

## PRÓLOGO

### SOBRE LA INCIERTA FIGURA DEL PROFESOR DE FILOSOFÍA

FELIPE M. IGNACIO

Desde que hay filosofía, es un problema para los filósofos determinar en qué consista su actividad frente a esas otras del sacerdote que entiende del comercio con lo sagrado, del literato inspirado que acierta con la palabra precisa para formar la imagen poderosa o la trama imitadora de la vida, del hombre de acción que sabe conducir a los pueblos, del astuto sofista que sabe qué argumento usar para vencer en la disputa, del artesano que sabe qué operaciones son precisas para la producción de un objeto, o incluso la del hombre de la calle cargado con sus creencias cotidianas, y también, cómo no, la del científico que busca las leyes de su región de objetos. Todos esos tienen también como oficio el saber, y lo que no queda claro es qué tipo de saber sea el del filósofo. No es cuestión ni de ombliguismo ni de complaciente autobombo, sino del estricto cumplimiento de su deber. Es asunto suyo preguntarse por la naturaleza del saber, de todos los saberes, no del científico ni del técnico, cuyo oficio consiste más bien en practicar su ciencia y su arte entregados por entero a su objeto, sin necesidad de realizar una reflexión sobre la naturaleza del mismo, por más que pueda interesarles el resultado de esa reflexión hasta el punto incluso de embarcarse ellos mismos, con mayor o menor fortuna, desbordando las fronteras de su región del saber, en una reflexión filosófica sobre su propia práctica. Así, no es extraño que un físico, un historiador, o un sociólogo desborden la región particular de su especialidad para realizar una distinta reflexión de naturaleza filosófica. Pero cuando el científico de profesión pretende hacer ciencia de la ciencia, inventándose incluso el neologismo de *metaciencia*, lo que en realidad sucede es que se ha convertido en filósofo —y quizás le resulte inconfesable—. También los científicos tienen prejuicios, y entre ellos, quizás el más lamentable, se encuentra a veces un hostil desprecio del saber filosófico.

El hecho, en cualquier caso, es que hay un orden del saber con fronteras precisas que delimitan territorios y canales de comunicación que regulan

sus relaciones. Y según ese orden, le toca al filósofo ocuparse de esta cuestión y, en el marco de esa tarea, realizar este acto de reflexión para arrojar luz sobre su propia condición. Y conviene que lo haga él mismo antes de que esa reflexión se la hagan otros desde alguna otra región particular del saber, como el sociólogo, a la manera de un Randall Collins o un Bourdieu. No sea que suceda que al aproximarse a los filósofos con una mirada interesada por cosas como las relaciones de poder o la reproducción social, acaben desfigurándola, omitiendo eso que resulta ser lo más propio pero que solo resulta accesible desde una mirada filosófica: la extraña condición de un ser humano destinado, más acá de todos los juegos sociales, y tomando como medida el ejemplo socrático, a una incierta búsqueda de la verdad movida por la aspiración a una vida propiamente humana. No, sin duda, porque los filósofos no sean también agentes sociales, envueltos por todas las tramas de la interacción social, sino porque su condición no deriva de la defensa y conservación de su posición en ese juego, sino más bien de la manera como abren la grieta por la que se filtra la crítica del propio juego social. No, pues, porque la mirada del sociólogo sea ilegítima, sino porque es incompleta. Sin duda, este describe adecuadamente al filósofo en su cruda empiricidad, llena de preocupaciones sobre cómo ganarse la vida u ocupar puestos en alguna institución educativa o científica, envuelta por sus rituales y dinámicas de ascensos y descensos, de conflictos y alianzas, en fin, por operar de acuerdo con mecanismos que empujan discretamente a los agentes a aglutinarse u oponerse formando corrientes intelectuales. Pero difícilmente puede esa mirada asomarse a la *idea* del filósofo, que es otra cosa distinta, con una objetividad propia que no resulta desmentida por las ocasionales miserias de las prácticas de los filósofos en sus juegos sociales, de la misma manera que, como decía Kant en las notas de la *Pedagogía*, la realidad de la verdad no resulta desmentida por el solo hecho de que todo el mundo mienta. La imperfección de sus realizaciones no convierte esa idea, forjada por los griegos y sucesivamente actualizada a lo largo de la historia, en una ingenua ilusión. Por el contrario, igual que la facticidad de los valores morales se manifiesta en la denuncia de una bárbara acción criminal, la facticidad de la idea del filósofo se manifiesta, precisamente, en la manera como *de hecho* regula y orienta su propia práctica, permitiendo denunciar sus desviaciones, que es lo que parece que siempre se le escapa al sociólogo, no porque diga cosas falsas, sino porque la empiricidad de su mirada, atenta a la realidad del hecho social, le hace ciego a la realidad de esta idea, visible solo para la del filósofo.

Sin embargo, en cuanto los filósofos, desde Platón, se embarcan inevitablemente en la realización de esta tarea, descubren que la identidad

del saber filosófico, y por consiguiente su propia condición como filósofos, se encuentra envuelta por una serie de interrogantes que lo llenan de incertidumbre.

Para empezar, la filosofía no es solo un tipo de saber, sino también una forma de vida. El saber filosófico implica un cierto compromiso existencial. Esto establece una diferencia radical: no parece haber una forma de vida de matemático ni de sociólogo. El matemático es un ser humano que estudia los números y las figuras geométricas; el sociólogo, un estudioso de los hechos sociales; pero ni uno ni otro parecen de entrada comprometidos con una forma de existencia en particular. La actividad intelectual parece estar aquí separada de su dimensión vital. No es este el caso del filósofo. Su rasgo más esencial es precisamente este: ser alguien que apuesta, movido por su actividad intelectual, por adoptar una vida diferente de la ordinaria. Desde la *Carta VII* platónica, es un mantra la distinción entre el verdadero filósofo, que hace de la filosofía su *régimen de vida cotidiano*, y el falso filósofo, que tiene solo un *barniz de opiniones* que no se hallan enraizadas en una distinta forma de vida. Así que no basta con ser un sabio erudito para ser filósofo. No basta con saberse de memoria las doctrinas de Wittgenstein o Foucault. Se espera que esa sabiduría sirva para vivir de otro modo, de una forma más humana, una cierta vida *katà tón noún*. Sin embargo, lo que en Sócrates se halla inmediatamente unido produce un interrogante sobre la forma de equilibrar el lado vital y el intelectual, sobre las posibles formas de llevar una vida filosófica. Pronto aparecen quienes, de un lado, se entregan por entero a una vida intelectual, como Aristóteles, y del otro quienes realizan su vocación filosófica sin escritura y casi sin estudio, como el cínico Diógenes, ese Sócrates enloquecido que vagabundea por las calles de Atenas con su manto y su zurrón, su báculo y su cuenco, descansando cuando lo precisa en su tonel, lleno de ascetismo y buen humor, y con eso le basta.

Enseguida la cosa se complica todavía más cuando la condición del filósofo se recubre con la del educador, en disputa con esos otros tipos como son los del poeta o el sofista. Su enseñanza traslada los dos lados de su condición: es al mismo tiempo intelectual y, más que moral, vital. El filósofo es maestro de verdad y maestro de virtud. Pero de nuevo, lo que en Sócrates se encuentra reconciliado siembra nuevos interrogantes. De un lado, algunos filósofos apuestan por la institucionalización de su enseñanza. Aparecen las primeras experiencias de la Academia, el Liceo o la Estoa. El filósofo se hace profesor en una institución educativa más o menos formal, y es esta figura la que define su papel en la ciudad. Pero del otro se encuentra tam-

bién el filósofo que habita en la ciudad, pero fuera del centro educativo, en el foro o en el palacio, como Cicerón, Séneca o Marco Aurelio, que se retiran de su vida activa para entregarse en sus momentos de ocio a la meditación filosófica, que mantienen una vida intelectual pero sin enseñanza o que, en todo caso, enseñan, desde lejos, a través de sus escritos. Esta doble posibilidad muestra la diferencia entre el filósofo y el profesor de filosofía, figuras próximas pero que no coinciden del todo. De hecho, cuando el saber filosófico se institucionaliza en un sistema educativo, a diferencia de lo que sucede con otros saberes, se produce una especie de pérdida. El saber matemático, enteramente intelectual, agota su existencia en el espacio académico. No sufre ninguna pérdida al ser trasladado al orden de la escuela. No sucede lo mismo con el saber filosófico. Y por eso, mientras que basta con cursar los estudios de matemáticas para poder llamarse a sí mismo matemático, no basta con cursar estudios de filosofía, ni tampoco con enseñar filosofía, para llamarse a sí mismo filósofo.

Este segundo interrogante, que se enlaza y superpone al primero, centra las reflexiones de este libro: ¿en qué consiste la figura del filósofo y cómo se relaciona con la de profesor de filosofía? El problema se plantea al menos desde que Sócrates bajara la filosofía a las calles de Atenas para hablar con zapateros y políticos, practicando su extraña enseñanza. Se prolonga con el establecimiento de las primeras escuelas filosóficas y su estricto compromiso con una completa forma de vida que regula hasta el modo de vestir. Resurge de otro modo en el conflicto entre el escolástico medieval, empeñado en proporcionar armas dialécticas a sus alumnos a través del juego de las disputaciones, frente al erudito humanista, que le reprocha haber olvidado que la sabiduría solo vale cuando es *ad vitam*, y se sumerge para ello en la lengua y los textos de los antiguos para recuperar su vida filosófica, fundando así las escuelas de latinidad. Y también en la forma como el filósofo moderno, impulsor de la nueva ciencia, evita el espacio académico ocupado por escolastas y humanistas y elige una vida independiente que le proporcione la situación que allí no encuentra para pensar libremente, ya sea dedicándose al pulido de lentes o coqueteando con la vida cortesana como maestro de princesas, como secretario de algún aristócrata o preceptor de sus hijos o incluso regentando desde un cómodo sillón la biblioteca de algún colegio de abogados en Edimburgo.

No obstante, el hecho es que, a partir de las reformas del sistema educativo promovidas por Condorcet y los demás pedagogos de la revolución, que rápidamente dejan de ser un asunto francés para extenderse tanto como la propia Declaración de Derechos por todas las naciones, el filó-

sofo se profesionaliza. Se hace definitivamente profesor. Desde finales del XVIII resulta cada vez más raro hallar alguno que no se gane la vida en un centro de enseñanza. Es cierto que todavía Thoreau intenta en Walden la experiencia de una vida enteramente filosófica; que algunos de los grandes filósofos franceses de mediados del XIX, en ese tiempo de una Francia sin universidad, como Comte, Renouvier y Ravaisson, elaboran sus sistemas al margen de los centros educativos; que en el erial español de la posguerra todavía Zubiri, favorecido sin duda por generosos contactos, puede proseguir su actividad fuera de una universidad irrespirable, en la Sociedad de Estudios y Publicaciones. Pero este tipo de casos, tan comunes durante la Modernidad, son ahora una anomalía. Parece que quien quiera hoy buscar un filósofo está obligado a pisar un aula. El filósofo, como cualquiera, tiene que ganarse la vida, y lo hace cultivando su saber como profesional de la enseñanza en alguno de los escalones del sistema educativo de las sociedades democráticas modernas.

Esto genera a su vez nuevos interrogantes. La filosofía se produce y se transmite de acuerdo con los corsés de los planes de estudio, la lógica de las notas y las carreras académicas, las becas, los artículos indexados y las ANECAS. Y el filósofo, que parecía destinado a promover una distinta forma de vida más propiamente humana, es a menudo un funcionario con una vida bien ordinaria que baja a hacer la compra al supermercado, saca a pasear a su perro, va al dentista o recoge a sus niños del cole como cualquier otro particular en una sociedad donde la gente trabaja para vivir, donde el trabajo está dividido, tasado según un sistema de certificaciones académicas y legalmente regulado tanto en sus condiciones de acceso como en la realización de sus funciones. Así que ahora es una especie de profesional de la filosofía, al lado de otros profesionales como el arquitecto, el abogado o el policía, que desempeña unas funciones que regulan desde el número de horas que dedica a la enseñanza hasta su dedicación a la gestión administrativa del centro o sus obligaciones para con su alumnado.

Reducido así a la nada heroica condición del profesor que enseña una disciplina en un aula, no resulta raro que alguno pueda preguntarse, como lo hacía Thoreau, si hay realmente filósofos en nuestro tiempo (como lo eran los antiguos). Y, ciertamente, uno no puede dejar de sentir una cierta desproporción entre aquellos hombres extraordinarios que rozaban lo divino descritos por Diógenes Laercio y nuestros sin duda sabios pero poco extraordinarios y a menudo grises profesores. Y sin embargo, esta falta de heroicidad puede también ser interpretada como el síntoma de su inmenso triunfo. La señal de unos tiempos en que ya no se necesitan filó-

sofos heroicos porque el espíritu filosófico ha impregnado la vida de todos, porque ahora la escuela realiza su propósito de hacer de todos los apasionados seres humanos seres un poco más razonables mediante el cultivo de su propia humanidad. La gris normalidad de la escuela sería entonces el signo de su éxito. Y es que, en efecto, nuestro actual sistema educativo es un invento de los filósofos. Fueron ellos, custodiando el legado platónico, meditando acerca de la condición humana, quienes revelaron su destino moral, que consiste en el perfeccionamiento de su propia humanidad. Fueron ellos quienes reflexionaron acerca de los adecuados medios de enseñanza para realizar este fin. Y fueron finalmente los pedagogos revolucionarios quienes institucionalizaron estas meditaciones al diseñar la escuela moderna, haciendo de ella una escuela emancipadora dirigida, como quería Platón, por la intención de proporcionar una formación intelectual capaz de cultivar la razón de todos los futuros ciudadanos. Nuestro sistema de instrucción está, pues, impregnado por entero de *éthos* filosófico. Así pues, si los filósofos inventaron la escuela moderna al mismo tiempo que el Estado libre para el que está diseñada, ¿cómo no iban a encontrar en ella su lugar propio? Nada más natural que practicar su oficio de manera profesional en este sistema, realizando así la función que ellos mismos se asignaron.

Sin embargo, encajada en el interior de nuestros centros educativos, la cuestión de la producción y transmisión del saber filosófico genera nuevos interrogantes que reviven e intensifican las paradojas descubiertas en los diálogos socráticos. En efecto, frente a la transmisión de los saberes positivos, la idea de que la filosofía sea una cosa que se pueda enseñar resulta en sí misma problemática: Sócrates es un sabio que no sabe y un maestro que no enseña. La experiencia filosófica es, antes que nada, la de una *conversión de la mirada*, ese acontecimiento de la comprensión que se refleja en el rostro de nuestros alumnos cuando, dejando de menear la cabeza y fruncir el ceño, hacen, por fin, experiencia de la luminosa claridad de una nueva verdad. Interpretar la transmisión de conocimientos en filosofía con la metáfora de la jarra vacía que se llena con agua falsifica radicalmente la experiencia de este aprendizaje, que solo se deja describir con las viejas metáforas platónicas sobre las aventuras del alma y el cambio en su manera de mirar por el que esta se eleva desde el fango de la experiencia hacia la claridad de lo invisible, provocando así, a su vez, la transformación completa de su manera de ser. La enseñanza socrática no consiste en prestar una inteligencia a quien carece de ella, ni tampoco en insuflar en una inteligencia que permanece pasiva una información fácilmente memorizable, como fechas históricas o la tabla periódica, o un distinto conjunto de técnicas reprodu-

cibles, sino en excitar en ella su propia actividad. Se enseña poniendo al otro en situación, incluso quizás obligándole, venciendo sus resistencias, a pensar por sí mismo. Esta es, sin duda, la enseñanza más difícil. Repetir es fácil, memorizar es fácil; pensar por sí mismo, pensar humanamente, no tanto. En este sentido, a la pregunta por la forma de enseñar filosofía, la respuesta siempre es la misma: se enseña como nos cuenta Platón que lo hacía Sócrates. No hay otro método. Y él realizaba su labor de partero orientando la inteligencia de su interlocutor para que se encamine por sí mismo en la búsqueda de la verdad. Así pues, aunque Sócrates es un sabio que no sabe y un maestro que no enseña, el hecho es que sin su activa presencia la inteligencia de sus discípulos permanece inerte: solo en diálogo con él logran hacerse más sabios y mejores. Y el destino de la clase de filosofía hoy tendrá que favorecer, pues, las condiciones para que siga siendo posible que en el alma de nuestros jóvenes se opere esa misma experiencia de iluminadora claridad. Pero lograr esto es, sin duda, un problema.

Por otro lado, el nacimiento de la ciencia moderna y la consiguiente crisis de la metafísica redobla este problema, ya que plantea la amenaza de expulsar la filosofía del sistema del saber. Vista desde los criterios de exactitud y certeza de la ciencia moderna, con una mentalidad cientificista, la filosofía merece ser despreciada como una imposible y fraudulenta ciencia sin objeto. Más que una ciencia, parece una especie de residuo de una forma infantil de pensamiento, e incluso un obstáculo para los progresos de las ciencias empíricas. Ella, que liberada después de muchos siglos de su servidumbre respecto de la teología aspiraba de la mano de Descartes a coronarse como reina de las ciencias, hace con Kant experiencia de su fracaso. Enfrentada a la acelerada proliferación y perfeccionamiento de las ciencias, en un proceso que lleva a aplicar progresivamente su nueva lógica de procedimientos de control empírico a cada vez más ámbitos de la experiencia, adentrándose incluso en el territorio de los fenómenos humanos aparentemente reservados a la reflexión filosófica, descubre su fragilidad. Incapaz de convertirse en ciencia del fundamento de las ciencias, entra en una duradera crisis existencial. Está claro lo que saben el matemático y el sociólogo, que cuentan con un objeto propio con un contorno bien delimitado que pueden recorrer por entero y cuyas leyes pueden extraer, pero ¿qué sabe el filósofo, si la diversidad de ciencias agotan, troceándola, nuestra experiencia del mundo en su totalidad? ¿Acaso queda *algo* que ella pueda saber?

Lo que hay en juego es su propia identidad: su lugar en el conjunto del saber se hace incierto. Se abre así una larga disputa entre quienes, siguiendo

la línea abierta por el empirismo inglés y que culmina en el positivismo decimonónico, estrechan los límites de la filosofía hasta reducirla a una reflexión sobre la naturaleza de las ciencias, y los que, por el contrario, explorando el espacio conservado por Kant a partir de la distinción entre *conocer* y *pensar*, defienden que la filosofía es un saber autónomo y riguroso, anclado a un campo propio que nace del retroceso hacia las condiciones últimas de nuestra experiencia por el que el conjunto de las ciencias alcanza su momento de totalización sistemática. De acuerdo con esta solución kantiana, el estudio de la filosofía sigue coronando, como decía Platón, el proceso de formación. Sin embargo, la crisis, no del todo resuelta, vuelve a reproducirse inevitablemente en las sucesivas disputas sobre el lugar de los estudios de filosofía en el sistema educativo. Un nuevo problema.

Además, resulta que la solución kantiana no resuelve del todo tampoco la cuestión de la transmisión de un saber racional que no es ciencia empírica. Al contrario, sus célebres reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía vienen a abrir un nuevo interrogante. En efecto, las ciencias, las matemáticas o la física, como son saberes acabados, pueden ser enseñados: hay una doctrina que puede sintetizarse y presentarse en un manual. La filosofía, por el contrario, es un saber constitutivamente inacabable, ¿cómo va a ser enseñada? No hay un manual del que pueda decirse: he ahí la doctrina de la filosofía —porque tal doctrina no existe, porque no hay *una* filosofía. Así que, concluye Kant, no puede enseñarse filosofía, sino solo a filosofar. Sin embargo, esto no resuelve el problema, solo lo desplaza: ¿y cómo se enseña a filosofar? ¿Cuál es el contenido de una asignatura que carece de unidad de doctrina? ¿Cómo se enseña a filosofar si no es exponiendo los contenidos de un sistema filosófico —y no otros?

En este contexto, impulsada por la voluntad ilustrada de universalizar la razón tanto como los derechos, se abren también las puertas para la escisión entre filósofos académicos y filósofos mundanos, entre quienes enseñan en el aula y quienes charlan en el salón o en el café, origen de nuevos interrogantes. Surgen experiencias como la célebre *Popularphilosophie* de Engel, que tratan de hacer popular a la filosofía haciendo de ella algo menos técnico, más lúdico, extendiendo y fortaleciendo los hábitos reflexivos, difundiendo su espíritu racional y crítico. Experiencias que encuentran hoy cierta continuidad, por ejemplo, en la filosofía para niños de Lipman o en los cafés filosóficos, por no hablar del mundo *podcast*, en los que gente que tiene las ganas pero no el tiempo necesario para estudiar filosofía disfruta, sin embargo, de la oportunidad de aproximarse un poco a ella. Y es que, en efecto, si la filosofía brota de una disposición natural del ser



humano, tiene que estar abierta a todos. Hegel, irritado, replica exigiendo de la filosofía *seriedad*. Tratando de popularizar la filosofía, sostiene, lo que el filósofo popular acaba haciendo es banalizarla. Si no quiere ser despreciada por las ciencias, precisa de todo su rigor. No puede ser que la filosofía sea el único saber que no necesita ni técnica ni esfuerzo, y así se pregunta: ¿resulta que un zapatero tiene un oficio que tiene que ser aprendido trabajosamente, pero que para aprender filosofía basta con poner a trabajar el sentido común? ¿No se convierte así la filosofía en un inútil aunque ameno parloteo que difícilmente puede distinguirse de una disputa de bar o de twitter? En efecto, que borrachos y twitteros tengan discusiones filosóficas no los convierte en filósofos, de la misma manera que el paseante que camina extasiado por la senda del bosque contemplando su belleza no se hace inmediatamente biólogo. Quien quiera hacerse filósofo tendrá que hacer algo más que discutir con sus colegas, tendrá que contar con algo más que con un espíritu racional y crítico, cualidades compartidas y cultivadas por cualquier otro espíritu razonable. Tendrá que aprender un poco de filosofía, un saber que se encuentra depositado en los textos de los filósofos, y para eso tendrá que acudir a algún centro donde haya algún maestro que la enseñe. La filosofía, pues, es algo que tiene que ser enseñado y aprendido con seriedad —en un aula. Así, Hegel replica a Kant: se aprende a filosofar aprendiendo filosofía. En cualquier caso, surgen nuevos problemas: primero, ¿cómo articular esta doble vocación de la filosofía hacia la *academia*, reservada al especialista, y hacia el *mundo*, abierta a cualquiera naturalmente interesado en ella pero sin el ocio necesario para cultivarla con seriedad? Y segundo, ¿cómo se enseña a filosofar enseñando filosofía si no hay *una* filosofía, si carece de unidad de doctrina? La primera regla de la escuela es que solo se deben enseñar verdades, pero ¿qué verdad filosófica llevar entonces al aula?

A su vez, la crisis existencial de la filosofía se produce precisamente en el momento en que los pedagogos revolucionarios, en su trabajo de destrucción y recreación del sistema de instrucción, están definiendo y sistematizando sus etapas. Se abre así un nuevo interrogante: ¿cuál es el momento adecuado para la enseñanza de la filosofía: la secundaria o la universidad? En el Antiguo Régimen no hay propiamente una enseñanza secundaria, sino una serie dispersa de centros que ofrecen diversas vías de preparación para la universidad, desde las escuelas latinas humanistas, las *Realschule* en el ámbito protestante, los colegios jesuitas y oratorianos, además de la propia Facultad de Artes, que también prepara para el acceso a las Facultades Superiores, que proporciona el título de Bachiller y donde la tradición esco-