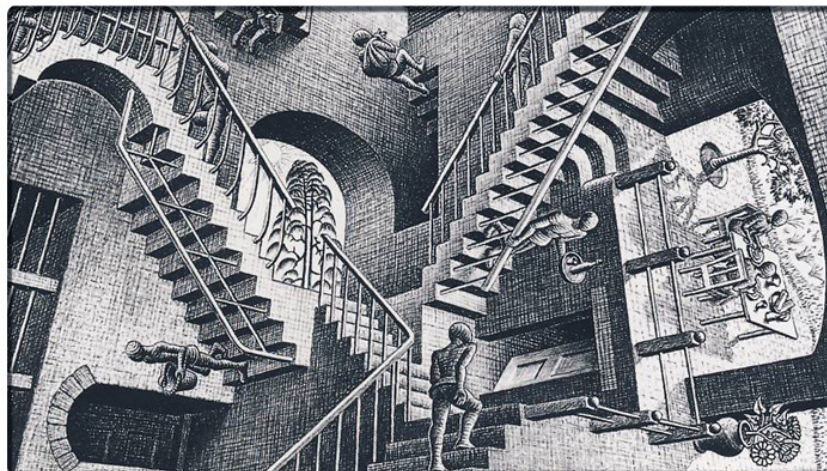


TERCER COLOQUIO INSTITUCIONAL DE FILOSOFÍA



EN EL MARCO DE LAS
JORNADAS ACADÉMICAS DEL IEMS
AGOSTO 2011

“Los retos de la Filosofía en torno a un mundo en crisis”

*Jueves 4 y viernes 5 de agosto de 2011.
de 11:00 a 15:00 horas.*

*Lugar: Auditorio del Plantel Carmen Serdán (Miguel Hidalgo), Lago
Ximilpa 88, Col. Argentina Antigua, 5386-7806*

Instituto de Educación Media Superior del D.F.

Ciclo Escolar
2011-2012 A

Tercer Coloquio Institucional de Filosofía en el marco de las Jornadas Académicas

“Los retos de la Filosofía en torno a un mundo en crisis”
Agosto 2011

Conferencia Magistral

De cara al siglo XXI: retos de la filosofía y su enseñanza en México

Autora

Dra. Alejandra Velázquez Zaragoza

ENP-UNAM/FFYL-UNAM/FES-ACATLÁN-UNAM/IIF-UNAM

Correo electrónico

avelazquezz@hotmail.com

Introducción

La Declaración de Santo Domingo (Reunión Regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía para América Latina y el Caribe), emitida en 2009, por la cual se asume, entre otros compromisos de adhesión internacional, que la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, es —como bien se sabe— flagrantemente ignorada en nuestro país. Subraya la gravedad de este incumplimiento, advertir que tal declaración forma parte de una ya larga tradición internacional por la defensa de la educación filosófica. Así, en 1953, la UNESCO publicó los resultados de la *Encuesta Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía*, en la que participaron veintinueve países, entre ellos México, anticipándose a conclusiones refrendadas por declaratorias más recientes, entre las cuales destaca la arriba mencionada, de 2009.

En este escrito, me interesa poner de relieve los resultados de la encuesta del año 53, dada la importancia que reviste como documento que nos permite contrastar las preocupaciones de hace más de medio siglo a propósito del tema aquí abordado, con las que le atañen actualmente. Como veremos, muchas de las conclusiones redactadas por el francés George Canguilhem, a pesar de los casi sesenta años que nos separan de su publicación, siguen representando tareas pendientes para la comunidad filosófica internacional, y muy especialmente para países como el nuestro, los cuales, además de que han ignorado los acuerdos suscritos en esta materia, se suman a un denunciado proceso de desgaste de la calidad educativa, derivado, en buena medida, de la orientación neoliberal de sus gobiernos. Tras referirnos a este asunto, mencionaremos también los esfuerzos de algunas instituciones de educación en México que se han colocado al margen de estas tendencias, cuyo principal reto, hoy día, no es sólo el de ofrecer una enseñanza filosófica de calidad, sino mantener, a través de ésta —entre otros recursos de resistencia— la educación filosófica en las aulas del bachillerato en México.

1. La encuesta de la UNESCO sobre la enseñanza de la Filosofía

Durante los años 1951 y 52, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), coordinó la aplicación de una encuesta internacional para indagar el lugar que ocupaba la enseñanza de la filosofía en los diversos sistemas educativos, así como las formas de llevar al cabo dicha enseñanza y la influencia de ésta en la formación del ciudadano, esto es, el valor educativo de la filosofía. Participaron en ella, como antes se menciona, 21 países; cuatro de ellos latinoamericanos: Argentina, Brasil, Cuba y México. La comisión organizadora designó a Georges Canguilhem para la dirección del volumen y la redacción del apartado de los resultados generales. Entre los nueve expertos que conformaron el comité coordinador figuran Eugen Fink, por Alemania, y Guido Calogero, por Italia, quienes también escribieron apartados sobre el estado de la enseñanza de la filosofía en sus países, en el libro que se publicó, como se ha mencionado, en 1953.¹ La conclusión emanada de los resultados de la encuesta

¹ George Canguilhem *et alii*, *L'enseignement de la philosophie. Enquête internationale*, UNESCO, París, 1953. Los 21 países participantes en la encuesta fueron, de Europa: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Yugoslavia, Francia, Italia y Reino Unido; de Asia: Ceilán, India y Japón; de Medio Oriente: Egipto, Irak, Líbano y Turquía; de América: EUA, Argentina, Brasil, Cuba y México; de África: Unión Sudafricana.

apunta los aspectos que resumo de la siguiente manera:

1. La enseñanza de la filosofía, donde existe, favorece la toma de conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y de la cultura y, por ello, orienta la conducta en función de una reflexión personal y libre sobre los valores y sobre la condición humana.
2. En consecuencia, el comité no solamente estima que esta enseñanza debe mantenerse y preservarse en todos los lugares donde ésta ya existe, recomienda, además, que sea instalada en todos los países donde aún no existe, tomando en cuenta las tradiciones y necesidades locales, tanto pedagógicas como culturales.
3. El comité no desconoce las posibles consecuencias de implusar el ejercicio de la reflexión libre y autónoma, pero asume con firmeza los principios promulgados por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, de acuerdo con los cuales ningún hombre alcanza la madurez para la libertad intelectual, más que dentro de la libertad intelectual misma.
4. El comité reconoce como esencial: a) que la enseñanza de la filosofía se desarrolle siempre en el espíritu de la libre investigación y discusión, b) que la autonomía del pensamiento y de la enseñanza filosófica no se encuentre comprometida, así sea indirectamente por la estructura de las instituciones, ni directamente por la intervención de los poderes organizados, c) que esta enseñanza se difunda entre todos los miembros de la comunidad, al margen de toda discriminación.

Como se observa, la vigencia de estas conclusiones estriba no sólo en que, como se ha advertido, son reconocibles en diversas declaratorias recientes, sino en el hecho de que apuntan directamente hacia la problemática del mantenimiento de la educación filosófica, asunto que, casi sesenta años después, se coloca en el centro de nuestras preocupaciones.

Pero la 5ª. conclusión, referida a la manera en que el comité recomienda se desarrolle la enseñanza de la filosofía, nos sorprende aún más, en vista de su actualidad. En efecto, según lo podemos constatar en este documento, desde hace más de medio siglo, la comunidad filosófica era consciente del valor de la filosofía como esclarecimiento de la experiencia vivida; por lo que recomienda: “[...] abordar los problemas filosóficos desde la experiencia [vivida] como manera de evitar [convertir la enseñanza de la filosofía] en un comentario puramente libresco, aunque se tratase de los mejores textos filosóficos [...]”² por lo que, si hay que acudir a las obras consagradas, es para buscar soluciones posibles a los problemas vividos. Pues, señala el comité, desde la enseñanza inicial de la filosofía, su punto de partida debe ser el del esclarecimiento de la experiencia vivida, a través de las reflexiones más pulidas del esfuerzo humano, “Pues el primer beneficio de la educación, es el de elevar al hombre a la altura de los más grandes espíritus del pasado.”³

Si, a propósito de la educación, ésta era la expectativa de los expertos del año 51, ¿cuál

² Op. cit., p. 15.

³ Ibid.

es, en contraste, la situación en este ámbito, de cara al siglo XXI? De este asunto nos ocupamos en el siguiente apartado.

2. La educación y la filosofía en el umbral del siglo XXI

La preocupación en torno a las expectativas que actualmente nos ofrece la enseñanza escolar encabeza, actualmente, la agenda de los analistas de la educación. Así, la pregunta ¿qué significa aprender y enseñar en el siglo XXI? fue la cuestión clave del Congreso Iberoamericano de Educación auspiciado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, organismo adscrito a la UNESCO), efectuado en la ciudad de Buenos Aires, en septiembre del 2010. En torno a dicho tópico, una de las constantes más significativas señaló los cuestionamientos que, hoy día y como nunca antes, se dirigen a la enseñanza escolarizada: su función, sus finalidades, su eficacia; en suma, *el sentido mismo de la educación escolar*. En efecto, a pesar de la revaloración actual de la educación por su papel central en la sociedad de la información y del conocimiento, son numerosos los retos que aquélla enfrenta y, entre ellos, destaca el que proviene del desvanecimiento o pérdida relativa del sentido que tradicionalmente ha tenido la educación formal; la escuela, se señala, ha extraviado su sentido. De este modo, la enseñanza escolarizada se encuentra lejos de representar el medio para elevar la condición humana a la altura de sus máximas potencialidades, ¿cómo explicar esta situación?

En este rumbo, coincido con César Coll,⁴ para quien, como antes se menciona, los retos educativos fundamentales de la actualidad provienen, al menos en una parte significativa, del *desvanecimiento o pérdida relativa del sentido que tradicionalmente ha tenido la educación escolar*. Entre las causas de ello, se pueden mencionar algunas de origen mediato que propician la falta de expectativas a largo plazo, como lo son: la globalización de la economía y del comercio, movimientos migratorios masivos, cambios demográficos, cambios en la estructura del mercado de trabajo (precariedad, movilidad) y la rapidez con que se producen los cambios en la economía, la política, la tecnología y la ciencia. El nuevo capitalismo pone en crisis la educación, al dejarla sin puntos de referencia; pues, en efecto, mientras ésta transmite un patrimonio y prepara para el futuro, la sociedad actual rompe con el pasado en vista de que todo es permanentemente renovado y, en consecuencia, el futuro trae aparejadas la inestabilidad e incertidumbre. En suma: la pérdida del sentido de la educación escolar sería, en parte, un reflejo de la carencia de perspectivas a largo plazo, en el contexto del complejo panorama derivado del capitalismo actual.

Pero el malestar ante dicha situación no se genera sólo como un resultado del entorno socioeconómico; refuerzan el fenómeno otros factores provenientes de la propia institución escolar. Así, es patente el reclamo, creciente, de que buena parte de los conocimientos que se aprenden y se enseñan en las escuelas no sirven para vivir con plenitud en la sociedad actual. Y, en correspondencia, el reclamo de que otros

4 Cfr. César Coll: "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares". *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI-Santillana, Buenos Aires, 2010.

conocimientos que sí servirían están ausentes o son objeto de una atención bastante limitada. De ahí, el reproche generalizado ante lo que se considera la falta de capacidad del sistema escolar para cumplir sus objetivos. Un frecuente síntoma de lo anterior es la falta de interés de amplios sectores del alumnado ante unos contenidos de aprendizaje que perciben poco o nada relacionados con la vida y sus actividades cotidianas, es decir, con la experiencia vivida. Sin embargo, no es un mero aspecto pragmático el que aquí se denuncia; la escuela muestra su verdadera limitación, me parece, cuando es incapaz de proyectar los contenidos de aprendizaje como auténticas bases para alentar proyectos constructivos de vida.

Si bien esta problemática se extiende al conjunto de las asignaturas y niveles de la educación escolarizada ¿cuál es el panorama específico para la enseñanza de la filosofía y, particularmente, para países periféricos como lo es México?

En el contexto de un proceso de difícil reversión, en la currícula de los estudios de bachillerato o secundarios de diversos países del mundo, se han ido eliminando las asignaturas filosóficas. En México, se implantó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008, de acuerdo con la cual el nuevo papel asignado a la filosofía es el correspondiente a los conocimientos “transversales”. Ello significa que no se imparte más como asignatura independiente, sino que, en lo sucesivo, es considerada entre los conocimientos que “[...] son relevantes a todas las disciplinas académicas, como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.”⁵ La categoría de “conocimiento transversal” se distingue de la denominada “conocimientos clave”, por cuanto éstos “[...] son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida”. Esta distinción nos indica cuál es el lugar de la filosofía escolarizada en el umbral del siglo XXI, pues si bien ésta es una reforma mexicana, señala la tendencia de un proceso que avanza en diversos países de Latinoamérica y del mundo (aunque sabemos que, por fortuna, en algunos países como lo es el caso de Brasil, se presenta el fenómeno inverso).

De lo anterior se colige que el estatuto de la filosofía como asignatura “transversal” (en los planes de estudio del bachillerato o ciclo secundario), es el de un mero conocimiento de apoyo, diferente al de los conocimientos clave; los cuales, éstos sí, como se ha mencionado, son considerados relevantes a lo largo de la vida y aplicables a diversos contextos. Por otra parte, aunque esta reforma está dirigida al ciclo de bachillerato o secundario, la ausencia, en éste, de asignaturas filosóficas desalentará, previsiblemente, la ya hoy escasa demanda de aspirantes que optan por la filosofía como carrera profesional. Por otra parte, al eliminar la educación filosófica en el ciclo del bachillerato se cancela la posibilidad que ésta otorga (señalada –como hemos visto– por la comunidad internacional hace más de medio siglo), de propiciar la toma de conciencia de los problemas fundamentales del entorno y, en consecuencia, la orientación de la conducta sobre la base de la reflexión libre y autónoma.

Esta perspectiva concuerda, sin duda, con las expectativas de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), cuya dirección en México, desde el

⁵ Documento: La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Enero de 2008. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior, México.

documento “Panorama Educativo 2007”, ha recomendado privatizar la educación en este país, --por cuestionar que la educación gratuita beneficie realmente a la mayoría de la población--, medida que deberá complementarse con la reorientación de la currícula educativa a efecto de que ésta sea acorde a los modelos de financiamiento propios de la economía globalizada. La reforma integral de la educación media superior se aplica ya, con variantes, en los diferentes sistemas de bachillerato de todo el país, que dependen de la Secretaría de Educación Pública.

Así, La UNAM, por su parte, con base en la autodeterminación que le confiere su autonomía, --al igual que algunas otras instituciones entre las que destaca el Sistema de Bachillerato del Distrito Federal (IEMS)--, se ha mantenido al margen de estas directrices, por lo que, de manera opuesta a la tendencia antes descrita, ha reforzado sus convicciones hacia el mantenimiento de una educación incluyente, articulada a la transformación curricular que responda, por una parte, a los imperativos de la actualización disciplinaria y, por otro, a los de su impacto social. En lo que toca a la enseñanza de la filosofía, el reto para ellas es doble, pues como se ha mencionado, deben mantenerla, movilizándolo diversos recursos para lograrlo; entre los que se encuentra, fundamentalmente, el de elevar la calidad de esta enseñanza. La UNAM ha buscado fortalecer sus dos subsistemas de bachillerato: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, por diferentes medios, uno de los más promisorios es la creación de un posgrado de reciente apertura (2004), para profesionalizar la docencia: la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), la MADEMS-Filosofía se imparte en dos campus y, dada la cercanía de su creación aún no se cuenta con una evaluación objetiva de su desempeño.

El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, por su parte, expone en su proyecto educativo, un enfoque que busca articular la educación filosófica con la vida cotidiana del estudiante, y con la realidad contemporánea. De ese modo, intenta apartarse de la tendencia tradicional, criticada desde hace más de medio siglo, que soslaya la experiencia vivida y la subordina a contenidos librescos.

Para aproximarnos a la conclusión de este escrito, habremos de volver a la preocupación inicial, ¿cuáles son las tareas planteadas en el pasado y siguen pendientes, y cuáles son los nuevos retos de la enseñanza de la filosofía?

Conclusión

Retomando el tema de la pérdida del sentido de la educación escolarizada, preguntémosnos una vez más ¿qué es lo que se ha perdido?

La cuestión, contextualizada en el ámbito de la academia universitaria, nos conduce a la relativamente reciente aparición de nuevos procedimientos y mecanismos para la evaluación y seguimiento del trabajo docente, mismos que se concretan en la percepción salarial del profesor, por la vía de estímulos a la productividad. Siguiendo los dictados de la economía globalizada, estos montos no son considerados a efecto de la jubilación,

ni se incorporan al salario de manera permanente. La evaluación a la productividad del docente, estando sujeta a protocolos cuantificables, guía la actividad profesional del docente, conduciéndolo a optar por las actividades más redituables en términos de un puntaje, el cual se ha de traducir en su remuneración.

De este modo, el profesor ha ingresado a una nueva etapa de su relación con la autoridad institucional, justificada por el discurso productivista. En ella, el profesor, como cualquier profesional inserto en la maquinaria del actual capitalismo, responde a la demanda de la autoridad que le impone una jerarquía precisa de los quehaceres a realizar. Habrá, por supuesto, quien alegue que la variedad y diversificación de las opciones establecidas por los protocolos contravienen el reclamo anterior, e incluso, algunos podrían valorar el efecto positivo de recompensar al que más trabaja y el impulso motivacional que puede generar esta nueva cultura. Estas consideraciones, acertadas o no, no invalidan esta reflexión. Lo que ellas, aún siendo acertadas, no pueden negar es que ha habido un cambio de la relación profesor-institución, donde ésta compromete las decisiones de aquél, a partir de las cuales conduce su proyecto como profesional de la enseñanza. La novedad de este dispositivo de control no ha permitido aún extraer con claridad sus consecuencias. Empero, es evidente, en este panorama, la transgresión a la idea de mantener en autonomía e independencia, la enseñanza de la filosofía. Recordemos las palabras de la resolución del 53: “El comité reconoce como esencial: a) que la enseñanza de la filosofía se desarrolle siempre en el espíritu de la libre investigación y discusión [y] b) que la autonomía del pensamiento y de la enseñanza filosófica no se encuentre comprometida, así sea indirectamente por la estructura de las instituciones, ni directamente por la intervención de los poderes organizados.”

He ahí pues, que una tarea pendiente es también un nuevo reto, dado el contexto que impone la lógica neoliberal; en efecto, la estructura institucional permite a ésta, intervenir en las decisiones del docente, mediante protocolos que cuantifican sus trabajos como productos aislados, perdiendo de vista la irreductibilidad cuantitativa de un proceso específicamente cualitativo cual es el de la enseñanza. El primer desafío es, pues, el de mantener la educación filosófica, pero otro desafío, igualmente prioritario, es el de conseguir lo anterior a través de elevar su calidad, lo cual no podrá hacerse en el extravío de su autonomía.