

LA FILOSOFÍA COMO DISCIPLINA *NON GRATA* PARA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR MODERNA

*Philosophy as a “Non Grata” Discipline for the Modern
School Institution*

Edgar GILI GAL
Universidad de Barcelona. España.
edgargili@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1807-4783>

Fecha de recepción: 26/04/2022
Fecha de aceptación: 21/07/2022
Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

Cómo citar este artículo: Gili Gal, E. (2023). La filosofía como disciplina *non grata* para la institución escolar moderna *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.28853>

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer una explicación, una entre otras igualmente posibles, que permita entender por qué la filosofía, ya sea en tanto que materia de enseñanza, ya sea en tanto que teoría de la educación, ha sido con frecuencia para la escuela moderna (s. XVI-XXI) una suerte de disciplina *non grata*, esto es, una disciplina que se acepta al tiempo que se margina.

Como se verá, una explicación de esta ambigüedad de la relación de la escuela con la filosofía puede encontrarse en un análisis genealógico de la escuela de corte foucaultiano, es decir, que puede encontrarse en un estudio de las condiciones históricas de emergencia y desarrollo de la escuela en la Modernidad. En concreto, se ha prestado atención a cuatro acontecimientos mayores: el gran cisma religioso del cristianismo, el nacimiento del capitalismo y de la razón de Estado, la irrupción del humanismo renacentista y el desarrollo de las ciencias humanas.

De este modo, se muestra que la escuela parece estar animada desde sus orígenes por intereses que son mayoritariamente contrarios o ajenos a la filosofía, pero se muestra asimismo que, aunque sea en menor medida, la escuela también parece estar animada desde el principio por intereses que son para la filosofía más bien favorables. Si todo esto fuera cierto, entonces se entendería por qué la filosofía ostenta un estatuto más bien ambiguo en su relación con la escuela.

A partir de aquí, es posible que también haya que considerar que una inserción plena de la filosofía en la escuela no puede lograrse solamente por medio de una reivindicación de sus bondades, sino que tal vez sea preciso que, además, se reclame que la escuela responda a intereses que sean para la filosofía más propicios.

Palabras clave: capitalismo; ciencias de la educación; cristianismo; escuela; filosofía; genealogía; humanismo; Michel Foucault.

ABSTRACT

The purpose of this article is to offer an explanation, one among others equally possible ones, that allows us to understand why Philosophy, whether as a teaching subject or as a theory of education, has often been for the modern school (16th-21st century) a kind of discipline *non grata*, that is, a discipline that is accepted and at the same time marginalized.

As will be seen, an explanation of this ambiguity of the relationship between school and Philosophy can be found in a Foucauldian genealogical analysis of the school, that is to say, it can be found in a study of the historical conditions of the emergence and development of the school in Modernity. Specifically, attention has been paid to four major events: the Great Schism of Christianity, the birth of Capitalism and the reason of State, the irruption of Renaissance humanism and the development of the human sciences.

In this way, it is shown that the school seems to be animated from its origins by interests that are for the most part contrary or alien to Philosophy, but it is also shown that, even if to a lesser extent, the school also seems to be animated from the beginning by interests that are rather favorable to Philosophy. If all of this were true, then it would be understood why Philosophy has a rather ambiguous status in its relationship with the school.

From this point onwards, it may also be necessary to consider that a full integration of Philosophy in schools cannot be achieved only by claiming its merits, but that it may also be necessary to demand that school responds to interests that are more propitious to Philosophy.

Keywords: capitalism; educational sciences; christianity; schools; philosophy; genealogy; humanism; Michel Foucault.

1. INTRODUCCIÓN. UNA GENEALOGÍA DE LA ESCUELA MODERNA PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA FILOSOFÍA COMO DISCIPLINA *NON GRATA*

Es un hecho de sobra conocido, a la vez que histórico y aún de plena actualidad, que la presencia del profesor de filosofía en la institución escolar moderna es una

presencia a menudo casi espectral o testimonial, además de frágil o precaria. Por una parte, esto quiere decir que la enseñanza de la filosofía en la escuela acostumbra a ser una enseñanza menor o secundaria en comparación con otras que gozan de un estatuto claramente superior. En consecuencia y tal y como sucede a todas las enseñanzas de este mismo rango, se trata también de una que con frecuencia aparece como una candidata preferente en los procesos reformadores de depuración. Sin embargo, el hecho de que la presencia del profesor de filosofía en la escuela acostumbre a ser una presencia en buena medida marginal también significa algo que es de Perogrullo, a saber, que, por otra parte, la enseñanza de la filosofía no se excluye del todo, sino que, a través de un equilibrio en apariencia casi imposible, parece que logra mantener un pie en el umbral. El profesor de filosofía suele ser, pues, esta figura arrinconada que siempre parece estar en vías de marcharse, pero que, a pesar de todo, no termina nunca de hacerlo. En otras palabras, parece que puede hablarse del profesor de filosofía como de una figura que, a la vez que pertenece a la escuela, a menudo ni se quiere, ni se protege, ni se cuida ni termina de recibir, en suma, la carta de plena ciudadanía en lo institucional.

Ahora bien, en lo que sigue no se trata en absoluto ni de probar la realidad que se acaba de describir,¹ ni de expresar un lamento por ella ni de defender y justificar el deseo de que cambie en el sentido preciso de que la filosofía sea por fin aupada a lo más alto de la jerarquía de los programas de estudio, sino que se trata más bien de ofrecer una explicación, una entre otras igualmente posibles, que permita entender por qué la filosofía ha sido con frecuencia en la escuela esta suerte de materia que se incluye a la vez que se margina. Tal y como se verá, una explicación de este fenómeno puede encontrarse en un análisis genealógico, esto es, en un análisis de las condiciones históricas de emergencia (Morey, 2002, p. 84), en este caso, de la institución escolar moderna. En efecto, cuando se atiende a toda la serie de acontecimientos que pudieron propiciar su nacimiento, parece que se hace posible constatar al punto que la enseñanza de la filosofía no pueda ser sino incorporada a la vez que minimizada. Esto se debe al hecho de que la mayoría de estos acontecimientos son contrarios o ajenos a la filosofía misma, pero hay al menos uno que es para ella más bien favorable. El método o punto de vista genealógico permite, pues, dar cuenta de la encrucijada histórica que engendra y marca la institución escolar moderna como un lugar en el que el profesor de filosofía prácticamente sólo puede acomodarse como una suerte de figura *non grata*, es decir, como una figura que se acepta a la vez que se degrada.

1. No cabe duda de que dar cuenta del lugar que la enseñanza de la filosofía ha ocupado en la escuela moderna, resiguiendo los altibajos que ha podido protagonizar a lo largo de la historia, así como captando las diferencias que a este respecto sea posible describir entre los distintos países, es una tarea necesaria, pero no es la que se pretende acometer en este artículo. En el contexto de un nuevo ataque a la enseñanza de la filosofía en España (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo), se trata más bien de asumir la fragilidad de la enseñanza de la filosofía como un punto de partida, y, de aquí en adelante, consagrarse a la tarea de explicar de una determinada manera por qué se da.

Pero es posible ir aún un poco más lejos, pues este fenómeno de inclusión y exclusión de la filosofía en la escuela moderna no solamente concierne a la figura del profesor de filosofía, sino que también concierne a la figura del filósofo que con sus publicaciones aspira a condicionar de algún modo la orientación que se da a la educación. Por una parte, es un hecho que no pocos filósofos de la Modernidad han pensado y escrito acerca de los fines y los medios que toda educación debería asumir.² Pero, por otra parte, no parece que su influencia haya sido demasiado significativa, sino que más bien parece que la tendencia dominante ha consistido en atender a las prescripciones que provienen de otras disciplinas del saber. En definitiva, el filósofo ha hablado, pero no es su voz principalmente la que se ha dejado sentir, sino la voz de otros que, por lo que se ve, parecen revestidos de una mayor autoridad. Por tanto, lo que cabe describir como una figura *non grata* de la escuela moderna, es decir, lo que se incluye a la vez que se excluye, no es sólo la figura del profesor de filosofía, sino también la figura del filósofo que piensa la educación. Ahora bien, en este punto también hay que decir que en ningún caso es cuestión de expresar, en relación con esta realidad, ni lamentos encendidos ni deseos justificados de cambio. Una vez más, se trata simplemente de ofrecer una explicación que también aquí puede encontrarse en un análisis genealógico, aunque no, en esta ocasión, en uno que se haya centrado en las condiciones históricas de emergencia de la escuela moderna, sino en uno que se ha centrado más bien en sus condiciones de desarrollo ulterior.

Con todo, es preciso hacer una advertencia de singular importancia, a saber, que, si bien es cierto que la naturaleza histórica particular de la escuela moderna puede contribuir a entender el maltrecho lugar que la filosofía suele ocupar en ella casi como un destino, en ningún caso se pretende decir que el vínculo de la filosofía con la educación esté ya determinado de una vez por todas. Al contrario, uno de los efectos mayores que el genealogista libera cuando realiza sus investigaciones históricas es precisamente el que consiste en desvelar el carácter contingente, y, por tanto, transformable de aquello sobre lo que posa la mirada (Foucault, 2003a, pp. 91-92). Sin embargo, las tentativas de cambio no sólo requieren que se sepa que el cambio es posible, sino que también requieren que se sepa qué es aquello por lo que algo es difícil de cambiar. En este caso, se trata de poner en evidencia que lo que puede estar impidiendo que se lleve a cabo una inserción plena de la filosofía en la educación es la naturaleza histórica particular de la escuela. Por tanto, no se trata sólo de comprender, sino que se trata igualmente de abrir, en última instancia, una posibilidad más viable de transformación del vínculo de la filosofía con la educación. Así las cosas, no es difícil adivinar, y es un deber destacarlo aquí, la importancia que Michel Foucault,

2. Desde Michel de Montaigne hasta Peter Sloterdijk, pasando por John Locke, Jean-Jaques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Hannah Arendt o Michel Foucault, son muchos los filósofos que en la Modernidad han dedicado escritos al tema de la educación.

y, en especial, la obra *Vigilar y castigar*, ha podido tener para el desarrollo de este análisis, aunque tampoco está de más resaltar la importancia que también han tenido otros autores como Émile Durkheim, Fernando Álvarez-Uría, Julia Varela o Peter Sloterdijk.

2. PRIMERA CONDICIÓN: EL GRAN CISMA RELIGIOSO DEL CRISTIANISMO

Si se quiere hacer el análisis de las condiciones históricas de emergencia de la institución escolar moderna para poder entender el lugar marginal que el profesor de filosofía suele ocupar en ella, entonces hay que situarse en el contexto histórico del siglo XVI. Para esto de lo que ahora se quiere dar cuenta, hay que decir que esta época está marcada por no menos de tres acontecimientos mayores. En primer lugar, se trata de la época del gran cisma religioso del cristianismo que empieza con la Reforma protestante y continua con la Contrarreforma católica. En ese momento, se inicia, como se sabe, una pugna por el poder que convierte Europa en tierra de misiones y que divide a los europeos en dos grandes bloques religiosos. Es en este contexto que la institución escolar aparece, junto con otros medios, como un instrumento estratégicamente eficaz para el reclutamiento de adeptos. Se piensa que los niños de hoy, todavía sin moralizar, tal vez puedan ser los protestantes o los católicos de mañana (Álvarez-Uría y Varela, 1991, pp. 15-17; Durkheim, 1982, pp. 290-293). De ahí que el nacimiento de la institución escolar sea en buena medida obra de un cierto número de hombres de religión. Por un lado, Michel Foucault (2007, p. 88) menciona en *El poder psiquiátrico* la fundación de escuelas por parte de la comunidad de Los Hermanos de la Vida Común. Por otro lado, en el análisis del poder disciplinario que Michel Foucault (1979, pp. 139-198) realiza en *Vigilar y castigar* y en el que se toma precisamente la institución escolar como uno de los referentes privilegiados, se constata la influencia decisiva para la escuela de personajes religiosos como Juan Bautista de La Salle (1979, p. 151)³, Charles Demia (1979, p. 164)⁴ o Batencour (1979, p. 151)⁵. Por último, también habría que mencionar el papel decisivo que a este respecto han podido desempeñar algunas órdenes religiosas creadas *exprofeso* como es el caso de los jesuitas o de los escolapios (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 17). Como se ve, es posible que haya que admitir que en el origen histórico de la institución escolar moderna no se encuentra ningún proyecto ilustrado, sino más bien una vulgar y tal vez inconfesable lucha por el poder de los cristianos de uno y de otro signo. Se ha adoptado entonces,

3. Michel Foucault cita el siguiente texto: J.-B. de La Salle. *Conduite des écoles chrétiennes*, B. N. Ms. 11759.

4. Michel Foucault cita el siguiente texto: Charles Demia. *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716.

5. Michel Foucault cita el siguiente texto: M. I. D. B., *Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, 1669.

como explica Michel Foucault (2014, p. 23) en su texto sobre Friedrich Nietzsche, el punto de vista de la genealogía que, al dar cuenta de las condiciones históricas de emergencia de un determinado fenómeno, no descubre el origen glorioso de lo que se tiene por un gran logro, sino un comienzo que tal vez debería ser calificado de bajo y mezquino.

A partir de aquí, quizás también se puedan comprender las semejanzas que es posible describir entre las instituciones cenobíticas características de la Edad Media y las instituciones escolares de la Modernidad. Michel Foucault da cuenta de algunas de ellas en *El poder psiquiátrico* (2007, pp. 87-90), pero también en *Vigilar y castigar* (1979, pp. 143-144, pp. 145-147, pp. 153-154, pp. 165-166). Si al mismo tiempo se tiene en cuenta la conexión que, de acuerdo con Pierre Hadot (1998, pp. 274-275) y con Michel Foucault (2010, p. 247; 2016, p. 255; 2018, p. 113; 2005a, p. 176), se dio entre la vida cenobítica medieval y la vida filosófica antigua, entonces se puede llegar incluso a vislumbrar una conexión histórica indirecta entre la vida filosófica antigua y la institución escolar moderna. Lo que se tomó de la vida filosófica antigua en la vida cenobítica de la Edad Media no fue recuperado después por una filosofía moderna más bien ligada a la línea histórica de la teología cristiana y medieval, sino que fue regurgitado sobre la institución escolar. Sin embargo, hay que tener presente que entre la vida filosófica antigua y la escuela moderna, no sólo media un tiempo histórico muy largo, sino que también median las múltiples modificaciones que se introdujeron en cada uno de los procesos de transferencia. Sea cual sea la filigrana histórica que permita unir la vida filosófica antigua con la institución escolar moderna, lo cierto es que lo segundo no pasa de ser un reflejo deformado y grotesco de lo primero. En cualquier caso, ya se ve que, desde sus orígenes mismos, la institución escolar no es un asunto de filósofos, sino que es más bien un asunto de hombres de religión que combaten en las trincheras misioneras del gran cisma religioso del cristianismo. Desde este punto de vista, tal vez se pueda ya empezar a entender que el profesor de filosofía no esté por lo general precisamente llamado a desempeñar en la escuela moderna un papel destacado.

3. SEGUNDA CONDICIÓN: CAPITALISMO Y RAZÓN DE ESTADO

Pero, tal y como se avanzaba, el nacimiento de la escuela moderna no está marcado solamente por un único acontecimiento. Cuando se piensa en el nacimiento de la escuela en los albores de la Modernidad también hay que pensar, en segundo lugar, en otro acontecimiento, a saber, el desarrollo del capitalismo. En este punto, no se trataría tanto de mostrar una conexión entre el protestantismo y el capitalismo a la manera de Max Weber (2012, p. 80), sino que se trataría más bien de mostrar que la institución escolar también se pone al servicio del aparato de producción. Este hecho podría mostrarse a través de una puesta en evidencia de la manera como las múltiples características del poder disciplinario escolar descritas por Michel Foucault (1979,

pp. 145-153⁶, pp. 153-160⁷, pp. 160-166⁸, pp. 170-171⁹, pp. 175-182¹⁰, pp. 182-189¹¹, pp. 189-197¹²) en *Vigilar y castigar* se amoldan a las exigencias de las nuevas formas de producción. De hecho, el poder disciplinario no es una modalidad de poder que solamente funcione en las instituciones escolares, sino que también funciona, entre otras instituciones, justamente en las industriales (Foucault, 1979, p. 145). No obstante, la manera más sintética de dar cuenta de este vínculo consiste simplemente en poner de relieve que el efecto mayor que las disciplinas son capaces de generar sirve claramente a los intereses del capitalismo. Puesto que el poder, como ha visto Michel Foucault (2015, pp. 318-319), no solamente puede reprimir a los sujetos, sino que también los puede producir, se trata, en concreto, de que las disciplinas producen, en última instancia, sujetos dóciles, esto es, sujetos útiles y ejercitados a la vez que obedientes y sumisos (Foucault, 1979, pp. 141-142). Así las cosas, ya es palmario que la institución escolar fabrica justo lo que puede beneficiar al capitalismo. Michel Foucault identifica esta producción con una «anatomía política» (1979, p. 141, 2005b, p. 148) de los cuerpos, que es una de las caras del «bio-poder», que hay que entender, «a no dudarlo», como «un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo», pues «éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción» (2005b, pp. 148-149).

Desde luego, en este punto no debe pasarse por alto que este desarrollo del capitalismo en su vínculo con el poder disciplinario escolar también está ligado al fenómeno de la incipiente razón de Estado y la consiguiente formación de los nuevos Estados administrativos que, por la necesidad de salvarse a través de un incremento de sus fuerzas en un espacio europeo de competencia política y económica (Foucault, 2008, p. 278), se cargan con nuevas responsabilidades como, por ejemplo y precisamente, la instrucción y profesionalización de los niños (Foucault, 2008, pp. 223-224, p. 306). En la medida en que, además, la fuerza del Estado depende de la cantidad de habitantes que posea (Foucault, 2008, p. 308), también será preciso que los Estados se lastren con una regulación de la natalidad, la longevidad o la salud pública, esto es, una «biopolítica de la población» que hay que entender como la segunda cara del bio-poder (Foucault, 2005b, p. 148). A partir de aquí, hay que hacer notar, una vez más, que lo que se encuentra en el origen histórico de la institución escolar no son las aspiraciones de ningún proyecto ilustrado, sino más bien las aspiraciones de un proyecto de corte económico auspiciado por el desarrollo del capitalismo y de los nuevos Estados administrativos. Pero sobre todo es preciso llamar la atención sobre

6. «El arte de las distribuciones».
7. «El control de la actividad».
8. «La organización de las génesis».
9. «Un sistema preciso de mando».
10. «La vigilancia jerárquica».
11. «La sanción normalizadora».
12. «El examen».

el hecho de que, dadas las motivaciones de la escuela moderna, tal vez no resulte tan sorprendente que el profesor de filosofía tienda a sustraerse y que, además, tampoco sea invitado de manera preferente a la gran fiesta de la escolarización capitalista. Al fin y al cabo, seguramente se puede conceder sin demasiadas reservas que el filósofo, ya sea en tanto que escritor, ya sea en tanto que profesor, se encuentra a años luz de distancia de una producción masiva de sujetos dóciles.

Ya ve entonces que, en suma, la escuela moderna parece hallarse en el punto de cruce de un cierto número de intereses religiosos y económicos que no son, en verdad, fácilmente conjugables porque la Iglesia y el Estado se han constituido con frecuencia en los dos polos de no pocos conflictos. Al fin y al cabo, en el mismo momento en el que el gran cisma religioso del cristianismo debilita la Iglesia, los nuevos Estados administrativos también amenazan su poder y autoridad (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 16). Pero no es menos cierto que, al mismo tiempo y quizás con motivo precisamente del temor a la pérdida de su influencia, la Iglesia busca mantenerse cerca del Estado a través, por ejemplo, de la educación de los príncipes y de las clases distinguidas. En este punto, corresponde a los jesuitas haber hecho las veces de bisagra (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 17). Por lo demás, también se puede mencionar la alianza del Estado y de la Iglesia en materia de regulación de la natalidad (Sloterdijk, 2012, p. 434). A decir verdad, si es posible hablar de un conflicto latente y duradero en la espina dorsal de la institución escolar moderna, tal vez haya que buscar más bien por el lado de una más difícil armonización entre los intereses religiosos y económicos a los que se ha hecho referencia y los intereses de tipo humanista que, ciertamente, también la animan. Por tanto, tal vez no haya que exagerar el pliegue de la escuela moderna a las exigencias de tipo religioso y económico. Después de todo, no se debe perder de vista que en aquel momento también se dio un tercer acontecimiento que también pudo ejercer alguna influencia en la constitución de la escuela moderna.

4. TERCERA CONDICIÓN: EL HUMANISMO RENACENTISTA

Hay que referirse ahora, en tercer lugar, al acontecimiento del humanismo renacentista y la formación consiguiente de un clima cultural que, en buena medida, no podría ser más contrario al espíritu religioso y economicista que se ha visto que determinaba la escuela desde el fondo y desde el principio. Esto se debe al hecho de que, como se sabe, el humanismo de la época supone un retorno a la cultura antigua precristiana y supone también un gusto por una erudición sin límites (Rabelais), o, cuanto menos, por una cultura literaria (Erasmus) cuya utilidad para la vida material e incluso religiosa es tal vez escasa (Durkheim, 1982, p. 257, pp. 262-263). Desde este punto de vista, no se ve de qué manera la cultura renacentista pudo penetrar en la institución escolar. Sin embargo, baste con señalar, como hace Émile Durkheim (1982, p. 317), que ya los jesuitas se vieron en la obligación de incorporar la cultura grecorromana a sus programas de estudio con el único fin de no perder

pujanza entre los hijos de una élite que, a la sazón, se encontraba sumida en la moda humanista. Por supuesto, esta incorporación de las letras clásicas no se hizo sin la retorcida y prudente cristianización de la cultura antigua y no se hizo tampoco sin poner el acento ante todo en la dimensión formal y retórica de los textos, pero esto no quita que el veneno pagano del humanismo renacentista, como un caballo de Troya, fuera inyectado a la institución escolar. Desde esta perspectiva, se puede entender por qué una institución que, en el fondo y como se ha visto, pudo estar motivada desde sus orígenes por intereses religiosos y económicos, contemple el estudio, por ejemplo, de una lengua pagana y muerta como es el caso del griego antiguo. Desde entonces y hasta la actualidad, la institución escolar parece atrapada, como ha visto Peter Sloterdijk (2012, p. 445), entre fuerzas contrarias que, al verse históricamente condenadas a convivir, nunca se hayan plenamente satisfechas: de un lado, fuerzas «pragmáticas y utilitarias», y, del otro lado, fuerzas que «siguen sistemáticamente soñando al margen de las circunstancias del “mundo del trabajo”». Parece que hay, en el corazón de la escuela y desde sus orígenes históricos mismos, una suerte de esquizofrenia jamás resuelta que explicaría por qué no se puede evitar que una historia de la escuela coincida con una historia de las reformas escolares. En la escuela se da, para los realistas, un exceso de idealismo y también se da, para los idealistas, un exceso de realismo. Se acaba de adoptar entonces un punto de vista nietzscheano -el de la estrategia, según la terminología de Michel Foucault (2014, pp. 37-38; 2008, pp. 217-218; 2003b, pp. 32-33)- desde el cual se descubre que los fenómenos son, en su origen y desarrollo, fruto de un enfrentamiento que no permite atribuir el mérito a nadie, pues todo se juega en el intersticio. En todo caso, esta suerte de tensión que escinde y desestabiliza desde dentro la institución escolar desde el principio también podría servir para explicar que, por una parte, los estudios de filosofía encuentren en ella su lugar y que, por otra parte, su presencia pueda ser generalmente calificada cuanto menos de precaria ya desde el momento en que, por ejemplo y tal y como explica Émile Durkheim (1982, p. 305), los jesuitas la evacuaran casi del todo a pesar del lugar preponderante que había ostentado en la Universidad medieval.

5. EL ARDID DE LA ESCUELA DE FILOSOFÍA ANTIGUA COMO ORIGEN DE LA ESCUELA MODERNA

En definitiva, ya se ve que la enseñanza de la filosofía, tal vez gracias a la influencia del humanismo renacentista, no queda del todo excluida de la escuela moderna, pero también se ve qué es lo que puede provocar que a menudo no logre acomodarse del todo y que se dé cierta tendencia a que salga rebotada. Los intereses religiosos y económicos que en buena medida parece que impulsaron su nacimiento provocan que la filosofía, y, en particular, el profesor de filosofía no pueda sino ocupar en ella un lugar más bien marginal. Se espera que la descripción genealógica de esta compleja encrucijada histórica permita contribuir a una comprensión del profesor de filosofía como una figura en principio *non grata* para la institución escolar moderna. Y, sin

embargo, ocurre que en el ámbito de la educación se busca a veces en la Antigüedad grecorromana e incluso en la escuela de filosofía antigua el origen histórico de la escuela moderna (Álvarez-Urúa y Varela, 1991, p. 13). A la luz de lo que se acaba de ver, este hecho es sorprendente porque no parece que su origen se encuentre en la Antigüedad y porque el profesor de filosofía acostumbra a encontrarse en ella casi del todo desbancado. No obstante, parece que se puede ofrecer una explicación a esta suerte de incoherencia. Por una parte, se puede pensar que simplemente se comete el error de buscar en el pasado lo que se es en el presente. De esta manera, se puede llegar a creer que la educación antigua es semejante a la moderna y que, por consiguiente, es posible reconocer en la primera el origen de la segunda. Ahora bien, también es posible pensar, por otra parte, que la conexión que se establece entre lo uno y lo otro no es simplemente fruto de un error, sino más bien el efecto de un ardid. En este punto, hay que tener presente que, dados los intereses que parece que explican el nacimiento de la institución escolar en la Modernidad, hay cierta necesidad de hacerla entrar en un proceso de dignificación. Por un lado, quizás se trate de ocultar el verdadero origen de la escuela moderna para que sea posible ocultar, de rechazo, la indignidad de los auténticos intereses que la animan (Álvarez-Urúa y Varela, 1991, p. 13). Pero es evidente que no basta con ocultar un origen, sino que también es preciso que, por otro lado, se proponga otro que sea lo bastante glorioso como para que la escuela pueda aparecer como un fenómeno elogiado. Parece que este origen se encuentra en la Grecia y la Roma clásicas y también en la antigua escuela de filosofía. En el caso particular de esto último, se trata incluso de aprovechar, por ejemplo, el buen nombre de un Platón cristianizado para justificar, a partir de *La república* y de la Academia, una segregación educativa que consiste en hacer una distinción entre el Príncipe, las clases distinguidas y las clases populares (Álvarez-Urúa y Varela, 1991, p. 18). Por tanto, ya se ve que la apelación a la educación antigua, no solamente parece que no podría servir, en virtud del error de proyectar el presente sobre el pasado, para dar cuenta del verdadero origen de la escuela moderna, sino que es posible que, en el fondo, ni siquiera se haga con esta intención. En cualquier caso, es seguro que tampoco se hace con el fin de valorar el aporte decisivo de la filosofía a la educación antigua ni con el fin consiguiente de reservar para la formación filosófica un lugar destacado en la educación moderna. De ahí que no haya que dejarse confundir por los que tal vez equivocan el origen y de ahí también que se pueda recurrir a la Antigüedad mientras se tiende a dejar al profesor de filosofía en los márgenes.

6. CUARTA CONDICIÓN: PODER DISCIPLINARIO Y PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

Pero tal y como se ha avanzado en la introducción, la marginalización de la filosofía en el campo de la educación moderna no solamente tiene que ver con el hecho de que el profesor de filosofía se encuentre a menudo en una posición de debilidad, sino que también tiene que ver con el hecho de que apenas se atiende a

la voz del filósofo que con sus escritos realiza aportaciones en materia de educación. Se diría que la autoridad que el filósofo de la Antigüedad había ostentado en esta materia (Marrou, 2004, pp. 88-89) se ha desvanecido casi por completo. A juzgar por lo que se acaba de ver, no parece que haya en esto nada de sorprendente, pero es preciso ir más allá para intentar comprender de dónde provienen las voces que en buena medida han terminado por prevalecer. Para ello, se propone pasar de una descripción de las condiciones históricas del nacimiento de la escuela moderna a una descripción de las condiciones de su desarrollo ulterior en el curso de la Modernidad y hasta la actualidad. En este punto, se trata de aprovechar un análisis que Michel Foucault realiza en *Vigilar y castigar* a partir de su consideración del poder y del saber como dos instancias que no serían independientes ni se relacionarían sólo de forma negativa, sino como dos instancias anexionadas y positivas que se producen la una a la otra (1979, p. 30, 2003b, pp. 25-28). Se trata de la idea según la cual la pedagogía moderna es una forma de saber de tipo científico que nace y se desarrolla en el interior de la escuela moderna y por el ejercicio del poder disciplinario. Como dice Michel Foucault, de la misma manera que «el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela “examinatoria” ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia» (1979, pp. 191-192). De manera general, Michel Foucault atribuye en esta obra a las prácticas disciplinarias institucionales de la Modernidad la invención y desarrollo de «las ciencias del hombre» (1979, pp. 195-196) o de «todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz “psico”» (1979, p. 198). Hay, pues, una hermandad, históricamente forjada, entre la institución escolar y las ciencias pedagógicas y psicológicas. Parece entonces que estos saberes deben mucho a la escuela tanto como parece que la escuela ha terminado por deber mucho a estos saberes.

Desde este punto de vista, a nadie debería asombrar que las personalidades más influyentes para la escuela del siglo XX no sean precisamente filósofos, sino más bien pedagogos y psicólogos. Por lo mismo, tampoco debería sorprender que la pedagogía contemporánea se halle fuertemente psicologizada (Trilla, 2001, p. 11; Biesta, 2022, p. 18). Es cierto que no se puede desdeñar la influencia que han podido ejercer filósofos como Jean-Jacques Rousseau¹³ (Trilla, 2001, p. 19¹⁴, p. 64¹⁵, p. 71¹⁶, p. 97¹⁷, p. 143¹⁸, p. 152¹⁹, p. 252, p. 254²⁰) o John Dewey (Trilla, 2001, p. 9),

13. Esta influencia no deja de ser paradójica, pues hay que recordar que Jean-Jacques Rousseau escribió *Emilio o de la educación* precisamente contra la escuela moderna (Rousseau, 1973, p. 67, p. 99).

14. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en John Dewey.

15. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Francisco Ferrer Guardia.

16. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en María Montessori.

17. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Ovide Decroly.

18. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Pavel Petrovich.

19. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Alexander S. Neill.

20. Sobre la influencia de Jean-Jacques Rousseau en Célestin Freinet.

pero de Francisco Ferrer Guardia a Paolo Freire, pasando por Maria Montessori, Ovide Decroly, Antón Semionovich Makarenko, Alexander S. Neill, Jean Piaget, Lev S. Vigotsky, Burrhus Frederic Skinner o Célestin Freinet, las voces del mundo de la pedagogía y la psicología se alzan con una superioridad prácticamente incontestable (Trilla, 2001, pp. 9-13). Algo parecido podría decirse también en relación con otro ámbito que, si bien está más ligado al mundo adulto, no deja de tener cierto parentesco con el dominio de la educación. Se trata del ámbito de los guías que en los momentos de crisis personal pueden ofrecer consejo y consuelo. Tal y como apunta Michel Foucault (2010, p. 23) en *El coraje de la verdad*, la función de esta clase de guía estaba en la Antigüedad grecorromana en buena medida ligada al ámbito de la filosofía. Más tarde, ya en la Edad Media, los confesores o directores de conciencia cristianos tomaron el relevo. En la actualidad, esta función ha sido claramente asumida por los psicólogos, los psicoanalistas y los psiquiatras. Desde luego, en este punto no se puede dejar de admitir que el filósofo tiene, por omisión, parte de responsabilidad en lo que a este desplazamiento se refiere, pues es un hecho que en la Modernidad ha desistido de su antigua condición de guía o consejero de la existencia. Pero parece bastante claro que la responsabilidad mayor se encuentra sobre todo en el auge, en parte provocado por la propia institución escolar, de las ciencias del hombre. A partir de aquí, no parece que quepa esperar de estas ciencias que propongan una revalorización del discurso filosófico en materia de educación. Al fin y al cabo, no es un secreto que las ciencias humanas y sociales buscan espejarse mucho más en las ciencias naturales y exactas que en la filosofía. Por mucho que, como se ha dicho, se busque en la Antigüedad grecorromana e incluso en la escuela filosófica antigua el origen de las escuelas modernas, no parece que nunca se trate de revestir al filósofo de una autoridad que habilite que pueda ser incorporado a la discusión teórica sobre lo que sería preciso hacer en el campo de la educación. Una vez más, se espera que la descripción genealógica del desarrollo de la escuela en la Modernidad permita contribuir a una comprensión del filósofo como una figura en principio *non grata* para ella.

7. CONCLUSIÓN. POR UNA NUEVA LÍNEA DE FLOTACIÓN EN EL VISOR

Se diría que el análisis genealógico que se ha presentado en este artículo proporciona buenas razones para pensar que la institución escolar moderna es el efecto del entrecruzamiento de una serie de acontecimientos históricos que desde el principio la llevaron por unos derroteros en los que el profesor de filosofía no parece que pudiera tener mucho que aportar y en los que otras figuras profesoras tal vez podían resultar más útiles y necesarias. Por una parte, parece que el gran cisma religioso del cristianismo, así como el desarrollo del capitalismo y de la razón de Estado, propiciaron el nacimiento de la escuela como una institución que, al estar básicamente orientada a la satisfacción de intereses religiosos y económicos, no podía sino ser más bien refractaria a la figura del profesor de filosofía. Sin embargo,

parece que el clima cultural del humanismo renacentista favoreció que, por otra parte, se abriera en la escuela una grieta por la cual pudieron colarse tímidamente materias de enseñanza como la filosofía. Desde esta perspectiva, a nadie debería sorprender que la figura del profesor de filosofía acostumbre a ser en la escuela, efectivamente, una figura marginal, pero una figura que, a fin de cuentas y por lo mismo, no deja de pertenecer a ella. Ya se ve entonces qué es lo que parece dar nacimiento y animar a la escuela desde el fondo de la Modernidad y ya se ve, en consecuencia, por qué motivo la educación puede prescindir, aunque sólo sea hasta cierto punto, del profesor de filosofía. Por lo demás, algo parecido puede decirse también de la figura del filósofo que piensa, escribe y publica sobre asuntos relacionados con la educación. Por una parte, parece obvio que la naturaleza histórica particular de la escuela tal y como se acaba de describir, no sólo no podía beneficiar al profesor de filosofía, sino que tampoco podía beneficiar al filósofo. Por otra parte, también parece que la institución escolar en su desarrollo ulterior dio nacimiento, a través del ejercicio del poder disciplinario, a una pedagogía científica que, en la medida misma en que había nacido en su mismo seno, no podía sino aventajar a cualesquiera otras disciplinas del saber que tuvieran algo que decir. El filósofo habla, pero se diría que su voz tiende a perderse entre el vocerío atronador de las pedagogías científicas. En suma, la filosofía en su vínculo con la educación ha sido en la Modernidad marginada o desplazada, ya sea por la religión, ya sea por la economía, ya sea, en fin, por las ciencias del hombre. De ahí que pueda hablarse de la filosofía como una disciplina *non grata* para la institución escolar moderna.

A partir de aquí, no es cuestión de decir, como se anticipaba en la introducción, que el vínculo de la filosofía con la educación es un vínculo condenado a la fragilidad en virtud de la naturaleza histórica particular de la escuela moderna. Es cierto que en el nacimiento y desarrollo histórico de la escuela en la Modernidad parece encontrarse, en parte al menos, lo que puede explicar que haya sido más bien reacia a la filosofía, pero esta deriva no tiene valor de destino, sino que tiene valor de eventualidad. El análisis genealógico que aquí se ha expuesto no muestra, en contra de lo que a veces parece sugerirse, que la escuela deba ser percibida y entendida como un fenómeno natural y eterno (Álvarez-Uría y Varela, 1991, pp. 13-14), sino todo lo contrario, esto es, que se trata de un fenómeno histórico y contingente a la vez que relativamente reciente. Al mismo tiempo, no se debe perder de vista que todo lo que ha sido históricamente constituido puede ser políticamente destruido. Tal es el caso, a no dudar, de la escuela. No hay razón, pues, para pensar que la institución escolar moderna no pueda convertirse en un campo fértil para la filosofía. Pero esta es precisamente la cuestión, a saber, que tal vez haya que admitir que la filosofía no dejará de tener serias dificultades para injertarse plenamente en la escuela mientras la escuela siga siendo lo que ha sido y lo que es. Todo lo que aquí se ha dicho podría servir en última instancia para apuntalar la idea de que toda tentativa de cambio que solamente consista, como parece ser costumbre,

en una reivindicación de las bondades de la filosofía para la educación no podrá sino seguir siendo, por sí sola, infructuosa. Quizás fuera preciso que los misiles fueran dirigidos también a la línea de flotación de la escuela a fin de trasmutar los intereses que la animan o las funciones por las que es querida. Tal vez así se abra para la filosofía en su vínculo con la educación una posibilidad de cambio más viable. En este punto, conviene recordar que incluso alguien como Gert Biesta, que ha advertido de los peligros de que la reflexión educativa se centre sólo en la cuestión de los fines, no deja por ello de admitir que el asunto sigue teniendo su relevancia (2022). En definitiva, si se quiere que la filosofía pueda entrar de lleno en la educación quizás sea preciso que antes la educación cambie de signo. En otras palabras, es posible que la filosofía, por muy beneficiosa que se considere que es, no pueda florecer en la escuela mientras la escuela no sea para ella un campo adecuadamente abonado. Desde luego, la tarea sigue siendo hercúlea porque las manos que tienden a adueñarse de la escuela desde hace siglos no se harán a un lado con facilidad. En este sentido, el futuro es aún descorazonador para los que sueñan en una influencia mayor de la filosofía en la educación. Pero a juzgar por todo lo que se ha visto, es posible que no corresponda a los profesores de filosofía y a los filósofos, sino a otros, tener motivos para lamentarse. Después de todo, todavía se puede decir, con Gilles Deleuze (2000, p. 149) y en respuesta a los que preguntan de manera «irónica y mordaz» para qué sirve la filosofía, que por lo menos no sirve, como se ha visto, ni al Estado ni a la Iglesia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Uría, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de la Piqueta.
- Biesta, G. (2022). Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche y la filosofía*. Editorial Anagrama.
- Durkheim, É. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. SIGLO XXI.
- Foucault, M. (2003a). ¿Qué es la Ilustración? En M. Foucault, *Sobre la Ilustración* (pp. 71-97). Tecnos.
- Foucault, M. (2003b). ¿Qué es la crítica? (Crítica y *Aufklärung*). En M. Foucault, *Sobre la Ilustración* (pp. 3-52). Tecnos.
- Foucault, M. (2005a). *La hermenéutica del sujeto: Curso del Collège de France (1982)*. Akal.
- Foucault, M. (2005b). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. SIGLO XXI.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. FCE.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población: Curso del Collège de France (1977-1978)*. Akal.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II: Curso en el Collège de France (1983-1984)*. FCE.

- Foucault, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.
- Foucault, M. (2015). El sujeto y el poder, 1983. En M. Foucault, *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos* (pp. 317-341). Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2016). *Del gobierno de los vivos: Curso del Collège de France (1979-1980)*. Akal.
- Foucault, M. (2018). *Histoire de la sexualité. 4. Les aveux de la chair*. Éditions Gallimard.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* FCE.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Akal.
- Morey, M. (2002). Un fragmento de voz. Conjetura sobre las categorías nietzscheanas. *Enrahonar*, 35, 77-87. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.380>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* del 30 de marzo, n.º. 76, 41571-41789. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Rousseau, J.-J. (1973). *Emilio o de la educación*. Fontanella. (Estudio y notas por J.-L. Lecercle).
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre Antropotécnica*. Pre-Textos.
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el «espíritu» del capitalismo*. Alianza Editorial.