

REVISIONES

Educación pública chilena: Un análisis desde la ontología social de John Searle

Public Chilean education: An exam from John Searle's social ontology

Educação pública chilena: Uma análise a partir da ontologia social de John Searle

González Fernández, Rodrigo Alfonso^a

^aDepartamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Ñuñoa, Santiago, Chile. Teléfono: 56-2-29787058.
Correo electrónico: rodgonfer@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo examina la educación pública chilena desde la perspectiva de la ontología social. En primer lugar, se exponen brevemente elementos de la teoría de la realidad social para dar sentido a la tesis que se defiende: la educación pública es institución para instituciones. En la segunda parte se muestra de qué forma la educación pública es una instancia preparatoria para navegar en la realidad social. Y lo es porque enseña a posponer deseos personales en aras del servicio, lo que constituye la esencia de la racionalidad institucional. En la última parte del ensayo se examina una experiencia histórico-paradigmática de la educación chilena, la del Instituto Nacional. La formación en dicho liceo de numerosos presidentes, ministros de Estado, además de profesionales, científicos y humanistas, confirma que la educación pública es institución para instituciones.

Palabras clave: educación pública, poderes deónticos, racionalidad institucional, virtud.

ABSTRACT

This paper deals with Chilean public education from the perspective of social ontology. Firstly, I briefly explain crucial elements of social ontology in order to give sense to the thesis I argue for: public education is an institution for institutions. Secondly, I show in what sense public education prepares one to navigate in social reality. It teaches postponing personal desires in order to serve, which is the essence of institutional rationality. Finally, a historic-paradigmatic experience is examined, Instituto Nacional, an epitome of Chilean public education. The fact that a number of presidents, ministers, scientists and humanists have been educated by this school confirms that public education is an institution for institutions.

Key words: public education, deontic powers, institutional rationality, virtue.

RESUMO

Analisa-se a educação pública chilena desde a perspectiva da ontologia social. Inicialmente, descrevem-se brevemente os elementos da teoria da realidade social para dar sentido à tese defendida: a educação pública é instituição para instituições. Depois, mostra-se de que forma a educação pública é instância preparatória para atuar na realidade social. Isto porque ela nos ensina a adiar desejos pessoais em prol do serviço, o que constitui a essência da racionalidade institucional. Por último, discute-se uma experiência histórico-paradigmática da educação chilena, do Instituto Nacional. A formação na referida instituição de muitos presidentes, ministros de estado, além de profissionais, cientistas e humanistas confirma que a educação pública é instituição para instituições.

Palavras chave: educação pública, poderes deónticos, racionalidade institucional, virtude.

Toda mi ocupación es trabajar para persuadirlos, jóvenes y viejos, que antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de decirlos que la virtud no viene de las riquezas, sino por el contrario, que las riquezas vienen de la virtud, y que es de aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares.

Sócrates, Cit. en Platón (1981):
Apología de Sócrates.

You can imagine a society that has a language but has no government, property, marriage or money. But you cannot imagine a society that has a government, property, marriage, and money but no language.

John Searle (2010):
*Making the social world:
The structure of human civilization*

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje público es institución de instituciones, según Searle (2010). Quizás es la más importante de todas, porque es la que posibilita que las demás existan y sean creadas mediante declaraciones. Pero ¿qué hay de la preservación de la realidad institucional? La teoría de la ontología social es particularmente iluminadora con relación a cómo se crea dicha realidad, pero no es tan explícita respecto de cómo se preserva, fomenta y mantiene. Y es claro que hay una institución que la mantiene y preserva: la educación, base para entender cómo emerge el reconocimiento colectivo.

En particular, ¿podría uno imaginar un país, su historia, sus éxitos, sus dolores, proyectos y anhelos sin la educación pública? Es sabido que presidentes, senadores, diputados, al igual que trabajadores, profesionales y académicos son formados gracias a la educación pública. En dicha educación, el liceo ha tenido un lugar destacado en el tiempo. ¿Por qué? Es un lugar emblemático de la educación pública, similar al lenguaje en cuanto a lo público: es uno de los principales lugares en donde el conocimiento se enseña y aprende. ¿De qué forma? Haciendo pública la verdad, al discutirla, aprenderla, debatirla. Es por esto que el liceo es la instancia en que se aprende a leer, escribir, a calcular y especialmente a razonar y argumentar. Un liceo es justamente un lugar en que los niños comienzan a hacerse hombres, y ese proceso tiene lugar cuando los primeros comienzan a comprender el sentido de las instituciones y el lugar que cabe a estas en la sociedad. Así, se fortalece, mantiene y preserva la realidad institucional¹.

Este trabajo tiene como fin defender la tesis de que la educación pública es institución *para* instituciones. Por una parte, la educación pública es como el lenguaje, el que se considera institución *de* instituciones. Mal que mal, y como bien señala Searle (2010), las instituciones llegan a existir en la ontología social solo gracias a una clase especial de actos de habla: las declaraciones. Por otra parte, la educación pública se conecta con el lenguaje porque ambos *preparan* para la realidad institucional y para la racionalidad

1 Hago notar que prefiero el término “realidad institucional” a “realidad social”, aunque son intercambiables: la realidad social no es posible sin instituciones y estas se dan en aquella. Prefiero el término “realidad institucional” por el énfasis que doy más adelante a la educación pública como institución *para* instituciones.

que esta entraña. En efecto, en el contexto de la educación pública se *enseña* el sentido y significado de importantes instituciones por parte de profesores. Los alumnos *aprenden*, y como señalo antes, gracias al proceso de aprendizaje los niños comienzan a hacerse hombres. ¿Qué prueba hay de que tal proceso tiene éxito? El que los niños comiencen a transformarse en hombres, en ciudadanos que preservan, promueven y generan la realidad institucional.

Este ensayo está dividido en tres secciones. En la primera se revisan brevemente los elementos teóricos de la ontología social que permiten entender cómo la educación pública prepara a los ciudadanos para mantener y preservar la realidad y racionalidad institucional. En la segunda sección argumento a favor de la tesis de que la educación pública es institución *para* instituciones. Y lo es porque hace asimilar mejor que otras instancias la racionalidad institucional, esto es, las razones para la acción independientes de deseos personales. En la tercera, finalmente, se aborda cómo la experiencia histórico-paradigmática de un liceo chileno, el Instituto Nacional, confirma la tesis defendida aquí. En efecto, la numerosa cantidad de presidentes, ministros, profesionales, científicos y humanistas que ha formado tal colegio indica que la educación pública es institución *para* instituciones.

2. FUNCIONES DE ESTATUS, PODERES DEÓNTICOS Y ACCIONES GUIADAS POR RAZONES INSTITUCIONALES

La filosofía de John Searle (2010) parte del lenguaje, de los actos de habla², aunque a diferencia de su maestro, John Austin (1975), estima que es la mente y no el lenguaje el factor que explica la intencionalidad. En efecto, la capacidad de representar del lenguaje se explica para el primero como consecuencia de la capacidad que tiene la mente, y no al revés. Prueba de ello, es que la capacidad de representar de los estados mentales intencionales, como las creencias y los deseos, no puede reducirse, a diferencia de los actos de habla, que se reducen a estados mentales. Por ejemplo, la aseveración de que llueve se explica porque un sujeto cree que llueve. Pero la creencia de dicho sujeto no puede explicarse por el acto de habla mismo. No debe subestimarse, eso sí, la capacidad de los actos de habla, porque entre estos figuran las declaraciones. Ahí discípulo y maestro coinciden: existen cosas que *se hacen con palabras*, porque los actos de habla no tienen solo capacidad de representar, como en el caso de las aseveraciones. Hay otros actos, como las declaraciones y las promesas por ejemplo, que modifican el mundo, creando hechos inexistentes antes de declarar y prometer. Piénsese en un contrato, donde hay partes que suscriben una promesa y donde hay bienes o servicios que quedan sujetos a aquel.

No obstante, Searle (2010) no detiene su análisis en ese punto. Por el contrario, liga la intencionalidad de los estados mentales a lo que denomina ontología social, un mundo que existe gracias a las declaraciones. Hay objetos como las placas tectónicas, los virus y los átomos que son independientes de la mente para existir; hay otros, en cambio, como

² Algunos actos de habla a los que se refiere Searle (2010) son los siguientes: declarar (por ejemplo, “Los declaro marido y mujer”), prometer (“Voy a saldar mi deuda”), aseverar (“Está nublado”), ordenar (“Siéntese, por favor”), criticar (“Los fascismos son variopintos”), comprender (“Ok, no hay problema”), tolerar (“Sea afable con la tercera edad, también usted será más pausado a futuro”), enseñar (“Ceda el asiento a la tercera edad”).

los matrimonios, las elecciones y los partidos de fútbol que dependen de observadores para su existencia. Esta diferencia Searle (2010) la elucida con la distinción entre hechos brutos y hechos institucionales. Las placas tectónicas, virus y átomos se dan en el contexto de hechos brutos, mientras que los matrimonios, elecciones y partidos existen *solo* en el contexto de la ontología social y de la institucionalidad que esta conlleva. En realidad los hechos brutos fundamentan un complejo mundo en el que existen *instituciones* como el dinero, las elecciones, los matrimonios, los colegios, los pasaportes, al igual que un sinnúmero de otros objetos que conforman el complejo entramado de la realidad social.

Lo interesante de los hechos institucionales es que pese a que se fundamentan en hechos brutos, no dependen para su existencia de propiedades físicas. Por ejemplo, aunque una muralla se construye con ladrillos y mortero, el límite que representa entre dos sitios puede crearse y posteriormente puede continuar existiendo, incluso si la muralla se deteriora y está derruida (Searle, 2010: 94-96). Conviene recordar entonces que las propiedades físicas de los objetos no son cruciales para la existencia de los objetos y procesos en la realidad institucional, y que la identidad de los últimos no depende de la identidad de las propiedades físicas a través del tiempo. Por ejemplo, la identidad entre Constantinopla y Estambul no es dependiente de las propiedades físicas que constituyen la ciudad en el tiempo y eso es una importante diferencia con los hechos brutos.

Mientras que la ciudad de Estambul tiene continuidad en el transcurso del tiempo independientemente de la identidad de sus propiedades físicas en el tiempo, Agua = H₂O tiene independencia de nuestros estados mentales. Eso es una notoria diferencia entre ciudades y clases naturales. Aunque la identidad de las primeras no depende de la identidad de propiedades físicas, solo las segundas son mentalmente independientes. ¿Significa la distinción entre hechos brutos e institucionales que hay dos mundos en vez de uno, el de la realidad física y el de la realidad institucional?

La respuesta de Searle (2010) es clara y definitiva: no. Hay solo un mundo de partículas y sistemas de partículas, pero la mente humana tiene la capacidad de representar y *modificar* el significado de objetos, sistemas y procesos, haciendo que todos los anteriores sean organizados en función de reglas y representaciones. La organización ocurre, empero, a causa de la atribución de funciones de estatus. Estas confieren a un objeto una función, por ejemplo, a un pedazo concéntrico de metal se le otorga la capacidad de representar que una persona ha contraído el vínculo del matrimonio. Esta es la esencia de las funciones de estatus: a un objeto se le asigna una función, que existe gracias a la intencionalidad colectiva. Es claro en el mundo de la realidad social que alguien que tiene anillo es casado. Pero ¿cómo ocurre este proceso en que tal objeto adquiere un significado en la esfera de la ontología social?

La respuesta tiene que ver, según Searle (2010), con que la intencionalidad colectiva, al igual que la intencionalidad individual, no es reductible a lo físico. Más aún, la intencionalidad colectiva no se reduce a la individual, porque no se puede explicar la primera en términos de atribuciones de creencias y de compartir las mismas. Por el contrario, los hombres se asocian y agrupan, y hacen surgir la intencionalidad colectiva: nosotros creemos o hacemos X, con un sentido de *cooperación* y colaboración que no existe en la sumatoria de intencionalidades individuales más conocimiento mutuo de estados mentales. Por ejemplo, un grupo de hombres organiza líneas en el pasto y pone arcos, todo lo que hace que un montón de objetos constituyan una cancha de fútbol. La fórmula “X cuenta como Y en C” es aquí crucial para entender por qué la tiza, el pasto

y los arcos se convierten en una cancha de fútbol: las líneas cuentan como límites de la cancha para los jugadores de fútbol. Estos reconocen colectivamente la existencia de tales límites, posibilitando que se mantengan y que ciertas acciones cuenten como gol, tiro de esquina o lateral, entre muchas otras.

Cabe destacar que estas acciones no responden a reglas que sancionan acciones previas; por el contrario, a diferencia de desplazarse, jugar fútbol lanzando un tiro de esquina es una acción que existe en virtud de la conducta normada de ciertos agentes. Es importante destacar que gracias a la atribución de funciones de estatus, y a los procesos de representación guiados por reglas, las denominadas constitutivas de la forma X cuenta como Y en C, emergen los poderes deónticos, es decir, los derechos y los deberes asociados a ciertas instituciones. Por ejemplo, si hay un hito fronterizo, es deber de los habitantes de un pueblo de un lado obtener permiso para traspasarlo, al igual que los habitantes del otro lado. Dicho permiso se da si los habitantes tienen pasaporte, una institución relacionada con la identidad y el desplazamiento de las personas.

Un pasaporte otorga el derecho de viajar a territorio extranjero, porque es un documento de identidad reconocido internacionalmente. De la misma forma se reconoce la existencia de fronteras, custodiadas por guardias. Estos tienen el deber de controlar el paso fronterizo en ambos sentidos, y el derecho a detener a alguien que intente cruzar de manera ilegal. La cantidad de acciones posibles se multiplica en el mundo de la realidad social gracias a los poderes deónticos de las instituciones. Por ejemplo, el dinero otorga la capacidad de comprar un pasaje para viajar a otro país. Pero, además, permite estudiar otro idioma, postular a una visa, comprar un seguro de viaje, etcétera, todas acciones relacionadas con visitar otro país, o emigrar.

Un importante elemento asociado a los poderes deónticos es que estos hacen posibles las acciones guiadas por razones con independencia de deseos personales, y esto es característico de la denominada *racionalidad institucional*. Por ejemplo, un guardia fronterizo puede tener modorra, hambre o sed. Sin embargo, se dirige a su trabajo y luego se mantiene atento en virtud de una razón institucional, a saber, cautelar que la frontera no sea traspasada de manera ilegal. Algo similar ocurre con la acción de profesores, bomberos, policías y jueces. Todos tienen deseos personales concretos en algún momento, pero en vista de los poderes deónticos asociados a las instituciones que representan, actúan guiados por razones institucionales. Así, el deber de guardias fronterizos, bomberos, policías, jueces y profesores es hacer su trabajo, incluso si tienen modorra, hambre o sed. Su labor es fundamental para que las instituciones se preserven, al igual que la intencionalidad colectiva que las ha creado y el reconocimiento que conllevan.

En síntesis, gracias a la intencionalidad colectiva se atribuyen funciones de estatus a objetos, personas y procesos, de acuerdo con ciertas reglas constitutivas que regulan acciones. Una vez que se crean las instituciones, tal intencionalidad ayuda a mantenerlas y preservarlas, al igual que el reconocimiento colectivo. Los poderes deónticos asociados a las instituciones, a su vez, involucran derechos y deberes, aumentando considerablemente nuestras posibilidades de actuar en la sociedad. A mi juicio, si bien el lenguaje es una institución fundamental, porque da lugar a las declaraciones, existe otra institución sin la cual el mundo de la realidad social no existiría, a saber, la educación. Como argumento en la sección 2, es propio y característico de la educación ser una institución que *prepara* para otras instituciones. ¿En qué sentido? La educación pública es la institución creada y

mantenida por la intencionalidad colectiva que tiene mejores posibilidades de preservar la racionalidad institucional, y así fortalecer el servicio en lugar de la satisfacción de deseos personales.

3. EDUCACIÓN PÚBLICA: INSTITUCIÓN PARA INSTITUCIONES, INSTITUCIÓN PREPARATORIA PARA LA RACIONALIDAD INSTITUCIONAL

Según Searle (2010), en el mundo de la realidad institucional el lenguaje desempeña un rol irremplazable, a saber, es aquella institución que posibilita que otras instituciones lleguen a existir. La lección aprendida de John Austin (1975) es importante de recordar aquí: el lenguaje no solo permite representar, también posibilita *hacer cosas con palabras*, creando instituciones que antes no existían, lo que modifica crucialmente la realidad social.

Los matrimonios son un buen ejemplo de este proceso. Considérese una situación como esta: un día 2 de noviembre, a las 12 horas, se reúnen Juan Pérez y María Soto con la intención de contraer matrimonio en una oficina del Registro Civil. Ambos están acompañados de familiares y amigos. Entre estos hay dos que servirán como testigos. El oficial civil procede a celebrar el matrimonio, haciendo lectura de la ley para tales efectos. Para que se entienda el significado y alcance de esta, describe la nueva vida que Juan y María tendrán, además de enfatizar los derechos y deberes de los cónyuges. Sin embargo, solo se concreta la ceremonia una vez que se declara a Juan y María como marido y mujer. Dicha declaración crea un nuevo hecho, institucional, inexistente antes. Por tal motivo, Searle (2010) sostiene que es imposible que exista un mundo institucional sin lenguaje. Un pasaje adicional, además del epígrafe de este ensayo, en que sintetiza la importancia esencial del lenguaje y de las declaraciones es el siguiente:

Para poner la cuestión de manera sucinta: hablando ontológicamente, para crear una realidad institucional mínima se necesitan exactamente tres cosas: (1) seres humanos (o algún tipo de ser con las capacidades cognitivas relevantes similares) con (2) intencionalidad, incluyendo intencionalidad colectiva que contemple la capacidad de imponer funciones a objetos y personas, y (3) un lenguaje capaz de actos de habla declarativos –esto es, actos de habla con doble dirección de ajuste– (Searle, 2010: 109).

En efecto, sin lenguaje no hay forma de que las instituciones se constituyan en el mundo. Es importante aclarar que para Searle (2010) los actos de habla y los estados mentales intencionales tienen dirección de ajuste. Por ejemplo, las aseveraciones tienen dirección de ajuste de la palabra al mundo, como las creencias tienen ajuste desde la mente al mundo. Asimismo, las promesas se ajustan del mundo a la palabra, y los deseos del mundo a la mente.

Los actos declarativos tienen doble dirección de ajuste porque el mundo debe ajustarse a la declaración, y así hay ajuste desde el mundo a la palabra. Pero el cambio que se hace, al crearse el hecho institucional, solo ocurre en la medida que el acto describe cómo será el mundo, lo cual es un ajuste desde la palabra al mundo. En consecuencia, hay una importante relación entre hechos institucionales y declaraciones. Pese a que la teoría de Searle (2010) es iluminadora respecto de la creación de hechos institucionales, no es igualmente clara con relación a la mantención y preservación de los mismos, salvo lo explicado en relación con el reconocimiento colectivo.

Para cerrar la brecha entre creación y mantención de hechos institucionales, sostengo la siguiente tesis: la educación, como el lenguaje, es una institución fundamental en la ontología social. Prueba de lo anterior es que entre los animales no hay lenguaje y educación. El reconocimiento colectivo, si bien es fundamental para el mantenimiento de las instituciones, se consolida de manera importante mediante la educación. Sin dicho reconocimiento las instituciones simplemente desaparecerían. No desaparecen porque existen instancias como colegios, liceos y universidades que *preparan* para el mundo de las instituciones y para los poderes deónticos asociados. Sin dicha preparación nadie podría estar consciente de los poderes deónticos relacionados con las instituciones.

Así, para que Juan y María contraigan matrimonio es necesario que sean mayores de edad, y que comprendan el contrato que suscribirán ambos de acuerdo con la ley. No lo comprenderían si no hubiesen sido educados en un colegio y eventualmente en la universidad. En el colegio, pero no exclusivamente en este, ambos han comenzado a comprender el sentido de instituciones como el matrimonio, el dinero, la nacionalidad, la soltería, la familia, entre muchísimas otras. El punto crucial es que la educación ayuda a prepararlos para tales instituciones, en un proceso que tiene que ver con el aprendizaje de las estructuras normativas asociadas a las mismas.

Ahora bien, la educación prepara para un mundo lleno de instituciones, que resultan sumamente complejas para la mente de un niño. Pero ¿cómo un niño es preparado para la realidad institucional? La respuesta a esta pregunta está en cómo existe algo previo al aprendizaje propio de la educación. Los juegos justamente pueden asociarse con la preparación para dicha realidad, y deben tomarse mucho más en serio de lo que usualmente parecen, a saber, como simples medios para lograr entretención. Como algunos psicólogos cognitivos proponen, el aprendizaje cultural y las estructuras normativas de los hechos institucionales se aprenden mediante juegos de simulación compartida, gobernados por reglas. Este pasaje es iluminador al respecto:

Es parte de la esencia de las reglas que licencien para respuestas normativas específicas en caso de violaciones (protesta, críticas, etc., en contraste con la sorpresa, la cual es respuesta apropiada a las violaciones de meras regularidades) y que ellas puedan perseguirse por parte de terceros. Por ejemplo, cuando el niño y la segunda persona pretenden que hay una taza vacía y otra llena, y cuando entonces una tercera persona se integra al juego, y anuncia “beber”, y toma la taza “vacía”, a objetar “¡No! ¡No hay nada en esta taza! ¡La otra es la que está llena!” Esta sería la respuesta normativa apropiada (Rakoczy, 2008: 1196).

Los niños a partir de los 2 y 3 años comienzan a comprender el significado de dichos juegos, y la estructura normativa de los mismos. Con estos se logra la asimilación de poderes deónticos. ¿Cuáles? Aquellos asociados a instituciones como la propiedad, por ejemplo, en que se pretende que una taza les pertenece. Es importante enfatizar que procesos de aprendizaje de este tipo continúan en la guardería, en el liceo y, finalmente, en la universidad. Pero ¿acaso estas instituciones promueven los juegos infantiles? Es importante remarcar que entre el juego de niños y el aprendizaje en guarderías, colegios y universidades no existe una diferencia de naturaleza, sino solo de complejidad.

No es casual que el aprendizaje las dos últimas instancias esté basado en los hábitos de lectura, especialmente los relacionados con la ficción y las estructuras normativas descritas antes. Tal como algunos autores proponen, la ficción está ligada a cómo la imaginación asigna *normativamente* nuevos roles o funciones a objetos. Este proceso es

fortalecido por el hacer-crear acerca de un objeto o *prop* (Walton, 1990: 12 y ss.), proceso que indudablemente se liga a la atribución de funciones de estatus (e.g. trozo de tela = banda presidencial). Justamente, investigadores de la psicología cognitiva como Rakoczy & Tomasello (2007) sostienen que los juegos y procesos de imaginación son fundamentales para la atribución de dichas funciones. Si a lo anterior se suma que los procesos de ficción de hacer-crear se aprenden, esto permite entender el vínculo con la educación. Es claro que la preparación para la realidad institucional se explica por un complejo proceso de aprendizaje que parte en la infancia, con juegos, y que llega a la mayoría de edad, en donde los procesos de hacer-crear se multiplican y hacen más complejos.

Pero ¿por qué la educación pública prepararía para la realidad social mejor que otras instituciones? ¿Lo hace mejor que la educación privada, por ejemplo? Como argumento aquí, la genuina misión institucional de la educación pública es fortalecer más el sentido y significado de la racionalidad institucional, de los poderes deónticos, con independencia de deseos personales y con énfasis en su objetivo final: el servicio público. En efecto, en la educación pública se prepara a los estudiantes para el mundo universitario, de futuros profesionales, o bien para el mundo laboral o público. Hacerlo involucra tomar conciencia de los poderes deónticos que entrañan ciertas instituciones, por una parte. La preparación para tales contextos requiere de toma de conciencia de que lo personal debe posponerse en aras del servicio asociado a ciertas instituciones, por otra. Todo lo anterior significa que la educación pública, a diferencia de otras instituciones, prepara y forma *mejor* para navegar en la realidad social, llena de instituciones. ¿Existe, sin embargo, algún antecedente que permita defender la tesis que sostengo aquí, de que la educación pública es institución *para* instituciones?

Existe un vínculo entre educación y virtud, que Sócrates precisamente enfatiza en el inmortal diálogo de Platón (1981): *Apología*. En este se establece que la virtud es fuente de riqueza y no a la inversa: es por esto que a Sócrates puede considerársele como el padre de la educación pública. En efecto, el aprendizaje que preconiza se basa en la búsqueda de la verdad y la virtud, y en el consiguiente rechazo de la persuasión basada en la elocuencia. Tal búsqueda se fundamenta en la crítica a la pseudoverdad, al lenguaje elocuente, enseñado por los sofistas a cambio de dinero. Estos enseñan a *persuadir* en función de deseos personales, pues es más importante *convencer* que buscar la verdad.

Sócrates, por todo esto, es el antípoda de los sofistas. Esto queda demostrado por su compromiso con la verdad y con la argumentación. Sin embargo, el verdadero conocimiento para Sócrates es saber cuán ignorantes somos y, por tanto, cuánto esfuerzo debemos poner en reconocer la propia ignorancia, paso necesario para buscar el auténtico conocimiento. Tómese en consideración el siguiente pasaje, en que reconoce su propia ignorancia antes de dirigirse al tribunal, critica la elocuencia y, finalmente, manifiesta de qué forma debe existir un compromiso irrenunciable con la verdad entre jueces y oradores:

Ahora, por primera vez, comparezco ante un tribunal a los setenta años. Simplemente soy ajeno al modo de expresarse aquí. Del mismo modo que si, en realidad, fuera extranjero me consentiríais, por supuesto, que hablara con el acento y manera en los que me hubiera educado, también ahora os pido como algo justo, según me parece a mí, que me permitáis mi manera de expresarme –quizás podría ser peor, quizás mejor– y consideréis y pongáis atención solamente a si digo cosas justas o no. Este es el deber del juez, el del orador, decir la verdad (Platón, 1981: 149).

En un tribunal oradores y jueces, esas instituciones, deben comprometerse a decir la verdad. En el caso de la educación pública debe enfatizarse que la búsqueda de la verdad es también un deber: involucra la enseñanza y el aprendizaje de conocimiento, una búsqueda permanente. Como diría Sócrates, solo esto es garante de la auténtica formación del ciudadano, del que busca la virtud mediante el aprendizaje y el reconocimiento del sentido y significado de las instituciones ligadas a la ciudad. Aquí el viejo Sócrates también fue visionario, pues su reconocimiento del tribunal que injustamente lo condenó, muestra cómo él privilegia la racionalidad institucional por sobre sus deseos personales, acercándose notoriamente a la filosofía de la ontología social de Searle (2010).

Del mismo modo que el guardia cautela la frontera, el bombero apaga incendios, o el juez investiga la verdad, todas acciones que ocurren independientemente de deseos personales, Sócrates justifica de qué modo debe guiar su acción por la racionalidad institucional del tribunal, del juicio y de la condena que, supuestamente, se ajusta a la ley. Esta es la que muestra el camino socrático, al igual que el reconocimiento de la propia ignorancia³. Hay en su gesto de asumir el fallo del tribunal una enseñanza, quizás la última y la más importante de todas: reconocer que la ley está por sobre los deseos personales, pues los tribunales como instituciones guían cuando se trata del derecho y la justicia. ¿Qué deseo personal puede ser más fuerte que evitar la muerte? Justamente, el significado y trascendencia de *Apología* es mostrar que la ley, y la racionalidad institucional que entraña en clave contemporánea, están por sobre ese deseo personal. Este pasaje es ilustrativo en ese sentido:

En efecto, ni ante la justicia ni en la guerra, ni yo ni ningún otro deben maquinar cómo evitar la muerte a cualquier precio. Pues también en los combates muchas veces es evidente que se evitaría la muerte abandonando las armas y volviéndose a suplicar a los perseguidores. Hay muchos medios en cada ocasión de peligro de evitar la muerte, si se tiene la osadía de ser y decir cualquier cosa. Pero no es difícil atenienses evitar la muerte, es mucho más difícil evitar la maldad; en efecto, corre más deprisa que la muerte (Platón, 1981: 182).

El comportamiento normativo guiado por reglas es algo que se aprende desde niños, enseñando que a veces no es malo evitar la muerte, como Sócrates enseña. La normatividad aprendida mediante simples juegos, que es parte esencial del proceso de convertirse de niños a hombres, es aquello que nos diferencia de los animales, como los psicólogos cognitivos proponen. Ciertamente ellos consideran fundamental distinguir entre “conducta socialmente coordinada e intencionalidad colectiva” (Rakoczy & Tomasello, 2007: 115). Los animales son capaces de lo primero, pero no de lo segundo, al igual que de racionalidad institucional. En efecto, los animales al carecer de intencionalidad colectiva, con el sentido de cooperación que involucra, y de lenguaje para hacer declaraciones y atribuir funciones de estatus, carecen de los poderes deónticos asociados a las instituciones y a la realidad que estas conllevan.

³ Se podría argumentar que la educación que preconiza Sócrates, de la búsqueda de la virtud, es antagónica a la educación pública contemporánea, que enseña y se basa en el conocimiento. Si bien reconozco que no hay total coincidencia, esto no obsta para que Sócrates represente un ejemplo paradigmático de educación pública y racionalidad institucional. Lo crucial en *Apología* es el reconocimiento del tribunal y la ley, pese a la condena injusta. En ese sentido, antepone dicha racionalidad a escapar a la condena a muerte.

Además de las reflexiones acerca del deber y de la ley como institución, es importante considerar el método socrático como un complejo juego filosófico. La dialéctica, una instancia en que ironía y mayéutica disponen a los participantes a la búsqueda colectiva de la verdad de acuerdo con ciertas reglas. ¿Cuáles? Las de la lógica en tanto disciplina que guía al pensar correcto. En *Apología* el juego de la dialéctica no tiene otro objetivo sino mostrar la racionalidad institucional en pleno, y cómo esta debe enseñarse por parte de Sócrates, y aprenderse por parte del ciudadano que está dispuesto a buscar la verdad, educándose con independencia de pago, tal como era la usanza de los sofistas.

Es interesante que exista esa coincidencia entre el pensamiento socrático y la filosofía de la realidad social de Searle (2010). Este último no solo ha defendido la tesis de que la racionalidad institucional está por sobre los deseos personales. También ha enfatizado de qué manera el reconocimiento colectivo es condición necesaria para la preservación de instituciones en el tiempo, y que dicho reconocimiento no es simple *aceptación*. Es un tipo de reconocimiento muy similar al que preconiza Sócrates, producto del hacerse consciente de reglas, o de cierta racionalidad institucional, como lo pondría Searle (2010). Tómese en cuenta el siguiente pasaje, el cual ilumina con relación a este punto:

¿Qué es exactamente implicado en la estructura del reconocimiento colectivo o la aceptación? En escritos previos usé la noción de aceptación, pero para muchas personas esto involucraba un grado de aprobación, y esto no es algo que quiera implicar. Uno puede reconocer y actuar dentro de las instituciones incluso en casos en que uno piensa que la institución es mala. A veces uso la noción híbrida de “reconocimiento colectivo o aceptación” y quiero poner en claro que marca un continuo que va desde la aprobación entusiasta hasta ir junto con la estructura institucional. En el tiempo del régimen nazi, por ejemplo, los miembros del partido nazi entusiastamente se plegaron a la estructura institucional del III Reich. Pero hubo muchísima gente en Alemania en ese tiempo quienes no plegándose a la estructura institucional, acompañaron al sistema por nacionalismo, indiferencia, prudencia o simple apatía (Searle, 2010: 57).

A propósito de la racionalidad institucional que guía acciones independientemente de deseos personales, es interesante el símil entre el caso del III Reich y Sócrates. Este último no aprueba su condena. Si lo hubiera hecho, no habría fustigado a sus acusadores con toda clase de argumentos en *Apología*. Por el contrario, él piensa que en aras de la búsqueda de la verdad, esta debe quedar establecida en el juicio en su contra, y por este motivo insta al reconocimiento del tribunal de la misma forma a cómo debe reconocerse la ley por sobre sus deseos personales. No hacerlo, renunciar a esa labor, implica el fracaso de Sócrates como educador de la virtud. En consecuencia, tal como enseña él y la filosofía de la ontología social, se debe distinguir entre el tribunal como institución que es reconocida colectivamente, y el veredicto que puede ser justo o injusto. Por supuesto, la posteridad ha mostrado que la condena a Sócrates fue injusta, y que se basó en una acusación falsa: haber corrompido a la juventud al enseñarles ideas ateas.

Es importante destacar que la búsqueda de la verdad, base para generar conocimiento, es también un trabajo, el más laborioso de todos, porque la presunción de sabiduría es una tentación humana. Y tal vez sea el fracaso de la educación misma, en el sentido de que el deseo personal y la soberbia se imponen sobre el reconocimiento de la ignorancia. Es cuando triunfa la vanidad, pompa y boato por sobre la humildad socrática de

reconocer que la verdad debe buscarse, y que la ley y la ciudad son instituciones que, por lo mismo, se deben respetar. Este respeto por la ley está ligado, nuevamente, a la virtud, la cual debe ser enseñada mediante la educación.

Tal como argumenta un discípulo de Platón, Aristóteles (1932), la educación de la juventud es efecto del tipo de gobierno imperante, y lo conserva y asienta sobre base sólida. Este pasaje de *La Política* muestra la conexión entre educación, virtud y política:

Nadie negará, por tanto, que la educación de la juventud debe ser uno de los principales objetos del legislador, pues todos los estados que en este punto han sido negligentes han experimentado gran perjuicio. En efecto, el sistema político debe ser adaptado a cada gobierno, y las costumbres propias de cada gobierno lo conservan y aún lo asientan sobre una base sólida. Así las costumbres democráticas o aristocráticas son el mejor y más firme fundamento de la democracia o la aristocracia; por regla general, las costumbres más puras dan el mejor gobierno (Aristóteles, 1932: 207).

Si existe un vínculo entre gobierno, educación y costumbres, ¿puede uno imaginar un gobierno sin educación pública? La respuesta intuitiva es que son instituciones inseparables, porque un gobierno sin educación pública es como un *pater familia* sin herederos, sin nadie a quien enseñar y *proyectarse*. En efecto, es parte de un gobierno el deseo de proyectarse en la juventud, y así formarla. En consecuencia, es natural que exista una retroalimentación entre educación y política, y que la primera se encauce a la enseñanza de la virtud, la cual debe cimentarse como costumbre o hábito. Pero un ámbito es la argumentación *a priori* con base en la imaginación y otro muy distinto es la experiencia histórica. Debido a este problema, ¿qué muestra la experiencia histórica cuando se trata de educación y política, donde se debe encaminar la juventud hacia la virtud?

En la siguiente sección muestro que dicha experiencia histórica está a la base de cómo ha nacido un Estado latinoamericano. En efecto, un liceo emblemático chileno, el Instituto Nacional, es una institución que no solo ha enseñado la búsqueda laboriosa de la verdad y el conocimiento; también se ha ligado al nacimiento mismo de la República, y a su afianzamiento en el tiempo. Como examino, el trabajo colectivo de profesores y alumnos ha rendido frutos por más de 200 años, al formar hombres que preservan y engrandecen la racionalidad institucional, la republicana. Esto indica, como he argumentado hasta aquí, que la educación pública es crisol de la racionalidad institucional y, por tanto, es institución que prepara *para* otras instituciones de la realidad social.

4. EL INSTITUTO NACIONAL: UNA EXPERIENCIA HISTÓRICO PARADIGMÁTICA DE INSTITUCIÓN PARA INSTITUCIONES

El Instituto Nacional es uno de los liceos de la educación pública chilena más antiguos y tradicionales, y es considerado un bastión de la misma. Está ligado a la historia y a las diversas vicisitudes de Chile en más de doscientos años. Fue fundado en la llamada patria vieja chilena, esto es, en el reinado de Fernando VII y durante el gobierno de José Miguel Carrera. Se pensó colectivamente, a propósito de la intencionalidad colectiva serleana, como un establecimiento educacional de excelencia que formara a ciudadanos de Chile, no súbditos. En este sentido, y como lo pensó Fray Camilo Henríquez, este establecimiento es una manera de proyectar los valores republicanos en la juventud.

Participaron en su creación notables figuras de la independencia, como Manuel de Salas, Juan Egaña, Francisco Echaurren y Camilo Henríquez. Involucró la fusión de varios establecimientos educacionales, el 10 de agosto de 1813, y tras el cierre de la Real Universidad de San Felipe. Producto de la ofensiva realista, el colegio solo pudo reabrir sus puertas el 20 de julio de 1819, en el gobierno de Bernardo O'Higgins, época en la que profesores como Andrés Bello y Antonio Gorbea iniciaron la reforma al plan de estudios original del colegio. Cabe destacar que la sociedad literaria de 1842 surge en este, con figuras señeras como José Victorino Lastarria, Francisco Bilbao, Manuel Antonio Matta y Eusebio Lillo.

Pero, este liceo no solo ha destacado por enseñar ciencias y humanidades. La proyección de los valores republicanos de la independencia ha sido fructífera, al inspirar generaciones que imaginan una república independiente. Hay una larga lista de presidentes educados en sus aulas, y otra más abultada de ministros de Estado, todo ello confirma la tesis defendida en este ensayo, a saber, la educación pública es institución *para* instituciones. Y esto ciertamente involucra que la educación pública orientada en este sentido, el del servicio público, pospone la satisfacción de deseos personales.

Entre los presidentes destacan Manuel Bulnes Prieto, Manuel Montt Torres, José Joaquín Pérez, Federico Errázuriz Zañartu, Aníbal Pinto Garmendia, Domingo Santa María, José Manuel Balmaceda, Federico Errázuriz Echaurren, Germán Riesco Errázuriz, Pedro Montt Montt, Ramón Barros Luco, Juan Luis Sanfuentes, Emiliano Figueroa Larraín, Jorge Alessandri Rodríguez, Salvador Allende Gossens y Ricardo Lagos Escobar. De más está decir que todos estos presidentes han sido protagonistas de la historia de Chile, y que les cabe responsabilidad en cómo se ha forjado la realidad institucional del Chile de hoy.

Es claro que la existencia de este liceo *confirma* que la educación pública es una institución cuyo objetivo primordial es la formación ciudadana, y como un producto de la intencionalidad colectiva. Su origen y finalidad, como formador de generaciones de ciudadanos criollos, muestra que es una institución que es parte de una particular realidad institucional latinoamericana, y cuna ejemplar de los poderes deónticos asociados a la ciudadanía y civilidad chilena. ¿Por qué? Debido a la relación entre instituciones y poderes deónticos, es posible afirmar que este establecimiento educacional público ha hecho *conscientes* a sus pupilos de dichos poderes, promoviendo la vida ciudadana respetuosa de la ley.

El propio nombre de este liceo es sugerente, por su conexión con lo institucional y con la historia patria de Chile. Tal vez por esta razón el principal liceo de Chile muestra que la ley, lo institucional y lo ciudadano están por sobre lo personal, en el preciso sentido que Sócrates otorga al deber ciudadano, y que Searle (2010) le da a la racionalidad institucional. El lema del colegio es ilustrativo de esta particular orientación: *Labor omnia vincit*. Pero ¿cuál es el significado de esta frase? ¿Podría ser el trabajo en el sentido de un medio que da lugar a la riqueza, como defiende Adam Smith?

El concepto de trabajo debe esclarecerse con relación al lema. Este adquiere pleno sentido cuando se lee luego de revisar el discurso que Fray Camilo Henríquez pronunció en la inauguración de este liceo: “El gran fin del instituto es dar a la patria ciudadanos, que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer, y le den honor” (Henríquez, 1812: 80). Incluso, el himno del colegio asevera que es “el primer foco de luz de la nación”. Lo es porque proyecta sobre la juventud un valor clave de la ilustración: la libertad.

Nótese, además, la declaración serleana con que se inaugura esta institución *para* instituciones. La cantidad de hombres dedicados al servicio público es, justamente, una

muestra de que el lema y la declaración del mencionado discurso inaugural han sido tomados en serio por parte de estudiantes y profesores, y que el término “trabajo” mencionado en el lema apunta al sentido socrático de este, de la búsqueda de la virtud, o de la racionalidad institucional en términos serleanos. Pero ¿es realista el lema del colegio, sobre todo considerando que se enseña a niños?

El lema del colegio es como esas frases que el Oráculo de Delfos pronuncia a Sócrates. Debe interpretarse como un llamado a no caer en la tentación de la autocomplacencia, del sofisma elocuente, de la arrogancia de sentir que ya no hay nada más que aprender. Tal tentación es, justamente, renuncia al esfuerzo, al trabajo, a la virtud a la que Sócrates invita en *Apología*. En términos contemporáneos, la racionalidad institucional es, precisamente, la finalidad última de la educación pública.

La educación que ofrece el Instituto es un bien, en el sentido filosófico y socrático de la palabra. Es paradigma del laborioso camino a la virtud, de la enseñanza del hábito, de lo que lleva a la excelencia entendiéndolo que esta es hacer acto lo mejor de la potencia. Por lo mismo, la educación pública que brinda este establecimiento es *de todos y para todos*. Por su carácter público, no es de ningún sector político, y tampoco es de una clase social. Eso sería, qué paradoja, una forma de instrumentalizar lo público, de poner la racionalidad institucional al servicio de deseos personales.

La educación pública es un bien, que como la calle, es de todos y para todos. A propósito de esta reflexión sobre lo público, el filósofo chileno Humberto Giannini (2004) presenta el siguiente pensamiento sobre la calle, un lugar que, como la educación pública, es *de todos y para todos*. Por lo mismo, es un espacio para la igualdad, y no es de ningún sector o clase: “Como espacio público, franco a la manifestación anónima, ella [la calle] representa, en verdad, *el lugar de todos y de nadie*. En tal espacio, *soy un hombre indiferentemente igual a todos los demás*” (Giannini, 2004: 39, énfasis mío). Es curioso que en esta obra no se haya reparado en que el liceo es también el lugar de confluencia de las clases sociales y las distintas ideas políticas, y que al igual que en la plaza pública, uno es indiferentemente igual a los demás.

En efecto, se echa de menos una reflexión acerca del liceo, porque es una instancia arquitectónica y humana que, junto con la calle y la plaza, materializa un proyecto, una institución en que el tiempo cotidiano, de la calle justamente, se interrumpe para dar lugar a la educación, a la enseñanza y al aprendizaje. Incluso, es posible sostener que el liceo ayuda a entender el sentido normativo del trabajo, sea este intelectual o práctico, y también los deberes ciudadanos y patrios. En efecto, uno podría especular que el liceo es una instancia preparatoria del tiempo cotidiano, y por eso es, nuevamente, institución *para* instituciones. Por lo mismo, es posible sostener que cuando un colegio deja de ser el *locus* del pluralismo, como ocurre a veces con la plaza y la calle, se arriesga instrumentalizar la educación pública y la racionalidad institucional corre el riesgo de ser empeñada.

El éxito del Instituto Nacional, un paradigma para Chile y Latinoamérica, indica que el camino de la educación pública es posible, y que al igual que el lenguaje es garantía de institucionalidad: es una instancia de aprendizaje *para* esta. Si bien el lenguaje es institución *de* instituciones, porque a partir de este nacen y se crean instituciones como elecciones, matrimonios, corporaciones, etcétera, solo la educación pública enseña a *navegar* en dicho mundo mejor que cualquier otra institución. Y lo hace porque, tal como he defendido aquí, la educación pública hace, como ninguna otra institución, más

consciente de las instituciones y de los poderes deónticos asociados. Por todo lo anterior, la educación pública, con su laborioso proceso de enseñanza-aprendizaje, forma ciudadanos y hombres de bien que engrandecen la patria y que, como Sócrates argumenta, *sirven* a esta posponiendo deseos personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1932). *La política*. París: Garnier Hermanos.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Giannini, H. (2004). *La reflexión cotidiana: Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Henríquez, C. (1812). Proyecto de organización del Instituto Nacional de Chile. *Aurora de Chile*, jueves 18 de junio de 1812 (p. 80). Recuperado el 3 de junio de 2014 desde <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/facsimil/1313/article-29044.html>
- Platón (1981). *Diálogos: Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármides, Hippias Menos, Hippias Mayor, Laques, Protágoras*. Madrid: Gredos.
- Rakoczy, H. (2008). Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretence game. *Developmental Psychology*, vol. 44 (4), 1195-1201.
- _____. & Tomasello, M. (2007). The ontogeny of social ontology: Steps to shared intentionality and status functions. In S. Tsahatzidis (Ed.), *Intentional acts and institutional facts* (pp. 113-137). Dordrecht: Springer.
- Searle, J. (2010). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- Walton, K. (1990). *Mimesis as make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press.