



Interdisciplinariedad en el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional*



Maximiliano Prada Dussán**
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá D.C., Colombia

Para citar este artículo: Prada Dussán, Maximiliano. «Interdisciplinariedad en el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional». *Franciscanum* 175, Vol. 63 (2021): 1-27.

Resumen

El presente artículo es fruto del análisis de los planes de estudio que ha tenido la licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional desde su fundación en 2009. Al tratarse de un programa universitario que se erige en relación directa con el saber, se pregunta por los saberes que sirven de soporte a la formación de Licenciados en Filosofía. Tras este análisis, se revela que la formación de licenciados en filosofía en la UPN ha tenido dos soportes disciplinares fundamentales: la filosofía y la pedagogía. Así, el objetivo principal de este artículo es identificar y explicitar tensiones y elementos internos articuladores de los planes de estudio de la carrera con relación a estos saberes. Se muestra la función que cada uno de estos ha tenido en la configuración del plan de estudios y los modos de interdisciplinariedad que se han explorado entre ellos. El estudio describe cada uno de los soportes y sustenta que la distinción de cada uno de ellos, a la vez que los ha fortalecido independientemente, ha potenciado la interdisciplinariedad. Así, se postula que el currículo disciplinar ha sido, en este caso, la mejor estrategia para fomentar la interdisciplinariedad, en lugar de uno de carácter integrado. Como caso relevante dentro del análisis se menciona el denominado currículo alternativo o provisional, que se originó en el programa en 2017 como una apuesta de vínculo entre la formación disciplinar y la necesidad de comprender e intervenir en la coyuntura nacional.

Palabras clave

Interdisciplinariedad, Plan de estudios, Pedagogía, Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional.

* Este artículo es producto de la investigación «Estado del arte y balance del conocimiento construido en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional en el período 2009-2018», código DCS 507-19, financiada por la subdirección de gestión de proyectos CIUP, en la vigencia 2019, en la Universidad Pedagógica Nacional. Agradezco a los miembros del equipo de investigación sus aportes en la consolidación de esta idea y, especialmente, a Karol Nossa por su ayuda y lectura detenida.

** Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del proyecto de investigación. Contacto: aprada@pedagogica.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0204-8801>.





Interdisciplinarity in the curriculum of the National Pedagogical University Bachelor in Philosophy

Abstract

This article is the result of the analysis of the curriculum of the Bachelor of Philosophy of National Pedagogical University since its foundation in 2009. As it is a university program directly associated with knowledge, it examines the knowledge that supports the formation of graduates in philosophy. Through this analysis, it is revealed that the training of philosophy graduates at the National Pedagogical University has had two major disciplinary supports: philosophy and pedagogy. Therefore, the main objective of this article is to identify and make explicit the tensions and internal elements that articulate the curricula of the career in relation to this knowledge. It shows the role that each of these has had in the configuration of the curriculum and the modes of interdisciplinarity that have been explored between them. The study describes each one of the supports and sustains that the distinction of each one of them, at the same time that it has strengthened them independently, has promoted the interdisciplinarity. Thus, it is postulated that the disciplinary curriculum has been, in this case, the best strategy to promote interdisciplinarity, rather than one of an integrated nature. As a relevant case within the analysis, the so-called alternative or provisional curriculum is mentioned, which originated in the program in 2017 as a commitment to link disciplinary training with the need to understand and intervene in the national situation.

Keywords

Interdisciplinarity, curriculum, pedagogy, philosophy, National Pedagogical University.

Para iniciar, conviene expresar con precisión lo que se entiende por plan de estudios y cómo ello se enmarca en la propuesta de formación y se diferencia de la idea de currículo. Posterior a ello, nos detendremos en el estudio de caso de la Licenciatura en Filosofía y la descripción de los elementos internos que han articulado la construcción y desarrollo de los planes de estudio que ha asumido en los años 2009-2017.

En la medida en que a finales del siglo XIX y a principios del XX se clarificaba la noción de currículo, en particular por los teóricos estadounidenses¹, esta se distanció de la noción de «plan de estudios». Así, mientras la idea de currículo se comenzó a entender bajo las claves de organización temporal y, con el paso del tiempo, en un sentido amplio como conjunto de experiencias, secuencias, condiciones, organización y contenido de una propuesta formativa, tanto acerca de la formación específica como integral –dando cabida, entre otros elementos, a las nociones de currículo formal, real y oculto-, la idea de plan de estudios se asumió como esquema, como organización de contenidos, en la estela del sentido

¹ Para mayor información véase: Alfredo Furlán, *Currículum e institución* (Morelia: Cuaderno del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1998), 90. José María García Garduño, «Estudio Introductorio», en William F. Pinar, *La teoría del Currículum* (Madrid: Narcea, 2014), 12. William Pinar, *La teoría del Currículum*, 67.





que a este respecto tenía la expresión *ratio studiorum*, propia de las escuelas jesuitas del siglo XVI.²

En nuestro contexto colombiano, esta distinción está, a su turno, a la base de los conceptos que estructuran la oferta educativa según los criterios del Ministerio de Educación Nacional. Así, en el decreto 230 de 2002, el MEN define el currículo como

el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional³.

A su turno, el mismo Decreto establece que: «El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos»⁴. En este sentido, el plan de estudios es uno de los elementos que conforma el currículo. Siguiendo el mismo Decreto, en aquel se abordan y contemplan los siguientes aspectos: los contenidos y temáticas que se deben trabajar en cada área, la intensidad horaria que debe ser dedicada a cada una de las áreas del conocimiento, los logros o conocimientos que se deben alcanzar según los objetivos definidos en el PEI, las metodologías y el material didáctico, la creación de apoyos para los estudiantes que lo requieran y, también, indicadores de calidad de la institución relacionados con ello⁵.

Ahora bien, el plan de estudios es o tiende a ser fruto de la acción racional de agentes culturales⁶, movidos por una intención. No consiste en una réplica de una disciplina y tampoco es el resultado de un proceso de envase de los contenidos de una disciplina en una estructura fijada por una institución. En lugar de ello, en la definición de un plan de estudios, como sucede también en la definición del currículo, opera una *selección*⁷ de elementos de diversa índole,⁸ que responden a fuentes y referentes diversos: provienen de las distintas

² Para mayor información véase: Alfredo Furlán, *Currículum e institución*. José Gimeno Sacristán, *¿Qué significa el currículum? Sus determinaciones visibles e invisibles* (Madrid: Morata, 2013), 26. Martha Casarini, *Teoría y Diseño Curricular* (México: Trillas, 1999), 4. A la vez, refiere Casarini que en las escuelas jesuitas la secuencia temporal se abordaba en el concepto disciplina.

³ Ministerio de Educación Nacional, Decreto 230, 2002.

⁴ Ministerio de Educación Nacional, Decreto 230, 2002.

⁵ Ministerio de Educación Nacional, Decreto 230, 2002.

⁶ María Concepción Barrón Tirado, «Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana», *Revista De la Escuela de Ciencias de la Educación* 13, año 14, Vol. 1 (2018): 11.

⁷ José Gimeno Sacristán, *¿Qué significa el currículum? Sus determinaciones visibles e invisibles*, 27.

⁸ En efecto, considerar el plan de estudios universitario como un objeto de estudio remite a la idea de disciplina escolar. Aunque en este caso se trata de la disciplina en el entorno universitario, mientras que aquella idea remite explícitamente al ámbito de la educación básica y media, la referencia a aquel campo ayuda a comprender que es posible distinguir la disciplina o el saber científico, de la selección que se realiza en el marco de una institución educativa, con fines formativos. Alejandro Álvarez, «Los saberes escolares como línea de investigación: pertinencia conceptual, histórica y política», en C. Noguera y D. Rubio, comps, *Genealogías de la pedagogía*, 53-86 (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019). En el caso de la disciplina escolar, los





corrientes de las disciplinas académicas, de las necesidades de formación que han fijados los entes gubernamentales y las instituciones, de los adelantos de las tecnologías, de las posibilidades previstas de desempeño profesional de los egresados e, incluso, de la formación y perfiles de personas y grupos involucrados en el diseño del plan.⁹ Pinar, a este respecto, señala que la selección tiene también un sentido histórico, pues en él «decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro»¹⁰.

La idea según la cual el plan de estudios es una selección ha sido puesta de presente fundamentalmente en los estudios sobre el currículo escolar; en el campo específico de la filosofía, a su vez, recientemente nos hemos aproximado en nuestro país a esta noción, sentando las bases para comprender la filosofía como disciplina escolar¹¹. Asimismo, ha habido aproximaciones para analizar el plan de estudios universitario, especialmente en los ejercicios de reconstrucción histórica de los programas y facultades de filosofía del país, poniendo de presente las elecciones formativas que las instituciones han tomado. Es este nuestro caso, como veremos a lo largo de este escrito.

En cuanto *selección*, se toman elementos de aquí y allá, pero, además de ello, se da el fenómeno que Simons y Masschelein denominan *profanación*¹²: esto es, otorgar un nuevo sentido a los contenidos, destrezas o elementos que se toman. La *profanación*, tal como los autores la emplean, no se inscribe en un sentido religioso o sagrado. En lugar de ello, quieren señalar que en la escuela los elementos, contenidos o ideas elaboradas por la sociedad, en sus comunidades académicas, de investigación o culturales, son despojados o suspendidos del sentido que se les había otorgado en los contextos en que emergieron y se les da un sentido relacionado con la formación. Es un sentido contextualizado. De allí que la selección, en

referentes fundamentales que estructuran un plan de estudios son la tradición científica o académica, la tradición utilitaria o laboral y la tradición pedagógica. Para ver cómo estos elementos configuraron la disciplina escolar de la filosofía en Colombia en el siglo XX, ver: Víctor Montes y Julián Montes, *La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2019), 40ss.

⁹ La tradición filosófica y pedagógica revela, de una u otra forma, que la formación no se restringe a la transmisión de contenidos sin que medie una selección de los mismos, por parte de las personas encargadas de definirlo. Citamos algunos casos conocidos en estas tradiciones: recuérdese, por un lado, el rechazo de Platón hacia los artistas, en los libros III y X de la República, por motivos pedagógicos. Agustín, en De Ordine, libro II, define el marco de las Artes liberales, con lo cual traza una distinción entre estas y las artes útiles, que quedan desechadas de la educación que conduce a la liberación del alma. Comenio, por su parte, en el capítulo XXV de la Didáctica Magna desecha los libros de los gentiles como referentes para que el estudiante alcance la verdad.

¹⁰ William Pinar, *La teoría del Currículum*, 70. Pinar se refiere tanto al currículo en sentido amplio como al plan de estudios, en particular.

¹¹ En Colombia, recientemente nos hemos aproximado a esta noción y a las cuestiones que a ella subyacen. Véase al respecto los siguientes trabajos. Germán Vargas y Luz Gloria Cárdenas, *Filosofía, Pedagogía y Enseñanza de la Filosofía* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004). Óscar Saldarriaga, «De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892», en *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobiernos en los siglos XIX y XX* (Bogotá: Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana, 2008). Víctor Montes y Julián Montes, *La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994*.

¹² Maarten Simons y Jan Masschelein, *Defensa de la escuela: una cuestión pública* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014), 40.





sentido amplio, conlleve, en su seno, también un acto de *apropiación* por parte de las comunidades que les otorgan nuevo sentido. Es un concepto a través del cual se señala que la escuela y universidad son lugares de construcción activa de sentido, más que de recepción de sentidos provenientes de su exterior; sin que ello implique que se renuncia a la comunicación entre las instituciones y el conjunto de la sociedad.

Como diversas corrientes de investigación educativa lo han mostrado, la selección no es neutra¹³ lo cual no implica que se trate de una selección arbitraria. En la selección se sopesan elementos, se define cuáles de ellos se consideran más pertinentes, potentes o importantes para los propósitos generales de formación, de modo que se proponen como elementos que estructuran y tensionan el plan de estudios, por encima de otros que también pueden estar presentes, pero que no se consideran constituyentes. Se construyen nuevos contenidos, se entrelazan unos y otros y se otorgan nuevos sentidos a lo seleccionado, como acto de *apropiación*. De allí que la selección, por otra parte, dé como resultado un producto diferenciado, un tipo de objeto que, como todo objeto de investigación¹⁴, funge como receptáculo de proposiciones, por lo cual puede ser tematizado para su estudio.

En cuanto objeto, por otra parte, tiene la posibilidad de ser único, diferenciado, original. Esto no obsta para que los planes de estudio de distintas regiones o instituciones tengan un aire de familia o tengan elementos comunes, pues muchos de los referentes que mencionamos son comunes a las instituciones. Sin embargo, la autonomía con que cuentan las comunidades que los diseñan (bien sea que esta se sitúe en entes gubernamentales o se sitúe en las instituciones, como es nuestro caso), que les permite tener un margen de decisión sobre estos asuntos, y el interés que se tiene de que los planes de estudios respondan pertinentemente a los diversos contextos con los que se relaciona, hace que tenga la posibilidad de ser original, diferenciada.

La distinción entre currículo y plan de estudios es útil para nuestros propósitos, porque delimita el tipo de objetos que analizaremos en este texto: el plan de estudios representa esquemáticamente el conjunto de las materias o espacios académicos¹⁵ con su distribución horaria, número de créditos y criterios de distribución. Al centrar la mirada en el plan de estudios se pone en primer plano la apuesta formativa con relación a la explicitación del saber implicado, entre otros aspectos que podrían ser analizados en el sentido amplio de currículo. En efecto, obliga a considerar el contenido, sentido y carácter del área de formación, la filosofía, tanto como su enlace con la pedagogía, en cuanto esta última configura un conjunto de materias, pero, a la vez, introduce criterios relevantes para

¹³ José Gimeno Sacristán, *¿Qué significa el currículum? Sus determinaciones visibles e invisibles*. William Pinar, *La teoría del currículo*. En especial la pedagogía crítica ha puesto de relieve las relaciones entre el orden político y económico establecido con el currículo escolar. Ver Michael Apple, *Ideología y currículo* (Madrid: Akal, 1991).

¹⁴ Germán Vargas, *Investigaciones epistemológicas* (Rionegro: Fundación Universitaria del Oriente Antioqueño-Tecné, s. f), 33.

¹⁵ En la UPN, las licenciaturas se denominan proyectos curriculares. Las materias o asignaturas, a su turno, se denominan espacios académicos.





el desarrollo u organización de tales materias. De allí que este texto se conduzca por las relaciones entre filosofía y pedagogía que emergen de la organización de materias.

En nuestro caso este es nuestro ámbito de análisis: en sus años de funcionamiento, la Licenciatura en Filosofía ha tenido dos planes de estudios: el primero inició con la primera promoción, en 2009, y el segundo, que inició en el semestre 2015-II, fue propuesto como fruto del segundo proceso de autoevaluación de la carrera y se puso en marcha en el marco de la primera renovación de registro calificado. Una última discusión se abriría en el año 2017 a propósito de lo que se denominó currículo alternativo o provisional. No podríamos comprender la propuesta formativa de la Licenciatura en Filosofía y de su plan de estudios sin comprender el cambio que hubo entre la propuesta de 2009 y la que se puso en marcha en 2015, así como de la discusión abierta en 2017. Estos momentos son relevantes, pues mediante ellos los planes de estudio fueron examinados y replanteados; por ello, fueron momentos donde se hicieron explícitas las apuestas que a ellos subyacen. Examinar ese proceso permite explicitar las apuestas fundamentales de la carrera, desde las cuales se examinó el pasado y se proyectó una nueva propuesta.

Con todo, el objetivo del presente artículo es identificar y explicitar tensiones¹⁶ y elementos internos articuladores de los planes de estudio de la carrera. Expresar las preguntas o cuestiones a las que con mayor o menor precisión se les ha intentado dar respuesta en las distintas versiones de los planes. Lo hallado hasta ese punto servirá para hacer explícitas, interpretativamente, las notas características, ámbitos o ideas que identifican al programa; notas que explicitan las intenciones subyacentes al plan de estudios como *selección*. El análisis que se realiza aquí es de carácter documental, sobre lo cual se realiza un ejercicio de reconstrucción conceptual e interpretación. Las fuentes primarias que soportan este análisis son los documentos de soporte del programa que han sido presentados tanto a la UPN como al Ministerio de Educación Nacional en distintos momentos¹⁷. Sobre ellos se elabora una reconstrucción encaminada a extraer de tales documentos los conceptos o elementos que articulan la propuesta de los planes de estudio; una vez identificados tales conceptos, se insertan dentro de marcos de comprensión de las tradiciones especializadas sobre asuntos de la teoría del currículo, las corrientes filosóficas actuales, la formación de docentes y la enseñanza de la filosofía, desde los cuales se interpretan los conceptos encontrados.

La característica principal de los dos planes de estudios es que ambos mantienen la preocupación de integrar o los conocimientos de la pedagogía y de la filosofía en aras de cumplir los propósitos de formar un Licenciado en Filosofía. Esto es, como veremos, no se

¹⁶ Guillermo Bustamante, «La moda de las competencias», en *El concepto de Competencias II* (Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Alejandría, 2004), 15.

¹⁷ Para hacer estos análisis se tienen en cuenta, fundamentalmente, estos documentos: Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto de institucionalización de la filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional: *informe de condiciones iniciales para obtener registro calificado de la Licenciatura en Filosofía* (PIF-UPN), (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008). Documento sin edición. *Segundo proceso de autoevaluación con el fin de renovación de Registro Calificado*. (DA). (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014). Documento sin edición. Y *Documento Maestro de Renovación de Registro Calificado* (DM). (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Documento sin edición, 2014), 36.





considera que, aunque el fundamento último de un programa de esta naturaleza sea el desarrollo de la filosofía, la formación de este tipo de profesional se dé solo o fundamentalmente por vía o de la pedagogía o de la filosofía. En lugar de ello, a los dos planes subyace la idea de que para este cometido es necesaria la complementariedad de los dos campos o disciplinas. Así, el plan de estudios revela, cada uno a su modo, este doble soporte; es decir, que se trata de una propuesta de formación necesariamente interdisciplinar. Por ello, en un primer momento, mostraremos los saberes en los que se soporta y se ha construido el plan de estudios de la licenciatura, esto es, la filosofía y la pedagogía, y las discusiones en torno al sentido, comprensión y posibilidades de cada una de ellas. Una vez identificados estos soportes, nos detendremos a analizar las relaciones entre ellos, esto es, los modos de interdisciplinariedad que se han desarrollado en la Licenciatura. En este sentido, en el segundo apartado se analizan los modos de interdisciplinariedad en la organización de los estudios y, en el tercero, se describen las rupturas y emergencias que han surgido de la articulación de los soportes descritos, tanto en la configuración del plan de estudios, en lo que se denominó currículo alternativo o provisional, como en otras esferas de la formación.

1. Filosofía y Pedagogía como soportes de la formación

1.1 El filósofo como maestro, el maestro como filósofo

El Documento Maestro del programa elaborado en 2014 expresa con claridad que filosofía y pedagogía son los soportes del programa, en cuanto carrera que busca la formación de Licenciados en Filosofía. La filosofía como área disciplinar específica y la pedagogía, dentro de la que se incluye la didáctica, como saberes específicos de la educación:

En su estructura general, el Plan de Estudios muestra una relación particular entre filosofía y educación: para el Licenciado en Filosofía, la filosofía es el saber específico fundamental y necesario, que lo constituye y le permite situarse en el campo epistemológico contemporáneo y en el entorno social en el que se desenvuelve. Por otra parte, el saber pedagógico y didáctico configura su desarrollo profesional, construye su identidad personal y social y le permite participar activamente en su entorno. En la conjunción de estos dos elementos, el Licenciado en Filosofía es tanto un filósofo cuyo hacer se especifica en la labor pedagógica, como un maestro cuyo aporte en la educación se realiza a partir del saber filosófico¹⁸.

La filosofía hace de nuestros licenciados un filósofo, mientras la pedagogía enfatiza su quehacer como maestro. En este sentido, continúa el mismo documento, la Licenciatura requiere formar tanto en uno como en otro saber¹⁹, siguiendo la idea según la cual para enseñar filosofía se requiere saber filosofía, pero también se requiere saber enseñar. Una no se sobrepone a la otra, una no anula a la otra. Más bien, entre ellas, además, hay una suerte de complementariedad. Así, «el maestro se comprende como filósofo y el filósofo se comprende como maestro»²⁰.

¹⁸ Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 14.

¹⁹ Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 14.

²⁰ Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 14.





Parecería obvio lo que hemos señalado hasta el momento, sin embargo, intentaremos mostrar que no es así, analizando las dos partes que componen la cita extensa que acabamos de traer del Documento Maestro de 2014. Por un lado, se trata de la necesidad de los dos saberes. La Licenciatura en Filosofía se aleja de aquellas propuestas que consideran que para saber enseñar filosofía se requiere solamente saber filosofía. Aquellas que consideran que en el saber filosófico mismo se hallan las condiciones necesarias y suficientes para la enseñanza; aquellas que, como también lo denuncia la Unesco, consideran «que la filosofía es en sí su propia didáctica puesto que es despertar del pensamiento por su propio movimiento»²¹. Pero, a la vez, se aleja de las posturas que consideran que el saber constituyente del Licenciado, cualquiera que él sea, es únicamente la pedagogía y que los saberes específicos son apenas accidentales, pues lo que lo hace maestro es el conocimiento de estrategias didácticas, habilidades o saberes pedagógicos. Se aleja pues de una filosofía autosuficiente, pero también de las políticas educativas recientes acerca de la formación de Licenciados, emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, que sitúan únicamente en la pedagogía el saber *fundante* del maestro, desplazando los saberes específicos hacia lugares periféricos.²² Frente a la primera tendencia, rescata el valor de la pedagogía; frente a la segunda, el de la filosofía.

Por otro lado, al decir que «el maestro se comprende como filósofo y el filósofo se comprende como maestro» se afirma que la docencia o el ejercicio educativo en general pueden ser comprendidos como parte del ejercicio filosófico, toda vez que se considera que la filosofía tiene un carácter formativo y la formación tiene, a su vez, un carácter filosófico. El ejercicio profesional educativo no anula el quehacer filosófico, aunque tampoco la docencia agota el quehacer de la filosofía. La profesión docente se comprende como un modo de hacer filosofía. El maestro hace filosofía en la escuela, así como en los distintos escenarios en donde ejerce funciones educativas. En este sentido, se concuerda, con Cerletti²³ cuando se afirma que la formación de un profesor de filosofía no está a cargo solamente del área pedagógica, sino que en ella intervienen también los profesores y espacios académicos dedicados a los contenidos filosóficos, toda vez que la enseñanza es un asunto también filosófico. El licenciado en filosofía se forma a lo largo de su carrera, no solo en las materias pedagógicas. No se trata con ello de borrar las distinciones entre filosofía y pedagogía; tampoco de restringir el ejercicio filosófico al de la labor de la enseñanza. Desde el punto de vista de la filosofía, se trata, en su lugar, de poner en cuestión aquella idea que separa radicalmente a los filósofos de los profesores de filosofía. Que restringe el primer apelativo

²¹ UNESCO, *La filosofía una escuela de la libertad* (Paris: UNESCO, 2011), 9.

²² Este efecto, quizás no previsto, de desplazamiento de los saberes a regiones periféricas es la línea que mantienen tanto la Resolución 2041 de 2016 y la 18583 de 2017, emitidas por el Ministerio de Educación Nacional en 2017. Para el asunto que aquí mencionamos véase en particular el artículo 2.2. de la Resolución 18583. Para el caso de la filosofía ver también Prada Dussán, Maximiliano y Nossa, Karol, «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* (En prensa); Valderrama et al., «Licenciaturas en Filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico», en *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (Bogotá: Editorial Uniagustiniana, 2019), 98.

²³ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008), 58.





a quienes se alejan de las aulas de clase o que comprenden a la enseñanza como un ejercicio de aplicación del saber, bajo el entendido que la única función filosófica es la investigación –excluyendo de ello la enseñanza.

Acerquémonos a este asunto ahora desde un punto de vista pedagógico. Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno²⁴ han abogado por desinstrumentalizar la pedagogía y, en su lugar, otorgarle otro sentido y valor: cuestionan la idea según la cual la enseñanza es aplicación de teorías provenientes de las ciencias de la educación. En la perspectiva de tales autores, más que ser un saber empobrecido y subsidiario de las demás ciencias, la pedagogía es un saber independiente, una disciplina, cuyo objeto mayor o articulador es la enseñanza²⁵. En este orden de ideas, el maestro es, según su consideración, un sujeto social portador de un saber, la pedagogía²⁶. Con ello, el maestro adquiere capacidad de pensarse autónomamente, más allá de los cercos o derivaciones de las ciencias de la educación.²⁷ El propósito de desinstrumentalizar la pedagogía, sin embargo, no hace evidente que ella sea una disciplina o un saber que tienda a convertirse en una ciencia, toda vez que, aun cuando se expresa en proposiciones susceptibles de análisis racional, no es claro que resista el examen de controles críticos que se aplican a la ciencia. Así, se propone no como ciencia, sino como «racionalización de la práctica de la enseñanza»²⁸. De allí que, sin el ánimo de ahondar en cuestiones de epistemología de la pedagogía, asumamos provisionalmente la idea de comprender la pedagogía como un «campo intelectual»²⁹. Aun así, aunque se acepte que no constituye una ciencia o disciplina, se acepta que compendia cuestiones que, en principio es posible delimitar y sobre las cuales opera la tematización y problematización. Así, al interior del programa la pedagogía no se reduce a ser un instrumento: consiste en la delimitación racional de cuestiones relativas a la práctica de la enseñanza, en el marco de un campo intelectual interdisciplinario, en nuestro caso.

Con todo, desde una y otra perspectiva, al decir que «el maestro se comprende como filósofo y el filósofo se comprende como maestro» se indica que el maestro se hace sujeto de saber filosófico y pedagógico; desde los dos saberes ejerce su profesión; en los dos saberes está en capacidad de construir, investigar e impactar. Además de ello, que por ser filósofo no

²⁴ Olga Lucía Zuluaga et al., «Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria», en *Pedagogía y Epistemología* (Bogotá: Magisterio, 2003), 21.

²⁵ Alberto Martínez Boom, «Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates», en *Campo intelectual de la educación y la pedagogía*, ed., G. Vargas y A. Ruiz (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013), 60.

²⁶ Olga Lucía Zuluaga et al., «Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria», 36.

²⁷ Para rastrear el modo en que en las políticas públicas latinoamericanas la pedagogía volvió a ser instrumentalizada aun cuando se propone como saber fundante del maestro. Diego Hernán Arias Gómez et al., eds. *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia* (Bogotá: Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional, 2018).

²⁸ Germán Vargas Guillén, *Filosofía, Pedagogía, Tecnología: investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - San Pablo, 2006), 19.

²⁹ Germán Vargas y Alexander Ruiz, *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013), 11.





renuncia a la pedagogía y a ser maestro; y por ser maestro y saber pedagogía no renuncia a ser filósofo.

1.2 Sentido y características de la formación filosófica y pedagógica

Ahora bien, ahondemos en las cuestiones referidas al sentido y características propias de estos soportes mencionados. Ni la filosofía ni la pedagogía son disciplinas homogéneas o estáticas; el sentido y cuerpo de conocimientos que componen a cada una es diverso, tiene vertientes, corrientes y tradiciones distintas. Esto hace que, tras el establecimiento de estas como soportes de la licenciatura, se requiera un ejercicio de selección, atendiendo siempre a los objetivos de formación. Iniciemos por considerar la filosofía.

Como rasgo distintivo, el plan de estudios propone que los licenciados se formen «estricta y suficientemente en filosofía»³⁰. ¿Qué se entiende por ello? Aunque el segundo plan de estudios no significó un cambio sustantivo frente al primero en estos aspectos³¹, con lo cual podemos decir que ha habido continuidad en la idea de filosofía que sustenta el programa, el proceso de elaboración de un nuevo plan de estudios, comprendido entre el período 2012 a 2014, fue un periodo en que se discutió y explicitó la apuesta filosófica. Para abordar esta cuestión es necesario hacer dos precisiones previas. La primera de ellas señala que se concibe que la explicitación de las corrientes, vertientes o posturas filosóficas que hacen parte de la formación en esta disciplina supone tener alguna consideración o dar respuesta por el sentido de la filosofía. Aunque esta cuestión puede ser tratada de diferentes maneras, en este caso, se ha respondido desde la filosofía misma. Esto es, se ha planteado como un asunto filosófico. Los documentos que fundan el programa se basan en escudriñar el sentido de la filosofía apelando fundamentalmente a la comprensión que los filósofos mismos tienen de ella³². Así, se han acuñado ideas como la función crítica de la filosofía, siguiendo los postulados kantianos presentes en *El conflicto de las facultades*, o las posibilidades que brinda la filosofía en el horizonte ético y político de construcción de paz y de proyecto latinoamericano, siguiendo postulados de la escuela de Frankfurt, fenomenología, hermenéutica y la corriente de filosofía latinoamericana. Enmarcado, como línea general, en la idea kantiana de la filosofía como ejercicio libre del pensar. Con todo, se acuña la idea según la cual la formación filosófica tiene su fundamento comprensivo último en la filosofía misma. La formación filosófica es un asunto filosófico³³.

La segunda advertencia se refiere a que se renuncia a la pretensión de encontrar un criterio o juez universal o neutral que señale el sentido correcto de la filosofía o el filosofar. Es necesario volver sobre la idea de selección, que en este caso opera del modo en que una

³⁰ Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional, *DM.*, 15.

³¹ En efecto, como se reseña en la página 29 del Documento de Autoevaluación de 2014, los cambios realizados fueron en los siguientes cuatro órdenes: 1. Cambio de denominación de espacios académicos. 2. Desplazamientos de espacios académicos o créditos entre Ambientes y Núcleos. 3. Propuesta de bancos de asignaturas optativas filosóficas y pedagógicas. 4. Fusión y división de asignaturas específicas. Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional, *DM.*, 29.

³² Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional, *DM.*, 16.

³³ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, 16.





comunidad argumenta a favor de tal o cual sentido de la filosofía, en el marco de un contexto de justificación y, por ende, en unos contenidos filosóficos específicos en el plan de estudios. Ese marco, como veremos a continuación, es el de la relación con la educación.

Un modo de ingresar en esta discusión es a través de la distinción entre filosofía continental y filosofía analítica siempre y cuando se comprenda que en el caso que analizamos, esta se lleva a cabo del lado también de la pregunta por la enseñanza de la filosofía. El asunto de la enseñanza de la filosofía abre una perspectiva para pensar la filosofía y la discusión mentada. Con ello se puede ver que el único referente para la constitución del plan de estudios no es solo la cuestión disciplinar, sino, también los objetivos, cuestiones y necesidades de la profesión: las necesidades y características de la enseñanza de la filosofía.

Como muestra Serrano, la distinción entre continentales y analíticos puede entenderse no como la oposición entre dos posturas filosóficas, sino como dos estilos, modos de hacer filosofía -como una discusión metafilosófica-, toda vez que afecta la manera de entender el oficio, la formación y el sentido de la filosofía³⁴. Por el modo en que cada polo comprende la filosofía, esta distinción puede ser denominada con otros términos, en ocasiones con razón y en ocasiones a modo de caricatura: como la diferencia entre una filosofía historicista, ligada a las humanidades, de corte literario, clásica, incluso de poco rigor y de corte confesional (la primera), frente a una vacía de historia y tradición, logicista, con excesivo énfasis en cierta idea exclusiva o como émulo de las ciencias exactas (la segunda).

Desde esta descripción se puede decir que el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la UPN ha aproximado más a la vertiente continental: la columna vertebral en el primer ciclo (el de fundamentación) es la perspectiva histórica y sistemática, esto es la formación en historia de la filosofía y en los tratados o problemas como filosofía política, ética, epistemología, etc. En el segundo ciclo (profundización), por su parte, bajo la modalidad de seminario alemán, se ofrecen problemas históricos de la filosofía, en su mayoría problemas centrados en autores. En este sentido, la discusión que se dio durante la elaboración del segundo plan de estudios del programa tuvo un fuerte énfasis en si convenía continuar con la postura que proponía aproximarse más a la corriente continental, sin desconocer avances de la corriente analítica. En el terreno de la enseñanza de la filosofía, a su turno, nos encontramos aquí en lo que podría ser un modo de expresión de la diferencia y pugna entre el paradigma didáctico histórico y el paradigma problematizante³⁵. El primero, que concibe el ejercicio filosófico al lado de la historia, de las tradiciones de pensamiento y, el segundo, que la concibe como problematización de los asuntos del momento con un énfasis en pensar por sí mismo.

Luego de su autoevaluación de 2012, el programa mantuvo la idea de una filosofía en relación con su historia y problemas e incluyó algunos elementos que, de modo general, se puede decir que son más cercanos o que se consideran característicos de un plan de estudios

³⁴ Gonzalo Serrano, «Analíticos y continentales: una perspectiva local de una distinción problemática», *Revista Saga de Estudiantes de Filosofía* 23 (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia 2011), 14.

³⁵ Ver Miguel Ángel Gómez, *Introducción a la didáctica de la Filosofía* (Pereira: Editorial Papiro, 2003), 58ss.





de corte analítico. Decidió continuar con el sentido de filosofía que había asumido previamente toda vez que se establece que ello constituye un ejercicio filosófico y que a través de ella se abren caminos para la pertinencia y presencia de la filosofía en las instituciones escolares, en el marco de los procesos históricos relevantes que atraviesa la nación, como sucede con la construcción de una cultura de paz³⁶. Ahora bien, aunque la discusión no esté cerrada, pues la exigencia de estrechar los vínculos de la filosofía con los problemas de los contextos, la idea de incentivar el pensar filosófico y escapar de la repetición de autores del pasado en la enseñanza se mantienen, el plan de estudios puede ser concebido como un intento de conciliación entre estos dos paradigmas. Esto puede estar expresado en la distinción de momentos, tal como se expondrá a continuación. En suma, sigue siendo objeto de discusión el papel de la filosofía en la educación escolar y, desde allí, aquella que trata sobre formación de profesores.

Acerquémonos ahora a las opciones pedagógicas del programa. Como punto de partida debemos decir que el programa, aunque se propone recoger la riqueza de la tradición pedagógica construida por la Universidad Pedagógica, ha optado por no comprometerse con un único enfoque pedagógico –lo cual, valga decirlo, puede leerse o bien como ausencia de una apuesta o bien, como apertura de posibilidades. Sin embargo, sí es posible reconocer unos rasgos característicos propios, bien sea por la cercanía que muestran con la filosofía o bien por la pertenencia a la Universidad Pedagógica Nacional. He aquí los rasgos fundamentales.

No instrumentalización de la pedagogía. Como señalamos líneas arriba, la docencia se comprende como un modo de hacer filosofía. Esto indica, en la comprensión del programa, que el propósito de la Licenciatura no es propiamente el estudio e investigación sobre el discurso pedagógico *per se*, aunque podría contribuir a realizarlo. Más bien, se trata de entablar diálogos entre filosofía y pedagogía, en sus múltiples variantes, tales como fundamentación del sistema educativo³⁷, la construcción de una pedagogía filosófica o el desarrollo de pedagogías innovadoras³⁸, entre otras relaciones. Sin embargo, lo anterior no implica caer en la instrumentalización de la pedagogía, esto es, concebir que ella es un cúmulo de herramientas didácticas que sirven para optimizar o mejorar los procesos de aprendizaje³⁹. En su lugar, se reconoce, como lo hemos indicado, como saber que da soporte a la formación del licenciado y, en consecuencia, a la práctica y didáctica. En el plan de estudios esto se ve reflejado en la inclusión de espacios académicos que apuntan a la comprensión tanto de situaciones educativas como del discurso pedagógico mismo.

El concepto articulador sobre el que se cimenta el programa es el de enseñanza. Ya señalamos que no se da en un sentido instrumental; ahora, mencionemos que, con ello, el programa no centra su atención en el de aprendizaje. Esto es, la Licenciatura tiene como

³⁶ Ver Germán Vargas, Raúl Meléndez y Wilson Herrera, «Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía», *Revista Pedagogía y Saberes* 47 (2017): 65-77.

³⁷ Universidad Pedagógica Nacional, *PIF-UPN*, 45

³⁸ Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 36.

³⁹ Olga Lucía Zuluaga et al., «Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria», 27.





centro la formación de maestros, maestros que enseñan, que hacen filosofía y que, desde allí, ejercen función como agentes políticos. Al desmarcarse del concepto de aprendizaje se aparta de las posturas que apuntan exclusivamente a modificar la conducta de los estudiantes⁴⁰ o a capacitarlos, y a aquellas que renuncian a la formación, en un sentido que va más allá de la instrucción⁴¹. A su vez, el énfasis en la enseñanza implica que hay algo que enseñar, que es necesario conocer ese algo para poder enseñarlo y que tal práctica se desarrolla en el marco de una institución –la universidad o la escuela. Con ello, la Licenciatura afirma al maestro y al proceso educativo como un asunto de saber y las instituciones como lugares de su enseñanza⁴².

Crítica a la educación por competencias. Aunque se reconoce que tras la educación por competencias hay un intento por superar la perspectiva de repetir conocimiento, apuntando, en su lugar a saber hacer algo con ello⁴³, se denuncia, a la vez, el vaciamiento de contenido que esto implica y, sobre todo, la pérdida de perspectiva ética, histórica o política o, a lo sumo, la adhesión a modelos empresariales que buscan rentabilidad, en lugar de solidaridad⁴⁴. Por otra parte, se cuestiona que se intente ver en el enfoque de competencias la novedad de la educación, la actualidad, siendo que, siguiendo a Bustamante, la novedad que tal enfoque reviste es que ese es el enfoque en que se sustenta la medición de la calidad educativa hoy⁴⁵. En lugar de ello, la Licenciatura propone incorporar el concepto de capacidad, de modo tal que sus objetivos de formación están expresados en términos de capacidades⁴⁶. A partir de planteamientos de Husserl, Nussbaum y Ricoeur, el concepto de capacidad implica la formación de un sujeto que se posiciona ante sí mismo y su entorno a partir de un *yo puedo*. Es un agente que interactúa a partir de sus motivaciones e intenciones con su entorno⁴⁷. Con ello, el concepto de capacidad recoge tanto una intención de acción frente al entorno, a través del mejoramiento de los procesos de enseñanza de la filosofía y de la construcción de cultura de paz, como una crítica del sistema de educación orientado en la educación para la renta y al enfoque que centra los procesos académicos en la evaluación de la calidad.

La apuesta por la flexibilidad. Uno de los propósitos en la construcción del nuevo plan de estudios fue aumentar la flexibilidad e interdisciplinariedad curricular, de modo que el mismo plan permitiera no solo recorrer rutas diversas en la formación sino construir rutas constantemente, aprovechando diversas fuentes, perspectivas y soportes. Para ello, se introdujeron algunos cambios, como el banco de optativas filosóficas y pedagógicas (que no

⁴⁰ David Rubio, «Historia del concepto aprendizaje. Aproximación arqueo-genealógica», en *Genealogías de la pedagogía* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019), 204.

⁴¹ Guillermo Bustamante, *La formación como efecto* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2019), 80.

⁴² Maarten Simons y Jan Masschelein, *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, 85.

⁴³ María Torrado, «Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar», en *Competencias y proyecto pedagógico* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000), 40-49.

⁴⁴ Jesús Martín-Barbero, «Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades», *Revista Iberoamericana de Educación* 32 (2003): 23.

⁴⁵ Jesús Martín-Barbero, «Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades», 33.

⁴⁶ Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 35-36.

⁴⁷ Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, Anexo 5, 150.





existían en la malla curricular anterior), la distinción de la práctica pedagógica en fases diversas (a diferencia de la malla anterior donde solo la práctica escolar estaba tematizada en el plan de estudios), la introducción de los seminarios de libre elección (eliminando seminarios con temáticas fijas) y la separación explícita entre tipos de investigación a realizar en el trabajo de grado (permitiendo que el estudiante elija entre investigación pedagógica o investigación filosófica).

Esta modificación ha dado frutos. El plan de estudios se hizo más flexible y permeable a los problemas que están siendo investigados en cada momento por profesores y estudiantes; a la vez, a asuntos, problemas y teorías que no estaban previstos en el diseño realizado en 2014 y que fueron emergiendo con el paso del tiempo a raíz de la acción de estudiantes y profesores y que tienen su origen, además del campo de la investigación, en otros intereses de coyuntura nacional, política o histórica o de enseñanza de la filosofía. Así, por ejemplo, dada esta apertura se ha abierto la posibilidad a que se ofrezcan seminarios y cursos optativos tanto en los asuntos relacionados con la historia y los problemas y tratados de la filosofía, como en asuntos de pensamiento japonés, pensamiento colonial latinoamericano, decolonialidad, pensamiento colombiano e indígena, estudios sobre escritura, filosofía para niños, perspectiva de género, feminismo y pensamiento queer, filosofía como forma de vida, entre otros. Las aperturas han permitido, a la vez, que estas y otras tendencias se exploren en el terreno de las prácticas y la investigación, como ha sido el caso también de las experiencias de enseñanza a comunidades de personas ciegas, sordas o con autismo, filosofía como forma de vida, entre otros.

Farieta, Gómez y Almeida⁴⁸ encuentran que las licenciaturas en filosofía cuentan con mayores índices porcentuales de flexibilidad curricular cuando estas son presenciales, se desarrollan en el sector oficial y forman solo en una disciplina; características que aplican al programa de la UPN⁴⁹. Por supuesto, tal apertura tiene otros componentes de soporte y puntos de inicio. A este respecto, los intereses de estudiantes y profesores son aquí decisivos, tanto como las tendencias en filosofía y enseñanza de la filosofía. Sin embargo, su existencia y desarrollo, que se relacionan a la vez con el de las prácticas y la investigación, dan cuenta de un plan de estudios permeable y flexible, que permite tales apariciones.

⁴⁸ Alejandro Farieta, Marcela del Pilar Gómez y Sergio Almeida, «Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia. Parte 1: Generalidades y Flexibilidad», *Revista Folios* 42 (2015): 100.

⁴⁹ El estudio de Farieta, Gómez y Almeida no se propone analizar casos específicos, sino diferencias porcentuales comparativas que emergen a la luz de analizar categorías de obtención o no de alta calidad, distinción entre sector oficial y privado, si se trata de formación de licenciados o solo de filósofos, si se trata de formación presencial o a distancia y si se combina la formación en filosofía con otras disciplinas. Por ello, este estudio no nos permite extraer conclusiones específicas sobre la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Solamente podemos llegar a ellas si se toman las conclusiones del estudio como premisa mayor de un silogismo y la adhesión de esta Licenciatura a un grupo de programas de terminando como premisa menor. Por otra parte, el estudio por ellos realizado es de 2014, lo cual quiere decir que no se hizo con la implementación del nuevo plan de estudios.





*Tipos de espacios académicos, de relación con el saber (gradualidad)*⁵⁰. Dentro del plan de estudios de 2014 están contemplados tres tipos de espacios académicos: las cátedras, los espacios teórico-prácticos y las asesorías⁵¹. Dos criterios los distinguen: por un lado, la relación de cada espacio con el saber y, por otro, el rol que asumen profesores y estudiantes, en relación con el saber. Esto es, las cátedras se sustentan en que hay un saber que el maestro expone a las nuevas generaciones. Sirven para mostrar el estado de las cuestiones, para estructurar el pensamiento, abrir las rutas, temas, asuntos y problemas propios de las disciplinas. Por esta razón, las cátedras están concentradas fundamentalmente en el primer ciclo de la formación, esto es, en el ciclo de fundamentación, los cuatro primeros semestres. En los cursos teórico-prácticos, compuesto por talleres y seminarios, no se trata de la exposición de temas por parte de un experto, sino que, en su lugar opera la idea de construcción colectiva de conocimiento, el que está en desarrollo, el que está siendo investigado. Finalmente, las asesorías se refieren a la práctica pedagógica y el desarrollo del trabajo de grado, donde el estudiante propone la investigación a llevar a cabo. Él mismo se hace responsable del conocimiento, junto con su tutor. Por esta relación que se establece con el conocimiento y los roles que desde ellos se definen, los espacios teórico-prácticos y las asesorías se desarrollan en el segundo ciclo de formación, en el de profundización, que va desde quinto semestre hasta décimo.

Transmisión activa, repetición creativa. Leontiev⁵² define el proceso educativo como de *transmisión activa*, para llamar la atención acerca de que se requiere tanto la asimilación del acumulado de la cultura como la transformación de eso que se asimila. Esta idea, a su turno, está en consonancia con la idea desarrollada por Cerletti⁵³, que rescata de Alain Badiou, según la cual la enseñanza de la filosofía sigue el curso de *repetición creativa*. La filosofía es siempre un pensar que tiende a la creación; sin embargo, la asimilación, la repetición, el recrear los contenidos es condición para la novedad.

La reforma al plan de estudios, al lado de otras iniciativas que fomentan la flexibilidad, revela que el nuevo plan de estudios fue diseñado con una clara distinción de momentos: en la fase de fundamentación el maestro expone al estudiante el estado del saber; en el segundo momento, se pone en práctica la construcción colectiva de conocimiento, con miras a la recreación, a la transformación y creación de nuevas líneas de trabajo, estudio e investigación. Esta diferenciación genera un cierto balance, de modo tal que los estudiantes adquieren una formación donde pueden dar cuenta del estado de los asuntos de la filosofía, en su conjunto, pero, a la vez, tienen contacto con asuntos emergentes y pueden profundizar en los aspectos que más les interesan. Los profesores, a su turno, se encuentran en la misma dinámica. Hay, así, una formación de conjunto sobre la filosofía, pero también hay posibilidades de especificidades y especialización. Esto revela que, aunque el plan de estudios sea leído como una apuesta clásica con relación a la filosofía, en particular por lo propuesto en el ciclo de fundamentación, por otro lado, permite tanto la exploración de

⁵⁰ Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 34.

⁵¹ Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 55-56.

⁵² Alexei Leontiev, *El hombre nuevo* (Barcelona: Martínez Roca, 1969), 27.

⁵³ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, 31.





distintos tipos de asuntos, relacionados con el contexto actual, con asuntos de la tradición o de la enseñanza. La distinción de momentos implica, entonces, un intento de articular lo general con lo específico, lo estatuido histórica y sistemáticamente con lo emergente, la tradición con las rupturas.

2. Articulación entre filosofía y pedagogía: la definición de un currículo

Una vez se ha establecido que el plan de estudios tiene dos soportes fundamentales, se hace necesario preguntar por el modo en que tales soportes encuentran articulación allí. La articulación responde a la necesidad propia del objeto de formación y que ya describimos en este apartado: la formación de licenciados en filosofía requiere formación filosófica y pedagógica a la vez; ninguna de las dos consigue los propósitos por sí misma. Sin embargo, tampoco se logran los objetivos si ambas trabajan aisladamente o si se espera que el ejercicio de un maestro sea la yuxtaposición de saberes provenientes de uno y otro soporte. Se requiere prever puntos de articulación, que bien pueden darse en el terreno de las prácticas pedagógicas, de la investigación o de la formación, a la vez que se debe reconocer que en gran medida tal articulación la realiza el estudiante⁵⁴ en sus prácticas pedagógicas e investigación. Aquí exploraremos los puntos y modos de articulación presente en el plan de estudios.

Las dos mallas curriculares de la Licenciatura muestran dos modelos distintos en los que esto puede ser realizado. Siguiendo a Miñana⁵⁵ se presentan tres grandes enfoques de articulación de disciplinas: 1. De tipo relacional, o interdisciplinariedad débil, «donde se piensa la interdisciplinariedad como puente que permite conectar dos o más disciplinas, moverse entre una y otra con distintos fines y de formas muy diversas»⁵⁶. 2. De tipo ampliativo, o interdisciplinariedad fuerte, «donde se crearían nuevos espacios y nuevas disciplinas con los aportes de varias»⁵⁷ y, 3. la aproximación radical, «crítica o antidisciplinaria, que hace tabula rasa, o que pretende situarse por fuera de las otras dos aproximaciones»⁵⁸. Ahora bien, dentro de esos grandes enfoques, Miñana⁵⁹ presenta doce propuestas de sistematización y diferenciación de modelos de articulación curricular. Dentro de esos modelos emergen distinciones entre currículo pluridisciplinar, multidisciplinar, cruzado, interdisciplinar, transdisciplinar, unificado, lineal etc. según la función que cumple cada disciplina dentro el intento de relación. Dado el cambio que ocurrió entre el primer plan de estudios y el segundo, en nuestro caso el interés estará centrado en describir la diferencia entre un currículo interdisciplinar (que toma la forma de integrado) frente a uno disciplinar.

⁵⁴ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, 53.

⁵⁵ Carlos Miñana, «Interdisciplinariedad y currículo», en *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad*, ed. C. Minaña (Bogotá: Universidad Nacional, 2011), 12.

⁵⁶ Carlos Miñana, «Interdisciplinariedad y currículo», 12.

⁵⁷ Carlos Miñana, «Interdisciplinariedad y currículo», 12.

⁵⁸ Carlos Miñana, «Interdisciplinariedad y currículo», 12.

⁵⁹ Carlos Miñana, «Interdisciplinariedad y currículo», 12.





Siguiendo estos grandes enfoques podemos señalar que la Licenciatura ha propuesto, en sus dos planes de estudio, una interdisciplinariedad débil, toda vez que, aunque de diversas maneras ha buscado articulación, no ha abandonado las delimitaciones disciplinares y no ha propuesto una nueva disciplina como su objeto. Dentro de ello, cada plan de estudios ha operado bajo modos de relación distintos, que veremos a continuación. En este apartado veremos que estos modos refieren al currículo formal, esto es, a un modo de articulación planeado, abriendo a la vez la posibilidad para que se ejecute en el currículo real⁶⁰.

La primera malla curricular propuso un modelo que se acerca a la propuesta de un currículo interdisciplinar o integrado, toda vez que integra disciplinas. Esto es, en lugares concretos del plan de estudios se establecieron espacios académicos constituidos por la relación entre las disciplinas, no buscando con ello la emergencia de un nuevo campo, sino encontrar un objeto común de indagación; explorar un mismo asunto desde los dos soportes. Fue el caso de las siguientes materias. En la formación filosófica, la historia se suele dividir en filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea. En aquel plan de estudios se buscó que la exploración histórica se centrara en la comprensión del fenómeno educativo, por lo cual esos espacios se denominaron «La filosofía como *paideia* en la antigüedad», «Ratio Studiorum en la Edad Media» e «ilustración y formación en la modernidad». Así mismo, la materia de «antropología filosófica» se convirtió en «Antropología filosófica y educativa»; «Introducción a la filosofía» se convirtió en «Introducción a la filosofía y a la pedagogía». Además de ello, se destinaron cinco seminarios específicos sobre filosofía de la educación en cada una de las épocas del pensamiento filosófico y se estableció que el trabajo de grado fuera sobre enseñanza de la filosofía, fruto de la práctica pedagógica, en espacios académicos denominados «Práctica y Proyecto de Grado» nivel I y nivel II. Por supuesto, a estos espacios específicos donde se refleja un intento de relación explícita curricular entre las disciplinas se suman los espacios que mantienen la especificidad disciplinar.

El proceso de autoevaluación y de diseño de nuevo plan fue relevante en este aspecto. La autoevaluación arrojó el resultado según el cual tales intentos de integración de disciplinas operaron debilitamiento en la formación: dicha apuesta se prestaba para la confusión en la formación y el solapamiento, arbitrariedad y repetición de contenidos entre espacios académicos, sin contar con la dificultad de encontrar perfiles de profesores preparados para dirigir tales cursos. En el caso de las materias de historia de la filosofía, «era temáticamente débil, debido a que la historia de la filosofía se estudiaba desde la óptica pedagógica, y se relegaban a un segundo plano las especificidades puramente disciplinares de la historia de la filosofía»⁶¹. El balance frente a otros espacios académicos era similar. Debido a que el intento de integración tuvo como resultado la confusión, generalidad y debilidad en el trato con los temas, la apuesta en el nuevo plan de estudios fue la distinguir las disciplinas, de modo que

⁶⁰ El currículo formal es el diseñado, planeado, intencionado. Este currículo como intención se distingue de aquel que se efectúa o desarrolla «en la realidad». Ver Martha Casarini, *Teoría y diseño curricular*, 6. Por otro lado, se encuentra el currículo oculto, que se refiere a los recorridos no explícitos, imposibles de prever, que surgen de la interacción o de las estructuras de poder que circulan en las instituciones. Martha Casarini, *Teoría y diseño curricular*, 9.

⁶¹ Universidad Pedagógica Nacional, *DA*, 33.





cada una se fortaleciera. Así, se retomaron los nombres clásicos de la historia de la filosofía, antropología filosófica, propedéutica filosófica y trabajo de grado, además de que los seminarios de filosofía de la educación fueron reemplazados por otros de temática libre.

La diferencia, pues, entre el primer plan de estudios y el segundo es la de un currículo integrado y uno disciplinar. El primero buscó la articulación a través de establecer relaciones explícitas en espacios académicos, relaciones que se construirían a partir de los aportes de una y otra disciplina. El segundo buscó distinguir las disciplinas para fortalecerlas. ¿Se perdió con ello diálogo entre las disciplinas, se vieron afectados los objetivos de formar un licenciado en filosofía o se dejó de poner atención en los problemas de la enseñanza de la filosofía?

Como hemos mencionado ya, el plan de estudios ha dado cabida al surgimiento de cuestiones de diversa índole, dentro de las cuales se encuentran las referidas a la enseñanza de la filosofía. El interés creciente en trabajos de grado en este campo y el desarrollo de prácticas pedagógicas de cinco niveles para todos los estudiantes han reforzado los encuentros entre pedagogía y filosofía. A la vez, como mostraremos en el siguiente apartado, otras expresiones revelan también la articulación entre los dos campos. Esto muestra que no se ha detenido el interés por la articulación de los dos soportes. Podremos decir, entonces, que tras el nuevo plan de estudios la apuesta por la interdisciplinariedad se desplazó desde el currículo formal hacia el real. Su explicitación no se encuentra ya en la definición de espacios académicos del plan de estudios, sino en los campos emergentes, en sus prácticas, en la investigación. Así, estamos en condiciones para hacer dos afirmaciones relacionadas con esta experiencia: en el caso de la Licenciatura en Filosofía de la UPN el currículo disciplinar, por sí mismo, no ha sido un obstáculo para la interdisciplinariedad. A la vez, el currículo integrado tampoco la ha garantizado. ¿No es relevante, entonces, qué tipo de currículo se asuma en la formación de licenciados en filosofía? Desde luego, el currículo formal es relevante. Sin embargo, estas apuestas, cualquiera que ella sea, deben estar acompañadas de la atención en otros factores que refieren a la puesta en marcha de la formación: selección de profesores, investigación en los campos de interés, trabajo coordinado y en redes, centros de práctica, etc. En nuestro caso, dado el conjunto de condiciones y soportes, la apuesta por distinguir las disciplinas fortaleció a cada una de ellas y propició el surgimiento de la interdisciplinariedad con más claridad.

3. Articulación entre filosofía y pedagogía: emergencias, rupturas, alternativas, provisionalidades

3.1 Intersecciones entre filosofía y pedagogía

La Licenciatura en Filosofía ha hecho aportes al campo mismo de la filosofía, en terrenos como la fenomenología, hermenéutica, estudios de género, filosofía antigua, medieval, filosofía de la tecnología, entre otros. Estos son reconocidos como aportes del programa al campo de la filosofía. Ahora bien, la interdisciplinariedad se postula en el programa de modo que, tras las relaciones entre las disciplinas, emerjan o se aborden





cuestiones que no es posible abordar desde una sola disciplina⁶², en nuestro caso, la formación de licenciados en filosofía. Debemos preguntar, entonces, por los modos explícitos de esa articulación. Exploremos estos campos de intersección.

La licenciatura, en sus dos planes de estudio se ha aproximado a esta intersección. En el primero de ellos, podríamos decirlo, por tratarse del proceso en el que el propósito era insertar la filosofía como licenciatura al interior de la Universidad, se resalta el valor que ella tiene a la formación de licenciados y al sentido de universidad: «en todos los programas de pregrado y posgrado se otorga una importancia especial al componente humanístico»⁶³; de la misma manera, la filosofía aporta al sentido de universidad: «Una universidad que se niegue a tener en cuenta la filosofía (...) renuncia a enfrentar los problemas más fundamentales del hombre y la sociedad. Renuncia a la reflexión crítica sobre los saberes que imparte, a su sentido humano y social»⁶⁴. De manera relevante, se inserta la idea según la cual la filosofía es un escenario propicio para revelar el sentido profundo y apropiar los nuevos recursos informáticos desde los cuales se construye la educación, esto es, las TIC. De allí que la propuesta del programa se inserta, a su turno, dentro de la propuesta de *ciberpaidea*.

Frente a este primer impulso centrado en el aporte de la filosofía a la educación y la comprensión de las estructuras de enseñanza en un mundo que tiende a la informatización, asuntos que refieren, de modo general, a un empeño de filosofía de la educación, el segundo plan de estudios tematiza de manera más precisa las siguientes nociones que se refieren a lo que se busca con la formación filosófica en la escuela. Dentro de este propósito se resaltan las siguientes nociones⁶⁵: didáctica de la filosofía, con lo cual se refiere al cómo se enseñan filosofía; enseñanza de la filosofía, que refiere a los horizontes, mecanismos, soportes y cuestiones de orden pedagógico que se refieren a la presencia de la filosofía en la escuela y la educación, dentro de las cuales adquiere relevancia, en este caso, el sentido de lo público, el horizonte nacional de la formación, la construcción de paz y la producción de medios educativos y, finalmente, la noción de pedagogía filosófica, que refiere al carácter filosófico que podría tener cualquier proceso de enseñanza, sin importar su área -en otros contextos denominado también como educación filosófica⁶⁶.

Estos cuatro campos descritos (filosofía de la educación, didáctica de la filosofía, enseñanza de la filosofía y pedagogía filosófica) son de interés del programa, a través de sus distintos despliegues. Pulido, Espinel y Gómez⁶⁷ refieren que los cuatro campos en los que se despliega el encuentro entre filosofía y pedagogía son: enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía. Estos dos modos de esquematizar

⁶² Carlos Miñana, «Interdisciplinariedad y currículo», 10.

⁶³ Universidad Pedagógica Nacional, *PIF*, 46.

⁶⁴ Universidad Pedagógica Nacional, *PIF*, 46.

⁶⁵ Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 19.

⁶⁶ Diego Pineda, «¿En qué consiste una educación filosófica?», en Germán Vargas y Luz Gloria Cárdenas, *Filosofía, Pedagogía y Enseñanza de la Filosofía*, 125.

⁶⁷ Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza, coords. *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (Tunja: Editorial UPTC, 2018), 21.





las diversas relaciones entre ambos soportes no coinciden, sin embargo, los incluimos aquí para mencionar otra de las características de la carrera: como hemos señalado anteriormente, el programa no ha tenido un énfasis especial en la noción de *aprender filosofía*⁶⁸. Con todo, «Enseñanza de la filosofía» es la denominación más amplia que se ha dado a ese campo de intersección entre pedagogía y filosofía, es el campo en el que el programa se propone impactar y producir conocimiento⁶⁹, además del campo de la filosofía en sus distintas ramas.

Ese terreno o campo fruto de la intersección entre filosofía y pedagogía no ha sido abordado por el programa como saber o disciplina independiente; esto es, como saber diferenciado de los dos soportes descritos. Se trata, sí, como hemos descrito anteriormente, de una práctica y de un campo intelectual: práctica de enseñanza, de ejercicio en el aula. El campo que aquí denominamos «enseñanza de la filosofía» se comprende como «racionalización de experiencias que suceden en el aula»⁷⁰ en nuestro caso, en el ejercicio de enseñanza de la filosofía.

Si se asume la enseñanza de la filosofía como campo intelectual en el que se explicitan racionalmente aspectos relativos a la práctica, estamos en condiciones de afirmar que los dos soportes del programa, filosofía y pedagogía brindan elementos para dicha racionalización. Ambos confluyen, entre otros puntos de confluencia, especialmente en los espacios de práctica pedagógica que están incluidos en el plan de estudios y, eventualmente, en el desarrollo de sus trabajos de grado –según la decisión que tomen los estudiantes frente al asunto de su tesis–. En prácticas y en trabajo de grado los estudiantes, en compañía de sus asesores, elaboran una propia racionalización o problematización de la enseñanza⁷¹, con el objetivo tanto de intervenir en los espacios de práctica como de comprender el fenómeno de la enseñanza⁷². Esto no quiere decir que esta se constituya en un saber distinto a los dos

⁶⁸ Al menos no como propósito curricular. En efecto, esta noción es descrita por los autores de dos modos: como el modo en que se adquiere cuando la filosofía es entendida como ejercicio, como actividad, como práctica de sí y tras la separación o posible distinción entre enseñanza y aprendizaje. Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza, coords. *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*, 28. Se refiere a una perspectiva que pone el énfasis en el filósofo aprendiz, en sus modalidades de aprendizaje y dificultades, como se ve en UNESCO, *La filosofía una escuela de la libertad*, 10. Frente al primer sentido, en distintas investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía esta noción ha sido estudiada, por ejemplo en Maximiliano Prada Dussán y Diana Acevedo, «Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica», *Revista Colombiana de Educación* 72 (2017): 15-37; y en Maximiliano Prada Dussán, Diana Acevedo y Fredy Prieto, *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategias pedagógicas* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2019), pero no en el sentido en que la idea de filosofía como ejercicio puede ser denominada como «aprender filosofía». El segundo sentido no ha sido seguido por el programa, a no ser en la perspectiva en que la asume la Unesco, cuando la incorpora a los conceptos necesarios en la filosofía para niños, toda vez que esta tendencia requiere que se asuma el niño como capaz de filosofar, como aprendiz de la filosofía: UNESCO, *La filosofía una escuela de la libertad*, 8.

⁶⁹ Universidad Pedagógica Nacional, *DM*, 31.

⁷⁰ Germán Vargas, Sonia Cristina Gamboa y Harry Reeder, *La humanización como formación: la filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición posmoderna* (Bogotá: San Pablo, 2008), 61.

⁷¹ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, 59.

⁷² Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, 10. La práctica pedagógica tiene la virtud de que es un proceso individual, que da la oportunidad de que cada estudiante construya su propia problematización. Esta postura abre la posibilidad de que se constituya paulatinamente el campo del pensamiento del profesor de filosofía, como construcción subjetiva.





enunciados, en el sentido de una interdisciplinariedad fuerte⁷³. ¿En qué consiste esta racionalización?

En el primer subtítulo de este apartado anticipamos ya modos de esta racionalización. En efecto, la cuestión acerca del sentido de la filosofía que soporta a la carrera se abordó desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía. Así, tal discusión se convirtió en un modo de racionalizar la enseñanza de la filosofía. Por otra parte, las sistematizaciones de práctica pedagógica, los trabajos de grado, los grupos de estudios, manifiestos, eventos y redes que se han organizado en torno a temas como la evaluación estatal sobre filosofía o currículo y sus condiciones de enseñanza de la filosofía en las escuelas y universidades del país son modos de dicha racionalización. Estos ejercicios han sido parte del currículo real: los senderos por los que ha transcurrido la formación, sin que estén especificados en el currículo formal. El conjunto de tales experiencias educativas permite vislumbrar las cuestiones, temas o asuntos recurrentes de dicho campo. Es pronto para evaluar el impacto de los asuntos mencionados, toda vez que no han tenido aún un tiempo de maduración suficiente, esto es, tiempo de que en torno a ello se realicen publicaciones, sistematizaciones y evaluación crítica que permitan su consolidación y avance. Sin embargo, sí es posible señalar que se vislumbra en ello novedad en el terreno de la articulación entre educación y filosofía.

3.2 Currículo alternativo o provisional

En lo que se refiere al plan de estudios, es de notar que tales rupturas tuvieron un momento de desarrollo a considerar en el año 2017, con lo que se denominó currículo alternativo o provisional. Aquí resaltaremos lo que ello trajo al plan de estudios, con lo cual aportaremos a la comprensión de tal fenómeno.

El contexto del desarrollo del currículo alterno o provisional fueron las distintas movilizaciones sociales que se originaron en un número alto de universidades públicas del país, en 2017, en que se reclamaba al gobierno nacional mayores recursos para la educación pública. El paro ocasionó que se «bloquearan» o se cerraran, por parte de los estudiantes, los edificios de la universidad, de modo que se hizo imposible el desarrollo de las clases. Algunos profesores se sumaron a estas acciones declarándose en asamblea permanente. Más allá del bloqueo de los edificios, la situación lanzó dos preguntas a la Licenciatura, al menos en lo que se refiere al plan de estudios.

La primera de ellas se refiere a la pertinencia del estudio. Mientras el país marcha o emprende acciones ciudadanas para reclamar sus derechos, ¿se justifica que los estudiantes y profesores de la carrera continúen estudiando? ¿Es posible seguir con el plan de estudios, tratándose de un área de contenidos abstractos, cuando la situación política exige la participación de la Universidad, de estudiantes y maestros, dado que está en riesgo el futuro mismo de esta institución en el sector público? ¿No es esto una manera de dar la espalda a la situación del país? El conjunto de profesores y estudiantes de la carrera se reunió durante

⁷³ Dado que la enseñanza de la filosofía no constituye un saber independiente, el programa se denomina «Licenciatura en Filosofía» y no «Licenciatura en enseñanza de la filosofía». La «enseñanza de la filosofía» no es un saber a ser enseñado en las escuelas.





varias semanas y sesiones a discutir estos asuntos. La primera conclusión, frente a estas primeras preguntas se puede concretar en la siguiente sentencia, elaborada en tales discusiones: “Estudiar es revolucionario”, lanzada por una de las docentes del programa. En lugar de considerar que el estudio constituye una forma de darle la espalda al país, se profundizó en la idea según la cual la educación ha sido siempre un proceso liberador. La educación implica el libre pensamiento, implica la crítica; más aún, precisamente se reclama a los estados mayores y mejores condiciones de estudio, precisamente para poder ejercer y tener condiciones para el libre pensamiento. Así, pues, la oposición entre estudio y reclamo de derechos es solo aparente; es una falsa dicotomía. El plan de estudios, así, se postula como una posibilidad y ejercicio de liberación del pensamiento.

Aceptada la necesidad de continuar con el estudio, se levantaron las siguientes preguntas: ¿Es posible seguir hablando de la tradición filosófica y de asuntos abstractos cuando la realidad del país exige pensar los asuntos de coyuntura? ¿Cuál debe ser, en tales momentos, el contenido de los estudios? Así, la segunda fue la cuestión sobre la organización de los estudios, sobre sus contenidos: por un lado, se tienen los objetivos de formación de una Licenciatura en Filosofía, por otro, los asuntos políticos propios de la dinámica del momento, tales como los modelos de financiación del país, la financiación y autonomía de las universidades, los movimientos estudiantiles, la situación laboral de los profesores, etc. Esto es, pues, la cuestión sobre la relación entre el conocimiento y su impacto en la polis, en la historia.

De nuevo, esta fue otra de las cuestiones debatidas durante las semanas que duró la coyuntura. La Licenciatura, como asociación de estudiantes y profesores, decidió emprender un camino de complementariedad en los contenidos, frente a las dos circunstancias descritas; siempre contando, además, con el respeto a la libertad de cátedra. Tal camino consistió en mantener los objetivos de formación del programa, pero articularlos a la comprensión necesaria de los fenómenos del momento. Esto exigió, pues, adaptaciones tanto en los contenidos como en las actividades de clase, a lo cual se le denominó currículo alternativo o provisional.

Citemos algunos ejemplos, que no agotan la riqueza de experiencias desarrolladas en esos momentos. En este marco se abrió la posibilidad de actividades de «clase en la calle», desarrollada en el marco del curso de filosofía contemporánea. Así mismo, se realizó un performance de «trasmutación de los valores» frente a la Bolsa de Valores de Bogotá, actividad a la cual fue invitado el conjunto de la Licenciatura y que fue acompañada de sesiones de clase impartidas en parques de la ciudad. Otra de las actividades fue la elaboración de consignas y pequeñas obras de teatro en griego y latín, cuyo contenido explícito fue la situación de la universidad; el curso de filosofía medieval hizo énfasis especial en los asuntos de la autonomía universitaria en el nacimiento de la universidad, en la Edad Media y realizó una adaptación del *Historia Calamitatum* de Pedro Abelardo, situándola en contexto universitario actual. En los cursos de lógica y argumentación se hizo énfasis en el análisis de discursos políticos sobre la situación del momento. Títeres, obras de teatro, manifiestos, descripciones y consignas hicieron también parte de este conjunto de experiencias del programa en tal momento.





No hubo consenso sobre cómo denominar este otro currículo,⁷⁴ pero su sentido se puede extraer de las etiquetas señaladas. Por «alternativo» se comprendió un currículo distinto al formal, al aprobado por las instancias universitarias y el Ministerio de Educación Nacional. Alternativo, también, hace alusión a que dicha palabra se usa para señalar que con ella se recoge lo que no está explícito, lo oculto. Se trata de la emergencia de otra tradición de pensamiento; estudiantes y profesores que, en este caso, exigen pensar directamente las realidades políticas del país. Es pensar tanto la filosofía, como los asuntos políticos del país, de otra manera. Se trata de un modo de explicitación del currículo oculto. La etiqueta «provisional», por su parte, se refiere a que no se pretende que dicha situación se prolongue en el tiempo; no se espera que se perpetúe o se establezca. Es el modo en que se puede continuar estudiando, persiguiendo los objetivos de formación y atendiendo las necesidades del país, en medio de la coyuntura del paro y el cierre de los salones.

La experiencia del currículo alternativo o provisional tuvo otros aspectos que merecen ser relevados. Por un lado, la amplia participación de profesores y estudiantes. La posibilidad misma de emprender esta forma de currículo tuvo como condición el acuerdo del conjunto de la Licenciatura. Estudiantes y profesores defendieron la propuesta, incluso, al punto de exponerla y hacerla valer mientras en los demás programas de la universidad no era posible continuar con los estudios. Se trata, pues, de una experiencia cuyo valor está también en la construcción colectiva. Constituye, además, un eslabón para que en años posteriores se postulara la *horizontalidad* en el programa, como modelo de gestión y principio de construcción de conocimiento en la carrera.

El segundo elemento para destacar es que implicó un aumento significativo de actividades y, por ende, un esfuerzo extra de todos para el desarrollo de las actividades. No se trató de una experiencia en la que se experimentara una relajación de esfuerzos. Por el contrario, implicó más trabajo, pues había que replantear contenidos, diseñar actividades, llegar a acuerdos, preparar nuevos materiales, etc. Las evaluaciones posteriores que realizó la Licenciatura sobre tal experiencia señalaron de modo especial el agotamiento al que estas iniciativas conducen, de modo tal que, aunque ha habido nuevas situaciones de bloqueos de edificios, no se ha vuelto a plantear la alternativa de modificar el currículo. Ello resaltó su carácter de provisionalidad.

Aun así, el currículo alternativo o provisional lanzó preguntas relevantes al programa: ¿nuestra formación nos prepara para afrontar las cuestiones acuciantes de la realidad nacional? ¿Es posible otro modo y otros contenidos del filosofar? ¿La filosofía que practicamos da la cara al país? Estas y otras preguntas que emergieron de tal experiencia están a la espera de ser tratadas. Quizás en la siguiente reforma del plan de estudios.

⁷⁴ Como se puede notar, además, se le dio la denominación de currículo y no de plan de estudios, debido a que se postuló transformar no solo el contenido y organización de las materias, sino las metodologías, didácticas, experiencias formativas, entornos e, incluso, modos de evaluación. Insistimos en que lo aquí señalado de tal experiencia no agota lo allí acontecido. Es solo una aproximación coherente con la aproximación teórica que realizamos en el conjunto de este texto.





Conclusiones

Como hemos señalado con anterioridad, el plan de estudios se propone como una organización de contenidos orientada por el objetivo de la formación de licenciados en filosofía. Siguiendo este sentido, no existe un terreno neutral desde el cual juzgar cuál es la mejor propuesta o alternativa para ello. En su lugar, la historia del programa revela que, en cada caso, en cada momento, se han tomado decisiones y se han diseñado planes articulados y coherentes para cumplir este objetivo, de la mejor manera posible. El plan de estudios y el currículo, en general, se construyen permanentemente. La formulación, pues, del plan de estudios ha estado ligada a la historia misma del programa: a sus protagonistas, situaciones, contextos, condiciones y aspiraciones.

A pesar de los cambios, podemos concluir que las siguientes cuatro cuestiones o elementos han atravesado los planes de estudios diseñados en el período de duración de la carrera. La primera de ellas es la pregunta por la filosofía. La idea de la filosofía no se ha presentado como incuestionable, estable o dada. La apuesta por la filosofía analítica o la continental, como marco de discusión dada en torno al nuevo plan de estudios en 2014, o la idea de una tradición filosófica que se acerca a las cuestiones de la actualidad nacional, dada en el contexto del currículo alternativo o provisional, así lo reflejan. Esto muestra que a la base de la formación de un licenciado se encuentra siempre la pregunta por la filosofía misma.

Se encuentra, además, la pregunta por la pedagogía. La carrera ha asumido posturas claras frente al sentido de educación, cuestiones pedagógicas y desarrollos didácticos; posturas que han servido de soporte a la formación y que la han posicionado frente a las tendencias educativas nacionales generales y particulares de la filosofía.

La tercera cuestión que ha atravesado las apuestas de los planes de estudio es aquella por la relación entre filosofía y pedagogía. Esta preocupación se traduce en definir la función y relevancia de cada una de ellas en la formación de un licenciado, tanto como el tipo de disciplinariedad que se teje entre ellas y que se expresa, como lo hemos visto, en la formulación y desarrollo de un plan de estudios, tanto como en la posibilidad y emergencias de prácticas y campos intelectuales interdisciplinarios. La Licenciatura ha explorado dos modos en que esto es posible, tanto como la apuesta por prácticas novedosas de enseñanza de la filosofía, a propósito del currículo alternativo y provisional. El caso de la Licenciatura en Filosofía ha revelado que la interdisciplinariedad se potenció una vez se distinguieron y fortalecieron los soportes o disciplinas que hacen posible tal encuentro. Así, si en el futuro se busca mayor conexión entre la filosofía y el contexto nacional, esta conclusión revela que esto no puede hacerse sin los soportes sólidos de la formación filosófica y pedagógica.

Finalmente, la pregunta por la relación de la filosofía y de su enseñanza con las distintas problemáticas del momento, nacionales e internacionales y en distintos órdenes. La licenciatura se ha propuesto en el marco de la construcción de paz, del ejercicio de la crítica y la comprensión de la nación y de Latinoamérica, como ejercicio de pensamiento sobre la cibercultura y ciberpaideia y, recientemente, como posibilidad de comprender las coyunturas





políticas y económicas del país. La cuestión se centra en la definición de contenidos, tanto como en las acciones de impacto sobre el devenir histórico de la nación. Así, como idea general que recoge la necesidad de mantener presente tal relación, es posible adoptar y extender al conjunto de la formación la consigna que se levantó en medio del currículo alternativo y provisional: «estudiar es revolucionario». En efecto, la base de nuestra acción política consiste en reconocer la potencia del conocimiento, de su estudio. La acción de los licenciados, su relevancia política, inicia, pues, en el estudio y desde allí se abre a otras acciones.

Con todo, comprendemos lo aquí descrito como las formas en las que la Licenciatura en Filosofía ha articulado sus esfuerzos de cara a construir una propuesta de plan de estudios que logre, de la mejor manera, la formación de maestros. Aciertos y errores se han tenido en este camino, encuentros y desencuentros, avances y retrocesos. Sin embargo, el balance es de una comunidad que está en permanente construcción, en permanente crítica y mejoramiento de sus procesos. No ha sido, jamás, una comunidad estática. Ha estado siempre en constante movimiento.

Bibliografía

- Apple, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1991.
- Arias Gómez, Diego et al., eds. *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
- Álvarez, Alejandro. «Los saberes escolares como línea de investigación: pertinencia conceptual, histórica y política». En *Genealogías de la pedagogía*. Compilado por C. Noguera y D. Rubio, 53-86. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2019.
- Casarini, Martha. *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas. 1999.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. 2008.
- Barrón Tirado, María Concepción. «Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana». *Revista De la Escuela de Ciencias de la Educación* 13, año 14, Vol. 1, (2018): 5-18.
- Bustamante, Guillermo. «La moda de las competencias». En *El concepto de Competencias II*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Alejandría, 2004: 11-35.
- Bustamante, Guillermo. *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades, 2019.
- Farieta, Alejandro, et al. «Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia. Parte 1: Generalidades y Flexibilidad». *Revista Folios* 42 (2015): 87-104.
- Furlán, Alfredo. *Currículum e institución*. Morelia: Cuaderno del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1998.
- García Garduño, José María. «Estudio Introductorio». En William F. Pinar, *La teoría del Currículum*. Madrid: Narcea, 2014.
- Gimeno Sacristán, José, comp. *¿Qué significa el currículum? Sus determinaciones visibles e invisibles*. Madrid: Morata, 2013.
- Gómez, Miguel Ángel. *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro, 2003.





- Leontiev, Alexei. *El hombre nuevo*. Barcelona: Martínez Roca, 1969.
- Martín-Barbero, Jesús. «Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades». *Revista Iberoamericana de Educación* 32 (2003): 17-34.
- Martínez Boom, Alberto. «Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates». En *Campo intelectual de la educación y la pedagogía*, editado por G. Vargas y A. Ruiz, 39-66. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Minaña, Carlos B. «Interdisciplinariedad y currículo». En *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad*. Editado por C. Miñana. Bogotá: Universidad Nacional, 2011.
- Montes, Víctor y Montes, Julián. *La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994*. Bogotá: Aula de Humanidades, 2019.
- Pinar, William F. *La teoría del Currículum*. Madrid: Narcea, 2014.
- Pineda, Diego. «¿En qué consiste una educación filosófica?». En *Filosofía, Pedagogía y Enseñanza de la Filosofía*. Editado por Vargas Guillén, Germán y Cárdenas, Luz Gloria, 125-162. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Prada Dussán, Maximiliano. «Rorty como el escéptico del giro lingüístico: la discusión con Habermas en torno a la comprensión del pragmatismo y los presupuestos para una política democrática». *Revista Folios* 27 (2018): 3-15.
- Prada Dussán, Maximiliano y Acevedo, Diana María. «Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica». *Revista Colombiana de Educación* 72 (2017): 15-37.
- Prada Dussán, Maximiliano; Acevedo, Diana María y Prieto, Fredy. *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategias pedagógicas*. Bogotá: Aula de Humanidades, 2019.
- Prada Dussán, Maximiliano y Nossa, Karol. «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*. (En prensa).
- Pulido Cortés, Óscar; Espinel Bernal, Óscar y Gómez Mendoza, Miguel Ángel, Coords. *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- Rubio, David. «Historia del concepto aprendizaje. Aproximación arqueo-genealógica». En *Genealogías de la pedagogía*, 197-228. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
- Rorty, Richard. *El pragmatismo, una versión*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Saldarriaga, Óscar. «De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892». En *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobiernos en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana, 2008.
- Serrano, Gonzalo. «Analíticos y continentales: una perspectiva local de una distinción problemática». *Revista Saga de Estudiantes de Filosofía* 23 (2011): 14-22.
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan. *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- Torrado, María C. «Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar». En *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- UNESCO. *La filosofía una escuela de la libertad*. Paris: UNESCO, 2011.





- Universidad Pedagógica Nacional. *Proyecto de institucionalización de la filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional: informe de condiciones iniciales para obtener registro calificado de la Licenciatura en Filosofía* (PIF-UPN). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008. Documento sin edición.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Segundo proceso de autoevaluación con el fin de renovación de Registro Calificado*. (DA). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014. Documento sin edición.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Documento Maestro de Renovación de Registro Calificado* (DM). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014. Documento sin edición.
- Valderrama Leongómez, et al. «Licenciaturas en Filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico». En *Formación de docentes en universidades latinoamericanas*. Bogotá: Editorial Uniagustiniana, 2019.
- Vargas, Germán. *Investigaciones epistemológicas*. Rionegro: Fundación Universitaria del Oriente Antioqueño-Tecné. (s. f).
- Vargas, Germán. *Filosofía, Pedagogía, Tecnología: investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - San Pablo, 2006.
- Vargas, Germán y Cárdenas, Luz Gloria. *Filosofía, Pedagogía y Enseñanza de la Filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Vargas, Germán; Meléndez, Raúl y Herrera, Wilson. «Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía». *Revista Pedagogía y Saberes* 47 (2017): 65-77.
- Vargas, Germán et al. *La humanización como formación: la filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición posmoderna*. Bogotá: San Pablo, 2008.
- Vargas, Germán y Ruiz, Alexander. *Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Zuluaga, Olga Lucía, et al. «Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria». En *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio, 2003.

Enviado: 3 de mayo de 2020
Aceptado: 5 de junio de 2020

