

El agotamiento del 'canon filosófico' y el presunto remedio de la transversalidad

Aureliano Ortega Esquivel¹

A lo largo de este trabajo se abordarán tres problemas relativos a la filosofía y la necesidad de su enseñanza en el bachillerato: en primer lugar, hablaremos sobre el origen y la estructura de la universidad contemporánea porque, históricamente, es en el seno de esta institución educativa en la que actividades como la Filosofía adquieren su forma y su sentido académico actual. En un segundo momento, trataremos de diagnosticar el estado de la Filosofía; sus posibilidades y sus limitaciones en un tiempo en el que ésta, aparentemente, parece no importarle al mundo. Finalmente, nos haremos cargo de las estrategias que, en su caso, el bachillerato adopta para “traducir” lo propio de la Filosofía (como actividad intelectual y como profesión) para incorporar en sus planes de estudio específicos, en el entendido de que la Filosofía es una disciplina formativa imprescindible para el cumplimiento de los fines formativos, sociales y culturales de este nivel educativo.

1. La universidad²

En su versión más difundida, la universidad, tal y como se reconocía a sí misma hasta los últimos años del siglo XX, adquirió su forma, estructura y funciones fundamentales en el curso del siglo XVIII europeo; aunque suelen señalarse tres episodios sucedidos en el siguiente siglo (el XIX) cuya profunda influencia dotó a la universidad moderna con el aura ideológica y la fisonomía institucional que todavía ostenta; estos episodios son: 1) la reconfiguración de la educación superior

¹ Profesor-investigador de la Universidad de Guanajuato

² La mayoría de los desarrollos de este apartado han sido expuestos con mucho mayor amplitud en el trabajo “¿Destruir la universidad?”, publicado en, Gergana Petrova (coordinadora) *Perturbando la paz. Ensayos sobre educación, política y prácticas pedagógicas*, México, Universidad de Guanajuato, 2022

emprendida por Napoleón en Francia en los primeros años del siglo; 2) la reforma de la universidad alemana animada por Wilhelm von Humboldt casi contemporáneamente a la primera y; 3) la (re)fundación de las grandes universidades anglosajonas iniciada en Harvard a partir de 1867. Lo “poético” de estos hechos es que cada uno de los modelos que dichos sistemas adoptaron parecería representar el “espíritu” del estado-nación que lo patrocinaba, además de enfatizar, sin necesariamente soslayar las otras, una y solamente una de las misiones que la Modernidad habría inscrito en el ser y el hacer universitarios, esto es: a) la salvaguarda de los valores y saberes propios de la cultura universal, humanista y moral de “las naciones” en el caso de la universidad pensada por Von Humboldt; b) la organización y administración del conocimiento a través de entidades específicas (facultades) capaces de conservarlo, producirlo y transmitirlo con acuerdo a su futura *aplicación racional*, como tarea de la universidad “napoleónica”; y, finalmente, c) formar y habilitar social y profesionalmente a los sujetos que, en calidad de dirigentes, se incorporarían a las grandes cadenas de producción y administración de la riqueza, a los consorcios financieros o bien a los circuitos ideológicos representados por la cada vez más influyente industria cultural, tal y como lo llevaron a cabo Harvard y el resto las universidades de habla inglesa. Lo que no se decía en ninguno de los casos, por parecer obvio, era que en el curso de estas tareas la universidad debería formar sus propios cuadros directivos y sus propios cuerpos docentes, esto es, garantizar el buen gobierno de las instituciones a partir de la habilitación de burocracias dirigentes (casi hereditarias) y desarrollar, mediante ciertas tareas pedagógicas especializadas, la profesión de profesor universitario; una clase especial de actividad y un tipo específico de sujeto productivo.

Sin embargo, no es posible entender los fines que persiguen las reformas universitarias del siglo XIX —y sus afinidades con el proyecto moderno o burgués-capitalista— cuando las circunscribimos al ámbito de “la Cultura”. Acudamos a Humboldt, que en unos cuantos trazos delinea el proyecto universitario a través de la reelaboración doctrinaria y romántica de tres enclaves ideológicos modernoburgueses esenciales: 1) centrar en el individuo (espiritual y moralmente formado

en los valores propios de la nación, la libertad, la soledad y el individualismo) el conocimiento y la comprensión del mundo; 2) concebir los establecimientos universitarios como espacios para el cultivo y la transmisión legítima de la Ciencia, entendida como una de las expresiones más auténticas del Espíritu (léase Humanidad), y: 3) comprometer al Estado como proveedor de los recursos materiales y financieros que requiere el trabajo universitario pero, a la vez, garantizar su *autonomía*. Con lo dicho, queda claro que Humboldt concibe el quehacer universitario como efecto de una ceñida articulación entre un ámbito interno y un ámbito externo: el sujeto estudiante, los planes de estudio, el sistema pedagógico, la relación maestro-alumno y especialmente la (auto) formación o *Bildung*, serían el interno, mientras al externo corresponde la organización académico-administrativa, los “servicios” educativos y el patrimonio universitario.

Muy lejos del romanticismo que anima a Humboldt —propio del carácter alemán y de una nación que piensa, pero no actúa— en Francia, lo que concernía a la universidad se había resuelto en la perspectiva de lo que años más tarde se llamaría “espíritu positivo”. En consecuencia, tanto respecto a la autonomía como al modo en el que se reorganizaron los saberes científicos y humanísticos las cosas se dieron de otra forma. En primer lugar, porque en Francia la autonomía es punto menos que ilusoria; dado el carácter burocrático del profesorado y de las instancias directivas —por ser, todos ellos, nombramientos que atañen al Estado— la autonomía es algo sobre lo que no se puede siquiera discutir. En segundo lugar, por el motivo de que, aquí, lo que Humboldt llama el lado “interno” de la universidad, es decir, la generación, transmisión y asimilación de los saberes, se estructuró a través de la formación de entidades diferenciadas (Facultades) dotadas de cuerpos docentes especializados con predominancia en la docencia, pero cuya actividad se centraba *en la formación de estudiantes dirigida expresamente a la práctica profesional*; lo que en seguida hizo necesaria la organización de institutos ajenos a la universidad y dedicados exclusivamente a la investigación y, más tarde, a la fundación de escuelas superiores *elitistas* para la formación de los cuadros que requería el permanente recambio de la casta dirigente.

Casi lo mismo vale, en términos generales, para las universidades inglesas y norteamericanas, con lo diferencia de que en estas tenemos otras determinantes: aquí, lo nacional no es algo que les preocupe demasiado; la trampa de la “doble red” distingue claramente y con la debida perspectiva *de clase* los modestos *Colleges* de las grandes y opulentas Universidades de Investigación; la formación de los cuerpos docentes es asunto propio de los consejos académico-administrativos de cada universidad y no del Estado; los sistemas de ingreso de nuevos estudiantes tienden a acentuar las diferencias de clase y las oportunidades reales que convierten los procesos de admisión en un cruel episodio de “selección natural”. Lo que no obsta para que, de vez en cuando, se hable del Espíritu y todavía —quizá como una especie de homenaje involuntario—, se conserven en funciones las cada día más precarizadas escuelas de Humanidades bajo el equívoco nombre de *Arts*.

En México, las universidades adoptaron básicamente el “modelo napoleónico” (destruido hasta los cimientos por los gobiernos neoliberales durante las primeras dos décadas de este siglo) pero agregaron a su estructura una instancia novedosa que respondía a las necesidades formativas de una “nación en construcción”: la Preparatoria; rebautizada primero como “bachillerato” y actualmente como NMS (Nivel Medio Superior). En términos muy generales se puede afirmar que el NMS tiene como objetivo *preparar a los estudiantes para la educación superior*, pero, igualmente, *para la vida adulta*, a través del desarrollo de habilidades prácticas y valores sociales que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables y productivos.

En todos estos procesos, la Filosofía —muy notable en el caso alemán, más discreto en los casos francés y anglosajón—, siempre formó parte de las entidades importantes y acaso imprescindibles para que una universidad lo fuera en sentido estricto: “no hay universidad sin Filosofía”, se decía. Mientras, en el “mundo real” la filosofía y los filósofos jamás dejaron de ser algo que, si bien no se entendía muy bien para qué, era absolutamente necesario al mundo. De modo que nadie

cuestionó el hecho que estas facultades existieran y de que la filosofía se siguiera enseñando en sus aulas.

2. La filosofía

Con estos antecedentes, la Filosofía (junto con las Ciencias) ingresó a la educación formal en el curso del siglo XX, y, de ahí, la tomaron como modelo las instituciones educativas latinoamericanas; *incluidos sus bachilleratos*. Para vehicular dicho proceso de institucionalización, se estableció un “canon filosófico” que prescribía una “historia (oficial) de la filosofía” y su división en “materias filosóficas”, la formación de un “cuerpo docente” y de reglas para su profesionalización. Esta medida potenció la producción filosófica, ubicó al filósofo en el espectro de las profesiones e *institucionalizó* saberes que son “necesarios al mundo”. Sin embargo, sus efectos negativos fueron alejar a los filósofos de las plazas públicas y propiciar una especialización extrema *alejada de los problemas reales*. Así, la filosofía, aparentemente, dejó de ser necesaria al mundo.

Hoy, es un hecho que la Filosofía *no pasa por su mejor momento*; en un diagnóstico sumario, es posible señalar cuatro o cinco síntomas que presenta el “cuadro sanitario” de la filosofía actual, a saber: especialización extrema, enciclopedismo, atomización del objeto, banalización; a lo que podemos agregar un creciente estado de mercantilización de ciertos “objetos filosóficos” cuyas características formales, lingüísticas y eventualmente teóricas los dispone en y por sí mismos como *mercancías*, porque, sin dejar de *parecer* filosofía empatan plenamente con las segundas características antedichas, esto es, la banalización y la mercantilización; así, las tres primeras enfermedades podrían, formalmente, encuadrarse en la academia, mientras las segundas se caracterizan por ubicarse fuera de ella, en el fantasmagórico horizonte de “los medios”.

Por todas esas razones, no del todo coyunturales sino efecto ellas mismas de un proceso de larga duración, se impone una pregunta cada vez más recurrente: ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? Sobre este asunto en particular quiero llamar la

atención en por lo menos dos diagnósticos efectuados desde el seno de la filosofía misma; o mejor, desde el hastío, un tanto nihilista, que se produce desde la filosofía misma. Uno corresponde a Eduardo Rabossi,³ quien ubica, si no todos sus males sí por lo menos una buena parte de ellos, en la *decadencia* de lo que hemos llamado el “Canon filosófico” a poco más de doscientos años de “inventado”; el otro es de Theodor W. Adorno,⁴ quien señala que, en cuanto la filosofía fracasó en su vocación para “realizarse” en una sociedad mejor y estando en consecuencia condenada a criticarse permanentemente, habría también renunciado a ello, por lo que su estado actual, ajeno a toda traza de *autocrítica*, sería la causa de la ausencia de la Filosofía en el diagnóstico y solución de los problemas de la actualidad.

Escuchemos primero a Rabossi: el filósofo argentino afirma que la Filosofía, la que suponemos milenaria, no tiene más de doscientos años de vida; porque lo que conocemos como Filosofía no es más que la *reducción* y *desnaturalización* de aquella actividad, esa sí milenaria, que los griegos llamaron “amor a la sabiduría”, pero que, a urgencias del Estado prusiano (y de todo estado moderno), el solícito Humboldt la encasilló en las muros de una “facultad” y prescribió el “canon” de una *disciplina específicamente universitaria*. Un cuerpo docente, una administración centralizada y un conglomerado de aprendices de una “profesión” que realmente no lo era ni debería serlo; un conjunto de “materias” filosóficas o “áreas” propias de un currículum, pero no de una “sabiduría del mundo”; una “historia oficial” de la filosofía formalmente idéntica a toda historiografía historicista y positiva centrada en un “objeto” de estudio que deviene y “progresa” sobre una línea del tiempo; y, finalmente, un “título universitario” (con sus respectivos posgrados), como visa social-profesional para ejercer de “filósofo”. Todo esto, concluye Rabossi, produjo la condición *anómala* de su ejercicio actual. Anómala porque estructuralmente la filosofía, en efecto, “no se haya” en el medio universitario; pero también anómala porque la tarea esencial del filósofo: “hablar con sus conciudadanos” ha quedado condicionada a su “acreditación” como tal y restringida al uso de un lenguaje privado

³ Eduardo Rabossi, *En el principio Dios creo el Canon. Biblia Beronilensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*, Buenos Aires, Gedisa, 2008.

⁴ Theodor W. Adorno *Dialéctica negativa*, Madrid, Taurus, 1984.

y especializado. De esta forma, el estatuto canónico de la filosofía no ha contribuido a crear una comunidad de saber verdaderamente universal, una *polis*, sino muchas *poleis* o, si se quiere, múltiples “Repúblicas de los filósofos” incapaces siquiera ponerse de acuerdo entre ellos mismos. En realidad, Rabossi no dice casi nada nuevo si acudimos a los grandes antiacadémicos del siglo XIX, con Nietzsche a la cabeza y sus reparos hacia la filosofía de escuela; pero lo que sí hace, es tomarse la paciencia, como buen analítico, de desmenuzar todas y cada una de las instancias y circunstancias en las que se fue configurando el Canon filosófico para cumplir finalmente la tarea de desplazar del horizonte cualquier alternativa de pensamiento verdaderamente crítico y reflexivo (cuando no abiertamente alternativo) incluyendo los mecanismos institucionales, editoriales y mediáticos bajo los cuales todo pensamiento tímidamente transgresor termina siendo una reproducción afirmativa del Canon.

Por su parte, Adorno, en la Introducción a *Dialéctica negativa* y bajo el epígrafe: ¿Es aún posible la filosofía? escribe:

La filosofía, que antaño pareció superada, sigue viva porque se dejó pasar el momento de su realización. El juicio sumario de que no ha hecho sino más que interpretar el mundo y mutilarse así misma de pura resignación ante la realidad se convierte en el derrotismo de la razón, después que ha fracasado la transformación del mundo. (...) Tal vez la interpretación que prometió una transición a la praxis fue insuficiente. El momento del que dependió la crítica de la teoría no puede prolongarse teóricamente. Cuando la praxis se aplaza indefinidamente deja de ser instancia crítica contra la fatua especulación para convertirse casi siempre en el pretexto bajo el que los ejecutivos estrangulan el pensamiento crítico como si fuera una pedantería; pero una praxis dinamizadora necesita de él. Desde que la filosofía faltó a su promesa de ser idéntica con la realidad o estar inmediatamente en vísperas de su producción, se encuentra obligada a criticarse sin consideraciones.⁵

Adorno se refiere abiertamente al no-fin de la filosofía al que históricamente remite la dialéctica imposibilidad/posibilidad de prolongar indefinidamente la “crítica de las armas” que prometía la praxis revolucionaria (burguesa o proletaria), cuestionando a su paso la posibilidad de que la filosofía, a través de aquella, pudiera

⁵ Adorno, *Dialéctica...* p. 11

realizarse; esto es: pensar, conducir y finalmente transformarse en un orden histórico-concreto —superior a todos los hasta ahora experimentados— cuyas manifestaciones emblemáticas a lo largo de la Modernidad adoptaron principalmente las figuras de la Utopía, la Paz perpetua, el Estado racional y el Socialismo. De modo que la clave para descifrar el oscuro texto de Adorno, en primer término se asocia a la idea propiamente moderna de que la transformación del mundo, en el sentido de la paz y el progreso material y moral, presenta como origen una *Idea*, una construcción filosófica cuya realización se encomienda en última instancia a un Sujeto de cuya razón, voluntad y determinación depende la posibilidad de concretarla bajo una figura práctica; quizá, jamás tan perfecta como la Idea que la sustenta, pero siempre potencialmente perfectible. Pero, en segundo lugar, remite a la imposibilidad/posibilidad de que la filosofía siga plenamente viva como “gran filosofía”, aunque histórica y políticamente *siga siendo absolutamente necesaria como negatividad y como crítica*.

A pesar de que las posturas de Eduardo Rabossi y Theodor Adorno nos remiten a un panorama muy sombrío, el *entusiasmo* que aún suscita el pensamiento filosófico, y su incuestionable necesidad en el ámbito educativo de una sociedad, como la mexicana, *que busca emplazar un profundo proceso de transformaciones*, nos obliga a buscar alternativas. Frente a ello, la respuesta a la pregunta por el tipo de filosofía que pretendemos “enseñar” y que demanda un contexto sociocultural en evidente crisis (pero embarcado en una transformación profunda) no puede eludir el hecho de que nuestras respuestas pasan previamente por aquella que seamos capaces de dar a una pregunta previa: ¿por qué aún filosofía?

Entendida como una forma peculiar de práctica teórico-discursiva la filosofía tiene a su cargo, como decía José Gaos, “definir con conceptos o criticar con conceptos”,⁶ pero ese definir o ese criticar mantienen a su vez un *compromiso* y una *finalidad*: el compromiso consiste en que ese definir o ese criticar los sean inobjetablemente con y a través de “conceptos”. Concebir, nos recordaba Gaos,

⁶ José Gaos, José Gaos, “La antropología filosófica”, en *De antropología e historiografía*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1967. p. 31

proviene de la palabra *concepere*, que literalmente quiere decir “preñar”; de modo que el ‘concepto’ es una palabra ‘preñada’ ¿de qué? de sentido(s); esto es, de una construcción significativa que siempre “dice” mucho más que las palabras con las que se construye, o bien lo dice “de otra forma”; a lo que podemos agregar que eso que dice “de más” o “de otra forma” siempre está cargado (preñado) de elementos reflexivos, de elementos críticos, de “pensamientos” mediante los cuales se afirma o se niega algo que, en última instancia, pretende ser “verdadero”, lo que por su parte constituye su finalidad como “agencia” para la transformación del mundo.

Ahora, lo que debemos abordar es por qué y cómo esta tarea filosófica *debe ser parte imprescindible de la formación en el NMS*. La respuesta debería ser obvia porque ya aceptamos que la Filosofía es un “arma” para el conocimiento y la transformación de mundo que los jóvenes mexicanos deben conocer si queremos que sean ellos ese “sujeto” que lleva a cabo la tarea; sin embargo, por una parte y dado su actual estado de perplejidad, es preciso llevar a cabo una urgente “reconstrucción de la filosofía”, pero, por otra, y aún sin haber concluido esa reconstrucción (e inclusive como parte de ésta), es necesario incorporarla de manera enfática, fuerte y definitiva en la educación que proporciona el NMS. La primera tarea corresponde a los filósofos, la segunda, a quienes (incluidos los filósofos) participan en la (re)construcción del bachillerato nacional en todas sus instancias y niveles.

3. El remedio

Es posible que lo que sucede con la Filosofía no sea privativo de ella, sino que el complejo sintomático que derivó del estallamiento de la modernidad capitalista haya propiciado una serie de crisis “regionales” en el resto de las disciplinas universitarias, y que, ya sean la química, la biología o la sociología, requieran también una “reconstrucción”, tanto de sus compromisos (cognoscitivos) como de sus finalidades (sociales).

La idea y la práctica de la ‘transversalidad’ pretende poner remedio al agotamiento de lo que podemos llamar el “canon disciplinar” bajo una perspectiva que “parte de problemas reales” e “integra soluciones posibles”; esto es no sólo positivo sino absolutamente necesario si lo que se quiere es dotar a las y los estudiantes con una formación completa, pero, además, perfilada a la “transformación del mundo”; sin embargo, es muy probable que, tal como lo hace el modelo vigente de ‘transversalidad’, al *difuminar los perfiles de las disciplinas* (antes de siquiera intentar su “superación crítica”) no se produzca sino una mezcla sin sentido; así como una ignorancia absoluta de lo que la Filosofía (como Filosofía) puede hacer y ofrecer como “sabiduría del mundo” (que es lo que se pretende). De ahí que sea necesario emprender una crítica de la idea y la práctica de la ‘transversalidad’ que nos revele su potencial, pero que igualmente señale sus evidentes limitaciones.

Definida por la SEP, la transversalidad es: “...una estrategia curricular para acceder a los recursos sociocognitivos, las áreas de conocimiento y los recursos socioemocionales, de tal manera que se realice *la conexión de aprendizajes de forma significativa*, [y] con ello, dar un *nuevo sentido* a la acción pedagógica de las y los docentes...”;⁷ esta definición parte del hecho (que no prueba) de que las disciplinas “aislan” los “saberes” y los hacen inhábiles para la vida; es decir, que no hay “conexión” entre ellos ni de ellos con la realidad, por lo que apuesta por un enfoque que pretende situarse en un espacio de confluencia (multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario) que eventualmente *corrige* los defectos no sólo del “aislamiento” disciplinar sino los propios de la educación tradicional, la “memorización” y la “educación bancaria”; la finalidad de todo ello es proporcionar una “formación integral” que genere mujeres y hombres comprometidos con su entorno socio-cultural y con las habilidades suficientes para transformarlo. Bueno, hasta ahora todo son buenas intenciones, sin embargo, lo que no se dice, es que la ‘transversalidad’ sigue siendo un *recurso externo* para suturar *lo que para efectos prácticos sigue siendo una división* que, a otro nivel, inevitablemente *separa* los

⁷https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La_Transversalidad_en_el_MCCEMS_final.pdf

“recursos sociocognitivos” (un amasijo de “viejas” disciplinas) de los “recursos socioemocionales” (otro amasijo ético-existencial) para, a su vez, ya “trasversalizadas”, formar “áreas”, que no dejan de ser “conocimientos...” diversos y separados.

El punto de partida descansa en una serie de falacias que se revelan como tales en cuanto, sin una sola prueba al respecto, se afirma que la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas tradicionales, debido a su “aislamiento” (y el resto de sus defectos) no es “significativa”. Vaya, con ello se afirma que al cabo de los 160 años transcurridos desde la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria y de los que a su vez acumulan el resto de las instituciones del nivel medio superior en el país, nos encontramos con que sus procesos de enseñanza-aprendizaje no son ni han sido “significativos”; que cientos de generaciones de bachilleres “no sabían nada” ni fueron formadas “para ser útiles y responsables”. No creo que ese sea el caso, pero lo sugiere la insistencia en la necesidad de “integrar” para “dar sentido”. Pero esto significa “poner los bueyes detrás de la carreta”; al parecer, de lo que se trata es de darle “sentido” y “utilidad” a la formación de bachilleres, bien; pero *por la vía de anular absolutamente el “sentido” que las disciplinas portan por y para sí mismas*. Aquí, la falacia se deriva de la articulación/inversión, completamente acrítica, de ‘sentido’ y ‘utilidad’, pero no vamos a hacernos cargo, por ahora, de esto; de lo que sí nos haremos cargo es de señalar el despropósito que supone dejar fuera del ángulo de visión de los bachilleres el hecho histórico y cognoscitivo *de que las disciplinas existen* y que, en la mayoría de los casos *todavía* definen espacios profesionales. Que, a lo largo de veintiséis siglos, independientemente de sus crisis, la Filosofía, como Filosofía, ha sido una actividad que “definiendo con conceptos o criticando con conceptos” ha cumplido su *compromiso* cognoscitivo y su *finalidad* social; y que, a ese respecto, no hay nada que pueda sustituirla.