

Posmodernización de la filosofía

Alvaro García

El documento “La Filosofía en la educación escolar chilena” (Ministerio de Educación, enero de 2004) tiene como propósito, dice, “aclarar las razones” de la “situación” de la enseñanza de la filosofía en el Curriculum de la Enseñanza Media, y responde a “los cuestionamientos” que en su momento, primero el 2001 y después el 2003, hicieron la Red de Profesores de Filosofía de Chile y el Consejo de Directores de Departamentos de Filosofía de las Universidades de Chile. Si aclara, empalma este documento, entonces, con *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media*, de 1997 (versión para Consulta Nacional) y 1998 (en su versión definitiva). Me interesa en primer lugar de este texto sólo tomar un hilo suyo, esa hebra crucial según la cual la Reforma educacional en curso no es “sólo un cambio de forma”, sino “un cambio sustantivo”, y donde la sustancialidad del cambio residiría en el esfuerzo por “armonizar” el sistema educativo “con los cambios profundos que afectan a la sociedad en el final del siglo XX” (p. 9). Sobre la base de diagnósticos diversos del sistema educacional pasado y enfrentada la problemática que esos diagnósticos clarifica, “el nuevo marco curricular procura establecer objetivos y contenidos actualizados y conectados con la vida de las personas..., y orientados a

proveer competencias cognitivas, prácticas y morales, que sean herramientas efectivas para el desarrollo integral de las personas en el mundo que viene” (p. 18). Unos cambios, en la regulación del currículum, en su organización, en la incorporación de competencias transversales a todo el currículum y, sobre todo, un cambio en lo sustantivo del currículum, que afecta al criterio de selección de objetivos y contenidos, criterio que ya no sería “la acumulación de conocimientos” sino, en su lugar, la “preparación para actuar en situaciones de la vida real” (p. 24), cambio de criterio que no representaría, sin embargo, un “abandono” de los contenidos y objetivos de información, sino “su vitalización, al organizarse... de modo que se relacionen con las formas, dilemas e interrogantes de la vida contemporánea” (p.24). De ese modo la Reforma educacional en marcha esquivaría el riesgo de una sociedad dividida entre intérpretes y usuarios, por una parte, e individuos incapaces de esas condiciones, por otra. Un documento de 1996 de la Comunidad Europea, referido en el documento ministerial, es expresivo al respecto: “En una sociedad en la que el individuo será llamado a entender situaciones complejas que fluctúan impredeciblemente, en que también será inundado con una vasta y variada cantidad de información, existe

el riesgo de que aparezca una brecha entre aquellos capaces de interpretar, aquellos capaces de usar, y aquellos que no pueden hacer ninguna de las dos cosas. En otras palabras, entre aquellos que saben y los que no saben. La construcción de una amplia base de conocimiento, es decir, el equipamiento para apropiarse del significado de las cosas, para entender, y para crear, es la función esencial del (sistema escolar). Esta es también el primer factor para ajustarse a la situación económica y de empleo” (p. 29). Las posibilidades de apropiación comprensiva y de creación son, aquí, declaradas la “función esencial” de la formación escolar y de lo que se trata, si seguimos esta nota, es de equipar al individuo para la inundación de la sociedad por la información, sosteniéndolo a flote con un pertrecho hermenéutico que lo habilite en el manejo de signos. Frente, entonces, a un currículum que “no tiene significado ni valor para sus vidas”, la Reforma se propone, y ello sería la apuesta suya, un *currículum para la vida*, un currículum significativo, significativo porque directamente conectado con “la complejidad y velocidad de transformación de los mundos del trabajo, de la cultura y de las comunicaciones, a los que están expuestos o aspiran integrar los jóvenes” (p. 17). En su dimensión humanista, el nuevo curri-

culum de la Enseñanza Media convoca a la filosofía (y lo mismo a la historia, el arte y la literatura) a ofrecer “bases de comprensión” y “fundamentos más ricos que los provistos por los medios de comunicación masivos” (p. 17). Se espera, pues, algo de la filosofía, se demanda incluso su contribución en esta línea. Ello, por lo demás, en conformidad a la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE, 10 de marzo de 1990). Ésta, en efecto, establece que los jóvenes, al egresar de la enseñanza media, tendrán que ser capaces de: “a) Desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida, tanto en el orden espiritual como material y que le faculten para participar permanentemente en su propia educación; b) Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo; c) Comprender el mundo en que vive y lograr su integración en él; d) Conocer y apreciar nuestro legado histórico-cultural y conocer la realidad nacional e internacional, y d) Proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas”. Y para la consecución de estos objetivos, se añade que los jóvenes tendrán que: “Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía,

de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología, con la profundidad que corresponda a este nivel, desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre” (arts. 12 y 13).

Ahora bien, si pasamos a la noción de Filosofía que deambula en el Sector curricular denominado “Filosofía y Psicología” del mismo documento ministerial (pp. 119-128), de lo que ante todo se trataría, en el ejercicio de su enseñanza y de su aprendizaje, es de la apropiación de su “sentido”. De su sentido, y no de su “historia”; o de la apropiación de su historia, de los filósofos y las filosofías, de los autores y los textos, de sus problemas y sus respuestas, como una estrategia que brinde a los jóvenes “la oportunidad de buscar sus propias respuestas”, apropiándose así del “sentido” del “pensar filosófico”, y de la “filosofía”, entonces, como un “tipo de pensamiento”. Interesa destacar que el documento en cuestión asigna a la filosofía una singularidad y que en esa singularidad la reforma curricular está interesada, en la medida y en el sobreentendido que ella, la singularidad de la filosofía, puede ofrecer a los jóvenes, que efectivamente puede ofrecerles, “herramientas que les pueden ser útiles en su propia relación con el mundo y

los demás” (p. 120). Dichas “herramientas”, estos útiles escolares, estos útiles para la vida en el mundo, estas capacidades serían las de “reflexión”, de “duda”, de “crítica”, de “diálogo”. Si se espera, pues, algo de la filosofía, si se demanda incluso de la filosofía una contribución a la educación de los jóvenes, lo es en la línea de lo que se reconoce como su especificidad, lo es en la medida en que se le demanda contribuir al desarrollo de “la capacidad reflexiva y crítica” de los jóvenes. Si la reforma curricular da lugar y hace a la enseñanza de la filosofía un lugar en su interior, es porque sobreentiende que la filosofía “consiste en la posibilidad permanente de puesta en cuestión de las certezas adquiridas y en la búsqueda de los fundamentos últimos de nuestros conocimientos y evaluaciones” (p. 120), y porque aventura que su enseñanza “puede significar una importante contribución para el desarrollo de personas con un pensamiento reflexivo y autónomo” (p. 121).

“Soy profesor secundario de filosofía y mi inquietud y la de muchos colegas tiene que ver con la lucha que estamos dando para que la filosofía no sea desplazada ni reducida en los planes de estudio. Porque si el año pasado conseguimos recuperar una hora de filosofía que pretendió ser eliminada

por el Ministerio de Educación, seguimos lamentando la aberración de que en este país la filosofía no exista a nivel de la educación técnico-profesional. En fin, lo que quiero preguntar es cuán extendida en el mundo es hoy la tendencia a eliminar o a disminuir la enseñanza de la filosofía y cuál es su opinión a este respecto”.

La pregunta es de Hugo Guzmán, quien, desde el público, interrogaba a Fernando Savater en La Moneda luego de su conferencia sobre “La necesidad de la filosofía en un mundo globalizado”, leída en el contexto de las Conferencias Presidenciales de Humanidades de 2002. La respuesta de Savater fue así:

“Yo creo que se trata, efectivamente, de una tendencia, incluso en países como Francia, donde la filosofía ha tenido y tiene hasta hoy un cierto aura de presencia pública. (...) Pues bien: incluso en países como Francia está habiendo problemas con la defensa de la filosofía. Pero hay que decir algo más: quienes dicen defender la filosofía son a veces más peligrosos que los que la atacan. Los que atacan la filosofía lo hacen diciendo que no sirve para nada, que es una pérdida de tiempo y que nada se saca con seguir dando vueltas a las cosas sin llegar a ninguna conclusión. Pero los que la defienden lo ha-

cen a veces con un entusiasmo arqueológico, lo cual convierte a la filosofía en algo muy poco atractivo para el Ministerio de Educación, para los alumnos y para los propios profesores. (...). No hay que defender la filosofía como algo antiguo, porque parte de la culpa del desprestigio académico de la filosofía proviene de programas excesivamente cargados de nombres clásicos y de materias que no están relacionadas con los verdaderos problemas. A veces, los programas de filosofía son derogatorios, en el fondo, de la propia filosofía. Lo que hay que buscar son planteamientos filosóficos que surjan de las inquietudes reales que sienten hoy los jóvenes y, a partir de ellos, remitirse a los grandes autores y a las grandes obras, pero no imponer las grandes obras como si fueran valiosas por sí mismas y no por su relación con nuestros problemas. De modo que hay que luchar porque la filosofía no sea desplazada, pero también hay que luchar por presentar programas de estudio que no sean arqueológicos, que no sean simplemente la celebración del pasado”.

Miremos de cerca ahora el documento sobre “La filosofía en la educación escolar chilena”.

Está elaborado en siete secciones y la primera está destinada a ofrecer “una fundamen-

tación general del lugar de la filosofía en la educación escolar”. La condición humana sería una condición interrogante y la filosofía, tal su “mérito”, se haría cargo de unas “preguntas”, cargaría con ellas y las tendría a su cargo, cuidándolas de unas respuestas de sentido común, poniéndolas por el contrario al cuidado de “la fundamentación razonada”, de la lógica del concepto. “Al exponer a los jóvenes a las preguntas existenciales, epistemológicas, éticas y sociales, dándoles las herramientas lógicas y conceptuales para abordarlas, la asignatura de Filosofía responde a la necesidad de desarrollar en ellos hábitos de reflexión que contribuyen a darle sentido a su experiencia, a desarrollar su autonomía y a prepararlos para una participación ciudadana responsable” (p. 3). La lógica del concepto argumentaría la experiencia, fortalecería la autonomía y fundaría la participación en democracia. “Es por lo mismo que la filosofía es una de las instancias educativas que mejor responde a los desafíos planteados por la Reforma” y por lo que “juega un papel insustituible en la educación” (p. 3). Sobre la filosofía como ejercicio de reflexión, de crítica y de duda, lo mismo que la hace insustituible, sobre ello, se dice, “no hay discusión ni debate”. No es ni el “concepto” ni el “valor” de la Filosofía, pues, lo que es materia de discusión y deba-

te. La arena de la contienda es más bien la cuestión de su “papel” en el curriculum de la Educación Media, de su lugar y función en la Educación Media Científico-Humanista y en la Técnico-Profesional, de su lugar en la primera donde se intentó se reducción horaria y de su no-lugar en la segunda donde se consiguió su completa reducción.

Para la consideración de la cuestión del “papel” de la enseñanza de la filosofía en el curriculum de la Reforma, el documento ofrece inmediatamente una distinción. La Filosofía, dice, puede ser considerada tanto como “un cuerpo de conocimientos constituido por obras e ideas filosóficas” cuanto como “un actuar o estar en el mundo de modo esencialmente indagatorio y explorador”. Considerada la Filosofía, entonces, “desde un punto de vista educativo”, desde lo educativo como punto de vista, en ambos casos queda suspendida de una toma de decisión. En el primer sentido, la filosofía queda suspendida por la condición de decidir la importancia de este cuerpo de conocimientos, por una parte juzgada en sí misma y por otra en relación a otros cuerpos de conocimientos. En el segundo sentido, la Filosofía queda suspendida por la condición de decidir las funciones de este sector de aprendizaje, por una parte porque

estas funciones las podrían satisfacer otros sectores, y por otra porque incluso todo el currículo las debería satisfacer. Si seguimos el curso del documento, la decisión parece quedar diferida para la vuelta de “un breve recorrido internacional”. El documento parece mantenerla suspensa mientras no se tenga del asunto una “perspectiva internacional”. Daremos, también nosotros, un largo rodeo. A la vuelta del rodeo, habremos vuelto a esta cuestión.

La centralidad que el problema hermenéutico adquiere en el siglo XX con Gadamer representa un punto de partida esencialmente distinto del concepto de interpretación tal como opera en el XIX. Lo que da lugar a la interpretación, lo que hace que la interpretación tenga el carácter de una necesidad, lo que hace que un contenido cualquiera esté necesitado de interpretación en el XIX, es la efectividad del disimulo, la universalidad de la máscara, del ocultamiento del sentido. El desdoblamiento del sentido en oculto y manifiesto, auténtico y falsificado, prepara y dispone así a la sospecha como operación interpretativa. Lo que entonces daba a la interpretación su lugar era la ilusión. Pero, en el XX, y es aquí donde es preciso reconocer la situación en la que la hermenéutica encuentra un nuevo origen y una, por tanto,

nueva posición de la misma, la ilusión es sustituida por el extrañamiento, y la tarea hermenéutica del desenmascaramiento, por la tarea de la apropiación de lo extraño. Desde entonces, interpretar no quiere decir descubrirle al otro sus mistificaciones y abrirle a la plenitud del sentido, sino superar la distancia, alcanzar al otro y salvarlo en su alteridad.

La hermenéutica, toda la hermenéutica desde Gadamer, se precisa a sí misma en el distanciamiento y la puesta en suspenso de las hermenéuticas que Paul Ricoeur describe como prácticas de la sospecha.¹ Ricoeur, en efecto, ha distinguido la hermenéutica como recolección del sentido, como escucha de los símbolos, de la interpretación tal como opera en las filosofías de Marx, Nietzsche y Freud. Ellos son, dice, los “maestros de la sospecha”. La sospecha puede ser precisada en su carácter tensionándola hacia la duda. La sospecha, en efecto, retorna a la duda cartesiana, en la medida en que mantiene, o más bien intensifica, su misma exigencia crítica, pero, a la vez, la deja atrás, pues, en primer término, mientras la duda a fin de cuentas dejaba todo tal como estaba, la sospecha, en cambio, a golpes de martillo no deja ningún ídolo en pie, y mientras la duda, enseguida, es método de prevención

contra el error en el sentido de la ciencia, la sospecha es estrategia de lucha contra la ilusión, y, final y especialmente, mientras la duda tiene que retroceder ante la conciencia, la sospecha avanza sobre la conciencia y es, por así decirlo, duda sobre la conciencia. La interpretación, entonces, en las hermenéuticas de la sospecha, está referida a la ilusión como a su misma condición de posibilidad, se remite a ella como a aquello que tendría que destruir. A partir de Gadamer, la interpretación se constituye en una posibilidad distinta. En él, en efecto, la ilusión es sustituida por el extrañamiento: “El primer presupuesto –dice Gadamer– que implica el concepto de interpretación es el carácter ‘extraño’ de aquello que debería ser comprendido”.² La tarea, pues, de la hermenéutica es la superación de la extrañeza, de la distancia de tiempo, de lugar, etc., de la alteridad en cualesquiera de sus formas.

Schleiermacher y Hegel son aquí ejemplares en el intento de esta superación. Schleiermacher pensaba que para comprender al otro, lo que dice o lo que ha escrito, es preciso trasladarse empáticamente hacia su intención y al mundo desde el que se expresa. Para Schleiermacher, dice Gadamer, “el intérprete entra de lleno en el autor y resuelve desde allí todo lo extraño y extra-

ñante del texto”.³ Pero, según Gadamer, dados los condicionamientos históricos que nos definen como intérpretes, tal traslado no es nunca posible: “la reconstrucción de las condiciones originales, igual que toda restauración, es, cara a la historicidad de nuestro ser, una empresa impotente”.⁴ En Hegel, por el contrario, la superación del extrañamiento no se cumple en el desplazamiento hacia el pasado por un intérprete que deja en suspenso su propia condición, sino que se cumple en el recorrido que hace el intérprete por el pasado y que de esta suerte realiza la autoconciencia de su propia experiencia. Pero si, como para Gadamer, siempre hay más sustancia que saber históricos, la tarea de la interpretación “no se agota al llegar a un determinado punto final, sino que es un proceso infinito”.⁵ Así, entonces, en la interpretación del sentido, el sentido interpretado es siempre nuevo y la interpretación no acaba jamás. El intérprete no debe trasladar nada ni trasladarse a ninguna parte. La verdadera naturaleza de la interpretación, apunta Gadamer, es la que fue sostenida por Heidegger cuando asignaba a la interpretación la tarea de elaboración de la estructura de prioridad de la comprensión, de manera que ésta que no se vea impuesta por la arbitrariedad de las propias ocurrencias ni por la limitación de las nociones impensadas, y

pueda abrirse paso desde las cosas mismas, a partir del sentido en toda su alteridad. El análisis de Heidegger, con todo limitado a la cuestión ontológica de la preestructura de la comprensión, es retomado por Gadamer con el propósito, dice, de “hacer justicia a la historicidad de la comprensión”.⁶ Esta historicidad, que es también para la comprensión su finitud y condicionalidad, vive en la tradición y de ella, pero, por ella, la preiatura de la comprensión tiene la forma del prejuicio (*Vor-urteil*). El pre-juicio, en efecto, que Gadamer quiere hacer entender en este sentido literal, como condición positiva del comprender, por lo pronto contrasta con la exigencia crítica característica de la modernidad y, de modo especial, con la emancipación de los prejuicios demandada por la Ilustración. Frente a la idea del saber como juicio y del prejuicio como no-saber, como obstáculo para el ejercicio de la comprensión, Gadamer ha puesto en cuestión la primacía del juicio en la experiencia humana del mundo. De tantos modos finita y condicionada la existencia, son los prejuicios, antes que los juicios, los que guían la experiencia en el mundo. Por tanto, “si se quiere hacer justicia al modo de ser finito e histórico del hombre es necesario llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto del prejuicio y reconocer que exis-

ten prejuicios legítimos”.⁷ “Los prejuicios –dice– no son necesariamente injustificados ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Lo cierto es que, dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en el sentido literal de la palabra, constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo”.⁸ Así, pues, en lugar de pretender suprimirlos, pretensión invalidada en su mismo principio, es preciso ilustrarlos, no dejarlos actuar a espaldas, sino hacerlos actuar. La instalación del prejuicio en el centro de la existencia tiene consecuencias por las que justamente Gadamer se aleja de cualquier hermenéutica del tipo de la sospecha. Si la interpretación no se desliga jamás de su condición prejuicial, la pretensión de la sospecha, esto es, la destrucción de las ilusiones o la emancipación de los prejuicios, no es nunca una posibilidad efectiva: “Una conciencia crítica que encuentra en todo prejuicios y dependencia, pero que se considera ella misma absoluta, es decir, libre de prejuicios e independiente, incurre necesariamente en ilusiones... La plena liberación de los prejuicios es una ingenuidad, ya se presente como delirio de una ilustración absoluta, como delirio de

una experiencia libre de los prejuicios de la tradición metafísica o como delirio de una superación de la ciencia por la crítica de la ideología”.⁹ La sospecha, esto es, la exigencia crítica de la modernidad, es –Gadamer lo dice– ilusa, ingenua y delirante. Frente a la conciencia crítica, una conciencia hermenéutica es el reconocimiento de que la interpretación no puede retroceder ante sí misma.

Para Gianni Vattimo, la infinitud del proceso interpretativo defendida por Gadamer es realmente sólo el correlato de la finitud histórica de la existencia humana. Vivida así, la interpretación es sufrida como errancia y exilio, padecida como ejercicio de finitud. Es éste, precisamente, un “límite” del pensamiento de Gadamer. Un “límite” en el sentido de “un nuevo punto de partida”. Y aquí habría que reconocer a Vattimo: en la infinitud hermenéutica sin finitud doliente, nostálgica de plenitud. Pues bien, pregunta Vattimo: “¿es posible una interpretación, es decir, un vivir los símbolos que sea danza y juego como en Zarathustra, y no un permanente resurgir de la trascendencia del significado, vagabundeo, ejercicio de finitud?”.¹⁰ Para Vattimo, la propia hermenéutica de Nietzsche tiene que dejar de ser concebida en los términos

de la sospecha. Lo que en Nietzsche, dice, “es objeto de desenmascaramiento... no es un cierto fondo verdadero de las cosas, sino la actividad interpretativa misma. El resultado del desenmascaramiento, pues, no puede ser una apropiación de lo verdadero, sino una explicitación de la producción de mentiras”¹¹. Tras las máscaras, Nietzsche no buscaría un rostro, como los hechos tras las interpretaciones. Solamente hay máscaras. Tras las máscaras otras máscaras. De ahí que interpretar, en tanto que desenmascarar, sea en Nietzsche un proceso de esencial infinitud. Así, pues, todo el esfuerzo intelectual de Vattimo se aboca a la constitución de una hermenéutica más allá de las hermenéuticas de la sospecha, más allá, entonces, de la interpretación como ejercicio de desciframiento que, según Ricoeur, elaboran Marx, Nietzsche y Freud; de una hermenéutica que escape al riesgo –metafísico y moderno– de hacerla trabajar “como una actividad de desciframiento, de remontarse a fondos y significados escondidos pero, al fin, alcanzables”.¹² INCIPIT ZARATHUSTRA o, si se nos quiere seguir, aquí comienza Vattimo. En referencia a Gadamer que, siguiendo a Heidegger, desarrolla una hermenéutica ontológica, Vattimo se propone constituir una “hermenéutica ontológica radical”.¹³

Tal radicalización, sin embargo, contrariamente a lo que pudiera parecer, no es tanto una insistencia en Gadamer cuanto un poner a la hermenéutica en la raíz del nihilismo: “La radicalización, como hoy habría de estar claro, consiste en situar las tesis clásicas de la hermenéutica contemporánea, sobre todos las de Gadamer, dentro del marco de la historia del nihilismo”.¹⁴ Nihilismo es “la situación en la que el hombre reconoce explícitamente la ausencia de fundamento como constitutiva de su propia condición”.¹⁵ Ahora bien, reconstruida la hermenéutica tal como hace Vattimo puede reconocerse en ella una tendencia a la desfundamentación: en Dilthey, en Heidegger, en Gadamer.¹⁶ En esta tendencia hay que reconocer “la vocación constitutiva de la hermenéutica”¹⁷, y en esta vocación por la desfundamentación, “la vocación nihilista de la hermenéutica”.¹⁸

Brevemente, la expresión nihilismo en el sentido de Vattimo describe una fase en la historia del hombre occidental. Más concretamente, describe esa fase de la historia del valor (de cambio) que Marx evalúa críticamente como la etapa de la corrupción generalizada¹⁹. Esta etapa coincide con la que Jameson describe, también críticamente, como fase del capitalismo multinacional

y consumista²⁰. Coincide también, por tanto, con lo que Vattimo describe como la condición posmoderna del pensamiento y de la existencia, pero que no describe en tono crítico. Para Vattimo, en verdad, “se ha vuelto impracticable (después de haber vivido la experiencia de la escuela de la sospecha) el camino de la crítica que habla en nombre de un fundamento”.²¹ Más aún, “por no poder remitirse (ya) a un fundamento fuerte, el sujeto parece haber perdido toda capacidad de resistencia, toda razón para criticar y transformar, o revolucionar lo existente”.²² La interpretación no se ofrece como *crítica* de un orden que habría que transformar, sino como *terapia* de un hombre que tendría que aprender a vivir en las actuales condiciones del consumo masivo y de la comunicación generalizada.

Wittgenstein decía que “un problema filosófico tiene la forma: ‘No sé por dónde voy’” y sostenía que el objetivo de la filosofía es “mostrar a la mosca la salida de la botella”.²³ El filósofo estaría fuera de la botella y sabría hacia dónde guiar a la mosca. De ahí, para Bobbio, la coherencia de la metáfora de Wittgenstein. Y la metáfora, más bien, del pez en la red, del pez que se debate boqueante sin saber que no hay salida y que cuando la red se abra, no hallará liberación, sino

muerte. El filósofo lo sabe y de lo se trata es de aprovechar la vida que hay.²⁴ En una entrevista, Nino Sciana preguntaba a Vattimo: “Wittgenstein ha escrito que la tarea de la filosofía es enseñar a los hombres a salir de la botella. Norberto Bobbio,... en vez de la imagen de la mosca en la botella, usa la del pez en la red. ¿Los hombres son peces en la red o moscas en la botella?”, y Vattimo contestaba: “Me gusta más la imagen de la red, pero no pensando en los hombres como peces, sino, por ejemplo, como acróbatas. La red se vuelve trapecio, instrumento, maraña de caminos que se pueden recorrer... Creo precisamente que la filosofía no puede ni debe enseñar adónde nos dirigimos, sino a vivir en la condición de quien no se dirige a ninguna parte”.²⁵

Una cierta exigencia de actualidad, de puesta a la altura de los tiempos actuales, la Reforma educacional espera formar a las personas, los ciudadanos y los productores que requiere la sociedad del siglo XXI. Estas personas, ciudadanos y productores, se dice en el documento, “tienen que saber, pero también saber hacer; tienen que saber, pero también razonar, analizar, criticar, y evaluar posibles soluciones tomando en cuenta mucha información. Consecuentemente, el énfasis hoy en día no es sólo en memorizar

hechos, sino también saber cómo interpretarlos, fundamentarlos, extrapolar a partir de ellos” (p. 5). El presente exige aquí una educación que esté, digamos, a su medida y a su altura. De lo que se trata es de capacitar a los jóvenes para el presente: “el currículo de la Reforma aspira a formar jóvenes integralmente capaces, es decir habilitados instrumental, intelectual y moralmente, *tanto para integrarse a un orden como para criticarlo*” (p. 9). ¿Qué es aquí criticar un orden, el orden establecido, el orden imperante? ¿Qué es aquí la crítica, una crítica que no está en conflicto con la integración, que hace guiños a la adaptación?

Volvamos a la consideración de la Filosofía “desde un punto de vista educativo”. Como cuerpo de conocimientos, dice, “requiere un espacio curricular específico para su enseñanza”. Como una manera de estar o de actuar en el mundo, “puede ser tanto una materia específica como transversal” (p. 23). Pero, asumidas estas consideraciones por una perspectiva más alta, de altura mayor, una que posibilita la contemplación del horizonte mundial, por lo “internacional” como punto de vista, lo que visualiza el documento es que “la filosofía en el sentido de un cuerpo de conocimientos está ausente del curriculum o ha sido incluida en forma

de asignatura electiva” y no visualiza, en su segundo sentido, un “papel fuerte” de la filosofía. Y se la ve débil, entonces, en su promoción de ciertos hábitos y destrezas, actitudes y valores, precisamente porque se ve que “los currículos tienden a repartir esta importante tarea en variados (sino todos) los sectores de aprendizaje, a fin de asegurar su plena adquisición” (p. 24). Consecuentemente, la Reforma sería filosófica en su totalidad. No estaría fuera, sino tan constitutivamente en su interior, que las clases de filosofía son clases de las que puede prescindir sin menoscabo.

Cuando la Reforma entonces declara que aspira a formar jóvenes capaces “tanto para integrarse a un orden como para criticarlo”, que aspira a formar los ciudadanos, los individuos y los productores requeridos por la sociedad del siglo xxi, deja adivinar una pedagogía de la adaptación. “Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita a producir ‘gente bien adaptada’, haciendo así efectivamente posible el prevailecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable”,

decía Adorno.²⁶ Una pedagogía comandada por el régimen de la adaptación hace de la crítica un correctivo y una contribución, hace de la crítica una estrategia de acróbatas en un mundo en red y hace posible el mundo tal como está. Una educación sin filosofía, “sin tener clases de filosofía”, y que se presume educación filosófica en sí misma y por sí misma, traduce una pedagogía de la adaptación, deja campear la heteronomía por doquier.

Notas

- ¹ Cf. *Freud: una interpretación de la cultura* (1965), Ed. Siglo XXI, México-Argentina-España, 1970, pp. 32-35.
- ² *El problema de la conciencia histórica* (1958), Ed. Técnos, Madrid, 1993, p. 44.
- ³ *Verdad y método I*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1993, 5ª ed., p. 363.
- ⁴ *Op. cit.*, p. 220.
- ⁵ *Op. cit.*, p. 368.
- ⁶ *Verdad y Método I*, p. 331.
- ⁷ *Verdad y Método I*, p. 344
- ⁸ *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca, 1992, p. 218.

- ⁹ *Op. cit.*, p. 179.
- ¹⁰ *Op. cit.*, p. 39.
- ¹¹ *Más allá del sujeto*. Ed. Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1990, p. 37.
- ¹² *Más allá del sujeto*, p. 97.
- ¹³ *Más allá del sujeto*, p. 43.
- ¹⁴ *Más allá de la interpretación*. Ed. Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1995, p. 105.
- ¹⁵ *El fin de la modernidad*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1996, p. 105.
- ¹⁶ Cf. “Resultados de la hermenéutica”, en *Más allá del sujeto*, p. 85 ss..
- ¹⁷ *Más allá del sujeto*, p. 88.
- ¹⁸ *Más allá de la interpretación*, cap. 1.
- ¹⁹ Cf. *Miseria de la filosofía*, I, 1.
- ²⁰ Cf. “La lógica cultural del capitalismo tardío”, en: *Teoría de la posmodernidad*, Ed. Trotta, Madrid, 1996, p. 55.
- ²¹ “Consumidor consumido”, en: *El sujeto europeo*, Josefina Casado y Pinar Agudiez (Comps), Ed. Pablo Iglesias, Madrid, 1990, p. 39.
- ²² *Idem*, p. 36.
- ²³ *Investigaciones filosóficas*. Ed. Crítica, Barcelona, 1988, §§ 123 y 309.
- ²⁴ *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Gedisa, Barcelona, 1981, p. 22.
- ²⁵ *Más allá del sujeto*, Prefacio.
- ²⁶ *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid, 1998, p. 96.