

Las políticas públicas y su impacto en la enseñanza de la filosofía

Marco T. Cárdenas Castro*

Resumen

Este artículo pretende analizar la articulación entre el discurso pedagógico y la política pública en la enseñanza de la filosofía. La argumentación que desarrollo aquí intenta definir qué y cuál es el campo de acción de las políticas públicas de educación, quienes son los responsables de su formulación y sobre todo, establecer cuál es el impacto sobre el discurso pedagógico en la enseñanza de la filosofía. Con el fin de exponer un análisis de la relación existente entre la enseñanza de la filosofía y la política pública de educación.

Palabras clave: discurso pedagógico, política pública, enseñanza de la filosofía.

Abstract

This article analyzes the relationship between the pedagogical discourse and public policy from teaching of philosophy. The argument I develop here, trying to define what and what is the scope of public policies on education, who are responsible for their design and above all, to establish what the impact on pedagogic discourse in teaching of philosophy. In order to present an analysis of the relationship between teaching philosophy and public policy education.

Key words: pedagogical discourse, public policy, teaching of philosophy

*Estudiante de filosofía de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Minuto de Dios

Este artículo pretende analizar la articulación entre el discurso pedagógico y la política pública, desde la enseñanza de la filosofía. La argumentación que desarrollo aquí, intenta definir qué y cuál es el campo de acción de las políticas públicas de educación, quienes son los responsables de su formulación y sobre todo, establecer cuál es el impacto sobre el discurso pedagógico. Con el fin de exponer un análisis de la relación existente entre la enseñanza de la filosofía y la política pública de educación. Este texto indagará por la problemática de la enseñanza en la escuela secundaria, sin desconocer sus alcances en la educación superior.

La cuestión de por qué enseñar filosofía en la escuela secundaria ha adquirido problemáticas propias en los últimos tiempos. Estas problemáticas en su sumatoria han ahondado la crisis de la enseñanza de la filosofía a raíz de sus componentes en un tiempo y espacio concreto. Estas problemáticas se definen así: la filosofía en una sociedad científica, la enseñanza de la filosofía en el contexto de la escuela secundaria; institución que por cierto arrastra una prolongada crisis no sólo en Colombia; y la filosofía desde la orientación pedagógica.

Para alcanzar el propósito de este escrito, abordaré cuatro puntos específicos. Primero, la otrora reina de las ciencias ha sido desprendida de su lugar privilegiado frente a la lectura del mundo desde mediados del siglo pasado por el pensamiento científico, que cuestionó su utilidad relegándola a un pseudosaber. Segundo, la escuela secundaria, por su parte, entre otras cosas dejó de ser una escuela de minorías para ser una escuela multitudinaria, burocratizada e ignorante de las transformaciones sociales que acontecen a su alrededor. Tercero, el discurso pedagógico es incompatible con la política pública de educación, en cuanto a sus objetivos. Por último, el paradigma de política pública como determinante en la construcción de mundo.

En este sentido, a la hora de estudiar el conjunto de acciones que se interrelacionan en lo que se ha llamado el contexto educativo, en el cual se produce la transmisión, construcción y reconstrucción de los conocimientos y

saberes, resulta indispensable comprender las condiciones que determinan la enseñanza, en este caso de la filosofía. Así pues, la concepción que tengamos de lo que es la filosofía determinará en gran parte el curso de este escrito. De esta manera, parte de la crisis de la enseñanza en la escuela secundaria de la filosofía es que no se sabe qué es, ni mucho menos para qué sirve en esta educación y mundo actual.

Decir qué es no asegura nada, pues definiciones de filosofía hay como filósofos han existido. Sin embargo, estas definiciones al parecer son ignoradas pese a su infinitud por quienes diseñan las políticas públicas de educación. Así pues, la enseñanza de la filosofía está mediada por términos que no han sido pensados por filósofos o en general las ciencias humanas. Entonces, en esta medida, no es para nada extraño que la actualidad de la enseñanza de la filosofía termine siendo interpretada por una *tekhné*¹ para llegar a un producto. Es decir, como una enseñanza operativa sobre cómo hacer una cosa.

Asimismo La educación se asume como una herramienta política y económica, que garantiza un buen gobierno y el progreso de la nación. Así queda consignado desde el periodo de la Ilustración. No obstante, el progreso tiene un fin bien determinado. El progreso está directamente relacionado con la fe en la ciencia, la ciencia empírica y exacta.

“(…) sustituir las útiles ciencias en lugar de las meramente especulativas en que hasta ahora lastimosamente se han perdido el tiempo, porque un reino lleno de producciones que debe utilizar, de montes que allanar; de caminos que abrir; de pantanos y minas que secar; de aguas que dirigir, de metales que depurar, ciertamente que necesita más de sujetos que sepan conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo y el compás y la regla, que de quienes entiendan y crean el ente de razón” (caballero y Góngora, p. 89.)

Con todo, nuestra educación siempre ha estado influenciada por la perspectiva occidental- ilustrada ya desde nuestros primeros gobernantes el paradigma occidental moderno ha estado siempre presente hasta nuestro días. En consecuencia nuestra educación es producto de la (fictio) creación mental

¹ La técnica, constituye el ámbito de la fabricación y la (poiesis) producción.

occidental, que no deja de ser una convención, ya que no es algo que se dé por naturaleza.

Esta educación actual regulada por definiciones exclusivas del sector empresarial ha transformado la definición y desarrollo de las políticas públicas de educación en función del modelo de desarrollo económico con el fin de insertar al sujeto en el mundo laboral y de mercado. Por consiguiente, la educación de hoy en día responde a: competencias, resultados, producción, exige a la filosofía un fin. De allí que surja la pregunta que genera angustia y una rápida solución al filósofo ¿para qué sirve un filósofo en esta educación empresarial? ¿Y quién necesita un filósofo con la mentalidad de no piense, produzca?. En efecto, a partir de la enseñanza en la filosofía se empieza a deslumbrar el fin de las políticas públicas de educación, y el modelo de sujeto que quieren para la sociedad. Por su puesto, esto obliga a pensar a la filosofía como medio para un fin y no como un fin en sí mismo. La filosofía en medio de esto, queda parada como una extraña técnica que produce, pero ¿Qué produce la filosofía que sea útil en el medio práctico? ¿Libros? ¿Acaso no están desapareciendo con las nuevas tecnologías? O ¿acaso hay un empleo que diga se requiere persona que cree conceptos?.

El manejo de herramientas metodológicas o argumentativas “esto es, dar razones y distinguir razones de pseudorazones o excusas; formular o remover criterios; entender y evaluar argumentos, reconocer falacias y contradicciones; identificar supuestos; problematizar en un sentido estricto” (Cerletti, 2008, p 47.).

Por cierto, estas habilidades no son exclusivas de la filosofía como lo han supuesto, por ejemplo, algunas perspectivas de la filosofía para niños; son propias de cualquier disciplina que pretenda ser considerada como “pensamiento crítico”. Por tanto, utilizar estas habilidades no es en rigor hacer filosofía, sino educar el pensamiento.

Entonces, la justificación de la enseñanza de la filosofía en la educación media debe poder reconstruir el desolador diagnostico que planteo Lyotard (citado por Cerletti, 2008, p.47)

La declinación de los ideales modernos, junto con la persistencia de la institución escolar republicana que se apoyaba en ellos, tiene el efecto de arrojar dentro del curso filosófico a mentes que no están en condiciones de entrar en él. La resistencia de estas mentes parece invencible, precisamente porque no plantea ninguna lucha. Ellos hablan el idioma que se les ha enseñado y les enseña "el mundo", y el mundo habla de velocidad, éxito, realización. El mundo habla bajo la regla del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos. Este idioma es completamente diferente del idioma del curso filosófico, uno y otro son inconmensurables. No hay juez que pueda zanjar el diferendo. El estudiante y el profesor son víctimas el uno del otro. La dialéctica y la retórica no pueden tener curso entre ellos: sólo la agonística (Lyotard, 1994 P: 121).

Si bien la enseñanza de la filosofía atraviesa por una crisis de dirección la causa no es otra que la orientación empresarial que se le ha impreso a la definición y desarrollo de las políticas públicas de educación. Sin embargo, sí de lo anterior resulta obvio que se deben transformar las políticas educativas en su teoría y praxis, no resulta tan obvio transformarlas en un contexto capitalista, en cual el sólo hecho de dudar de la estructura económica y social es insensato en un modelo abiertamente neoliberal. De este modo, nuestros modelos de desarrollo deben ser re pensados en un contexto diferente si se quiere dirigir la educación hacia un horizonte imparcial.

De esta manera, el espacio y tiempo en el que nos movemos determina las condiciones que se nos presentan, la educación no ha sido la excepción. La economía y la política están siempre presentes en el diseño de políticas educativas. La educación siempre ha constituido un instrumento excelente de la política interior, sin el que ésta no lograría crear nada duradero. De ahí que sea menester pensar la situación de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria en el contexto de las actuales políticas públicas abiertamente neoliberales para no hacer de ésta una disciplina trivial y ostensible de inutilidad práctica en la lógica del mercado capitalista.

Este ideal del hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una

forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico. (Jaeger, 2001, p. 12

El paradigma de la ciencia y el positivismo con la complicidad de una sociedad de consumo ha relegado a la filosofía a un conocimiento de segundo orden, a un pseudosaber, un conocimiento del que no se tiene claridad para qué sirve. Por ejemplo, para los problemas emocionales se necesita la psicología, para construir un puente el arquitecto, para examinar los dientes un odontólogo, pero ¿para qué se necesita un filósofo? ¿Qué es filosofía?

En realidad, estas preguntas no sólo se las hacen aquellos que no están dedicados a la filosofía y se preguntan por su eventual utilidad entre otros saberes, sino que también disciernen sobre ella quienes se dedican a ella y, más quienes pretenden enseñarla.

Una eventual respuesta filosófica a esta pregunta seguramente no dejará satisfecho al no filósofo, ya sea por tecnicismos o abstracciones de conceptos propios del imaginario del filósofo que están lejos del entendimiento común. Los griegos ya planteaban el problema de la inutilidad práctica de la filosofía, así queda referenciado en la anécdota platónica sobre Tales de Mileto: “tales caminaba observando el cielo, tropezó y cayó en un pozo. Una sirvienta que observaba la escena se burló de él, cuestionándole cómo pretendía entender lo que pasa en el cielo, si no podía entender lo que pasaba a sus pies”. (Cerletti. 2008, p.42) por consiguiente, la filosofía se ha situado, para el pensamiento común, ya desde los griegos como un saber inútil en la praxis

La filosofía que gozaba en otros tiempos de ser un privilegio que trataba de cosas difíciles y trascendentales, hoy en día parece ser una disciplina extraña y distante. En gran medida esto es así porque de aquella filosofía a la que hago referencia y que daba cuenta de todo, se fueron desprendiendo las diversas disciplinas que hoy forman el marco de las ciencias. Estas han pasado a ser las que tienen cosas concretas que decir sobre los problemas concretos de eso que llamamos realidad. De allí, que en la visión de mundo actual prime la inmediatez de las respuestas y no el valor de la construcción de problemas. Desde este punto de vista, las ciencias amplían las fuerzas productivas de la

sociedad a la vez que garantizan la producción de la vida individual, desde el desarrollo material. Habermas recuerda de manera oportuna que “Las teorías de tipo científico- experimental aclaran la realidad desde un interés determinante, interés por posible seguridad informativa y por ampliación de un obrar controlado por resultados exitosos” (Habermas, 1968, p.68)

La filosofía desde su pasado glorioso también se ha defendido a los cuestionamientos de inutilidad. En la anécdota aristotélica de Tales contrapuesta a la anterior: “tales habría usado sus habilidades astronómicas para deducir que la cosecha de aceitunas de la temporada venidera sería muy buena. Sabiendo esto, arrendó todas las prensas de aceitunas con mucha anticipación, a un precio ínfimo. Cuando la abundante cosecha llegó, los agricultores y comerciantes de aceite tuvieron que pagar por su alquiler el elevado precio que Tales les fijo” (Cerletti. 2008, p. 45/46). Fue así que hizo una gran fortuna” en este ejemplo, se ve como Tales bajó de sus reflexiones celestiales a cuestiones pragmáticas.

“se ha abierto una zanja en la realidad y de ella ha emergido el mercado, auto postulándose como el núcleo teórico actual”(Cf. De la fuente, 1990, p. 143-154), es decir, el mercado es el centro de un sistema en torno al cual todo gira y se rige por sus normas. Este dominio incluye tanto al pensamiento como a las teorías actuales para conceptuar la realidad (la ciencia). De esta manera, el mercado se ha infiltrado transformando y acomodándolo todo al paradigma de circulación mercantil.

En los tiempos en los que vivimos, la palabra utilidad en el saber común está asociada fundamentalmente con un valor de mercancía dentro del sistema capitalista. Por consiguiente, De ahí que, relacionarla con la filosofía sería insertarla en un mundo desconocido para ella, la producción, el éxito, la industria, etc. No obstante, se ha manejado el discurso de vender la filosofía como servidora de la sociedad y como conformista respecto a ella. Así queda evidenciado en la carta del Ministerio de Educación Nacional donde se precisan las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía:

“Invitamos a los docentes a utilizar este documento como un elemento valioso y orientador para la formación de ciudadanos competentes, que

produzcan y hagan uso ético del conocimiento, asuman sus compromisos con responsabilidad, fortalezcan la democracia y cultiven el respeto ante la pluralidad de las manifestaciones culturales de la humanidad en general, y del pueblo colombiano en particular” (MEN, 2010)

Sin embargo, la utilidad pragmática y el pensar la filosofía como una disciplina que se indaga por el ser de las cosas por encima de cualquier otra disciplina no constituyen la utilidad de la filosofía, sino por el contrario, la inutilidad.

Asimismo, la praxis social parece estar distante y en una relación tensa con la filosofía, disciplina que no le ofrece soluciones inmediatas, lo que eventualmente puede la filosofía dar, en el fondo no es nada filosófico. Por ejemplo: los escritos de economía de Marx, los descubrimientos matemáticos de Leibniz y Descartes, las investigaciones psicológicas de Hume. Desde un principio ha quedado en manifiesto el carácter inconmensurable entre la filosofía y el carácter invariable de la realidad “desde el proceso de Sócrates es evidente que mantienen una relación tensa con la realidad tal cual ella es, especialmente con la comunidad en que viven. Esa tensión cobra a veces la forma de una abierta persecución; en otras ocasiones se manifiesta, simplemente, en que su lenguaje no es comprendido. Se ven obligados a vivir en secreto, ya sea física o intelectualmente” (Horkheimer. (1974, p.). En esta medida, resulta la educación y aún más la escuela como institución social, ligada a la política, siendo un periodo de la vida donde se forman sujetos homogéneos, con hábitos y costumbres que se disfrazan como naturales. Lo que choca con el quehacer de la filosofía y su necedad frente al mundo, como queda reflejado en la actitud de Sócrates, quien evadió una realidad preestablecida aludiendo que es el hombre quien debe configurar su destino y no el mundo externo, haciendo uso de su racionalidad.

Sin embargo, las preguntas del mundo de hoy requieren respuestas rápidas, prácticas. Así, por tratarse de la filosofía en el contexto de la institucionalidad educativa, donde la enseñanza ya no es una cuestión sapiencial, sino que depende del juego de intereses políticos, económicos y sociales, todo intento de resolución debe contener una compatibilidad entre el saber filosófico y el saber común (la opinión pública, etc.), puesto que, la idea de utilidad implica pensar la filosofía en relación directa con el mundo. De esta manera, no

bastarán las respuestas internas, o las que se pueda dar la filosofía para autojustificarse. Por ello, urge que la filosofía no quede impasible ante el horizonte que dibujan las políticas Públicas de educación frente a su enseñanza.

Si se pregunta sumergido en el mundo y su rapidez las respuestas probablemente serán triviales, ingenuas o inútiles. La tarea del profesor de filosofía no será sumergirse en el sistema de necesidades que parece natural en el mundo, sino por el contrario la función del filósofo radica en la posibilidad de revisar los supuestos que presentan como obvio cierto estado de cosas y las preguntas que son propias de ese estado de cosas. Allí radica la utilidad de una filosofía al sospechar tal como en el caso de Marx o Nietzsche de un estado de cosas que se da por natural. Este tipo de utilidad supone el pensar la actualidad, el presente, cuestionando, por ejemplo, el porqué de las demandas que se le formulan al sistema educativo, las formulaciones políticas que se encuentran en el interior de la escolaridad, el lugar de la filosofía en la escuela, etc. Por tanto, una filosofía que se preocupe por lo que Foucault llama “ontología del presente”², es decir, en indagar cómo hemos llegado a ser lo que somos ubica a los otros saberes como la materia prima de su reflexión, evitando pensar más de lo mismo en filosofía y reflexionar sobre el mundo bajando de las reflexiones que sobrepasan los límites de la razón que suelen tener algunos filósofos. Tal como se evidencia en Foucault.

Uno de mis objetivos – nos dice Foucault es mostrar que muchas de las cosas que forman parte del paisaje que la gente piensa que son universales, no son sino el resultado de algunos cambios históricos muy precisos. Todos mis análisis van en contra de la idea de universales en la existencia humana. Muestran la arbitrariedad de las instituciones y muestran cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar y que cambios todavía pueden realizarse. (Foucault.1990, p.144)

² “la ontología del presente u ontología de nosotros mismos, lo que se plantea es ¿en qué consiste nuestra actualidad? ¿Cuál es el campo hoy de las experiencias posibles? (Foucault. 1991, p.207)

La cuestión, entonces de pensar la filosofía en una relación válida con la utilidad práctica, implica la defensa de la filosofía como un proyecto, que arranca de los griegos y llega a nuestros días: un proyecto marcado por el asombro y el cuestionamiento del intelecto humano frente al mundo.

La filosofía como tarea renaciente y siempre inacabada tiene lugar hoy. Su labor siempre será eminentemente reflexiva, a fin de que el hombre sea capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales... crítica ante el riesgo de manipulación y alienación que acecha en la información y la propaganda... integradora frente a un panorama científico excesivamente especializado... orientadora en la aplicación sistemática de las ciencias a tareas prácticas y concretas. (Santiuste, 1984, p.12)

Llegado a este punto, cabe ya indagarse en el contexto de la escuela secundaria colombiana del siglo XXI por el presente y futuro del proyecto que ha constituido la filosofía.

La escuela colombiana no es la excepción de la formulación del proyecto moderno de “formación de la subjetividad” que llevan a cabo tanto docentes como modelos pedagógicos. Sin embargo, se ha pensado que la relación de la formación del sujeto y los modelos pedagógicos se presenta de forma causal, puesto que, la formación del sujeto es efecto de un correcto uso del modelo pedagógico utilizado, y el fracaso de la formación obedece a una mala aplicación del docente del modelo pedagógico. Oscar Saldarriaga denomina a este tipo de relación como tensional y distingue dos elementos en todo modelo pedagógico “por una parte *el saber* (los principios fundamentales, los conceptos operativos o especificadores / y las finalidades formativas a lograr), y de otra, las *tecnologías* (las técnicas y mecanismos de aplicación y los procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales conceptos y fines educativos y sociales)”(Saldarriaga, 2003, p.132/133) Ahora bien, el motivo por el cual la relación entre el saber pedagógico y las tecnologías de organización no es causal sino tensional se debe a que cada uno de los componentes mencionados responde, desde el nacimiento de la escuela moderna, a funciones divergentes e incompatibles.

La tensa relación entre el saber pedagógico y las tecnologías de organización se puede evidenciar desde el desarrollo de la escuela pública moderna hacia finales del siglo XVII, cuando se da el experimento de las escuelas de caridad.

“ lo que innova la escuela de caridad es el reunir en el seno de una misma institución enseñanzas que hasta entonces estaban dispersas: enseñanza religiosa, enseñanza de la lectura y el canto propia de las escuelas parroquiales, enseñanza de la escritura y el cálculo de las escuelas de los maestros escritores y educación moral dejada a la buena voluntad de cada familia (...) y además lo hace gratuitamente para los hijos de los pobres (...) esta fluencia de niños obliga a los fundadores de las escuelas de caridad a inventar nuevos métodos pedagógicos que permitan tener ocupados un máximo de niños con un mínimo de maestros” (Querrien, 1979, p.25)

El problema de las escuelas de caridad es un problema organizativo de la multitud, es decir, se pregunta por cuánto espacio y tiempo requiere un niño, a cuántos niños puede enseñar un sólo maestro, bueno en realidad a cuantos puede vigilar, este problema organizativo en principio evidente y cotidiano se traduce en el diseño de una forma de gobierno, que establezca normas para el funcionamiento eficaz y económico de la escuela. El pensar una forma de gobierno buena obliga a pensar la aplicación de tecnologías disciplinarias, como ocurre, en una empresa, una prisión, un convento o un cuartel. En esta medida, la escuela no está muy lejos de estas instituciones, en cuanto que buscan encauzar conductas a través de la disciplina. Como ya lo había mencionado Foucault en vigilar y castigar:

La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de ejercicio... es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente.(Foucault, 1989, p,175)

Según, Basil Bernstein (1994) la función de la institución en medio del discurso pedagógico es propiciar las condiciones mínimas para el manejo de una educación determinada. Tal es el caso, de las políticas educativas dirimidas por el Estado para mantener la patentad sobre la educación y sus contenidos, sustentándolo en paradigmas de teorías epistemológicas y discursos

pedagógicos. Por tanto, no es posible hablar de formulación de política pública, sin tener en cuenta el proyecto de sociedad que se intenta construir

Como es de notar, la educación resulta ser inexorablemente un puente muy útil para mantener el control de la sociedad. No obstante, habría que remarcar que la educación se da a la vez, según Bernstein (1994) desde la epistemología de la sociología. Puesto que, uno de los objetivos que comparten la educación y la sociología es propiciar la construcción social. Dicha construcción tiene su origen en la creación de discursos pedagógicos.

El vínculo que utiliza la educación para unir el discurso pedagógico con la sociedad y sus instituciones no deja de ser otro que el lenguaje, que para Bernstein está constituido por códigos³. No obstante, dichos códigos parecen ser ignorados por las instituciones, en este caso educativas, y los mismos docentes (quienes son los encargados de construir, transmitir, revalorar conocimientos en la sociedad) que desconocen lo que es un discurso pedagógico o lo que se encuentra implícito en él.

Por tanto, hablar de discursos pedagógicos implica hablar de un discurso definido con un significado institucional. Sin embargo, dicho sea de paso, los discursos pedagógicos dependen de otros significantes. No obstante, habría que resaltar que la comunicación pedagógica implica una reproducción de poder, es decir, el acto del código o signifiante. Entonces, la reproducción cultural que hace la educación, es parcial, ya que no generaliza un todo. Así queda evidenciado cuando se utiliza un poder y control que opera justificando los límites entre categorías, clases sociales o distinción de género. Por tanto, el lenguaje es una herramienta que se puede utilizar de forma parcial para establecer límites y ocultar la totalidad de un problema.

El maestro que es un medio trasmisor entre el modelo pedagógico y el estudiante no se escapa de la construcción del discurso pedagógico. Donde la institución se impone a través de una violencia simbólica. Es decir, que consiste en la forma como se transmiten los contenidos, en la relación de

³ principios que regulan los sistemas de significación

institución- docente y posteriormente entre el docente y el estudiante. Que según Bernstein, al igual que Foucault se traduce en una relación de poder.

En definitiva, la escuela como institución como cualquier otra ha pretendido, pretende y pretenderá formar sujetos homogéneos al servicio de la necesidad de la sociedad, desconociendo el deber de formar autonomía y capacidad reflexiva en los sujetos. Esto se debe a formas o paradigmas de política pública determinadas por el contexto histórico, que a la vez determina el tipo de enseñanza que se debe impartir.

Las instituciones educativas tienen objetivos claros sobre la enseñanza que se debe impartir sobre los estudiantes mostrando la educación como “un factor primordial, estratégico, prioritario, y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Así mismo es un derecho universal, un deber del estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas”.(MEN. 2002)

Hoy en día la escuela ha quedado convertida en un centro de homogenización, donde ha primado retener a los estudiantes en un contexto alejado de los males innatos de la sociedad, como la guerra, la pobreza, y demás, la educación de hacinamiento y la escuela han pretendido ser la higiene de la sociedad. De este matiz se deriva que la institución educativa, como lo dice Giner de los Ríos (esp.1831-1915), “no puede limitarse a instruir, sino a cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la humanidad”. Tal es la fe en el carácter transformador de la instrucción que se responsabiliza a la educación de corregir los males de una sociedad. Empero, las nuevas políticas de educación del sistema secundario han acentuado su interés en la cobertura y en mostrar cifras de alfabetización que se traducen en la retención de los estudiantes en las instituciones educativas, interés guiado por razones políticas, como la intervención del Fondo Monetario Internacional (FMI), diversos actores del contexto internacional, los planes de desarrollo y demás. Esta educación que ha desconocido el deber de la formación de autonomía y el desarrollo de las humanidades ha adoptado definiciones de función empresarial, como por ejemplo: los resultados, que por cierto responsabilizan a los docentes del fracaso académico de los estudiantes, que a la par, causa la

deserción escolar. Sin embargo, nunca se responsabiliza la mala formulación o desarrollo de las políticas públicas. Con razón señala Socolpe que:

La educación de los colombianos, ese complejo proceso de acercamiento a los saberes, de construcción de subjetividades, de construcción de relaciones sociales, es visto sólo desde la restringida perspectiva de la eficiencia, la gestión, la evaluación y el seguimiento de programas, todo ello con fundamento en una reducida información del “sector” convertida en cifras y procesada estadísticamente (...) de paso, se hecha por la borda el conocimiento pedagógico construido en el país en las últimas décadas y se desconocen otras perspectivas y posibilidades para comprender más y mejor la educación, la escuela y el maestro(Socolpe, 2003, p. 23)

Otro aspecto no menos importante es la segregación e inequidad que causan algunas políticas educativas en la educación media (política de articulación) que sólo se da en la escuela popular y que distinguió los jóvenes de clases altas y bajas. Así, para la educación popular la oferta es de tipo técnico y excluyente de la educación superior. Es el caso del Sena que no ofrece una formación superior, sino la formación de un obrero calificado. Pero, que sin embargo, nos han vendido las políticas públicas de educación la idea de que el Sena es una institución de formación superior. Mientras que a las instituciones de clases altas no les interesa ningún vínculo con la formación técnica, sea Sena o “garaje” privado. Por lo tanto, la calidad de la educación está determinada desde la posición económica de los padres de los estudiantes. Entonces, en esta medida, parece ser que la enseñanza de calidad de la filosofía u otras disciplinas en la escuela secundaria no es para todo el mundo.

Hablar de calidad, bajo la óptica de las políticas públicas de educación es hablar de una reducción del concepto de calidad. No es posible que un test refleje la calidad educativa. Sin embargo, el puntaje de dicho test si tiene una utilidad social, tanto en la concepción de mundo y de las mismas instituciones en cuanto al ranquin. Habida cuenta, no se trata de una cuestión de diseñar un currículo, sino que la enseñanza obedece a una camisa de fuerza por parte de las instituciones. Tal es el caso que el diseño de un currículo problemático y la política pública se encuentran desarticuladas. Puesto que, en un currículo

problemático se busca desarrollar una actitud filosófica orientada a indagar y poner en examen todo conocimiento. Por consiguiente, se evidencia como hay incompatibilidad entre el discurso pedagógico y la política pública.

De fondo, las determinaciones tecnócratas en lo que se ha de enseñar, las pruebas de Estado ICFES terminan regulando que debe enseñarse, siendo el parámetro de los docentes al fijar su empresa en la resolución de una prueba que sintetiza más de diez años de preparación en unas pocas horas.

Así pues, lo que se enseña hoy en día en la escuela secundaria son resultados concretos sobre los cuales hay que estar de acuerdo. Como una verdad última del conocimiento. Por supuesto, suena aterrador que un problema filosófico inconcluso se resuelva en un A, B, C absoluto. Para Socolpe “ la apuesta por pruebas objetivas nos ubica en una política educativa de vieja data y también en una forma de conocimiento que redime la verdad, lo unilateral, lo universal, los dogmas a nombre de la ciencia, el paradigma psicométrico, el tecnicismo”(Socolpe, 2003, p. 25). Así, la combinación de estos dos factores da ya por resultado una situación de marcado deterioro en la enseñanza filosófica en la escuela secundaria.

Por tanto, la enseñanza de cualquier disciplina en general en Colombia obedece a lo impuesto por la camisa de fuerza invisible de las políticas educativas. La filosofía no ha sido la excepción a la regla, y se ha enseñado de una forma compatible con la evaluación de calidad. No obstante, “los resultados de un proceso formativo no se producen al modo de los objetos técnicos, ni responden a objetivos exteriores, sino que surgen de un proceso interior. En la formación nada se pierde dado que uno se apropia totalmente de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma.” (Gadamer, 1948, p.42)

La escuela tradicional colombiana tiene diferencias amplias con las del resto de Latinoamérica. Mientras que por ejemplo en argentina se ha seguido el modelo francés, es decir, un modelo que plantea que la enseñanza de la filosofía debe girar en torno a problemas; aquí en Colombia hemos seguido el modelo italiano, de realizar un tratamiento histórico de la filosofía.

El planteo tradicional italiano de enseñanza de filosofía que ha adoptado la escuela colombiana dice que los temas a enseñar deben ser los clásicos de la filosofía occidental: los grandes problemas como el del ser, la verdad, la libertad, el deber, etc.; los conceptos que se utilizan en ellos y sus autores a través de la historia del pensamiento. Sin embargo, la escuela tradicional italiana desde la reforma de Gentile se ha equivocado al suponer que la enseñanza de la filosofía no puede darse al margen de la historia. Pues, ya desde Nietzsche, la historia de la filosofía es vista como una historia de error, un movimiento de discontinuidades que deben ser pensadas. Así para Deleuze la historia de la filosofía ejerce una función limitadora “No osarás hablar en tu propio nombre hasta que no hayas leído esto sobre aquello y aquello sobre esto” (G. Deleuze, 1999, p.13).

Sin embargo, la perspectiva que hay para la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI, propuesta en las jornadas del Día Mundial de la Filosofía (2007), mostró que las propuestas formativas no deben centrarse en la transmisión de conocimientos y la memorización de:

La galería de filósofos e ideas, sino en enfrentar a los estudiantes con sus propios problemas y los grandes desafíos a los que se vieron sometidos los seres humanos. Consiste en ponerse a disposición para la reflexión, el diálogo y el trabajo colectivo, con modos de filosofar, métodos y herramientas para luchar contra las dificultades, para ayudarlos a que puedan pensar por sí mismos, a pesar de ellos y aún contra ellos. (Riquelme, 2007, p. 327)

Pensar en la frase famosa de Kant “hay que enseñar a pensar” no garantiza tampoco nada, pues se puede caer en el error de asimilar la clase con una charla de café en la que cada quien opina sobre lo que cree, y su experiencia de vida.

Un enfoque de tipo problemático sin desconocer la historia, en cambio, permitiría una mejor conexión de la temática filosófica con las motivaciones del alumno. Ya que sólo el enfoque histórico sería demasiado abstracto, como lo cuestiono Roberto Mondolfo en 1952.

“... el secreto para despertar la necesidad de la filosofía-sin la cual su enseñanza sería, más que vana dañina, porque engendraría la aversión o el escarnio que acompañan siempre a la incomprensión- está precisamente en establecer un punto de apoyo sobre intereses ya operantes y vivos para mover el espíritu hacia el camino que desemboca en los problemas filosóficos. La filosofía no debe presentarse como una región nueva y separada de aquellas en que suele detenerse la mente joven; debe presentarse como el desemboque natural de muchos caminos que suele recorrer. El interés debe nacer de la realidad concreta de la vida espiritual vivida por el mismo joven” (Mondolfo, 1952, p.)

En esta medida, se cae en el ya tratado problema de enseñar filosofía o enseñar a filosofar. La visión romántica e ideal y de hecho la que está en el papel sería un compatibilismo⁴. Sin embargo, éste está lejano de la realidad educativa nacional. Puesto que, la enseñanza y las instituciones están subordinadas a las políticas públicas de educación que afortunadamente o desafortunadamente son las que establecen las reglas de juego de la educación. Tales políticas están diseñadas o bien por expertos (educadores, pedagogos, científicos, economistas etc.) o bien por empresas privadas que ignoran el contexto educativo. En todo caso, tales políticas educativas están diseñadas con el fin de ser realizadas y cumplidas en las instituciones educativas bajo la tutoría de los docentes.

La política pública nace con el desarrollo del Estado moderno⁵ que pretende transformar la sociedad. Por consiguiente, es vista como una herramienta de acción que permitiría cambiar la sociedad. La definición de que es lo público es diversa, sin embargo, presento la definición de Parsons como una herramienta útil para poder entender que es una política pública: “lo publico abarca la dimensión de la actividad humana que requiere de una intervención o regulación gubernamental o social, o por lo menos una acción común” (Parsons, 2007, p. 37).

⁴ Véase las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media expedidas por el MEN en el año 2010

⁵ Sin embargo, la realidad del estado contemporáneo, se encuentra lejos de la concepción clásica de estado moderno, concebido como autónomo, soberano y garante del interés general

Esta caracterización inicial sobre qué es lo público adquiere mayor significado cuando se considera el concepto de política pública que subyace al diseño de la misma. La definición de política pública no es universal, no obstante, presento una definición citada por André Noel Roth de Muller y Surel (2006): “una política pública designa el proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir dispositivos político-administrativos coordinados, en principio, alrededor de objetivos explícitos” (Muller y Surel, 1998, p.13). La política pública es entonces la intervención que posibilita la construcción de la realidad. Sin embargo, no hay que desconocer el carácter retórico⁶ que se encuentra inscrito en una política (Roth, 2008). Es de notar como la escuela sofista con representantes conocidos a través de los primeros diálogos socráticos de Platón enseñaron a sus alumnos a defender sus argumentos con habilidades retóricas para triunfar en los debates políticos. De esta manera, la tarea de la filosofía como una disciplina reflexiva es dudar y analizar la legitimación de las políticas públicas a la luz de un contexto de política neoliberal.

Las políticas públicas, generalmente, se expresan en planes, proyectos, programas bajo el liderazgo de los mandatarios. Por ejemplo la política educativa de la administración de Álvaro Uribe Vélez que se desarrolló con el nombre de “revolución educativa”. Por cierto, el concepto de “revolución” implica una transformación radical. Si se juzga por los contenidos y el discurso de las políticas de la “revolución educativa”, se puede afirmar que no ha habido transformación radical alguna, sino continuación de los diseños y ejecución de política pública del último lustro. La mal llamada “revolución educativa” acentúa la tendencia de mercantilización de la educación. Es este aspecto Socolpe señala con agudeza que no sólo no es revolución, “tampoco es educativa; su tono es claramente economicista (ni la pedagogía ni tan siquiera ‘lo pedagógico’ merecen ser nombrados al menos una vez en dicho plan (el PND)” (Socolpe, 2003, p.23). Por consiguiente, el hecho de pensar que el discurso pedagógico es compatible con la política pública es meramente un acto discursivo que no se evidencia en la realidad educativa nacional.

⁶ Entiéndase por retórica el arte de persuadir o convencer.

Entonces, con una política educativa circunscrita y sujeta a definiciones económicas, no se puede pensar en la efectiva puesta en marcha de orientaciones pedagógicas que reivindiquen el lugar de la filosofía. De paso, se pone en evidencia que el diseño de política no ocurre en el espacio de la acción pública, ni gubernamental, sino en el FMI y el banco mundial, especialmente.

Así bajo el corte de una política de mercantilización de la educación, permite concebir un tipo de educación que haga énfasis en la preparación que debe poseer un individuo para ingresar al mercado⁷. Este entendimiento de la educación (economista y de mercado), lleva a que nos hallemos en presencia de un diagnóstico pobre sobre la situación de la educación en Colombia y de su diseño de política pública educativa.

Este análisis es útil para develar “lo invisible” y el carácter discursivo de la política pública. Marcada por modelos de desarrollo en los que ha reinado la lógica del mercado, la eficiencia y la productividad, por encima de la reflexión y el pensamiento crítico y divergente. Se trata entonces de mostrar, como lo indica Foucault (1990), que la tarea de la filosofía es tanto teórica como práctica, en la medida en que se adviertan las arbitrariedades por medio del análisis del discurso y evidenciar la existencia de un horizonte histórico que posibilite la acción. Por tanto, hay que superar el empobrecimiento de las ciencias sociales cuando se atienden sólo a describir y hablar sobre la estructura presente de la sociedad. En el campo de la educación, el desafío de las ciencias humanas se traduce en el análisis de política pública, para luego participar como actores en su formulación y diseño cuando las condiciones lo permitan.

Bibliografía

⁷ A propósito véase el texto de Cristian Laval y Louis Weber (2003). “la escuela –empresa productora de capital humano”, en : *Le Monde Diplomatique*. Edición Colombia, NO 15, AGOSTO, P.14

Bernstein, B. (1994) *la estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Cuarta edición.* Fundación Paideia, Ediciones Morata.

Caballero y Góngora, A. en .CAB I

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (1ª. Ed). Buenos Aires. Libros el zorril.

De La Fuente, G. (1990). "el sujeto y el mercado." En: m. Aguilar, *critica del sujeto.* México: UNAM. 143-154.

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones.* Valencia. Pre- textos.

Foucault, M. (1991) "*¿qué es la ilustración?*". En saber y verdad. Buenos Aires. Ediciones la Piqueta

_____. (1990) "*Tecnologías del yo; verdad, individuo y poder*". Buenos Aires. Ediciones Paidós.

_____. (1989) *vigilar y castigar.* Nacimiento de la prisión. Buenos Aires. Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método I.* Salamanca, Sígueme.

Giner de los Ríos, F. *la institución libre de enseñanza.* En: CAB I

Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés.* Madrid. Taurus.

Horkheimer. M. (1974) *La función social de la filosofía.* Teoría Crítica. Trad, a Albizu y C. Luis, Amorrortu. Buenos Aires

Jaeger, W. (2001). *Paideía.* México. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Ministerio de Educación Nacional. (2002-2006) plan sectorial. [Http: //www. Mineducación. gov.co. / propertyvalue-30974. html](http://www.mineducacion.gov.co/propertyvalue-30974.html)

Mondolfo, R. (1952). "*Didáctica de la filosofía*" en *problemas de cultura y educación.* Buenos Aires. Hachette.

Parsons, W. (2007). *Política pública. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas.* México. FLACSO

Querrien, A. (1979). Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Barcelona. Ediciones La Piqueta.

Saldarriaga, o. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Santiuste, v. (1984). *Didáctica de la filosofía*. Madrid. Narcea.

Socolpe (2003). "La revolución Educativa Uribista" más de lo mismo. En *educación y cultura* revista del centro de estudios e Investigaciones Docentes, No.62, Bogotá D.C.

Riquelme, R. (2007). "¿Qué perspectiva hay para la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI?". En: palabra de filósofo. Jornadas de reflexión en el Día Mundial de la Filosofía. Chile, Comisión Nacional Chilena de cooperación con UNESCO.

Roth Deubel, A.N. (2006). Discurso sin compromiso: la política pública de derechos humanos en Colombia, antecedentes históricos de los derechos humanos, qué es una política pública, actitud del estado colombiano. Bogotá. Ediciones Aurora

_____ (2008, julio-diciembre). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 67-91.