filosófica occidental que parte de Sócrates, fueron más adelante incorporadas en una serie de aportaciones que utilizaron el diálogo socrático como eje de su manera de entender el aprendizaje y enseñanza de la Filosofía. El primero fue Matthew Lipman, quien lanzó la novedosa propuesta de enseñar la filosofía a los niños, incorporando el diálogo filosófico a las aulas transformadas en comunidades de investigación dando lugar al nacimiento de la *Filosofía para Niños*³³, un programa que ha tenido una amplia difusión en el mundo actualizando la mayéutica socrática y al mismo tiempo ampliando considerablemente la presencia de la filosofía en el proceso educativo, puesto que reclama la necesidad del diálogo filosófico en el currículo escolar desde los 3 años hasta el final del período de escolarización formal.

La filosofía para niños ha arraigado con fuerza y se ha difundido también con un elevado nivel de aceptación por todo el mundo. Lo que defendía en primer lugar Lipman, o Gareth Matthew, acerca del valor del aprendizaje filosófico practicado al

³⁰ KANT, Immanuel: *Sobre el saber filosófico*, Madrid, UCM Facultad de Filosofía. 1998, p. 46.

³¹ HUSSERL, Edmund: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica, 1991. Hay una interesante reflexión sobre esta aportación de Husserl en CORDUA, Carlos, Husserl: Sobre historia de la filosofía, en *Revista de Filosofía*, v.62 Santiago 2006 (http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602006000100010&script=sci_arttext última consulta, 20/06/2012)

³² Una buena exposición de la recuperación y amplia difusión de la aportación de Nelson en el campo amplio de las prácticas filosóficas la hace ARNAIZ, Gabriel: «El «giro práctico» de la filosofía», *Diálogo Filosófico*. Nelson ha sido traducido recientemente al español: NELSON, Leonard: *El método socrático*. Rota, Hurqualya 2008

³³ LIPMAN, M., SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.: *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De la Torre, 1992. Esta es la obra fundacional, a la que acompaña un amplio currículo. Una completa relación del mismo la podemos encontrar en la página del IAPC, <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>; la bibliografía más completa en español están en la página del Centro Español de Filosofía para Niños: www.filosofiaparaninos.org

estilo del diálogo socrático, se han convertido en una posición filosófica y pedagógica muy comprometida con el ejercicio de la enseñanza de la filosofía. Autores como Michel Tozzi y Oscar Brenifier en Francia, Catherin McCall en el Reino Unido, Ekkehard Martens en Alemania y otros muchos en países distantes en los cinco continentes dan muestra de la fecundidad del diálogo filosófico entendido al modo socrático y también de la diversidad de planteamientos que se están dando, que aquí ya sólo puedo mencionar, sin pretender abordar ni siquiera someramente tan ingente cantidad de valiosas aportaciones. Podemos hablar incluso de un aire de familia, aplicando a la enseñanza de la filosofía la metáfora que Wittgenstein aplicaba a los juegos del lenguaje. Las prácticas filosóficas, como los lenguajes, son todas ellas diferentes pero con un aire de familia, siendo esta la última de las metáforas que he ido siguiendo para defender una específica manera de entender la importancia de incluir y preservar el aprendizaje de la filosofía en la *educación formal*. Puede servir de colofón la defensa de la enseñanza de la filosofía que en estos momentos hace la UNESCO, plasmada en concreto en un buen libro titulado *La filosofía, una escuela de la libertad*, al que se puede acceder fácilmente en Internet.

Breve conclusión

A lo largo de la historia de la educación en el mundo occidental, la filosofía ha ocupado un importante papel, si bien esa importancia no ha sido igual en todas las épocas y en todos los países. Hay apoyos sólidos en la tradición filosófica y educativa para seguir reivindicando que la filosofía ocupe un papel relevante en el sistema educativo, sobre todo en unos tiempos en los que hay corrientes de política educativa que parecen apuntar hacia una desaparición de la enseñanza de la filosofía. Como recogía en la introducción y en otros momentos de este trabajo, una cierta obsesión economicista y un sesgado y ramplón positivismo, han formado una ambiente hostil a la enseñanza de la filosofía que es necesario contrarrestar con decisión.

Ahora bien, también en esa larga tradición podemos detectar maneras muy distintas de entender esa enseñanza. Recurriendo a dos metáforas que aparecen ya en la filosofía de la Atenas clásica, podemos ser conscientes de que existe una cierta bipolaridad representada por dos tendencias casi contradictorias que han competido para alcanzar un predominio en la configuración concreta de la enseñanza de la filosofía, y también se han dado al mismo tiempo con cierto nivel de complementariedad. Por un lado está la metáfora del Rey filósofo, elaborada por Platón, que destaca la importancia del cuerpo de conocimientos que son propios de la reflexión filosófica, lo que le concede una cierta superioridad en el conjunto de los

saberes humanos. Esa metáfora apuesta además por una vinculación de la filosofía a la formación de las élites que deben ocupar las posiciones importantes en la sociedad. Por otro lado está la metáfora del pez torpedo, que sirve para desvelar los rasgos más sobresalientes del diálogo socrático, en especial la ironía y la mayéutica, situando al profesor en condiciones de igualdad con el alumno en la ignorancia compartida. Esta metáfora apuesta más bien por la vinculación de la práctica filosófica a la construcción de sociedades democráticas e ilustradas.

Sin caer en oposiciones estériles, sin negar en ningún momento la importancia del corpus de saber que constituye la tradición filosófica occidental, una adecuada defensa de la presencia de la filosofía en el currículo de la enseñanza formal debe decantarse sobre todo por el modelo ofrecido por Sócrates, buscando transformar las aulas en comunidades de investigación filosófica formadas por personas que comparte un mismo compromiso personal en la búsqueda del sentido y de la verdad.

Bibliografía

- ARIEW, Roger: «Descartes and the Tree of Knowledge», *Synthese*, 92:1 (1992)
- BUENO, Gustavo: «El proyecto Symploké» en *El Catoblepas*, n° 23 2004 (en <http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p02.htm> última consulta 28/04/2012)
- CORDUA, Carlos, «Husserl: Sobre historia de la filosofía», en *Revista de Filosofía*, v.62 Santiago, 2006 (http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602006000100010&script=sci_arttext última consulta, 20/06/2012)
- DESCARTES, René «Los principios de la filosofía», en *Oeuvres et lettres*. Paris: Gallimard, 1953.
- «Reglas para la dirección del espíritu», en *Oeuvres et lettres*. Paris: Gallimard, 1953
- FEYERABEND, Paul: *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel, 1985.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix: «Algunas falacias profundamente arraigadas» en *Diálogo Filosófico*. n° 12. (Madrid, 1988), págs. 353-358
- *El troquel de las conciencias*. Madrid: De la Torre, 2011, págs. 171-180, 101-92.
- Algunas reflexiones provocadas por la lectura de la Encíclica *Fides et*

- ratio» en *Diálogo Filosófico*, Nº 43, 1999 , págs. 89-94
- *Pregunto, dialogo, aprendo. La práctica de la filosofía en el aula.* Madrid: de la Torre, 2006
- GONZÁLEZ Seara, Luis: *La Sociología como aventura dialéctica.* Madrid: Tecnos, 1971.
- HUME, David: «An Enquiry Concerning Human Understanding», sect. XII, part.III, 132 en
- HUME David: *Enquiries concerning the human understanding and concerning the principles of morals*, Oxford Univ. Press, Oxford, 1972.
- HUSSERL, Edmund: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental.* Barcelona: Crítica, 1991
- KANT, Immanuel: *Crítica de la razón pura.* Buenos Aires, Losada, 1973, tomo II
- «¿Qué es la Ilustración?» (1784) en *Filosofía de la historia.* Trad. E. Imaz. México: F.C.E., 1981 (2ª reimp.)
- *Sobre el saber filosófico*, Madrid, UCM Facultad de Filosofía. 1998.
- KARL R.: *La sociedad abierta y sus enemigos.* Barcelona: Orbis, 1984.
- KOHAN, Walter Filosofía. *La paradoja de enseñar y aprender.* Buenos Aires: Los libros del Zorzal, 2008.
- *Sócrates. El enigma de enseñar.* Buenos Aires: Biblos, 2009.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.: *La filosofía en el aula.* Madrid: Ed. De la Torre, 1992.
- MARCUSE, Herbert: *Razón y revolución.* Madrid: Alianza Editorial, 1972
- MARINA, José Antonio: «Ideas para pensar filosóficamente» en <http://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/> última consulta, 20/06/2012)
- MIRAS SOSAS, María Clemens: «La LOE y las competencias básicas» en http://www.psicologoescolar.com/MONOGRAFIAS/torremolinos_clemen_miras_sosa_la_loe_y_las_competencias_basicas.htm#_ftn10 (última consulta, 22/04/2012)
- NELSON, Leonard: *El método socrático.* Rota, Hurqualya 2008
- NUSSBAUM, Martha: *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética*

- helenística*. Barcelona: Paidós, 2003
- *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010
- PLATÓN: *La República*., Edición de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano. Madrid: Instituto de Estudios políticos, 1969
- «Apología de Sócrates», Utilizo la traducción de J. Calonge en PLATÓN, *Diálogos* vol. I. Madrid: Gredos, 2000
- «Menón», traducción de F.J. Oliveri en PLATÓN, *Diálogos* vol. II. Madrid: Gredos, 2003, págs. 205-207
- ROBINSON, Ken: *Out of our minds*. Chichester: Capstone Publisher Ltd. (2nd ed.), 2011
- SNOW, C. P. *The Two Cultures and the Scientific Revolution* New York: Cambridge Univ. Press (accesible en <http://sociology.morrisville.edu/readings/sts/The%20Two%20Cultures%20-%20Snow%201959.pdf>, última consulta 25/04/2012), Madrid: Alianza Editorial, 1987
- TRUCHE, Pierre: «La notion de crime contre la humanité» *Esprit*, n. 181 (1992)
- VARGAS LLOSA, Mario: «La sociedad del espectáculo», <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-civilizacion-del-espectaculo?page=full> (última consulta 18/04/2012).

Recibido: abril 30 de 2012 - Aprobado: noviembre 1 de 2012