

## ¿LA INCOMPETENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA?

*José Alfredo Torres*

Dentro de las posturas relacionadas con la forma de enseñar filosofía en la actualidad, se encuentra la de programarla de acuerdo con las especificaciones de los metodólogos (psicólogos, pedagogos, organismos financieros internacionales, etcétera) que omiten el contexto de estudiantes, maestros y la sociedad en su conjunto dentro de la cual tiene lugar dicha enseñanza. En una célebre polémica entre filósofos analíticos de entonces (1967) y Leopoldo Zea, los primeros apelaban a una “enseñanza científica” de la filosofía, rigurosa y objetiva; Zea, en cambio, apelaba a no desairar los contenidos de la filosofía universal, adelantada, vanguardista, etc.; pero sin dejar de lado la circunstancia propia; conminaba a buscar la adaptación necesaria para que no se quedara la enseñanza de la filosofía universal en una imitación burda. Filósofos como Luis Villoro y Alejandro Rossi, en cambio, defendían una enseñanza modernizada de la filosofía (analítica), previendo el ingreso de México al concierto de las naciones adelantadas. Recordemos que la década de 1960 fue la de mayor bonanza respecto al crecimiento del pib con un 6 por ciento anual, en promedio. Parecía que el país denominado “el milagro mexicano” con su Estado paternalista y regulador de la economía, se precipitaría irremediabilmente hacia el progreso, si no en proporciones idénticas, por lo menos semejantes a los pueblos hegemónicos.

**José Alfredo Torres.**  
Dr. en filosofía. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Director de la Editorial Torres y autor de varios libros.

México llevaba tres décadas desarrollándose exitosamente: más escuelas, más aumentos salariales, más industrias para sostener la política de acrecentar el mercado interno y la sustitución de importaciones.

La filosofía analítica, en efecto, tuvo auge y tal como lo vaticinó Leopoldo Zea, abandonó el trabajo de la posible originalidad filosófica en el contexto de nuestra realidad histórica. Se dibujó con nitidez el hecho de la imitación de la filosofía extranjera sin mayor ejercicio de adecuación como lo solicitaba el propio Zea. El trabajo del filósofo mexicano y analítico, se centró prioritariamente en autores anglosajones (Russell, Carnap, Wittgenstein, Quine, etcétera).

El modelo del Estado regulador, como sabemos, hizo agua por todos lados y se abandonó cualquier percepción de poder colocarnos, tomando como base una economía boyante, entre las potencias de primer orden. La enseñanza propuesta —explícita o implícitamente— por los filósofos modernizadores y analíticos, una enseñanza de corte científicista o positivista, exacta, logicista, estructurada con métodos de análisis del lenguaje filosófico; una enseñanza inspirada en demostraciones prácticamente inatacables, prevaleció, a despecho de las condiciones socioeconómicas que posteriormente reflejaron el atraso, la dependencia y la carencia de un rumbo de país sometido a crisis recurrentes después de 1982.

Lo destacable en relación con lo dicho sobre la polémica Zea-Villoro, sería la iniciativa de asociar la “formación filosófica” a las exigencias de la sociedad cambiante. A esta iniciativa se le puede aplicar el apelativo de “modernizadora”, creyendo ver en ella lo que necesita el país en términos de actualización del maestro de filosofía, de los planes de estudio, de las formas de entender las finalidades educativas y la enseñanza de la filosofía, etcétera.

Podríamos parafrasear a Zea, utilizando el título de su obra *Conciencia y posibilidad del mexicano*, preguntando: ¿ha tenido lugar realmente una conciencia y posibilidad de la formación filosófica en México? En caso de ser así, ¿dónde estarían los resultados? Estas preguntas son un punto nodal debido a que, por un lado, pudiera haberse intentado en distintas

épocas la discusión sobre lo propio de la enseñanza de las materias filosóficas; pero, por otro lado, haber tenido una repercusión nula tal debate, como parece haber sido el caso pues en la actualidad ha entrado en una crisis significativa el hecho de enseñar filosofía. Quisiéramos entrever que podríamos estar resolviendo la crisis buscando soluciones en una tradición que, infortunadamente, no existe. ¿Por qué no hay antecedentes conceptuales y prácticos?

Para responder a esta última pregunta, es necesario recalcar las tendencias educativas de la pedagogía en México, inclinadas al molde anglosajón del conductismo, aderezado con propuestas constructivistas. La filosofía ha sido enseñada bajo estos moldes de una educación programada de acuerdo al ambiente escolar tradicional. Si bien no se ha mostrado abiertamente una inclinación por los planteamientos skinnerianos (ningún filósofo lo hubiera hecho), tienen lugar dos evidencias de que se habrían estado aplicando: 1) No existe tradición alguna, por lo menos no la he encontrado, de una tarea de reflexión conjunta entre pedagogos y filósofos, que hubiera permitido discutir y eventualmente transformar el ambiente “pedagógico” de la filosofía. Después de todo, quienes intervienen de manera pragmática en la elaboración de toda una atmósfera escolar orientada hacia la enseñanza de las asignaturas y disciplinas del saber humano, son los profesionales técnicos de la pedagogía. El ambiente de la enseñanza de la filosofía en las escuelas es predominantemente tradicional, apegado a la educación bancaria en el sentido de Freire, donde los estímulos los implementa el profesor de filosofía y las respuestas se observan en la conducta de los alumnos. Intervienen, por supuesto, otro tipo de estímulos como los criterios de la administración escolar con una normatividad homogeneizante y, también, cánones de evaluación para llevar el “control” del aprendizaje. ¿O se ha introducido en el aparato escolarizado alguna propuesta distinta referida a enseñar filosofía? ¿Los filósofos mismos la han elaborado y ha tenido incidencia? No se ve perspectiva alguna al respecto. Además, ¿por qué esa reticencia a realizar un trabajo al lado de los profesionales de la pedagogía, si después de todo se trataría de cambiar la formación filosófica de modo concreto

y práctico? 2) La enseñanza de la filosofía ha tendido a una formulación autocontenida de los distintos sistemas y corrientes en boga, al estilo de la aportada por filósofos relevantes de la historia occidental. Ejemplos los tenemos: Spinoza, Leibniz, Platón, Descartes. La ética y la política demostradas según un orden geométrico la tenemos en Spinoza; la duda metódica y el encuentro con el yo matemáticamente estructurado que parte de axiomas incontrovertibles para dar cuenta de lo que sucede en el mundo exterior, la inventó Descartes. El mismo Platón ve el encuentro con la verdad después de la desaparición del cuerpo fenoménico, es decir, la verdad se encuentra más allá del mundo de los sentidos. Así se han estado enseñando los sistemas filosóficos, las ideas, los principios, la argumentación; en el salón de clase así se enseñan: sin conexión con la realidad puesto que se trata de mostrar estructuras conceptuales lógicamente estructuradas: lo que dijo Heidegger, lo que dijo Derrida, lo que dijo W. Benjamin, etcétera. ¿Y la realidad circundante?, podemos preguntar al estilo de Leopoldo Zea.

Quienes no son filósofos y quienes reciben la filosofía en las aulas pero no van a serlo ¿están asimilando algún sentido de la filosofía contenida en sí misma sin vínculo con el mundo real? ¿En qué sentido les concerniría, bajo el supuesto de estárseles otorgando (la filosofía) en paquetes curriculares, indicativos de los nombres de filósofos y sus sistemas? El hecho de discutir problemas concretos —hoy se les denomina “problemáticas situadas”— no cambia en nada el carácter a priori de la enseñanza filosófica. Es verdad: sería el carácter de la educación en general; después de todo, ¿por qué la denominada “enseñanza de la filosofía” tendría que ser diferente?

Últimamente se ha presentado como la panacea para enseñar filosofía otra noción “modernizadora” bautizada como el esquema de las competencias. Más de la misma concepción positivista, cientificista y pragmática, sustentada en una educación bancaria: el alumno que recibe y el maestro que trasmite, la pasividad que no transforma (alumno) y el que detenta el conocimiento por antonomasia (maestro). ¿Qué añade de nuevo una enseñanza basada en competencias —por ejemplo en el bachillerato mexicano— a la formación filosófica tradicional?

El artefacto escolar, por llamarlo de alguna manera, tiende sin duda a transformarse de acuerdo con las necesidades de una sociedad mercantilizada en extremo. Enseñar por competencias quiere decir en el argot burocrático-pedagógico, enseñar a ser capaces de transformar la realidad a favor de los intereses del mercado nacional e internacional. Se trata de crear habilidades —dicen— en el alumno, para que sepa resolver problemas económicos y sociales —¿y filosóficos?— en una sociedad extremadamente cambiante y economicista. Sin embargo, se pretende lograrlo dentro del mismo ambiente escolarizado de antaño: una burocracia educativa controladora (cada vez más), un perfil docente que sostiene la educación bancaria y una desconexión con la realidad circundante. Añadamos el carácter logicista, al estilo de los juicios kantianos a priori, de la formación profesional en filosofía. Nada debe extrañarnos que los filósofos no estén incidiendo en los cambios sociales, culturales, económicos ni siquiera morales. ¿Cuál está siendo entonces el rol social del filósofo, producto de una enseñanza “académico-universitaria”? Ya no se puede seguir entendiendo a la enseñanza respectiva sólo como un paquete curricular —llámenle por objetivos, por esquemas inteligentes, por competencias o como quiera llamársele— diseñado sin tomar en cuenta la circunstancia propia. Las condiciones sociales exigen una participación más activa de la filosofía en la solución de múltiples problemas que, necesariamente, atañen al filósofo, como cuestiones de ética aplicada, educación y política. ¿Dónde aparece el filósofo como protagonista, como incidente? Parece que en ningún lado, y ello es producto de su formación a priori y académica, entre otros factores. Seguimos en el mismo carácter obsoleto de la formación filosófica en una sociedad cada vez más hundida en la desorientación y la anomia. Seguimos en el camino de aceptar estipulaciones “modernizadoras de la educación” que no permiten la transformación sino la continuidad.

Seamos más específicos. Jóvenes adolescentes fueron rechazados en masa para ingresar a la unam; son jóvenes que cursaron alguna materia filosófica en el bachillerato. De 122 000 aspirantes para el semestre 2013-1, se aceptaron 11 116. Por cierto, la abrumadora mayoría de los aceptados no continuarán

sus estudios en la carrera de filosofía. Entre los rechazados, más del 50 por ciento, en caso de no continuar estudiando podrían incorporarse al trabajo en la economía informal. México es el número dos en la ocde con 7 millones de “ninis” (18.6 por ciento de ellos sí terminó el bachillerato). Y un último dato, 60 por ciento de los jóvenes en la capital del país se encuentra en la pobreza. Los datos de la nación en términos de lectura de libros y desigualdad son desoladores. ¿Qué papel juega la enseñanza de la filosofía en este panorama? Quizás la pregunta más inquietante sea: ¿qué papel está jugando? En otras palabras, ¿qué significado tiene la idea de “modernizar tal enseñanza” filosófica? Y claro, podríamos seguir caracterizando a un sector de millones de adolescentes que hubieran cruzado el ciclo del bachillerato, incluso sin concluirlo, en el cual se les habría impartido alguna asignatura filosófica. ¿Con qué fin?

La situación tiene tintes drásticos, pues como sabemos se está eliminando la filosofía de la educación escolarizada —fenómeno observado en México pero con tendencia mundial—. Ello se cristalizó en 2008 con la riems (Reforma Integral de la Educación Media Superior) y se intentó rectificar con limitaciones importantes en la práctica, en 2009. El panorama de la aldea global, con grupos financieros y empresariales en el gobierno, contempla la educación como un instrumento para cumplir objetivos de productividad. Lo cual, para los empresarios, significa la preparación de técnicos especializados en áreas científico-tecnológicas, que echen a andar soluciones relacionadas con el mayor rendimiento al menor costo posible. Es el dogma del mercado infinito que necesita ser aprovechado. Así pues, si la filosofía no conlleva formar individuos robóticos y eficientes, entienden los educadores técnico-científicos y modernizadores, entonces resulta inútil conservarla, a menos que se adecue y demuestre su cooperación para los fines establecidos. ¿Cómo fundamentar, justificar y defender la enseñanza de la filosofía ante los evaluadores de una educación productivista? Se necesitarían por lo menos dos elementos: 1) una postura o distintas posturas verosímiles (al estilo de la retórica griega que busca la felicidad de la polis) sobre la importancia de la filosofía en la sociedad del conocimiento y del consumo. He insinuado

que la verosimilitud de la filosofía se relaciona con el vínculo entre ésta y su propia circunstancia, conforme a la tesis de Leopoldo Zea; y 2) la inmersión del filósofo en la política con un perfil de militante en defensa de su causa vital: la filosofía.

Ninguno de ambos elementos se ha cumplido hasta el momento. Más que militante de una causa entendible y verosímil, se está observando en el filósofo actitudes de “contemplación educativa” sin mayor crítica ni práctica consecuente, o se está observando la adaptación a las vías impuestas por el discurso oficial-estatal. Los cambios pregonados siguen organizándose desde el escritorio del filósofo-burócrata (en el mejor de los casos) o desde el escritorio de funcionarios dependientes de la sep. Lo anterior puede comprobarse en las instituciones y los colegios (innumerables) donde la Secretaría de Educación Pública ha introducido la Reforma Integral de la Educación Media Superior utilizando una tijera antifilosófica. Nada de extraordinario tendría familiarizarse con la forma de decidir del funcionario típico; pero se está orientando la educación filosófica, la que queda, sin líneas de reflexión y de acción que sitúen el momento que se vive en el país y el momento que se vive en la educación humanística.