

ARTÍCULOS
DE REFLEXIÓN

Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia*

Maximiliano Prada-Dussán

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
E-mail: aprada@pedagogica.edu.co

Recibido: 6 de abril de 2023 | Aprobado: 20 de mayo de 2023
<https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>

Resumen: El presente artículo analiza el sentido que otorgan a la filosofía las políticas y disposiciones públicas que han afectado la enseñanza de la filosofía en Colombia en las últimas dos décadas. Se analizan el Documento 14, la prueba de Lectura Crítica en Saber 11, la Reforma a las Licenciaturas, y las disposiciones recientes sobre Registro Calificado y Alta Calidad de programas universitarios. El escrito analiza las normas y rastrea reflexiones y discusiones que tales normas han suscitado en la comunidad filosófica nacional. Con todo, siguiendo la hipótesis de Tovar, se quiere mostrar que a la filosofía se le ha dado un sentido operativo, orientado a la demanda laboral y la convivencia, y que esto se ha dado sacrificando la riqueza y amplitud de la filosofía. El texto revela, finalmente, que la comunidad filosófica ha asumido críticamente las normas, constituyendo el reflexionar filosófico en acción política.

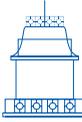
Palabras clave: filosofía, enseñanza de la filosofía, políticas públicas, educación filosófica, acción política

* El presente texto es fruto del proyecto de la Vicerrectoría Académica 001 de la Universidad Pedagógica Nacional, "Mesa crítica de Resultados de Aprendizaje", llevado a cabo durante 2022.

Cómo citar este artículo

Prada-Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>





ARTÍCULOS
DE REFLEXIÓN

Reduction of philosophy: Two decades of public policy in the construction of the field of philosophy teaching in Colombia

Abstract: This article analyzes how public policies and regulations have affected the meaning of teaching philosophy in Colombia in the last two decades. Here, we analyze “Document 14”, the Critical Reading test in the “Saber 11” tests, the reform of the Bachelor’s Degrees and the recent regulations on Qualified Registration and High Quality of university programs, which are structured from the notion of “learning outcomes”. The paper analyzes the norms and their reflection on the national philosophical community. Following Tovar’s hypothesis, we intend to show that, as a consequence of these regulations, philosophy has been given an operative meaning oriented to the labor demand and “living together” education. This has occurred by sacrificing the richness and breadth of philosophy. Finally, the text reveals that the philosophical community has critically assumed the norms, constituting philosophical reflection on political action.

Key words: philosophy, philosophy teaching, public policy, philosophy education, political action

Maximiliano Prada Dussán es Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación en la UPN (2019-2022). Coordinador actual del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Áreas de actuación: filosofía medieval, filosofía de la música, filosofía como forma de vida, filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía.

ORCID: 0000-0003-0204-8801



Introducción

En el actual sistema educativo colombiano, definido en sus planteamientos generales en la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115), Ley promulgada en el marco de la entonces nueva constitución nacional de 1991, y que rige el funcionamiento de la nación en su conjunto, la filosofía se presenta como una asignatura “obligatoria y fundamental” para la educación media (Sección cuarta, artículo 31).¹ Al ser definida de ese modo en la Ley que actualmente regula el currículo escolar, en los tiempos siguientes a 1994 no se ha suscitado en Colombia una discusión pública sobre la presencia o no de la filosofía en la formación escolar –aunque sí se ha seguido a detalle discusiones sobre este asunto en otros países de la región o con relación a otras áreas del conocimiento. Sin embargo, las políticas que definen el currículo, o políticas curriculares, son solo uno de los soportes de la presencia de un saber en la sociedad y, en este caso, en la educación escolar. Así, aunque no ha habido una discusión o una modificación acerca de la existencia del área en el currículo como disciplina independiente –más allá de aquella centrada en el número de horas que se asignan a la filosofía y el horario que estas tienen– la enseñanza de la filosofía en los ya casi 30 años de vigencia de la Ley de Educación sí ha atravesado por otro tipo de modificaciones, ajustes y discusiones que afectan la filosofía y su enseñanza.

El presente escrito, pues, pretende, por un lado, reseñar los hitos relevantes que se han dado recientemente en el ámbito de las políticas públicas colombianas y que se relacionan directamente con la enseñanza de la filosofía en el periodo posterior a 1994 y, por otro, identificar las cuestiones filosóficas que se han elevado o han sido desarrolladas en torno a los ajustes de la política pública. Con este segundo asunto buscamos relevar la relación de doble vía entre políticas públicas y filosofía: por un lado, las políticas afectan la filosofía y su enseñanza; por otro, la filosofía elabora una comprensión –en muchos casos, filosófica– de las políticas y desde allí aporta a su apropiación, crítica o ajuste. Con esta última vía se revela que dichos cambios han sido ocasión también para alimentar las discusiones en torno a la enseñanza de la filosofía como problema filosófico.

1 La misma Ley, en su artículo 27, sección cuarta, define así la educación media: “La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores [se refiere a los niveles preescolar y básico; este último está constituido por nueve grados escolares o años] y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo”. El artículo 31 señala que las áreas de la educación media serán las mismas que la educación básica, junto con las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

1. Advertencias conceptuales

Dos indicaciones previas son necesarias. La primera de ellas se refiere a lo que atañe a la denominación “enseñanza de la filosofía”, a lo cual nos referimos aquí solo a modo de introducción, sin ánimo de profundizar en cada uno de sus conceptos y reconociendo que la expresión implica asuntos que escapan a los propósitos de este texto. Cuando nos referimos a la enseñanza de la filosofía, nos referimos a los procesos y asuntos que tienen como propósito que un saber (la filosofía) sea transmitido y recreado —o se enseñe— a quienes no lo conocen (en este caso, niños y jóvenes) en el marco de instituciones cuya función es, entre otras, “enseñar” y bajo procesos formales que tienen algún grado de planeación y retorno. En esta primera idea, siguiendo la delimitación que realiza Cerletti (2008, p. 15) y que nos acerca a distinguir la enseñanza de otros conceptos y preguntas concernientes a la educación (Vasco, Martínez Boom & Vasco, 2008, pp. 110-122), se busca resaltar que se trata de un proceso formal e institucional que versa sobre el saber específico filosófico, para distinguirlo de dos procesos: por un lado, aquellos en los que la filosofía puede ser transmitida, practicada o divulgada a la sociedad en su conjunto, pero cuyo proceso no adquiere el mismo grado de formalización y cuyos propósitos difieren de los que se plantearían las instituciones; relacionado con ello, por otro lado, se distingue también de conceptos tales como educación filosófica, didáctica de la filosofía, aprendizaje de la filosofía, práctica filosófica u otros conceptos y preguntas (Pulido, Espinel, & Castro, 2018, pp. 21-29). Por ello, tras la estela de Comenio, nos referimos aquí a lo que ocurre a la filosofía, como saber independiente, en la escuela y demás instituciones educativas.

Con Cerletti, concordamos con que la enseñanza de la filosofía es, desde su inicio y fundamentalmente, un problema filosófico “más que didáctico o pedagógico” (2008, p. 16) —aunque estos saberes entren también en escena en algún momento del camino educativo. Sin embargo, esto no hace que la mirada no deba fijarse, también, en las políticas públicas, aunque concordemos que ellas no son el fundamento último de la enseñanza, pues al tratarse de un asunto que se da en instituciones sociales, la filosofía se da dentro del marco y se ve afectada, también, por la regulación de tales instituciones. No podemos desconocer que en ocasiones las discusiones sobre enseñanza de la filosofía se orientan más por las regulaciones que por los problemas filosóficos, asunto que, siguiendo la orientación de Cerletti, confundiría la naturaleza de la enseñanza. Una comprensión filosófica de tales regulaciones —sin desconocer la necesidad de otras aproximaciones— ayuda a convertir la enseñanza de la filosofía en un asunto filosófico, sin ser el análisis de las políticas el único derrotero para este propósito.

Con la aproximación que aquí realizamos no pretendemos sugerir que la enseñanza de la filosofía se agota en las regulaciones. Somos conscientes de que problematizar este asunto supera nuestra perspectiva. Así, además del ya mencionado tópico sobre

si la enseñanza de filosofía es asunto filosófico o pedagógico (Cerletti, 2008), algunos de los asuntos sobre ella desarrollados recientemente se refieren a la idea misma de enseñar, —sobre la cual nos encontramos cercanos a la idea de transmisión activa de Leontiev (1969, p. 27) o de repetición creativa que Cerletti (2008, p. 36) desarrolla a partir de Badiou— y de enseñanza (Zuluaga *et al.*, 2003; Martínez, 2013; Vasco *et al.*, 2008); a la distinción y sentido entre conceptos como enseñar filosofía, educación filosófica, didáctica de la filosofía y aprender filosofía (Tovar, 2022, p. 69; Pulido, Espinel & Mariño, 2022, pp. 30-36; Pulido *et al.*, 2018, pp. 21-29); a los sentidos y orientación de la enseñanza de la filosofía (Tovar, 2022, pp. 67-79; Vargas, Meléndez & Herrera, 2017, pp. 67); y, finalmente, a asuntos relativos al currículo, textos, orientaciones y tendencias de la enseñanza, algunas de ellas constituyendo, como señala Prieto, más una filosofía de la enseñanza de la filosofía que propiamente una didáctica (2022, p. 180). A algunos de estos aspectos nos acercaremos en este texto siguiendo el camino que hemos señalado.

En su texto “¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia”, el profesor Leonardo Tovar González divide en cinco cortes la educación filosófica que ha necesitado Colombia a lo largo de su historia desde el siglo XVIII.² El momento presente —el quinto corte en su distribución— en el que nos encontramos, se refiere a que las “tendencias desustancializadoras de la misma filosofía [...] se confabulan con una concepción meramente operativa de la educación entendida, preponderantemente pero no exclusivamente, como adquisición de competencias para el trabajo y la convivencia” (2022, p. 69).

El quinto corte presentado por Tovar sirve de telón de fondo y clave de lectura para comprender en una mirada general el camino que ha tomado la filosofía en las líneas de la política pública colombiana en las últimas décadas.³ Con todo, en un intento de rastreo de los hitos y cambios en las políticas públicas posteriores a la Ley de Educación de 1994 que afectan directamente la enseñanza de la filosofía encontramos cuatro momentos relevantes. Reseñaremos cada uno de ellos y presentaremos las discusiones para la enseñanza de la filosofía que han suscitado, acompañado de bibliografía donde se pueden documentar las discusiones.

2 El primer corte se da a finales de tal siglo, con el enfrentamiento entre la filosofía peripatética enseñada en los claustros, frente a la filosofía útil reclamada por los Borbones. El segundo corte corresponde a la “cuestión textos”, de mitad del siglo XIX, en donde se oponía la formación sensualista y utilitarista, frente a la defensa del tomismo de Balmes. El tercer corte, dado hacia inicios del siglo XX, se caracterizó porque el tomismo implantado se vio cuestionado por una oferta secular educativa. El cuarto corte, hacia mediados del siglo XX, giró en torno a la búsqueda de independencia de la disciplina filosófica, en el proceso de normalización de los estudios de filosofía en Colombia. Sería este el corte en el que emerge la distinción entre formarse profesionalmente en filosofía y la formación pedagógica en filosofía; asunto que hoy en día se discute también, como veremos más adelante (Tovar, 2022, pp. 67-79).

3 Somos conscientes de que el devenir de las políticas nacionales en educación no es ajeno al de las tendencias internacionales. No es el propósito de este estudio ahondar en tal relación. Para rastrearlo, sin embargo, se recomienda el texto de Arias *et al.* (2018), incluido en la bibliografía de este escrito, en especial el capítulo I (pp. 29-40).

2. Análisis y discusiones: cuatro hitos en las políticas públicas

2.1. El Documento 14

En el marco de la denominada “Revolución Educativa: Colombia aprende”, el Ministerio de Educación Nacional emitió lineamientos, estándares y orientaciones pedagógicas sobre las distintas áreas del currículo escolar, con el propósito de ofrecer referentes o criterios “que establecen el nivel de desarrollo de las competencias básicas que se espera todo estudiante alcance para enfrentar los retos que se le presentan en el mundo actual” (2010, p. 7). El carácter de cada documento es distinto; para el caso de la filosofía, los referentes son orientaciones que constituyen una guía “para el diseño del plan de estudios del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas” (p. 10). El Documento 14 de 2010 lleva por título *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*.

El Documento 14 busca “llenar un vacío existente en el país” (p. 11); esto es, aunque la Ley General de Educación promulga la existencia de la filosofía como área escolar, tal ley no tiene el propósito de dotarla de contenido, asunto que delega a las instituciones. Estas, a su turno, deberían alinear sus estructuras de formación y currículo al enfoque de competencias adoptado paulatinamente en el país desde los años 90’s (Paredes & Carmona, 2019, p. 29), enfoque curricular que estaría articulado con las pruebas de estado que se realizan a los estudiantes al culminar sus estudios obligatorios —pruebas ICFES o, posteriormente, SABER—. Así, dicho documento se promulga ante la ausencia de orientaciones didácticas, curriculares y de contenido filosófico en las instituciones del país.

El Documento parte del reconocimiento de la filosofía como disciplina específica (p. 10), por lo cual plantea que debe trabajarse a partir de problemas propios de la disciplina. En ese marco, presenta la enseñanza de la filosofía bajo el enfoque de competencias (capítulo primero), señalando las tres que atañen al ejercicio del filosofar: crítica, dialógica y creativa (pp. 31-35); muestra las preguntas centrales de la tradición filosófica, abordando tanto una perspectiva histórica como de preguntas o áreas centrales de la filosofía (capítulo segundo); y ofrece una propuesta curricular, didáctica y de implementación del mismo documento (capítulo tercero), basado en un enfoque de problemas. El enfoque basado en problemas sería el indicado para potenciar las competencias del ejercicio; a su turno, sería este el enfoque, señala el documento, que propende por las indicaciones kantianas según las cuales “no se aprende filosofía, sino se aprende a filosofar” y “no se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar” (p. 100).

Aunque el Documento 14 busca ensamblar los enfoques de competencias y el basado en problemas para la comprensión del mundo actual, por un lado, y la enseñanza de la tradición filosófica, por otro, trascendiendo con ello enfoques doxográficos de la enseñanza, su promulgación, análisis e implementación no han estado exentos

de críticas, discusiones y propuestas alternativas. Críticas agudas y detalladas al Documento 14, luego de cuestionar los aportes del documento y evaluar su coherencia interna, terminan por afirmar: “Así, el documento presentado por el MEN no logra aportar verdaderas orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato colombiano” (Prieto, 2022, p. 174). Otras críticas centrarían su atención en aspectos específicos. Veamos algunas de ellas.

Una vertiente de estas discusiones y críticas se centra en la noción misma o contenido de lo que se denomina tradición filosófica, lo que aquí toma la forma de una *crítica curricular*. En palabras de Paredes y Carmona, el Documento 14, como otras propuestas de enseñanza, parten de un problema fundamental:

el lugar común para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la escuela suele estar determinado por el pensamiento europeo impuesto desde la modernidad como la única manera legítima y universal de hacer filosofía y, por tanto, como la única filosofía digna de ser conservada y transmitida al interior de las diferentes culturas (Paredes & Carmona, 2019, p. 32).

Según ello, si los maestros diseñan sus planes de aula y contenidos bajo las orientaciones allí presentadas, “se refuerzan las pretensiones de una universalidad de la filosofía eurocéntrica” (Paredes & Carmona, 2019, p. 32).

Siguiendo esta crítica al Documento 14 se pueden rastrear propuestas que, recogiendo ecos de las discusiones llevadas a cabo en distintos grupos, especialmente latinoamericanos, en torno a la revisión de los 500 años de América, apuestan por una enseñanza que trascienda la filosofía monocultural y eurocéntrica; propuestas como filosofía intercultural y decolonial o conceptos como el de des-filosofar la filosofía han emergido para poner en cuestión aquella otra perspectiva, acusada de eurocentrismo, en el propósito de construir un “currículo intercultural” que haga frente a injusticias epistémicas (Rosero, 2020, p. 59). En este orden de ideas, Paredes y Carmona lanzan una propuesta de currículo intercultural para la educación media (2019, pp. 32-46).

A su turno, entendido el Documento 14 como un tipo de orientaciones que, quizás sin proponérselo, sostiene un enfoque “tradicional” (Suarez *et al.*, 2018, pp. 68-69), resaltan las discusiones acerca de la centralidad de la historia de la filosofía y el academicismo en la enseñanza, con lo que se abriría, podríamos denominarlo así, una crítica no solo *curricular*, sino también *didáctica*, pues, a pesar de que explícitamente se inscribe en un enfoque basado en problemas, el enfoque difiere de las estrategias en tanto estas, se considera, siguen conservando aspectos centrados en el texto y en el profesor o, a lo sumo, replican las estrategias utilizadas en las universidades. En efecto, el documento describe las siguientes estrategias (cap. 3): lecturas y análisis de textos filosóficos; seminario; disertación filosófica; comentario de texto filosófico; debate filosófico; exposición magistral; foro y, finalmente, hace una alusión breve a las TIC (2010, pp. 106-117).

Resulta paradójico, o quizás debemos dar razón a la crítica de Prieto señalada con anterioridad, que se reprocha al Documento 14 sostener un enfoque tradicional de enseñanza y a la vez el mismo documento ofrezca la alternativa del enfoque basado en problemas. El asunto parece estar, pues, en que tal planteamiento de las Orientaciones no tuvo la fuerza suficiente para escapar y romper el paradigma tradicional, aunque ese fuera su propósito. Así parecen expresarlo Paredes y Villa, “estas orientaciones ofrecidas por el MEN no son de fácil transferencia o aplicación a las prácticas escolares, puesto que exigen una transformación en la concepción que ha primado en Colombia sobre la filosofía y su vínculo con el tema de las competencias” (2013, p. 38). Paredes y Villa, entonces, abogan por una enseñanza que supere el enfoque “verbalista” y buscan ampliar las posibilidades multisensoriales de la enseñanza (2013, p. 38); de la misma manera, Suárez *et al.* insisten en que un límite de tal documento es que el pensamiento crítico allí es reducido a la perspectiva cognitivista (2018, pp. 68-69). Resulta haber cierta coincidencia con los planteamientos de Hernández, Nossa y Soler quienes, en su intento de llevar estas las orientaciones del MEN a un aula diversa encuentran que algunas estrategias “convierten el texto en el centro de la clase y exigen comprender un lenguaje complejo y metafórico; otras requieren la producción de textos filosóficos lo cual no era el fin del proyecto [...]; otras estrategias son viables con grupos de pocos participantes y no con cerca de cuarenta, como son las realidades de muchas IED”, (2022, pp. 66-67) entre otras cuestiones encontradas.

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar que, sin casi mención del Documento 14, la propuesta de enseñanza de la filosofía que más ha cuestionado tal enfoque tradicional y academicista, y que más alto grado de consolidación ha alcanzado, quizás sea la filosofía para niños (FpN). Precisamente el documento de la UNESCO *Filosofía: una escuela de la libertad*, en el apartado sobre filosofía con niños, se refiere a lo que podría denominarse un “paradigma tradicional de la enseñanza de la filosofía” (2011, p. 11), punto de partida desde el cual la filosofía para o con niños se ha alzado también como un referente alternativo al currículo propuesto por el Documento 14. En su desarrollo se ha avanzado no solo en descentrar la enseñanza de la filosofía de los últimos grados de la educación media (10^o y 11^o, para el sistema colombiano), ampliando los espacios del filosofar en la escuela hasta grados de primaria, sino que se ha indagado también en sus propuestas curriculares, enfoques, noción de aula, etc.

Finalmente, con el transcurrir de los años, no sólo otras orientaciones han ido ganando fuerza para orientar la enseñanza de la filosofía, como los Estándares básicos de competencias ciudadanas que desde 2003 elaboró el MEN o las orientaciones hacia la lectura crítica, que analizaremos aquí más adelante; sino que otros enfoques y tendencias curriculares y didácticas se han alzado y han logrado, con mayor o menor grado de sistematización, consolidar propuestas alternativas a la “tradicional” señalada en el Documento 14. Además de las propuestas ya mencionadas, dentro de ellas cabe destacar el enfoque de género (Murcia, 2022; Acevedo & Cortés, 2022), la filosofía

como forma de vida (Prada, Acevedo & Prieto; 2019), enseñanza en aulas diversas o con poblaciones especiales (Hernández, Nossa & Soler, 2022; Bejarano, Forero & Álvarez, 2022; Olarte, 2022) o el desarrollo mismo del pensamiento crítico (Suárez *et al*, pp. 66-69), entre otras perspectivas.⁴

Con todo, aunque antes de su promulgación existía en Colombia la preocupación curricular y didáctica para la enseñanza de la filosofía, el Documento 14 sirvió de referente para actualizar tales discusiones y promover discusiones nuevas. Las discusiones filosóficas asociadas a tal Documento han sido de orden curricular, didáctico y de enfoque de la enseñanza. Es de anotar, finalmente, que el Documento constituye solamente una guía para instituciones y docentes, que no es de obligatorio cumplimiento; por ello, aunque aún se tiene como referente de enseñanza, se suele privilegiar la autonomía de las comunidades de enseñanza a la hora de diseñar sus planes y llevar a cabo sus clases.

2.2. Las pruebas Saber 11

Previo a la promulgación del Documento 14, el estado colombiano asumió el enfoque por competencias como enfoque rector para la enseñanza escolar. En el caso de la filosofía, dicho enfoque se formalizó desde el año 2000 (Melo, 2007, p. 5) en el diseño de las pruebas de estado que se aplican a los estudiantes en el último año de la educación obligatoria (11º; en ese momento, pruebas ICFES. Hoy las pruebas se denominan pruebas Saber 11º). En mayo de 2007, el ICFES elaboró un análisis de la aplicación que desde el año 2000 venía haciendo de dichas pruebas y resaltó su justificación conceptual, en el documento titulado *Fundamentación Conceptual: área de filosofía* (ICFES, 2013, p. 8; Melo, 2007). Tal documento insiste en que uno de los retos de la enseñanza de la filosofía es vencer aquella idea según la cual la filosofía es el cúmulo de frases célebres y de opiniones, asunto por el cual es necesario fortalecer su carácter conceptual e histórico, su relación con la cotidianidad y con las demás disciplinas (p. 6).

Siguiendo esta idea, el documento se estructura dividiendo dos aspectos, la enseñanza y la evaluación. En el capítulo de la enseñanza se hace énfasis en el carácter crítico, cotidiano, vital, dialogal e histórico de la filosofía y en el carácter de ser siempre una pregunta; mientras que en la evaluación se enfatiza en el enfoque de competencias. Sin embargo, aunque en el documento se sobreentiende que la enseñanza y carácter de la filosofía está unida a su evaluación, años más tarde se separarían estos dos aspectos en las pruebas de estado. En efecto, en el año 2013 el ICFES reformó las

4 La bibliografía sobre estas tendencias comienza a ser abundante, por lo cual no la podemos reseñar aquí exhaustivamente. Para ello, se sugiere revisar una serie de estados del arte sobre enseñanza y didáctica de la filosofía que han aparecido recientemente en el país: Pulido, Espinel Gómez, 2018; Espinel *et al.*, 2022; Prieto, 2022; o la tesis de maestría de Valencia, 2016.

pruebas estandarizadas, cambio manifiesto en el documento *Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: alineación de las pruebas Saber 11*. En tal reforma, las que previamente eran pruebas que evaluaban competencias en lenguaje y filosofía de modo separado, pasaron a conformar una sola prueba, la de Lectura Crítica, cuyo propósito consiste en evaluar “competencias relacionadas con la lectura de diferentes textos (continuos y discontinuos), incluyendo textos filosóficos” (ICFES, 2013, p. 21).

Dada la importancia que la evaluación y, con ello, sus políticas públicas, tienen para el actual funcionamiento de la educación, por encima incluso de las políticas curriculares, poco tiempo después numerosos académicos denunciaron lo que en su momento se denominó el “Asesinato de la Filosofía”, a través de un manifiesto público (2014) elaborado por la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El manifiesto denuncia la consecuencia que traería la desaparición explícita de la filosofía en las pruebas estatales: la fusión de las pruebas implica no solo cambios en los contenidos y modos de enseñanza (Cruz & Castro, 2018, p. 98), sino que “produce como efecto paulatino, pero no explícito, la expulsión de la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana” (Manifiesto, 2014, p. 2), motivo justificado de preocupación. Nótese que tal asesinato vino a través de políticas sobre evaluación y no por políticas curriculares.

Los años que rodearon tal ajuste evaluativo tuvieron como efecto que los académicos se agruparan en torno a una reacción defensiva de la filosofía: emergieron, por ejemplo, redes de maestros de educación escolar,⁵ así como la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía y se dio la reactivación de la Red Nacional de Programas de Filosofía. Dichos grupos se han sostenido en el tiempo, pasando quizás de una posición reactiva a una posición activa promoviendo dentro y fuera del país la defensa y enseñanza de la filosofía.

Particularmente, la Sociedad Colombiana de Filosofía mantuvo el diálogo con el ICFES, con el propósito de mostrar la preocupación: “para zanjar la discusión y atendiendo a la necesidad imperiosa de examinar lo que estaba ocurriendo, la junta directiva de la SCF decidió crear una comisión [...] a fin de analizar el impacto que estaba teniendo el cambio en la prueba y su relación con la enseñanza de la filosofía en Colombia” (Herrera, 2022, p. XII). La respuesta de este último organismo señaló que la filosofía no desapareció de la prueba y que no es su intención el hacerla desaparecer. La prueba de Lectura crítica preservaría la filosofía toda vez que evalúa comprensión sobre distintos tipos de textos, dentro de los cuales se incluirían textos filosóficos.

5 Dentro de ellas, se puede resaltar la RED-FILO, nacida justamente como reacción al intento de minar la enseñanza de la filosofía a través de políticas públicas. Esta Red se ha orientado por las preguntas “¿Cómo se enseña y cuándo se enseña filosofía?”, preguntas dentro de las cuales se han ocupado también de la lectura crítica (Santos & Bula, 2021, pp. 315-317).

El libro *Actualidad y defensa de la filosofía*, editado por el profesor Wilson Herrera en 2022, constituye la compilación y reflejo más completo de las discusiones suscitadas por aquella comisión, discusiones que tuvieron alcance nacional.⁶ Adicionalmente, tales discusiones motivaron la publicación de un número monográfico en la Revista Colombiana de Educación (no. 72), editado por Vargas y Prada en 2017, en donde se aborda en sentido amplio “La puesta en vilo de las humanidades”. En los capítulos del mentado libro se pone de presente que, aunque no desaparezca la filosofía de la educación básica y media, las pruebas reducen el ejercicio filosófico a ejercicio técnico, a aplicación instrumental de procedimientos (Acevedo & Prada, 2017, p. 20), algo que, desde luego, es posible si se entiende la filosofía como herramienta. Complementando esta idea, Cárdenas y Niño, a su vez, además de denunciar que la prueba supone que los textos filosóficos son de igual naturaleza que otro tipo de textos o imágenes, sostienen que la idea de lo “crítico” en la competencia lectora de dicha prueba se restringe al ámbito cognitivo (2022, p. 161), desconociendo otros sentidos de lo crítico, y que esto se puede poner de presente a partir de los análisis que es posible realizar desde la teoría crítica del discurso y desde perspectivas socio culturales (2022, p. 171).

Sirvan estas dos aproximaciones para manifestar que se detecta en las pruebas la cuestión acerca del sentido de la filosofía en la enseñanza, aun cuando se diga que la filosofía sigue estando presente: una filosofía tecnicizada, reducida a procedimiento cognitivo. En pocas palabras, y paradójicamente, una filosofía que pierde su sentido crítico en el amplio sentido de la palabra y posibilidades de comprensión (Suárez, 2018) y de otros conceptos y propósitos que usualmente asociamos a la filosofía: liberación, cuestionamiento, emancipación, mayoría de edad, etc.

La denuncia de reducción del sentido de la filosofía toma varias expresiones en el libro. Ya mencionamos la alusión de Tovar al respecto: se refiere a una educación “entendida, preponderantemente pero no exclusivamente, como adquisición de competencias para el trabajo y la convivencia” (2022, p. 69). Ortiz, por su parte, señala: “si la filosofía es crítica, desde el lenguaje y hacia la comprensión de la realidad, es ‘por consiguiente una hermenéutica radical de la existencia’” (2022, p. 215). En la introducción del libro, Herrera sostiene que el sentido crítico de la filosofía se opone a continuar con el *statu quo*, “pues quien reflexiona filosóficamente está dispuesto a cuestionarse tanto a sí mismo como al contexto en el que se desenvuelve” (2022, p. XVIII). Acevedo y Prada, cuestionando que el análisis textual se oriente

6 Los textos de Rico (2022, p. 179) y de Cabanzo y Wills (2022, p. 221) constituyen aportes invaluable para aproximarse en detalle a la estructura y propósitos de la prueba en relación con la filosofía y su enseñanza. Muchas de tales discusiones fueron expuestas en el VI Congreso Colombiano de Filosofía, celebrado en la Universidad del Norte, en Barranquilla, y otras fueron desarrolladas en otros eventos llevados a cabo en los años 2014 y siguientes.

solo hacia el fortalecimiento de la actividad económica, señalan que “la escritura filosófica creativa podría ayudar a examinar y configurar nuevos mundos” (2017, p. 35). Finalmente, la pregunta por el sentido de la filosofía en la enseñanza se encuentra con la cuestión de los fines de la educación, como lo señalan Vargas, Meléndez y Herrera (2017, p. 67), toda vez que la formación ciudadana “es el medio por excelencia en el que una sociedad se proyecta hacia el futuro” (Herrera, 2017, p. 67); la formación ciudadana que requiere Colombia, añaden, debe estar anclada en los propósitos históricos y políticos marcados por el Acuerdo de Paz de 2016.

En la introducción del libro, Herrera sitúa una cuestión que no debe pasar desapercibida: una hipótesis de trabajo según la cual la “mala fama” de la filosofía “también es responsabilidad de quienes enseñamos filosofía” (2022, p. XVIII). Tal idea, expresada en este libro, ha renovado el interés por la enseñanza de la filosofía, como lo referimos en el presente apartado. En esa dirección se mueve el capítulo de Eslava en su análisis de las humanidades: “Si se nos da la oportunidad, insistimos, demostraremos que la humanidad se puede enseñar; que hacer visible aquello que en el fondo es compartido por todos los miembros de la raza humana es la única manera de encontrar la ruta de salida a la desesperada situación actual. No importa que a la fecha hayamos fallado sistemáticamente, no importa que nuestras estrategias sean recibidas con más resistencia que emoción” (2022, p. 32). Eslava apunta, entonces, a un renovado sentido de las humanidades, como “un espacio para la construcción prospectiva de nosotros mismos” (2022, p. 47).

En una línea distinta a la expuesta hasta aquí, Farieta abre una nueva discusión: pone en cuestión que la filosofía no tenga potencial para el desarrollo económico, argumento con el cual se sostiene que la filosofía debe desaparecer del currículo. A partir de estudios cuantitativos cuasiexperimentales aplicados a programas de formación de maestros, sostiene que la enseñanza de la filosofía debe mantenerse en la educación “no solamente por la capacidad de esta disciplina de desarrollar habilidades lectoras en sus estudiantes, sino que por intermedio de la lectura se posibilita también la capacidad de desarrollar otras habilidades y competencias” (2022, p. 277).

Con todo, las discusiones sobre el cambio en las pruebas de estado suscitaron las siguientes cuestiones: puso de presente o alertó sobre el intento de eliminación de la filosofía en la educación obligatoria; puso en cuestión el sentido que se le está dando a la enseñanza de la filosofía, pues se detecta una reducción técnica de esta; mostró que la fusión de la filosofía en la enseñanza no solo viene por vía de la fusión de materias, sino, también, de pruebas evaluativas; finalmente, aunque más tímidamente, hizo que se reparara tanto en los métodos de enseñanza como en la forma en que se evalúa la filosofía a nivel escolar.

2.3. Reforma a las licenciaturas

En 2016, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Resolución 2041, renovó los procesos y requisitos para otorgar la acreditación de Alta Calidad a los programas de formación de profesores en el país: las Licenciaturas. El impacto de tal Resolución fue de gran calado para las universidades debido a que junto con la renovación de requisitos básicos para estar activos –obtención o renovación de Registro Calificado– se hizo obligatoria la obtención de la Alta Calidad para los programas, asunto que hasta el momento y para otros programas, era opcional.

El núcleo formativo de la reforma estuvo constituido por la idea según la cual el maestro se forma fundamentalmente en la práctica. Esto no implicaba necesariamente el abandono de la teoría, hacia una suerte de práctica ciega, pero sí implicó que el trasfondo de comprensión de la práctica estaría dado por los saberes pedagógicos, didácticos y educativos. Así, si bien es cierto que, por ejemplo, en el caso específico del campo que nos ocupa, desde varias décadas atrás se denunciaba que la formación pedagógica de los profesores de filosofía era escasa o tenida en poca estima, la norma inclinó la balanza hacia el polo contrario: desestimar la formación filosófica y otorgar centralidad y prioridad a la práctica y la pedagogía.

Las reacciones en la comunidad filosófica pusieron de presente, fundamentalmente, tal asunto. La cuestión se expresó en términos del peso, porcentajes y presencia de la filosofía, por un lado, y de la pedagogía, por otro, en los planes de estudios de las Licenciaturas. La Resolución exigía elevar el número de créditos de los saberes y práctica pedagógica, por lo cual, en más de una ocasión se sacrificó la formación filosófica (Prada & Nossa, 2020, pp. 40-42). En su momento, la Red Nacional de Programas de Filosofía inició encuentros y análisis sobre el impacto de dicha Resolución en los programas, asunto que ha sido seguido en estudios posteriores (Prada & Nossa, 2020; Valderrama *et al.*, 2019) ampliándose también a estudios sobre otras áreas disciplinares (Arias *et al.*, 2018).

Aunque al interior de las comunidades filosóficas el problema originado por la Resolución se expresó en el número de créditos que se otorgaba a cada componente en el plan de estudios, a la base de tal expresión se encontraba una discusión que se había venido gestando en el país desde la década de los noventa del siglo XX: aquella sobre el saber propio o fundante de los maestros, que les daría estatus de intelectuales, portadores de un saber. Tras este propósito, entonces, varias corrientes asociadas a comunidades educativas habían instalado en el país la idea de que el saber fundante del maestro es la pedagogía, idea que, a su vez, había ido tomando fuerza en las políticas educativas (Arias *et al.*, 2018, p. 90). Al ser portadores de este saber, habría una suerte de dignificación de la profesión, que había sido afectada y ofendida al ser considerada siempre de manera instrumental (Álvarez, 2020, p. 95).

Desde luego, esto lanza la pregunta acerca del sentido de los saberes específicos, por ejemplo, de la filosofía, en la formación de maestros y en la enseñanza. Aunque las teorías que encumbran a la pedagogía como saber fundante reconocen la importancia de estos saberes, quizás siguiendo la indicación de Herbart de que el maestro debe saber tanto de pedagogía como de aquello que enseña (Zuluaga, 202, p. 78),⁷ el curso que el énfasis en el saber pedagógico tomó nos habilita para señalar que en nombre de tal defensa se configuró una Ley educativa que implicaba el detrimento de los saberes específicos, tal como se revela en la Resolución 2041. Con todo, a pesar de la indicación de Herbart, el rumbo de tal defensa configuró un camino de olvido, en nuestro caso, de la filosofía, como rescate del saber pedagógico en el ámbito de la enseñanza.

Como se puede advertir, la reacción de las comunidades académicas disciplinares fue enérgica. En el caso de la filosofía, la Resolución mentada, su implementación y discusiones suscitaron que se hiciera eco de la orientación de Cerletti, según la cual la enseñanza de la filosofía es un asunto filosófico (2008) —lo cual no excluye de suyo los saberes pedagógicos y didácticos; más aún, los requiere—. De hecho, el Congreso Colombiano de Filosofía de 2016, celebrado en la Universidad del Norte, en Barranquilla, tuvo como asunto central la filosofía de la educación y a Cerletti como uno de sus plenaristas centrales.

Desafortunadamente, la dignificación del oficio de ser maestro —reivindicación con la cual nos identificamos plenamente—, que se hizo concreta en la Resolución mentada, abrió o ahondó una herida en las comunidades disciplinares, que empezaron a ver, no solo que la enseñanza de los saberes se desprendía del saber mismo para instalarse en un campo ajeno, sino también, que cada disciplina se convertía en un asunto “accidental” o “instrumental” en la enseñanza, advirtiendo con ello el deterioro que esto implicaría en la calidad de la práctica de la enseñanza, pues, en efecto, si las disciplinas ocupan un lugar secundario en la enseñanza: ¿qué se enseña?, ¿qué aprenden los estudiantes? Existe el riesgo, pues, de que la enseñanza se convierta en una forma pobre o vacía de contenido y de que la enseñanza se desvincule de la investigación en el campo específico.

Aunque la Resolución fue derogada en 2020, la grieta abierta no se ha cerrado: de hecho, muchos programas de Licenciatura que inicialmente se ofrecían desde las facultades disciplinares, pasaron a ser ofrecidos por facultades de educación, lo cual implicó reducción de espacios filosóficos en la formación de maestros; de allí que

7 El lugar que ocupan los saberes específicos en relación con la pedagogía ha sido objeto de discusión durante varias décadas. En una línea general de interpretación se puede señalar que los saberes específicos quedarían subsumidos en el saber pedagógico, tomando varias posibilidades: “los saberes específicos se articulan a la pedagogía a través de sus didácticas particulares” (Zuluaga, 2020, p. 84); aportan conceptos y teorías para la configuración del campo conceptual de la pedagogía (2020, p. 88) o ingresan a la escuela en forma de saber escolar, como construcción pedagógica, “ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas” (Álvarez, 2020, p. 99).

se haya renovado la defensa de la presencia explícita de materias de filosofía. En el mismo orden de ideas, tomó fuerza la idea de que para ser profesor no se requiere tener conocimiento profundo ni investigar el saber que se enseña, con lo cual aumentó también la brecha y diferencia entre los maestros y los “profesionales” al interior de cada uno de los saberes; solo algunos programas de Licenciatura han sostenido la idea, no sin dificultad, según la cual se requiere que los maestros conozcan a fondo sus disciplinas. Herbart brindaría una indicación acertada de cara a cerrar la herida que generó la estocada de la Resolución. Entre la “actitud pedagogicista” y la “actitud disciplinar” (Vargas, 2007, p. 7), quizás sea necesario reabrir el diálogo, pues se requiere trabajar “contra la presunción de que ‘quien sabe filosofía, sabe enseñar filosofía’ [...] y combatir otra presunción igualmente perversa: que ‘quien sabe enseñar, puede enseñar cualquier saber’” (Vargas, 2007, p. 7). ¿Acaso las disciplinas específicas no son, también, un saber fundante del maestro?

2.4. Estructuración de los programas universitarios en torno al aprendizaje

Desde 2019, se han promulgado una serie de disposiciones normativas tendientes a regular, una vez más, la oferta de programas en Educación Superior, a través de los procesos de autoevaluación, registro calificado y acreditación de alta calidad, esta vez, abarcando todos los programas, no solo las Licenciaturas. Nos referimos al Decreto 1330 de 2019 del MEN, la Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020 del MEN, el Acuerdo 02 de 2020 del CESU y la Resolución 002265 del MEN de 2023 (esta última deroga la Resolución 021795). La característica académica que tienen este conjunto de disposiciones consiste en que exige a las universidades que estructuren sus programas académicos a partir de la noción de “resultados de aprendizaje”. Veamos algunos asuntos sobre ello:

Junto con los aspectos o impactos institucionales derivados de las nuevas normas, dos asuntos adicionales han centrado la atención en las comunidades académicas: la autonomía universitaria y la estructuración de la formación bajo el concepto de Resultados de Aprendizaje.⁸

Tras las críticas de las comunidades académicas, la resolución 21795 de 2020, que regulaba fundamentalmente el tipo de evidencias que se pedía en los procesos implicados en las normas, fue derogada con la Resolución 002269 de 2023, lo cual constituyó un alivio en la ejecución de los procesos. Sin embargo, la idea de que los

8 Estos tres temas fueron alertados por la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje de la UPN (Prada, 2022, p. 3) y fueron puestos en discusión por el Sistema Universitario Estatal, SUE. Para aproximarse a los fundamentos que permiten sugerir una indebida injerencia a la autonomía universitaria con la noción de Resultados de Aprendizaje, véase Sánchez (2022, pp. 2-5)

programas se estructuren y regulen por la noción de “resultados de aprendizaje” sigue vigente. Algunos programas de filosofía —licenciaturas o no— ya se han acogido a tal criterio y otros se encuentran en proceso, por lo cual la discusión sobre tal noción sigue su curso. ¿Por qué preocupa a la filosofía la noción de “resultados de aprendizaje” como estructurador de los programas?

Los resultados de aprendizaje “son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Acuerdo 020 de 2020, CESU, Capítulo I, Artículo 2). Como señalamos, además, las normas exigen que tales declaraciones estructuren el programa académico: su propósito formativo, perfil de egreso, estructuras curriculares, objetivos, metodologías, contenidos, selección de profesores y políticas institucionales, entre otros aspectos. Así, la preocupación de la filosofía puede ser expresada de la siguiente manera: ¿Qué ocurre con la filosofía cuando su formación se estructura a partir de declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre?

Sin duda alguna, orientarse por resultados de aprendizaje puede traer beneficios a un programa de formación, en términos de movilidad entre programas, relación con el sector laboral y atención al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los reparos se encuentran en que, justamente, la formación en filosofía y su ejercicio se reduzcan a este tipo de expresiones, dejando de lado otros elementos valiosos que los programas mismos establecen como derroteros.

Así, por una parte, alinear los programas de formación a las necesidades y condiciones del sector laboral, aunque puede traer beneficios, corre el riesgo de que la filosofía se convierta en un saber adaptativo, en lugar de crítico. Siguiendo a Giroux, el riesgo en el que se encuentra el conjunto de la formación e instituciones educativas puede ser expresado en la siguiente pregunta: “¿Deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho? O, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a jóvenes que tratarán de mejorar esta misma sociedad?” (Giroux, 1990, p. 71).

Por otra parte, el énfasis en los resultados de aprendizaje desconoce otras funciones o propósitos de los programas académicos. Esta denuncia ha hecho que haya crecido el interés hacia conceptos y categorías de la filosofía de la educación y de la pedagogía que pueden ayudar a describir y comprender el fenómeno de la educación, haciendo frente al fenómeno, como lo refiere Biesta, de “Aprendificación”, que “refiere a la tendencia, relativamente reciente, por la que mucho, si no todo, lo que hay que decir sobre la educación se expresa en términos de un lenguaje de aprendizaje” (2017, p. 34). Así, otros conceptos se alzan para comprender los fenómenos educativos, tales como, el *estudio*, (Barcena, 2019; Larrosa & Venceslao, 2021); la *formación* (Bustamante, 2019); la amplitud en los propósitos en la enseñanza, como subjetivación o emancipación, más allá del aprendizaje (Biesta,

2017) o la idea de suspensión y profanación escolar (Simons & Maschelein, 2014). Dos aproximaciones a estos asuntos son de especial interés para nuestra comprensión del problema que perseguimos, pues se desarrollan al interior de la discusión sobre la enseñanza de la filosofía, aunque nacieron en contextos distintos a las normas que aquí discutimos. Por un lado, la diferencia entre un aprendizaje *objetivante*, que hace de los estudiantes objeto de seguimiento y control en virtud de lo que aprenden; y aprendizaje *subjetivante*, que impulsa la creatividad, la crítica, la resignificación; por tanto, no puede ser objeto de control (Cerletti, 2022, pp. 60ss). El aprendizaje *subjetivante* tendría cierto privilegio en la educación filosófica, pero este escapa a las pretensiones de las normas citadas. Por otro lado, se alza con fuerza la idea de una educación filosófica, como cierta orientación que tendría cualquier proceso educativo escolar, más allá del área específica enseñada, pues la escuela tiende a formar personas y ciudadanos reflexivos y críticos, capaces de pensar, cuestionar y emprender proyectos comunes o históricos; en suma, un tipo de educación que trascienda la mera transmisión adaptativa e instruccional de información y dote de sentido a lo aprendido (Pineda, 2004; Pulido *et al.*, 2018, p. 25; Tovar, 2022, p. 70; Vargas *et al.*, 2017, p. 67).

Con todo, el énfasis en el aprendizaje ha hecho que se desplieguen y se fomente la lectura de categorías y conceptos específicos en la filosofía de la educación, que usualmente realzan la autonomía de la filosofía y de las instituciones del saber, frente a la injerencia indebida en ellas, no solo del poder estatal, sino de los criterios y orientaciones, estatales o no, que enfatizan en la adaptabilidad al sector laboral. Sin embargo, a la fecha de redacción de este escrito, se empiezan a vislumbrar apenas las reacciones teóricas ante las normas nacionales tendientes a la “aprendificación”.

Conclusiones

Hemos de insistir en que las políticas que explicitan la asignatura de filosofía en el currículo no son las únicas que afectan a la filosofía y su enseñanza. Aunque bien se sabe que tal asunto ha sido el de mayor discusión a nivel internacional, también es cierto que el campo se ve afectado por políticas dirigidas a impactar otros dominios: pruebas estandarizadas, enfoques curriculares y didácticos, formación de maestros, etc. La afectación sobre este tipo de asuntos ha marcado parte de la discusión sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia en los últimos años. Con Leonardo Tovar, podemos señalar que el curso de estas políticas educativas ha encaminado a la filosofía a convertirse en un saber que desarrolle competencias (Documento 14 y Pruebas Saber 11), y que habilite para el ejercicio laboral (reforma a las licenciaturas, giro hacia el aprendizaje).

Ahora bien, el análisis detenido de tales políticas pone de presente aspectos sobre los que conviene reparar: aunque, como se mostró, el Documento 14 haya sido cuestionado por sus enfoques, ha sido la única disposición normativa reciente que ha buscado abarcar comprensivamente el campo de la filosofía en el ámbito de la enseñanza. Las demás normas, por el contrario, han tendido a reducir, desconocer o desplazar el asunto mismo de la filosofía, ocupándose de los procesos educativos o aplicaciones posibles de la filosofía, a los cuales ha dado prioridad. En ocasiones, esto se ha impulsado abriendo la posibilidad de que se prescindiera de la filosofía en su carácter amplio de saber reflexivo y crítico. Así, hemos querido mostrar que, al tenor de las normas, se instala la idea de que ni el aprendizaje con fines de desempeño laboral, ni la formación escolar, —por ende, tampoco la formación de profesores de filosofía— requerirían una formación filosófica amplia, completa, autónoma, de carácter investigativo o “sustancial”, como la denomina Tovar. Tras la denuncia de un saber centrado en sí mismo y altamente cuestionado por sus raíces históricas, tienden a impulsar, en su lugar, un saber filosófico operativo y adaptado a las necesidades inmediatas; a su turno, proponen instituciones educativas competentes sobre todo en procesos de instrucción, más que de formación o investigación. De nuevo, con Tovar, podríamos decir que ese otro polo de la discusión se podría tratar de una interpretación mal lograda de la idea de que para enseñar a filosofar se puede prescindir de la filosofía: “en su densidad histórica, en su problematicidad específica, en su profundidad discursiva, para quedarse con la pura forma de la correcta argumentación o la recta acción” (Tovar, 2022, p. 8). Si bien la filosofía, en sus distintas expresiones y contextos, debe estar abierta a distintos usos sociales, no por ello puede olvidarse la defensa del campo en sí mismo.

Las políticas públicas aquí analizadas han sido objeto de estudio especialmente en la segunda década del siglo XXI. Paralelamente, en dicho período se ha visto un aumento del interés en Colombia de investigar la enseñanza de la filosofía. Como hemos querido mostrar aquí, tanto el movimiento en las políticas públicas como la producción investigativa han ido de la mano, estableciendo un puente entre investigación filosófica y políticas públicas. Esto nos lleva a considerar que la reflexión filosófica ha tenido aquí una doble orientación: por un lado, consolidar las discusiones sobre la enseñanza de la filosofía como asunto filosófico y, por otro, constituirse a la vez como un cierto tipo de acción política. Ahora bien, debemos decir que aun cuando las políticas públicas tiendan a mostrar o hacer uso de un sentido reducido de la filosofía, idea que hemos querido sustentar aquí, corresponde a las instituciones educativas, en pleno uso de su autonomía, resistir a esta tendencia reduccionista, de modo que sean ellas el lugar en el que la filosofía se cultiva en sentido amplio, tal como lo expresa Vargas Arbeláez:

La acción política en el conocimiento, en la Universidad, reclama un despliegue de la “multitud” de los cognitarios que, alejados de las formas productivas, sean

capaces de reivindicar el estudio por el estudio mismo y que, al tiempo, se pueda beneficiar de los encuadres institucionales para el cultivo del saber —si se quiere, haciendo eco del comportamiento parasitario que describen Hardt y Negri—. Allí reside la acción política de resistencia que la Universidad debe ejercer con respecto a la sujeción de la productividad, es decir, en las prácticas del saber que reivindican el conocimiento como bien común. Esta resistencia, insisto, encuentra mayor estabilidad en la institución universitaria como arconte, garante y vehículo epistemológico de esas prácticas del saber como bien común, como institución de lo común (Vargas Arbeláez, 2021, p. 130).

Referencias

- Acevedo, D. y Cortés, Y. (2022). Aportes para una pedagogía feminista descolonial en filosofía. En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 113-128). Universidad Pedagógica Nacional.
- Acevedo, D. y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 15-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S., y Valbuena, E. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional.
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 31, 41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Bejarano, Á., Forero, J., y Álvarez, J. (2022). La lógica inferencialista como una alternativa para la enseñanza de la lógica a estudiantes de filosofía: un aporte para la enseñanza de la lógica a estudiantes ciegos. En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 39-58). Universidad Pedagógica Nacional.
- Biesta, G. (2017). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.
- Cabanzo, A. y Wills, S. (2022). Filosofía y lectura crítica. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 221-240). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Cárdenas, N. y Niño, Á. (2022). Lectura crítica y filosofía: ¿mutua implicación? En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 169-178). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, Congreso de la República.

- Cruz, I. y Castro, L. (2018). Filosofía: una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación. *Cultura Científica*, 16, 88-112. <https://doi.org/10.38017/1657463X.535>
- Eslava, E. (2022). Humanos, humanismos y humanidades. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 29-50). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Farieta, A. (2022). La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas de los programas de formación de docentes en Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 241-290). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Hernández, D., Nossa, K. y, Soler, C. (2022). Experiencia en la enseñanza del concepto aristotélico de amistad en un aula diversa. En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 59-78). Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, W. (2022). Introducción. El para qué de la enseñanza de la filosofía. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. XI-XXVII). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- ICFES (2013). *Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de la Prueba Saber 11*. s.d.e.
- Larrosa, J. y Venceslao, M. (Eds.). (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Universidad de Barcelona.
- Leontiev, A. (1969). *El hombre nuevo*. Martínez Roca.
- Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (2014). *Manifiesto en contra del asesinato de la filosofía en Colombia*. s.d.e. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contr-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>
- Martínez, A. (2013). Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates. En G. Vargas y A. Ruiz (Eds.), *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 39-66). Universidad Pedagógica Nacional
- Melo, C. (2007). *Fundamentación Conceptual, área de filosofía*. s.d. ICFES.
- Ministerio de Educación Nacional - Ascofade (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá, MEN-Ascofade.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Bogotá, MEN.
- Murcia, S. (2022). Infancia y género: un compromiso de transformación a partir de la filosofía con niños y niñas. En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 93-112). Universidad Pedagógica Nacional.
- Olarte, L. (2022). Filosofía con personas sordas. En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 79-92). Universidad Pedagógica Nacional.
- Paredes, D. y Carmona, A. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Norteamérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21-48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>

- Paredes, D. y Villa V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Revista Nodos y Nudos*. 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Pineda, D. (2004). ¿En qué consiste una educación filosófica? En G. Vargas y L. Cárdenas (Eds.) *Filosofía, Pedagogía y Enseñanza de la Filosofía* (pp. 125-162). Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada, M., Acevedo D., y Prieto F. (2019). *Filosofía como forma de vida. laboratorio de escritura: estrategias pedagógicas*. Aula de Humanidades.
- Prada, M. y Nossa, K. (2020). Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia, 2014-2019. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(123), 31-49. <https://doi.org/10.15332/25005375/5988>
- Prada, M. (2022). Avances y perspectivas de la Mesa Crítica de Resultados de Aprendizaje. *Boletín No. 4, Vicerrectoría Académica-Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, VAC-UPN. http://vac.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2022/09/boletin_VAC_4_26septiembre.pdf Consultado en abril de 2023
- Prieto, F. (2022). ¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia? En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 167-198). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, Ó., Espinel, Ó., y Castro, L. (2018). Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica. En Ó. Pulido, Ó. Espinel y M. Gómez (Eds.) *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 19-36). UPTC.
- Pulido, Ó., Espinel, Ó., y Mariño, L. (2022). El balance como apuesta teórico-metodológica. En Ó. Espinel, L. Mariño y Ó. Pulido (Comps.) *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 23-35). Uniminuto.
- Red Iberoamericana de Filosofía (2017). Declaración de Salvador de Bahía en favor de la filosofía. s.d.e. http://cchs.csic.es/sites/default/files/content/news/2017/declaracion_de_salvador_en_favor_de_la_filosofia_espanol_portugues.pdf Consultada en abril de 2023
- Rico, L. (2022). Evaluación estandarizada y lectura crítica: de la homogeneización al 'abandono' de la filosofía. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 179-220). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Rosero, J. (2020). Filosofía intercultural: dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Revista Utopía y praxis latinoamericana*, 25(55), 50-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931046>
- Sánchez, C. (2002). La autonomía universitaria y la indebida injerencia del Decreto 1330. Un enfoque jurídico. *Boletín No. 6, Vicerrectoría Académica-Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, VAC-UPN. <http://inbox.pedagogica.edu.co/userfiles/files/25-11-2022%20Boleti%CC%81n%20VAC%206-22.pdf> Consultado en abril de 2023.
- Santos, A. y Bula, G. (2021). RedFilo: hacia una evaluación del estado de la enseñanza de la filosofía en Colombia. En R. Malagín (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas: experiencias docentes* (pp.315-322). Universidad de la Salle.

- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Suárez, J., Pabón, D., Villaveces, L. y Martín, J. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Universidad del Norte-Promigas.
- Tovar, L. (2022). ¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 67-84). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- UNESCO (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. UNESCO.
- Vargas, G., Meléndez, R., y Herrera, W. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Revista Pedagogía y Saberes*, 47, 65-77. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys65.77>
- Valderrama, M., Murillo, L., Farieta, A. y Vela, L. (2019). Licenciaturas en Filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico. En M. Beltrán, C. Cáceda & L. Murillo (Comp.) *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 71-112). Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498273.02>
- Valencia, D. (2016). Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías. Tesis de Maestría dirigida por Armando Zambrano. Cali, Universidad ICESI. <http://hdl.handle.net/10906/81296> Consultado en abril de 2023.
- Vargas, E. (2021). Autonomía universitaria y acción política. En M. Prada (Ed.), *Universidad Hoy* (pp-113-136). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas G. (2007). Liminar. En G. Vargas (Ed.), *¡Enseñar filosofía!* (pp. 7-8). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 77-99). Trotta.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., Quiceno, H., Sáenz J. y Álvarez, A. *Pedagogía y Epistemología* (pp. 21-40). Magisterio.