



<https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v73n185.114516>

APUESTAS EN EL CANON DE LA FILOSOFÍA: LA ELECCIÓN DE LAS FUENTES

SÉBASTIEN CHARBONNIER

TRAD. FREDY HERNÁN PRIETO GALINDO
University of Alberta – Edmonton – Canadá

El texto que aquí se traduce nos presenta un tema de interés creciente en Latinoamérica y particularmente en Colombia: el canon de la filosofía que se enseña tanto en colegios como en universidades. El autor, antiguo profesor de secundaria y actual docente de la Universidad de Lille 3, en Francia, trabaja sobre todo temas de filosofía de la educación y didáctica de la filosofía. En 2011 fue publicado su texto “*Le choix de l’oeuvre en lecture suivie: quelques enjeux de la canonisation en philosophie*” en la revista *Côté Philo* (n.º 15) cuya traducción al español presentamos aquí. Esta revista, como afirma el filósofo y didacta colombiano Miguel Ángel Gómez Mendoza (2013), presenta “cuestiones teóricas o prácticas a las cuales se confrontan [los profesores de filosofía] en el ejercicio cotidiano de su oficio” (74). Así, esta es una revista enfocada en el tema de la enseñanza o didáctica de la filosofía.

Al abordar el tema del canon de la filosofía, Sébastien Charbonnier reflexiona sobre la situación particular de Francia, un contexto que guarda ciertas diferencias con el sistema educativo colombiano. En el país gallo la educación secundaria se divide en dos etapas: la primera (*college*) incluye cuatro grados, que corresponderían a los grados de quinto a octavo en el sistema colombiano. La segunda etapa (*lycée*) incluye tres grados más (*seconde, première* y *terminale*), que en Colombia serían de noveno a undécimo. Antes de 2019, en los dos últimos cursos de *lycée*, los estudiantes elegían una rama general o tecnológica, donde debían decidir si seguían con sus estudios literarios, económicos o científicos, incluyendo la filosofía solo en el primer grupo. Ahora bien, a partir del curso 2019-2020, el *Lycée* se modificó y ahora todos los alumnos tienen unas asignaturas comunes y deben elegir 3 especialidades para el año de *première* (con cuatro horas semanales), de las cuales optan por solo 2 para el año de

terminale (donde aumenta la intensidad horaria a seis por semana). Solo una de estas especialidades incluye la filosofía: “Humanidades, literatura y filosofía”. En última instancia, solo aquellos estudiantes que elijan esta especialidad estudiarán filosofía en uno o dos de los grados finales de educación secundaria en Francia.¹

Ahora bien, adentrándonos en el tema del texto aquí traducido, el autor enmarca su reflexión en estrategias didácticas definidas, como son la lectura colectiva y el comentario de texto. Se refiere entonces explícitamente a las dimensiones didácticas de la evaluación, reducida a un test al final de la secundaria, como es en el caso colombiano la prueba Saber 11, y, en el francés, el *Baccalaureat*. Nos muestra el autor un análisis sencillo de las publicaciones de un par de editoriales escolares francesas y, más importante aún para nosotros, las obras filosóficas más reeditadas, ninguna de las cuales resulta extraña o novedosa para nuestro propio contexto.

Empero, más allá de las similitudes o diferencias de los dos sistemas educativos y las particularidades de la enseñanza de la filosofía en cada contexto, el autor nos presenta un argumento profundo que revela una paradoja en la constitución de dos de los elementos del canon filosófico: textos y autores. Vale la pena resaltar que el canon es mucho más complejo de lo que se suele pensar, como lo han mostrado magistralmente el pensador argentino Eduardo Rabossi (2008) y el norteamericano Peter Park (2013). Lo que personalmente veo como aporte valioso a la discusión sobre la enseñanza de la filosofía es la paradoja que denuncia el pensador francés, según la cual caeríamos en una especie de contradicción performativa con respecto a algunos fines de la filosofía como son la misma formación del pensamiento crítico y la democratización del saber filosófico: deseamos salvar a los grandes pensadores y sus obras y por ello los incluimos en un canon, pero al acudir a esta estrategia terminamos creando “disposiciones contrarias (*rétives*) al desarrollo del espíritu crítico” y, por este mismo camino, una sana y vigorosa democracia (tanto en lo científico como en lo político), elementos centrales en la mayoría de las reflexiones sobre la defensa de la filosofía en el currículo oficial colombiano.

Bibliografía

- Gómez Mendoza, Miguel Ángel. “La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o ‘estado’ de la cuestión”. *Praxis y Saber*, 4-7 (2013): 67-102.
- Park, Peter. *Africa, Asia, and the history of philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon 1780-1830*. Nueva York: Suny Press: 2013.

1 Esta caracterización del sistema educativo francés se ha tomado fundamentalmente de la página web del Lycée Français International de Bogotá. <https://lfib.edu.co/sistema-educativo-frances/>

Rabossi, Eduardo. *En el comienzo dios creó el canon. Biblia berolinensis*. Buenos Aires: Gedisa, 2008.

Apuestas en el canon de la filosofía: la elección de las fuentes

En la historia de la enseñanza francesa de la filosofía fue Georges Changuilhem, en los años 1960, quien impulsó el giro pedagógico de enfrentar a los estudiantes directamente con los textos filosóficos. Tal gesto generoso se convirtió para la profesión en “lo lógico” (*cela va de soi*). Junto al uso generalizado de los fragmentos de textos para construir un curso (como lo atestiguan los libros de texto), existe también el famoso “comentario” (*commentaire suivi*) de una obra filosófica de un “autor mayor”.

Como signo de la apertura continua de los programas en su reorganización, los profesores hoy cuentan con un conjunto de 57 autores diferentes de dónde elegir. ¿Acaso es esto un signo de madurez, de tolerancia, de éxito del programa, lejos de toda tentativa dogmática? Sabemos, por ejemplo, que Spinoza fue excluido a finales del siglo XIX (pero regresaría rápidamente); que el programa de 1973 estaba agrietado por una distinción bastante extraña entre grandes filósofos (adornados con un asterisco) y filósofos menores... Sin embargo, los trabajos sobre la canonización nos enseñan que los efectos de imposición de un panteón no se originan siempre en una orden ni en programas explícitos. La amplitud y la impresión que dan los programas de Filosofía no han impedido, lejos de ello (¡bien por el contrario!, quisiéramos decir), la constitución de un conjunto finalmente restringido de textos ineluctables.

Tratemos de comprender el razonamiento implícito que puede llevar a pensar en términos de prioridad, o sea, llevados por un sentimiento de urgencia: “aunque no tengan que hacer sino solo un año de filosofía, al menos los estudiantes se habrán codeado con fulano o sutano, con este o aquella”. Desde luego, el ideal de una cultura común parece natural (*aller de soi*) en la perspectiva de una enseñanza socializante y emancipadora. ¿Qué mejor medio para *pensar juntos* que la adquisición de referencias comunes a partir de las cuales se podrá ejercer al máximo la construcción de nuevas ideas y la vigilancia ciudadana? Pero, lejos de funcionar como un reservorio de ideas racionales susceptibles de ser reapropiadas por los estudiantes en vista de un ejercicio de pensamiento crítico, la canonización de los autores filosóficos funciona, en muchos aspectos, a contrapelo de los objetivos atribuidos a la enseñanza de la filosofía.

La paradoja se podría explicar así: el alistamiento de las armas del pensamiento crítico (establecimiento más o menos tácito de un cuerpo de temas o autores que enseñar) constituye *al mismo tiempo* un obstáculo a la puesta en práctica de tales herramientas críticas. Dicho de otra

forma, parecería que la voluntad de establecer una lista de “monumentos literarios” sirve menos a los jóvenes individuos formados por la escuela que los monumentos mismos ¡Y más aún! (*et encore!*), la canonización, ya que ella misma es la que decide lo que es la cultura emancipadora –bajo el sentido de la *Bildung*–, viene a entorpecer la eficacia misma de la cultura al pretender defenderla y valorarla. Tratemos de comprender este efecto reversible con el fin de mostrar mejor las condiciones de posibilidad de un cierto uso de las obras filosóficas que ofrezca posibilidades realmente empoderadoras para los individuos, en lugar de volverlos incapaces.

Los best-sellers del programa

Tomemos, pues, como objeto la lectura colectiva (*lectura suivie*) de una obra y regresemos al programa de 1973, primer programa a ser solamente una lista de autores; ¡mientras que los programas anteriores prescribían las obras! Una lista de autores se ha establecido: un canon es así explícitamente fijado/dibujado (*ancré/encré*). Tal canon funciona por círculos concéntricos según la lógica de la participación: ciertos filósofos reciben un asterisco y así aparecen los “grandes filósofos” más cercanos al corazón de la filosofía y los otros más en la periferia.² Además, la funcionalidad del “comentario” (*commentaire suivie*) de un texto es drásticamente enmarcada por una finalidad evaluativa: el estudio en clase de una obra filosófica sirve de apoyo para la prueba de nivelación (*rattrapage*) de la sección oral del *baccalauréat*.³ La elección de la obra que se va a estudiar se hace, entonces, por parámetros escolares; el profesor puede estar tentado de privilegiar los textos “fáciles”, porque la obra servirá de apoyo a la evaluación de los estudiantes académicamente “débiles” en filosofía.

El marco escolar de la canonización de los textos filosóficos obedece entonces ante todo a ciertos *criterios negativos* que se pueden listar fácilmente al discutir con profesores de filosofía. Es preciso excluir: la “densidad” filosófica (ejemplo: la *Ética*, las tres *Críticas*); el vocabulario “técnico” (ejemplo: Husserl, Heidegger); la extensión del texto (no más de una centena de páginas y si es posible solo una cincuenta); la

2 Para tomar un solo ejemplo de los debates eternos sobre los “verdaderos” filósofos, recordemos este propósito de un inspector general de filosofía a finales del siglo XX: “Pascal no representa para nosotros un filósofo en el sentido en el que Descartes o Kant son filósofos. Hemos dejado a Maquiavelo porque si lo hubiéramos quitado, hubiésemos buscado razones, pero Maquiavelo no es un filósofo” (Jacques Muglioni, citado por Poucet, 1999, p. 353, nota 70).

3 Los alumnos deben presentar el examen del “*baccalauréat*” al final del último curso de colegio o bachillerato, llamado “*terminale*”, y los que lo superan pueden acceder a la universidad. (N. del t.).

“distancia” cultural (los textos “antiguos” y “medievales” requieren de mediaciones y un largo tiempo de apropiación –o entonces se elige ignorarlos–); la no-rentabilidad con relación al programa (ejemplo: *Bosquejo de una teoría de las emociones* de Sartre). Al final se obtiene una lista reducida de obras y de autores y sobre todo el tema (*topique*) del “paseje super-clásico”: la caverna de Platón, las cuatro causas de Aristóteles, el fragmento de cera en la “Segunda meditación”, la separación de los poderes de Montesquieu, el proyecto crítico de Kant en el Prefacio a la segunda edición de la primera *Crítica*, etc.

Para permanecer en el vocabulario religioso del canon, preguntemonos: ¿de dónde vienen las dos trinitades que se desprenden implícitamente de la cultura filosófica escolar? En primer lugar, del hecho de que la lista de autores ha sido dividida en tres periodos: antiguo, clásico y moderno.⁴ Dos grandes editoriales escolares consagran una colección específica a los autores de filosofía en el programa. Sus libros son así destinados a la prueba oral. La uniformización de la canonización ahí es flagrante, como se puede observar al analizar la concentración de su esfuerzo editorial sobre las dos trinitades:

Años 1988-2008	“Santa Trinidad” Platón-Descartes-Kant	“Trinidad dauphine” Aristóteles- Rousseau- Hegel (Acumulado)
Parte cualitativa de los autores canónicos por el programa de filosofía	5 %	10 %
Parte del esfuerzo editorial de HATIER	52 %	78 %
Parte del esfuerzo editorial de NATHAN	40 %	58 %

Fuente: elaboración propia según el catálogo de los editores y el de la Biblioteca Nacional de Francia.

¿De dónde viene tal concentración? La primacía causal es siempre el misterio que se quiere horadar. ¿Acaso son los profesores los que, escogiendo siempre estos autores, llevan a los editores a satisfacer la demanda? ¿O bien son los editores los que crean la demanda en tales

4 Bello efecto del igualitarismo en el seno de lo genial: para no herir la sensibilidad de los devotos, se debe hacer una reverencia idéntica a cada periodo de pensamiento.

ediciones escolares al proponer obras que los profesores encuentran de un uso interesante?

Sea lo que sea, se podría simplemente objetar que esta estadística sufre de encasillamiento en las ediciones escolares. ¡Tal vez los profesores de filosofía no se sirven de ellas tanto como se cree! Así sea (*Soit*). Tomemos entonces todas las editoriales y miremos el “Top 5” en el mismo periodo: René Descartes, *Discurso del método*: 23 (re)ediciones; Jean-Jacques Rousseau, *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*: 18 (re)ediciones; Platón, *Apología de Sócrates, ex aequo con La República* [libro 7]: 16 (re)ediciones; Emmanuel Kant, *¿Qué es la Ilustración?*: 12 (re)ediciones. Una mención especial debe hacerse al opúsculo de Jean-Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*. Bajo copyright Gallimard, esta obra solo existe en la colección de bolsillo “Folio”; sin embargo, según las cifras de número de ventas de las librerías, el número de ejemplares vendido es el más importante en la categoría “filosofía” para los años 2007-2008. Como se ve, hay claramente un hiato significativo entre la diversidad de las obras, permitido válidamente por el programa, y la diversidad practicada de hecho por los profesores franceses. ¿Qué problemas conlleva esta canonización de algunos autores?

Tres propiedades del canon filosófico

Para comprender los efectos y propiedades de la canonización, se puede remitir al trabajo pionero del romántico alemán Ernst Robert Curtius. Hacia finales de los años treinta, él inicia una vasta investigación que originalmente se titularía *Cultura europea*. Curtius (1986) muestra los orígenes paganos del canon –unidos al clasicismo, sus virtudes de excelencia, su figura de élite social⁵ y sobre todo sus orígenes cristianos –problemática del canon bíblico-. La ecuación es simple: al canonizar, se reifica; de allí el canon se vuelve un problema de herencia. La palabra clave se ha descubierto: el canon induce procesos de transmisión hereditarios de los cuales la escuela se volverá el motor esencial. Por ende, ¿en qué medida el canon será compatible con la perspectiva de liberación de la enseñanza de la filosofía?

Veamos cuáles son las propiedades del canon que Curtius ha mostrado. En primer lugar, la tradición se considera como el material vital de la vida espiritual de la cual el canon constituye la substancia preciosa, la quintaesencia. El interés de Curtius es revelar la verdad de todo

5 En la constitución civil de Servius Tullius, *classicos* designaba a los ciudadanos de primera clase, suficientemente adinerados para pagar los impuestos. Los clásicos conformaban la élite social. En otra investigación, *Besitz und Bildung*, Curtius desarrollará la relación entre cultura y propiedad.

el canon, el esencialismo; existen “grandes” figuras culturales que se pueden objetivar en un panteón bueno y bello en sí. En efecto, en el contexto histórico que era el suyo, Curtius quería salvar la cultura de la operación de amnesia iniciada por el nazismo. Según Christine de Gemeaux (2007), su proyecto de investigación nació como reacción a los ataques virulentos del III Reich contra la cultura. Frente a los tormentos de los años 1930, él “siente la imperiosa necesidad de reafirmar los aspectos positivos de la tradición ... Cuando todo se hunde, el canon ofrece una última posibilidad de orientación”⁶ (Curtius, 2007, p. 539-542). El canon es pensado como un arma contra “los bárbaros”; debe permitir “conservar, restaurar y consolidar lo más precioso: la conciencia de Europa”. Para Curtius es absolutamente necesario preservar los orígenes culturales de Europa; su tradición, tópico surgido de la retórica antigua y medieval. No es insignificante que la enseñanza de la filosofía se haya encerrado en su panteón a medida que se democratizaba, cuando florecían en paralelo los diagnósticos sobre la “barbarie” (v.g. Henry, 1987; Mattéi, 2004). Curtius es instructivo para nosotros, pues ha sido un “*Kulturkritiker conservateur*” consecuente, puesto que “conscientemente ha ‘instrumentalizado’ el canon” frente a la “pedagogía moderna a la cual le reprochaba descuidar los elementos vitales de la tradición discursiva” (Gemeaux, 2007, p. 541)⁷.

Pero ¿es realmente eficaz el canon contra la barbarie? ¿Tuvo razón Curtius en ver un remedio en la inmortalización de los “grandes”? Porque, lejos de liberar a los individuos, el canon procede sobre el mismo modo operatorio que su adversario, la propaganda; inculcar... Hay un efecto paradójico del canon: Curtius quería salvar a los “más grandes” de la barbarie nazi, pero los efectos a largo plazo de este “salvamento en lo inmediato” se devuelven contra las intenciones del salvador. El salvamento introduce la herencia y crea disposiciones contrarias (*rétives*) al desarrollo del espíritu crítico. *Si la canonización salva a los textos de la barbarie, ella no salva a los individuos de volverse bárbaros (devenir-barbare) en contra de los textos.*

Para aclarar esta paradoja, se puede mostrar tres propiedades esenciales del canon que conciernen eminentemente a la filosofía como disciplina escolar.

1. Primero, la canonización es una empresa de *santificación*. Ella tiene por efectos objetivos des-historicizar y eternizar el canon. Tiene un efecto subjetivo de devoción sobre los “aprendices-filósofos”.

6 Cf. la puesta en contexto histórico del trabajo pionero sobre la canonización por Christine de Gemeaux (2007)

7 El libro de Curtius contra una cierta «pedagogía moderna» es *Deutscher Geist in Gefahr*, Stuttgart/Berlin, Deutsche Verlagsanstalt, 1932.

Decir que la canonización es una santificación es casi una tautología, pero tiene el mérito de subrayar el origen religioso de la metáfora y lleva directamente a la dimensión iniciativa del canon. La santificación supone personas autorizadas (*habilitées*): los historiadores de la filosofía. Ellos son los guardianes que aseguran la unidad del *corpus* filosófico. Más allá de los amores de cada uno, la relación con la doxografía deviene constitutiva de la definición del acto de filosofar. Los informes de los jurados del CAPES⁸ o de la agregación⁹ constituyen un verdadero deber de memoria (*memoire*) de la profesión. El encuentro (*fréquentation*) personal con las fuentes se juzga como necesario, se lamentan los signos de un conocimiento de segunda mano, etc. Tal hecho identitario se vuelve preponderante a partir de la segunda mitad del siglo xx, correlativo al crecimiento de la lista de autores del programa y sobre todo de la elección pedagógica del regreso a la consulta directa de las fuentes. La historia de la filosofía se vuelve el denominador común de un saber erudito (*savant*) llamado “filosofía”.¹⁰

2. En segundo lugar, la canonización es una empresa de *objetivación*, de reificación y tiene por efecto objetivo solidificar (*rigidifier*) el canon, mientras que su efecto subjetivo es la identificación de “profesores-filósofos” en el canon. Esta segunda dimensión evita preguntarse qué es la filosofía. Ante tal cuestión, la canonización aporta una respuesta inmediata: la filosofía es Platón, Descartes, Kant. Correlativamente, también se dice que “filósofo” es *aquel que posee* tal bagaje cultural. Al inicio de los años 1990, una inspectora general establece los objetivos del año de *terminale* para los estudiantes en estos términos: “que conozca lo esencial de las ‘grandes’ filosofías (Platón, Descartes, Kant, Hegel)” (Best, 1990, p. 13). Esta relación totémica con la cultura introducida por la canonización se convierte en el principio de la identidad filosófica. Esto es lo que Bourdieu (1998) llamó la “*filosofía objetivada*”, que, según su explicación,

se impone como una especie de mundo autónomo a quienes pretenden entrar en filosofía y que deben no sólo conocerla, como

8 Abreviatura de *Certificat d’Aptitude au Professorat de l’enseignement du Secondaire*. Se trata del título de profesor de enseñanza secundaria (N. del t.).

9 El concurso de agregación en el sistema educativo francés es el concurso o posición más elevado de acceso a la condición de profesor de la enseñanza pública de la República francesa (N. del t.).

10 Un índice entre otros de tal repliegue es que los autores “no filósofos” representaban el 26,5 % de los textos incluidos en el examen de *baccalauréat* (fin del bachillerato) en la tercera prueba de 1972, hasta llegar a representar solamente el 11,9 % en el periodo 1995-1996. Cf. Louis Pinto, *La Vocation et le métier de philosophe*, Paris: Seuil, 2007, pp. 65-67 y pp.74-76.

elementos culturales, sino también reconocerla, como objeto de fe (prerreflexiva), bajo pena de excluirse del campo filosófico. Todos los que hacen profesión del filosofar tienen un interés *de vida o muerte, como filósofos*, en la existencia de ese depósito de textos consagrados, cuyo dominio más o menos completo constituye lo esencial de su capital específico. (p. 508)

Lo que está en juego (*enjeu*) no es nada menos que la identidad del *corpus* filosófico.

3. En tercer lugar, la canonización es una empresa de *totalización*. Esta tiene por efectos objetivos volver hermético (*déréaliser*) el canon y mutilar la cultura. Su efecto subjetivo es la rutinización y precipitación de los profesores. La negación de abandonar la ambición totalizante del canon explica en gran parte el lado demencial de los programas de filosofía. La totalización es la última etapa cronológica de la canonización y corresponde a un esfuerzo consensual para establecer lo que hay que transmitir, difícil decisión que solo los sabios pueden tomar. Después de la entronización de los novicios y la adhesión de los miembros, está la misión de perpetuación de los expertos. Ahora bien, Pierre Aubenque (1974) señala el peligroso sesgo de esta actitud:

La tradición transmite y prolonga y, por ello, completa; la tradición es lo que continúa un inicio, y por ello suprime lo que había de iniciador en él; la tradición no se “asombra” ya; la tradición resuelve la aporía, mientras que la aporía siempre es vivida como naciente... (p. 483).

Por ello el canon implica una actitud reverencial, exegética, en breve, litúrgica, cuyos presupuestos responden a una lógica propia: “asegurarles a los textos canónicos la falsa eternización de un embalsamamiento ritual” (Bourdieu, 1997, p. 59).

Iniciación, participación, embalsamamiento ritual, de principio a fin, el canon respeta su sentido religioso literal. Los efectos son inmediatos: ya que el canon es necesariamente cerrado y limitado –de lo contrario no sería un canon–, se repiten frecuentemente las mismas cosas, se trata de la *rutinización*. Sin embargo, como el canon es ambicioso, so pena de ser parcial, es necesario lanzarse a recorrer todos los tesoros de la humanidad pensante; esta es la *precipitación*.¹¹ Los dos están evidentemente vinculados. Es

11 Es tentador hacer un juego de palabras entre el sentido químico de la precipitación, imagen sugestiva de los que es un canon –obras “sólidas” creadas para la reacción entre los genios y sus turiferarios (*thuriféraires avertis*)–, y la consecuencia escolar de la precipitación en el recorrido del que se precipitó.

porque hay que precipitarse a hacerlo todo que no se puede experimentar tanto de un modo diferente.

Estas tres propiedades dibujan la ruta de una iniciación: la santificación permite la entronización de los novicios; la reificación es el zócalo de la adhesión de los participantes; la totalización concluye (*forclôt*) la misión de perpetuación de los expertos. Esta iniciación se opone a la perspectiva emancipadora de una *formación*. Estos tres principios introducen los tres enemigos de la formación: información como dogma que creer, formateado como postura inculcada, formalismo como reglas y marcas que adoptar.

3. Un ejemplo de efecto perverso: la densidad perjudicial de los textos filosóficos escolarmente útiles

Creo que se puede afirmar sin riesgo que el principio que guía la elección de los fragmentos y las obras propuestas a los estudiantes es el siguiente: “como ellos solo leerán unos pocos textos, hay que escogerlos bien”. Ahora bien, me parece que tal sentido pedagógico se halla arrastrado (*aspiré*) en una espiral que invierte todas las intenciones. Las cualidades exigidas de los textos seleccionados (*retenus*) son igualmente índices objetivamente restrictivos (*redhibitoire*) de la creación del deseo de filosofar.

- (a) Unidad problemática del texto: como si un texto filosófico no pudiera serpentear, desviarse, hilar una idea hasta perderse. En el seno de los textos escolares, los fragmentos recurrentes de Séneca, Montaigne, Rousseau o Marx pierden lo mejor de su producción, la sal de su prosa –que los hace tan atractivos (*charmants*)–. Así, hacerle creer a los estudiantes que Rousseau es lo que muestra la imagen del *Contrato social* (1, 6) es un sesgo cultural que les aleja del disfrute de lecturas altamente filosóficas como el *Emilio* o *La nueva Eloísa*. ¿Quién podría tener el deseo de leer seiscientas páginas de Rousseau después de haberse devanado los sesos en las primeras treinta líneas donde se expone la idea pura del “problema fundamental” del contrato social?
- (b) Densidad del texto: alguna cosa debe pasar en cada línea como para que no se pueda leer filosofía con el mismo placer con el que se devora una novela. ¿Cómo hacerles comprender que Marco Aurelio, Pascal o Nietzsche también se pueden leer negligentemente en la noche antes de dormirse, o que un curso de Foucault se devora como una golosina a riesgo de perderse los detalles –y volver al mismo pasaje después–?
- (c) Articulación lógica del texto: los estudiantes llegan a creer que cada línea de filosofía esconde una inferencia delicada (*soignée*), como si todas las líneas escritas por los filósofos pudieran resistir un nivel

de análisis perfectamente racional. La lectura escolar de la filosofía se impregna aquí de la finalidad del examen: cada texto se lee como si se pudiera producir (*dégager*) una explicación del mismo. Entonces uno les hace seguir un tipo de lectura que conviene tal vez a la *Ética* de Spinoza o un razonamiento de Aristóteles. ¿Pero le hacemos justicia a la riqueza de los estilos de escritura filosófica pasándoles el escáner de la explicación del texto?

- (d) Representatividad del texto: es como si todo texto estuviera necesariamente situado en discusiones racionales y pertinentes: “observen cómo Aristóteles ataca a Platón, Rousseau critica a Hobbes o cómo Kant responde a Hume”. ¿Pero qué hacer de lo cómico de la mala fe, de los delirios estrictamente personales, de las invectivas irrespetuosas y de las problemáticas propiamente inéditas? Que no nos sorprendamos de la imagen de invencibilidad de los filósofos tal como se les presenta a los estudiantes...

Este retrato del material filosófico como mineral precioso lleva a los estudiantes a una impresión de ilegibilidad de la filosofía a largo plazo. Su razonamiento es que ellos no pueden pensar más lógicamente: dada la dificultad de la lectura de textos que el profesor me da, jamás se me ocurrirá a mí mismo leer un libro de filosofía. De esta manera, al querer mostrarles lo mejor, lo más bello, lo más puro de la filosofía, no hacemos sino desmotivarlos (*décourager*).

El objetivo pedagógico de lectura directa de las fuentes provoca un efecto perverso debido a los principios de selección de los textos. La impresión de complejidad desmotivadora que resulta no parece servir a nada más que a la lógica neurótica del canon intelectual. La selección de los textos filosóficos contribuye también fuertemente a crear la impresión de dificultad, o, lejos de ser intrínseca a la filosofía, tal dificultad es el efecto del choque entre derivas del canon y la falta de tiempo. ¿Hay que hacerles creer a los estudiantes que la filosofía se lee de esa manera? ¿Hacerles creer que el enamorado de la filosofía lee los textos filosóficos de tal manera, solo para prepararse a los exámenes? ¿El gozo que siento al leer filosofía solamente se encuentra en esta dimensión perfectamente racional?

El falso problema del cuidado de transmisión de la cultura en la escuela reside en esta falla inherente a todo saber impuesto: por “amor” de la cultura, se quiere inculcarla a todo el mundo. Pero ¿qué prioridad surge de tal intención: queremos emancipar los individuos –la cultura como herramienta privilegiada de liberación– o salvar la cultura –tomada como un fin en sí misma–? En este último caso, los individuos, soporte vivo de la memoria colectiva, son considerados los medios y no los fines.

¿Qué interés puede tener, sin embargo, salvar a Lucrecio, Rabelais o Leibniz si es para perder la vitalidad actuante que fue la esencia misma de su creación? ¿Qué salvamos de ellos si hemos perdido su espíritu?

Bibliografía

- Aubenque, Pierre. (1974). *El problema del ser en Aristóteles*. Madrid: Taurus.
- Best, Francine. (1990). Témoignage. *L'École des philosophes*, n°1 : La philosophie et sa pédagogie:
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Curtius, Ernest Robert. (1986). *La Littérature européenne et le Moyen Age latin*. Paris, PUF.
- Gemeaux, Christine. (2007). Canon, archétypes et mémoire culturelle. E.-R. Curtius à la recherche de sens au milieu du XX e siècle. *Études Germaniques*. 247. 529. 10.3917/eger.247.0529.
- Henry, Michel. (1987). *La Barbarie*. París: Grasset.
- Mattéi, Jean-François. (2004). *La Barbarie intérieure: essai sur l'immonde moderne*. París: PUF.
- Poucet, Bruno. (1999). *Enseigner la philosophie, 1860-1990*. París: CNRS Editions