



**La filosofía como saber escolar en Colombia: (1994-2015)**

Marllely Barragán Escobar

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Bernardo Barragán Castrillón, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

<b>Cita</b>	(Barragán Escobar, 2021)
<b>Referencia</b>	Barragán Escobar, M. (2021). <i>La filosofía como saber escolar en Colombia, 1994 - 2015</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Cespedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

A mi madre Mariela, mujer que con amor y bondad me ha acompañado de forma incondicional, a mi padre Gerardo que me ha enseñado siempre el gran valor de la responsabilidad y entrega constante, a mi hermano que lucha desde su lugar por crear un mundo mucho mejor. . A ti, que llegaste recién iniciado este proceso, que tuviste la paciencia y sobre todo el amor para llegar hasta aquí dándome abrigo y fuerza para continuar.

## **Agradecimientos**

A la universidad de Antioquia y todos los maestros que hicieron parte de este camino. A los amigos que permanecieron, a las personas que encontré en el camino y que entre discursos y palabras ayudaron a dar luces para continuar esta investigación.

A mi gran maestro, mi tío Bernardo Barragán Castrillón que fue todo en cada momento de esta investigación, tanto cuidado en sus revisiones, tanta dedicación. Gracias por todo y por llevarme desde niña de la mano para continuar tus pasos. No encuentro mas honor que tu nombre haga parte de este trabajo.

---

**Tabla de contenido**

Resumen .....	7
Abstract.....	8
Introducción .....	9
Planteamiento del problema - La configuración de la filosofía que la define como un saber en tensión .....	10
La minimización de la filosofía como saber escolar.....	12
La enseñanza y los sujetos.....	19
El estatus epistemológico: la instrumentalización de los saberes.....	21
Justificación: La filosofía, entre la teoría y la episteme .....	25
Objetivos	
Objetivo general.....	27
Objetivos específicos .....	27
Marco teórico.....	27
Marco referencial: La filosofía como un saber en cuestión.....	28
Constitución de los saberes escolares .....	29
Las políticas y formas de medición en la escuela.....	39
Enseñanza de la filosofía, la crisis de lo útil en la escuela.....	46

---

Marco	
conceptual.....	52
Condiciones posibilidad.....	53
Saber escolar .....	56
La filosofía como saber escolar.....	62
Enseñanza de la filosofía .....	65
El maestro y la enseñanza.....	69
Metodología: Enfoque de la investigación.....	76
Documentos de análisis .....	77
Momentos de análisis .....	78
Periodización.....	79
Conceptos lente .....	80
Análisis: La filosofía como saber escolar entre la minimización y la desterritorialización .....	80
La minimización de la filosofía como saber escolar.....	81
El titubeante lugar de la filosofía en la escuela .....	83
Algunas directrices de la enseñanza de la filosofía: Antecedentes de un rasgo de normalización .....	88
Una corriente crítica: Otro rasgo de normalización de la filosofía .....	92
Relación pedagógica entre la enseñanza y los manuales.....	98
Autonomía institucional y enseñanza de la filosofía.....	105

---

La filosofía en la escuela: Un saber huérfano en Colombia. ....	113
La organización curricular a la luz de la Ley General.....	117
El modelo de educación por competencias y el contraste con la enseñanza de la filosofía a través de las orientaciones para la enseñanza de la filosofía. ....	121
Un posible desvanecimiento y defensa de la filosofía en la escuela .....	127
El sujeto de enseñanza visto desde la UNESCO.....	130
La enseñanza de la filosofía: una práctica de la esperanza o una práctica peligrosa .....	133
Un panorama de la filosofía en la escuela .....	138
La desterritorialización y la territorialización de la filosofía como saber escolar .....	148
El transitar efímero de la filosofía en la escuela. ....	149
El devenir del maestro de filosofía.....	162
La transición entre el saber experto y el saber escolar. ....	171
Estallido social y configuración de los saberes. ....	177
Conclusiones: minimización .....	180
La desterritorialización .....	186
Referencias.....	189

## **Resumen**

El presente trabajo sobre la constitución de la filosofía como saber escolar en Colombia, buscó describir las condiciones de posibilidad que la definen como un saber en tensión. Para ello fue importante visibilizar y desnaturalizar los distintos movimientos que la han ubicado en un lugar de minimización y la han desterritorializado y territorializado en distintos escenarios formativos. Frente a lo anterior, es importante reconocer que los movimientos de la construcción de este saber no la desaparecen, le brindan una oportunidad de ser en esencia algo distinto respecto de lo que históricamente ha sido la filosofía en la escuela. Estas transformaciones se dan en un campo que cruza varios elementos entre los sujetos, las instituciones y las prácticas. Es por ello, que este trabajo visibiliza los matices de esas tensiones que se tejen en estas relaciones donde no hay una forma única histórica de la enseñanza y donde hay condiciones que emergen de la misma apropiación del saber en la escuela.

*Palabras clave:* minimización, desterritorialización, territorialización, tensiones, saber escolar, enseñanza de la filosofía, configuración de la filosofía.

**Abstract**

The present paper on the constitution of philosophy as school knowledge in Colombia sought to describe the conditions of possibility that define it as knowledge in tension. For that, it was important to make visible and denaturalize the different movements that have placed it in a place of minimization; and have deterritorialized and territorialized it in different formative scenarios. According to what has been said, it is crucial to recognize that the movements of the construction of this knowledge do not disappear; they allow it to be, in essence, something different from what philosophy has historically been in the school. These transformations take place in a field that crosses several elements between subjects, institutions, and practices. That is why this work makes visible the nuances of those tensions that are woven in these relationships where there is no unique historical form of teaching and where there are conditions that emerge from the same appropriation of knowledge in the school.

*Keywords:* minimization, deterritorialization, territorialization, tensions, school knowledge, teaching philosophy, the configuration of philosophy.

## Introducción

Pensar en la filosofía como un saber que se encuentra en una constante transformación, es la fundamentación y lo que se precisa hacer en este trabajo. Esta investigación de tipo documental corresponde al análisis de las prácticas que condicionan y configuran las posibilidades de desarrollo la filosofía como saber en la escuela. Para ello, es importante describir o visibilizar las condiciones de posibilidad que ha tenido la filosofía como un saber escolar, iniciando desde los antecedentes en el periodo de la regeneración y la ley de instrucción pública del siglo pasado.

Así pues, se piensa esta construcción como un trabajo que parte de la revisión de las políticas educativas, los registros escolares, la postura de algunos de los teóricos y los manuales, con el fin de analizar las prácticas que definen el devenir de la filosofía como saber en la escuela.

Por lo anterior, es importante enunciar las distintas tensiones que se tejen en todos los sentidos en los que se buscará analizar las posibilidades de este saber. Estas tensiones se señalarán desde el aspecto práctico de su configuración y desde la definición teórica, epistemológica y discursiva.

En el primer lugar de análisis, se intenta configurar la posibilidad de enunciación a la luz de lo que en adelante se llamará la *minimización*, asunto que tendrá su desarrollo como categoría central de la revisión propuesta en líneas anteriores. La indagación en torno a la minimización permitirá comprender, entre otras cosas, el lugar de incertidumbre de la filosofía respecto a otras disciplinas, así como la posición de este saber en la escuela a partir de la Ley General de Educación. Este análisis posibilita la visibilización de la ausencia de directrices claras sobre la enseñanza de

la filosofía en el contexto escolar, y la linealidad histórica de la enseñanza que se resiste a las nuevas formas de apropiación de los saberes en la sociedad para ese momento histórico.

En segundo lugar, se piensa en la configuración de la filosofía como saber escolar, a través de otro concepto lente, a saber, la *desterritorialización*. Este concepto permite visibilizar los devenires, tanto del saber, como de los sujetos de enseñanza. Así pues, se pensará cómo se configura el saber y cómo la desterritorialización permite la enunciación en nuevos escenarios de la escuela y en otros saberes.

Por otra parte, se propone un análisis de la forma como va desvaneciéndose la filosofía en tanto saber, en relación con unas nuevas posibilidades que son determinadas por las políticas públicas y que se señalan como nuevas necesidades en la escuela. Es en este contexto, en el que las disciplinas de carácter más práctico se erigen como base y la fundamentación del quehacer escolar, dejando así a la filosofía sin un lugar en las pruebas de Estado.

Es importante reconocer que en ningún caso se buscará moralizar los conceptos y el análisis. No obstante, se piensa a la filosofía como un saber que se transforma alrededor de las tensiones entre las instituciones, los sujetos y las prácticas que se llevan a cabo en la escuela.

### **Planteamiento del problema**

#### **La configuración de la filosofía que la define como un saber en tensión**

Realizar un estudio sobre la constitución e historia de la enseñanza de un saber en la escuela, significa pensar ese saber como un acontecimiento histórico que, puesto en una serie de relaciones, se modifica en virtud de las tensiones en las que existe o es posible. Este acontecimiento

se encuentra enmarcado en múltiples situaciones de orden, legal, institucional y epistemológico. Así pues, el presente texto problematiza ese campo de relaciones de poder y de saber que han ido configurando a la filosofía, en el presente, como un saber escolar.

Por esto, es necesario entrever la forma cómo se ha configurado la filosofía como saber escolar en la escuela pública en Colombia entre 1994 y 2015. Esto se traduce en el cuestionamiento por cómo es posible hoy la filosofía como saber escolar en nuestro país, teniendo como punto de partida la Ley General de Educación, con el fin de aproximarnos a las diferentes tensiones de las relaciones entre la enseñanza de la filosofía en el orden institucional, legal y de las prácticas pedagógicas, esto es, de las relaciones de saber y de poder.

Para ello vamos a desarrollar algunos elementos que configuran el campo de problematización de este trabajo. El primero tiene que ver con el funcionamiento que la filosofía ha tenido como saber escolar,

El saber escolar, digámoslo de una vez, sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada (Álvarez, 2015, p. 26).

Según el autor, pensar en el saber escolar nos lleva a preguntarnos por la esencia de la escuela, así pues, habrá que preguntarse por las circunstancias que hacen que un lugar se identifique con un saber y habrá que descifrar cuáles son las condiciones que permiten la configuración de la filosofía como saber escolar. Dichas condiciones están sujetas a las transformaciones con respecto a los sujetos y al objeto de los conocimientos que circulan en el ámbito escolar, y que en este campo de problematización serán un punto central del análisis.

En segundo lugar, resulta imperativo mostrar cómo la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana da cuenta de una serie de tensiones en las que se relacionan sujetos, instituciones y prácticas. Por tanto, es necesario evidenciar la existencia de una serie de tensiones que van desde el orden legal-normativo -estadio en el que se ordena la filosofía como saber en la escuela -, y otra en la que se produce una enseñanza instrumentalizada y que puede evidenciarse en el uso de los manuales, especialmente en la relación que el sujeto de enseñanza de la filosofía tiene con estos.

Como referente conceptual y metodológico de la problematización que aquí se expone, se toman las condiciones de posibilidad que tienen que ver con las formas de enunciar las opciones de configuración de un saber con relación a condiciones de fuerza entre los juegos de verdad que circulan en la sociedad, específicamente, respecto a los discursos que han transitado con relación a la filosofía luego de la Ley General de Educación. En este caso, dichas condiciones se traen a la discusión con el fin de visibilizar y desnaturalizar las formas de emergencia y posibilidad de un saber en la escuela. Lo anterior, con el propósito de mostrar cómo la filosofía, en tanto saber escolar, funciona en la actualidad, en medio de una serie de tensiones que la recortan, la limitan a determinados contextos, la sacan de la escuela, o posibilitan el surgimiento de una funcionalidad distinta.

### **La minimización de la filosofía como saber escolar.**

Tal como se ha enunciado en líneas anteriores, el concepto *minimización* juega un papel fundamental en la comprensión del devenir de la enseñanza de la filosofía en el entorno escolar. Así pues, entendemos la minimización como “una noción administrativa y fiscal que remite a una posición en un campo de problematización, es decir es una estrategia [...] La minimización no

constituye un fenómeno negativo; más bien la entendemos como una tecnología de producción positiva de ciertas realidades” (Barragán, 2011, pp. 122- 125).

Es preciso señalar que el concepto de minimización, entendido en el sentido expuesto por Barragán (2011), no tiene una función moralizante. Es decir, la minimización no necesariamente debe entenderse como un concepto negativo, entendiendo esto como la enunciación del desvanecimiento de la filosofía. Ahora bien, una tecnología de producción puede acarrear, en últimas, un punto de vista minimizador de la filosofía como saber en la escuela. En este caso, en principio del efecto minimizador de la filosofía como saber escolar está asociado a pensar la filosofía mediante unas lógicas de saber- poder que la transforman a tal punto que se vuelve un saber al servicio de unas determinadas dinámicas políticas y económicas, y que se asocia a la noción de desarrollo que para la época comienza a ser paradigmática. Según Arturo Escobar (1999), esta es una nueva forma, una transformación de los ideales liberales de bienestar social en la que el desarrollo se traduce en una antropología para el progreso que modifica los valores intrínsecos de las comunidades a favor del capital y sus requerimientos.

En este sentido, la ideología capitalista toma fuerza y, por tanto, la producción de saber debe estar orientada a corresponder a esta dinámica. En este contexto, emergen unos saberes prácticos que se evalúan desde el de la utilidad y la necesidad de la época, y a los que se les da cierta prevalencia en el ámbito escolar. Este hecho ha derivado en un cierto desplazamiento de saberes que no funcionan, necesariamente, como reproductores de las dinámicas del sistema capitalista, tal es el caso de la filosofía, las artes y las humanidades en general. Ahora bien, es necesario contextualizar la problemática anteriormente señalada. Los cambios más significativos

para la filosofía en la escuela en Colombia se dieron entre los años 1990, con la naciente constitución, y 1994<sup>1</sup> con la promulgación de la Ley General de Educación.

En la ley de 1994 se establece el deber, por parte de la nación, de garantizar la formación de ciudadanos críticos, participativos, con capacidad de reclamar sus derechos y comprometerse en el cumplimiento de sus deberes, a partir del artículo 67. La ley General de Educación define en su Artículo 1° “que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía, el acto legislativo define en el artículo 31 el quehacer filosófico como un área relevante para la formación de ciudadanos que, en educación media opten por el énfasis académico. (Ley General, 1994, art. 31)

En consecuencia, es posible afirmar que la enseñanza de la filosofía emerge dentro de la Ley General de Educación, sin embargo, dicho surgimiento se da sin la existencia previa de una estructura de planeación que permitiera establecer un acuerdo respecto a la enseñanza. Este hecho no se hace visible sino hasta el 2010, año en el que, a partir de varias modificaciones que tienen

---

<sup>1</sup> Si bien para lo concerniente a esta problematización se resaltan los principales cambios que se dieron a partir de la Ley General de Educación en 1994, es importante resaltar que la historia de la presencia de la filosofía en el bachillerato puede remitirse a los inicios del siglo XX con la Reforma Uribe (Ley 39 de 1903). En el artículo 11 de dicha ley se plantea que: “La instrucción secundaria será técnica y clásica. La primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía. En los colegios e institutos establecidos oficialmente con rentas nacionales, departamentales o municipales, se dará de preferencia la instrucción técnica” (Ley 39 de 1903).

que ver con el currículo y los indicadores, se crea el documento 14 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este documento que lleva por título *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* no establece lineamientos estrictos e inapelables, puesto que los mismos académicos argumentan que la filosofía no puede tener una estructura exacta e inmutable ya que esto iría en contravía de la naturaleza misma del saber y de su enseñanza.

Sin embargo, este documento se creó con el fin de plantear un mínimo común en lo que respecta a la estructura de los contenidos y de los propósitos del saber filosófico en cada momento del desarrollo en la educación media en Colombia. La constitución de esto mínimos comunes debe corresponder a los contenidos evaluados en la escuela y en las pruebas de Estado,

En 2010, el Ministerio de Educación Nacional diseñó unas *Orientaciones Pedagógicas* para la enseñanza de la filosofía en educación media, en ellas se planteó que su finalidad es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, lo que se logra a través de estrategias grupales como la comunidad de indagación, e individuales como la disertación (Paredes y Restrepo, 2013, p. 39)

De este modo, las *orientaciones pedagógicas para la filosofía* se convirtieron en el fundamento de la enseñanza en los diferentes niveles de la educación media, ya que los maestros no debían pensar en una planeación individual en tanto el documento presentaba ya una estructura curricular sobre la cual construir los diseños de las clases. No obstante, el documento 14 sólo constituye una guía, que en todo caso debe contar con el aval de las instituciones en las que se pretenda aplicar dicho modelo de enseñanza.

Otra de las discusiones centrales en torno a la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana, tiene que ver con el cambio en el paradigma de evaluación de las diferentes áreas de conocimiento. La necesidad de evaluar la filosofía trae consigo diferentes problemáticas que, a la postre, devienen en un cierto desvanecimiento del saber en las pruebas censales.

La ley 115 de 1994 establece en el artículo 80 un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opera de manera coordinada con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y con las entidades territoriales con el fin de establecer programas que propendan por el mejoramiento del servicio público educativo (Ley 115, 1994, art. 80). Conforme a esto, las instituciones educativas del territorio nacional deben estructurar sus programas académicos de modo tal que los contenidos se acoplen a los requerimientos de las pruebas de Estado. Cabe aclarar que en dichas pruebas se evalúa el componente filosófico como área. La independencia de la filosofía como área se mantiene hasta el 2014, año en el que tiene lugar una reestructuración de la que se hablará en líneas posteriores.

La estructura de las pruebas de Estado se ha elaborado, en principio, teniendo en cuenta las formas históricas de la enseñanza filosófica, en las que se ha dado preponderancia a los ejercicios memorísticos. Hacia el año 2000, las pruebas de Estado sufren una gran reestructuración, en la que los contenidos dejan de evaluarse desde una perspectiva mnémica y se integra la evaluación por competencias, lo que implica un cambio radical en la perspectiva de evaluación a nivel nacional.

De ahí en adelante se sugiere que la evaluación tenga en cuenta las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas. Esta es la primera señal del cambio de paradigma de la filosofía en la escuela, en tanto la reconfiguración de las pruebas implica también una reconfiguración de los currículos y las formas de enseñanza de la filosofía. El cambio estructural

en las pruebas de Estado derivó en una suerte de alienación de las competencias y, por ende, de la enseñanza de las diferentes asignaturas en la escuela. Esto provocó una transversalización de los saberes, en la que la filosofía fue dejando de funcionar como el área matriz del pensamiento crítico en tanto otras áreas del currículo entraron a fortalecer este objetivo.

Así pues, el devenir de la filosofía en las pruebas estatales de ha estado determinado por el pasado incierto que ha tenido la misma filosofía como saber escolar en Colombia. El hecho de que no haya existido una estructura real de contenidos y objetivos del área en la escuela ocasiona que, al parecer, la filosofía se encuentre limitada a un aprendizaje memorístico de los contenidos. Ahora bien, esta evaluación no solamente trae consecuencias para el estudiante, ya que los docentes se ven limitados por la cantidad de contenidos que deben abarcar en sus clases para que sus estudiantes pueden responder a dicha prueba. Lo anterior tiene como consecuencia general que los procesos pedagógicos se estructuren en función de abarcar este cúmulo de temas, hasta el punto de que el maestro deba recurrir a presentar síntesis de los elementos que considera más importantes de un autor, una doctrina o una corriente, sin la posibilidad de ahondar en ellos, pues el tiempo lo apremia para cumplir con la tarea de abarcar el pensamiento filosófico desde sus orígenes hasta la actualidad.

Luego de los cambios, anteriormente enunciados, a la estructura de las pruebas, y teniendo en cuenta la alienación de áreas que comparten temas en común, tiene lugar la reestructuración que se lleva a cabo en el año 2014. En dicha reconfiguración desaparece el componente flexible, y el denominado núcleo común, disminuye su número de pruebas, pues de las siete áreas evaluadas se reduce a cinco. Así, las pruebas de física, biología y química se fusionan en la prueba de Ciencias

Naturales; mientras que las pruebas de lenguaje y filosofía se integran en la prueba de Lectura Crítica.

Ahora bien, aunque las pruebas de filosofía y lenguaje tienen puntos en los que se encuentran y se complementan, también tienen puntos en los que se diferencian, como es el caso de los tipos de texto que se utilizan, los contenidos y conocimientos propios sobre determinados autores, así como la interpretación de conceptos propios de la filosofía (metafísica, fenomenología, ontología, entre otros), que dificultan la conjugación de estas dos pruebas en una sola. En este sentido, es posible afirmar que la estructura de la significa un cambio sustancial en la enseñanza, en la medida en que deben adaptarse los modelos de enseñanza a los requerimientos de la evaluación realizada por el Estado.

La paulatina desaparición de la filosofía del examen de Estado configura una tensión en el orden material, esto es, la no evaluación de la filosofía conmina esta área a un lugar novedoso, en tanto se constituye como un saber prescindible al no ser necesario para el Estado. Esto representa una forma estratégica de minimización.

De este modo, es posible pensar en una cierta desarticulación de los saberes que antes tenían un protagonismo en la escuela, y que hoy se sustituyen apelando a la “utilidad” de estos en la sociedad. Tal como lo señala Germán Vargas Guillén,

Con distintos síntomas, la política educativa se acerca cada vez más a la desestructuración de la vida escolar que está ligada al humanismo y al conocimiento de sí y del otro. Se comenzó con la geografía y la historia. Ahora, a la filosofía le llegó el turno de desaparecer, de dejar de ser la piel que envuelve y traza el recorrido de lo visible, lo pensable y lo

enunciable, para conciliar con el mejor postor la ficción topológica del adentro y el afuera del mercado (2014, p. 12).

El anterior señalamiento corresponde a un manifiesto en el que se explica la posición de la Universidad Nacional, alma mater de la enseñanza de la filosofía en Colombia, respecto a los cambios que ha implicado para la enseñanza de la filosofía la reestructuración de las pruebas de Estado. Lo anterior se adecúa a la problematización de este trabajo, en tanto evidencia el proceso de minimización de la filosofía como saber escolar. Ahora bien, es importante resaltar que este fenómeno no se entiende en términos de una negatividad absoluta, sino como la producción de una realidad distinta a propósito de la filosofía en la escuela, la posición de este saber en el currículo y las relaciones entre los sujetos.

### **La enseñanza y los sujetos.**

La pregunta estructural de este análisis está centrada en la filosofía como saber en la escuela, sin embargo, esta problemática no puede sostenerse si no hay una aproximación previa de lo que se constituye como saber escolar con respecto a la enseñanza. Por tanto, es preciso analizar, con el fin de problematizar la idea que se constituye de la filosofía fuera del contexto escolar. Esta idea está sujeta que a un juego de saber- poder entre condiciones de posibilidad, entendiendo que el poder no es algo que se tiene, sino que se ejerce en mayor o menor medida. Así pues, la filosofía como saber se ha visto inmersa en múltiples tensiones frente a los poderes que la han determinado. Con lo anterior me refiero al hecho de reconocer las fuerzas que posibilitan ciertas disposiciones, en este caso, para la filosofía.

Es importante resaltar los campos de poder y las condiciones que dan lugar a la formación de enunciados frente a un determinado saber, así como es necesario reconocer el fundamento histórico de cada discurso, ya que no existe una determinación frente al conocimiento en la medida en que un saber, como es el caso de la filosofía en la escuela, se llena de contenido a partir de su devenir histórico.

Por tanto, la apropiación del saber en la actualidad tiene que ver con un proceso de instrumentalización que se hace del mismo. La sociedad actual requiere un tipo de saber que prepare a las personas para responder a unas dinámicas específicas de mercado,

En estas condiciones, es claro que la mediación entre el saber y la vida no es otra que la apropiación utilitaria de saber en relación con las necesidades de la vida o, lo que es lo mismo, con las necesidades del Mercado y los fines de Estado (Larrosa, 1997, p.34)

En este contexto, la filosofía se define por otro modo de funcionamiento, un modo que la moviliza hacia una condición, que, en principio, podría plantearse como de minimización. Este hecho condiciona la enseñanza y la relación que los sujetos, tanto los maestros como los estudiantes, tienen con el conocimiento. Lo anterior se debe a que las prescripciones que se establecen desde el exterior condicionan el funcionamiento de la escuela, fomentan unas determinadas formas de relacionarse con el saber que pueden traducirse en lo que la sociedad actual señala como útil y necesario.

En este sentido, la filosofía parece estar un poco indeterminada, en tanto puede ser vista como un cúmulo de contenidos arcaicos, o bien como aquello que fomenta y posibilita la construcción de un pensamiento crítico. En todo caso, la condición que define la posibilidad de un

---

saber cómo la filosofía en la escuela, no solo se determina a través de las políticas públicas, las instituciones de enseñanza y los textos escolares, sino que hay una relación estrecha que se crea entre el maestro, el saber y todas las disposiciones que emergen y que configuran el campo de práctica en la enseñanza. Este hecho resulta relevante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y más aún, en el papel que tiene la filosofía para los jóvenes en los últimos años de la media académica. Todas estas disposiciones configuran un modo de ser y de apropiación de la filosofía como saber escolar, además de unas ciertas subjetividades que surgen como producto de esas relaciones.

### **El estatus epistemológico: la instrumentalización de los saberes.**

El hecho de resaltar la historia de la filosofía como saber escolar, se torna importante en la medida en que permite visibilizar la problemática a partir de las tensiones que se presentan en la enseñanza. En este sentido, se realiza una eventualización del fenómeno, que, en palabras de Foucault, “se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes” (Foucault, 1982, p.59).

La eventualización es importante en tanto permite sospechar de los conceptos, lo que a su vez sirve para acercarse a los horizontes de la historia del objeto de análisis, lo cual constituye el objetivo último del presente apartado. Así entonces, la eventualización nos permite visibilizar los diferentes acontecimientos que no hacen parte de una historia lineal, por tanto, tiene que ver con la forma en que la enseñanza de la filosofía se ha ido desvaneciendo en los planes de estudio de la

media en Colombia. Lo anterior se evidencia en la medida en que han ido cambiando las condiciones de existencia de la filosofía como saber, a partir de las prácticas, los lineamientos institucionales y los discursos preponderantes en el contexto escolar.

Lo anterior deriva en una discusión que se torna frecuente en la escuela básica y media, y que versa sobre el estatus epistemológico y práctico que se le otorga a los saberes. El saber en la escuela se hace manifiesto de forma terciaria, pues primero se produce el saber en relación a la práctica social, luego como saber dentro de las universidades y posteriormente en la escuela como objeto de enseñanza.

Esta discusión hace que algunos saberes -como la filosofía- queden relegados por una capitalización del conocimiento que prioriza a las disciplinas que se sustentan sobre una formulación en la que la técnica prevalece sobre la humanización, ésta última, referida a la capacidad crítica, reflexiva, autónoma que ofrecen las ciencias sociales. Frente a esto, Alejandro Álvarez, plantea que los saberes no surgen de la nada, que cada uno de ellos tiene una historia, que no es lineal y que demuestra cómo a partir de un momento determinado, emergen, existen y se posibilita su enseñanza en la escuela,

Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Allí hay religión, siempre la ha habido; hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian

de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos; allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas; allí hay ciencia, pero para pesar de muchos no es la misma de los laboratorios, ni las academias; allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del software educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula); allí hay literatura y se leen cuentos, novelas, poesía, pero con un fin pedagógico, lo cual tampoco les gusta a muchos, y sin embargo la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras. Muchos de estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela (Álvarez, 2015, p. 25).

La forma de entender, vivir e interpretar los saberes en el contexto escolar, cambia cuando estos entran en un campo de tensiones y disputas, pues los saberes no constituyen contenidos inmutables que permanecen siempre iguales sin importar la época o el espacio en el que circulen, sino que obedecen a dinámicas conceptuales que los atraviesan y que impactan directamente en su desarrollo. Esto da cuenta de la imposibilidad de cristalizar el conocimiento como un asunto terminado, absoluto y que no admite transformaciones. Así pues, nos encontramos en este punto con un dilema fundamental frente al asunto de la filosofía como saber escolar. Surgen, en este sentido, muchas preguntas sobre la definición misma de los saberes y sobre a los contenidos que circulan en el contexto escolar. Asimismo, se abre la posibilidad de cuestionar la instrumentalización del conocimiento y la enseñanza que produce un tipo de sujeto, lo que a su vez deriva en una transformación de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Los anteriores argumentos tienen su punto de encuentro en lo que Carlos Noguera afirma respecto a la pedagogía como un saber sometido,

La pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras Disciplinas como la sociología, la psicología, etc. 2. La historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socioeconómico. 3. El maestro como intelectual estaba sometido a otros Intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría" (2005, pp. 46- 47).

El autor explica que la pedagogía, como saber, se encuentra en un lugar de sometimiento.

Esta crítica es a lo que Foucault llama “la insurrección de los saberes sometidos” (Foucault, 1992, p. 128), que tiene que ver con los saberes que históricamente han sido opacados por diferentes condiciones que los han limitado en su posibilidad de existencia. En este sentido, Noguera habla de un segundo sometimiento que toma de Foucault, y que se traduce en aquellos saberes calificados como incompetentes e insuficientes, saberes que no están enmarcados en una lógica de cientificidad y que, por ende, son considerados como inferiores. Esto, en el caso de la filosofía como saber escolar, constituye un problema de orden epistemológico, en tanto define su condición real y su estatus de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, Noguera señala que los saberes como la pedagogía -y en este caso la filosofía como saber escolar-, están sujetos a condiciones de existencia que no son ajenas a disposiciones ideológicas y económicas del entorno en el que se desarrollan. Además, la forma de apropiación de los saberes depende de dichas condiciones de posibilidad.

El panorama anteriormente expuesto se torna valioso en el marco de la presente reflexión en tanto permite revisar, desde una mirada crítica, las condiciones de existencia de la filosofía como saber escolar en Colombia. Cabe anotar que la filosofía, al igual que la pedagogía como saber, pueden estar situadas en un lugar de sometimiento que permea la forma en que los saberes circulan en el contexto escolar. En este sentido, es necesario plantearse las siguientes preguntas: ¿por qué

la filosofía se ha convertido en un saber escolar en tensión? ¿cuáles son las condiciones de posibilidad que la definen como saber escolar? ¿cuál es el campo de prácticas que definen el funcionamiento de la filosofía en la escuela básica?

### **Justificación**

#### **La filosofía: entre la teoría y la episteme**

Hablar de la filosofía como saber escolar tiene, en el presente texto, una función teórica y epistemológica, a saber, la de describir y aportar a la reflexión epistémica que constituye a la filosofía como saber en la escuela. Este análisis es importante puesto que permite arrojar luz sobre las diferentes concepciones del orden histórico que han establecido una suerte de fundamentación y esencia de la filosofía, saber que tradicionalmente ha tenido unas definiciones conceptuales que, en determinados momentos, han implicado para el quehacer filosófico un lugar de exaltación o de sometimiento.

En lo que respecta al orden práctico, este trabajo es necesario en tanto permite desnaturalizar algunas de las condiciones de posibilidad anteriormente enunciadas, las cuales se han presentado como connaturales al ejercicio mismo de la filosofía. Lo anterior se lleva a cabo comprendiendo el trabajo de la filosofía en la escuela en el marco de acontecimientos que van desde el año 1994 hasta el 2015.

Desde el enfoque epistemológico, este trabajo busca describir -a partir de esas relaciones de la filosofía en la escuela-, la forma cómo se ha ido transformando el saber a la luz de diferentes premisas que se analizarán desde lo discursivo, lo político y lo económico. Esto se debe a que el análisis de la filosofía como un saber escolar no puede hacerse obviando estas disposiciones que,

además de permear los modos de circulación del discurso filosófico, serán parte fundamental de las categorías de análisis de esta investigación. Por ende, este proyecto reflexiona y toma como punto de referencia la forma cómo se ha entendido la filosofía como saber escolar, y parte de allí para entender cómo este saber ha entrado en la escuela, se ha transformado a partir de la mirada de múltiples enfoques y ha respondido a diversos intereses que varían según la época y los contextos.

En último lugar, este trabajo tiene un propósito fundamentalmente pedagógico, de allí que sea una revisión de los contenidos y discursos que circulan por la escuela que se realiza desde la perspectiva de la filosofía como un saber históricamente condicionado. Desde un punto de vista pedagógico, es necesario resaltar la posición formativa que tienen tanto la filosofía como los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden en el devenir del saber escolar.

Si bien el enfoque de la filosofía como saber escolar ha sido abordado por algunos de los teóricos que enuncio en el presente texto, no se evidencia en estas investigaciones la presencia de una reflexión respecto a la filosofía como un saber escolar que vincula relaciones de saber y poder, que explique el fenómeno con suficiencia. En este sentido, es importante reconocer que la filosofía en la escuela no puede ser vista como una unidad, sino como una proliferación de acontecimientos a la luz de la episteme y de las prácticas que la hacen ser un saber enseñable en el contexto escolar.

Por lo anterior, el propósito trabajo es realizar un aporte al campo conceptual de la filosofía como un saber escolar en Colombia entre 1994 y 2015. La elección de este lapso obedece al interés de establecer bases conceptuales que posibiliten posteriores reflexiones e investigaciones en torno a la circulación del saber filosófico en la escuela. En el apartado metodológico se amplía la información respecto al periodo de tiempo seleccionado para realizar la presente investigación.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Describir las condiciones de posibilidad de la filosofía como saber escolar en la media vocacional en Colombia, entre los años 1994 y 2015.

### **Objetivos específicos**

Comprender cómo se ha configurado la filosofía en Colombia como saber escolar a partir de la Ley General de Educación.

Analizar las tensiones de la filosofía como saber escolar en la media vocacional en Colombia, entre 1994 y 2015.

Entender cómo las prácticas discursivas definen el funcionamiento de la filosofía- como un saber desterritorializado- en la escuela básica en Colombia entre 1994 y 2015.

## **Marco teórico**

Este apartado está compuesto por el marco referencial y el marco conceptual. El primero agrupa las distintas investigaciones que se encontraron con relación al objeto de estudio de este trabajo, a saber, la filosofía como un saber escolar. En este sentido, tomamos algunos trabajos de estudio epistemológico de la disciplina y otros tantos de estudio pedagógico.

El marco conceptual se relaciona con el marco referencial respecto al objeto de estudio y las líneas de tematización que permiten ubicar a la filosofía en un lugar de tensión respecto a la historia de los saberes escolares, las políticas educativas y el campo epistemológico frente a la enseñanza de la filosofía.

### **Marco referencial: La filosofía como un saber en cuestión**

A continuación, presentaré las líneas de tematización que permitieron agrupar el marco referencial, entendido como los antecedentes relacionados con el campo de problematización anteriormente enunciado. Para ello, tomamos como punto de partida tres agrupaciones de registros, a saber, las políticas educativas relacionadas con los saberes escolares, la historia de los saberes escolares y la enseñanza de la filosofía. Estos tres ejes temáticos se abordan a partir de investigaciones, tesis y monografías relacionadas.

La primera línea de análisis tiene que ver con las investigaciones que se han realizado en Colombia sobre historia de los saberes escolares. Respecto a este eje, se realiza un análisis de algunos de los documentos encontrados en el proceso de investigación, los cuales permiten fijar el foco de indagación sobre la presencia de la filosofía en los planes de estudio en la media escolar en Colombia.

La segunda línea de indagación está relacionada con las políticas públicas de educación en Colombia. Este abordaje permite visibilizar cómo las políticas educativas han estado enmarcadas por disposiciones políticas, económicas y sociales, que han condicionado la enseñanza de los saberes en la escuela. Este análisis se lleva a cabo teniendo como punto central de interpretación, las posibles continuidades y discontinuidades de la creación de estas disposiciones, y el campo de posibilidad de éstas frente a la enseñanza.

La tercera línea de análisis tiene que ver con los estudios que se han realizado sobre la enseñanza de la filosofía, sus determinaciones, las posibilidades de este saber, la utilidad de su enseñanza, la forma de comprensión de la filosofía en la escuela y la apropiación de este saber en

nuestro sistema educativo. Los trabajos que enunciaré tienen varios puntos de convergencia en los que se piensa que los saberes que entran a la escuela se transforman a partir de la enseñanza y la apropiación que se hace de estos en el sistema educativo. Este análisis abarca, principalmente, los cambios que se establecen a partir de La Ley General de Educación de 1994.

### **Constitución de los saberes escolares.**

La alusión a los estudios que se refieren en el presente texto tiene como objetivo señalar aspectos relevantes para la comprensión de la emergencia y las transformaciones de los saberes escolares en Colombia y algunos países de América latina. Los estudios están presentados de forma tal que es posible hallar una articulación de contenidos comunes en las investigaciones, así como un hilo conductor entre el diálogo de saberes y los análisis conceptuales.

En lo que respecta al ámbito internacional, se abordan algunos referentes sobre la constitución de los saberes escolares en otros contextos. Un primer análisis deriva del trabajo titulado *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía*, que busca desnaturalizar algunas prácticas que pueden entenderse como disciplinamiento de los cuerpos frente a la historia de la constitución de la educación física en Argentina, entre los años 1880 a 1940. Los autores, Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006), señalan que el conocimiento de la disciplina -en este caso de la educación física- permite comprender o evidenciar las dinámicas, tensiones y disputas que permean y condicionan el desarrollo de este saber en el contexto escolar.

Los autores problematizan el proceso de conformación y estabilización del currículo como parte del dispositivo escolar,

Se entiende aquí por dispositivo el conjunto de prácticas y enunciados que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Los dispositivos son instrumentos efectivos de formulación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p. 19).

Según los autores, los dispositivos se comprenden como un conjunto de prácticas que han condicionado o constituido la formación del currículo con respecto a un saber determinado, cómo es el caso de la educación física. En este sentido, es posible extrapolar lo expuesto por los autores respecto a la educación física al caso de la filosofía y de otros saberes presentes en la escuela. Aisenstein y Scharagrodsky pretenden evidenciar que, por esencia, el estudio sobre los cuerpos tiene unos componentes intrínsecos, es decir, que le son propios. Sin embargo, cuando la enseñanza se da en el contexto escolar, el saber comienza a relacionarse con unas disposiciones de poder -con respecto a lo que en su momento en Argentina se pretendía frente a la enseñanza de la educación física- que permean y reconfiguran su devenir.

En un segundo plano, y continuando con el análisis frente a el hecho de desnaturalizar las prácticas y evidenciar las tensiones a las que se ven sometidos los saberes en la escuela, se ubican algunos trabajos producidos en México, en los que se abordan algunos componentes enmarcados en las relaciones de saber- poder, y que constituyen gran parte de la problematización de este trabajo. En un primer análisis referencial (Ávila, 2001) *La experiencia matemática en educación primaria: estudios sobre los procesos de transmisión y apropiación del saber matemático escolar*, se plantea que el saber cómo concepto se puede comprender como un objeto cultural.

No obstante, en la práctica, el saber representa un lugar del conocimiento que es consensuado a nivel social. En otras palabras, la estructura de una disciplina como las matemáticas, en este caso, se formula con relación a unas vertientes fundamentales a nivel histórico y social que, en su devenir, dan cuenta de una serie de necesidades de carácter político, económico y cultural que determinan las posibilidades de desarrollo del saber frente al poder.

Una primera relación con el saber en la escuela se representa a partir de la transposición didáctica de dicho conocimiento, porque, como lo plantea el autor, el funcionamiento de un saber con respecto a la didáctica es distinto del saber académico. Sin embargo, esta transposición implica ciertos riesgos que se han tomado con el afán de fragmentar el conocimiento que llega a la escuela a través de diferentes formas; por medio de manuales de texto, de recursos didácticos, talleres o exámenes. En este sentido, la escuela puede pensarse como el espacio en el que ocurren ciertas transformaciones de un determinado saber, y en esa medida es importante resaltar que,

Un individuo concreto no puede relacionarse con un saber sino relacionándose con una institución pues el saber está vinculado a las instituciones. Para cada uno de los objetos de saber existe una relación institucional que expresa, grosso modo, lo que hace en la institución con el objeto de saber, cómo el saber al que corresponde el objeto es puesto en juego (Ávila, 2001, p. 45).

Según lo anterior, la institución, en este caso la escuela, es determinante para crear y recrear las relaciones que se tejen entre el saber y la enseñanza, así como entre el maestro y el alumno. No obstante, estas relaciones pueden ser de distintos órdenes, positivas o problemáticas, y es allí donde encuentro una base referencial para la articulación con la investigación que se

pretende realizar, en tanto la institución como objeto del poder juega un papel decisivo en la relación con el saber.

El primer acercamiento académico en Colombia, desde esta línea de análisis que se viene planteando, es el trabajo de Alejandro Álvarez (2015), el cual se encuentra inscrito en la tradición del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Parte de su vida académica se enfoca en interrogar y analizar la emergencia del saber escolar desde el saber pedagógico, asunto que conlleva a la pregunta por la constitución de los saberes escolares, la formación de maestros, la didáctica, la cultura escolar, el campo de conceptualización de la pedagogía, el campo narrativo, el gobierno de la educación y un conjunto de conceptos que son, en esencia, las prácticas discursivas y enunciativas de la pedagogía como saber fundante del maestro. En consecuencia, el autor realiza aclaraciones conceptuales sobre la forma de entender la práctica pedagógica en la constitución del saber escolar,

Comencemos con la noción de *práctica pedagógica*. Hay que volver a decir que esta noción es metodológica y no hace alusión a lo que se hace en el aula, o a lo que sucede en la escuela o fuera de ella cuando se enseña o cuando se realiza una actividad educativa, esto es, con intención formativa. Con Foucault (1970), hemos dicho que todo discurso es una práctica, óigase bien, todo discurso es una práctica; en este caso el discurso pedagógico es una práctica (Álvarez, 2015, p. 22).

En cuanto al saber escolar, el autor sostiene que existe una relativización del conocimiento, esto significa que las nociones de las disciplinas escolares se han transformado según la época y los contextos. Así pues,

El saber escolar, digámoslo de una vez, sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y

conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada (Álvarez, 2015, p. 26).

En este referente, se señala que los saberes escolares funcionan como fuentes relativas de apropiación de aquellas disciplinas que circulan en la escuela, asunto que se viene planteando en las investigaciones anteriores.

Del mismo modo, los trabajos de la profesora Dora Lilia Marín (2015), presentan un análisis de los saberes escolares con relación a la fundamentación científica de estos y su posición en la educación. En una primera investigación titulada *Saberes, escuela y ciudad*, se piensan los saberes con respecto a la forma en que emergen y circulan en la escuela. Este trabajo toma como referentes conceptuales los estudios de Goodson (1991) sobre el currículo y de Chervel (1991) sobre las disciplinas escolares.

Así pues, se retoman diferentes ideas sobre la fundamentación de la emergencia y la transformación de los saberes escolares en Colombia, mediante un recorrido que abarca las diferentes corrientes históricas en el campo de la educación. En este análisis se toman como ejes de la indagación dos de las principales ideas de saber escolar que están presentes en Colombia. La primera tiene que ver con una postura construida desde la experiencia de la práctica pedagógica, en la que se retoma la arqueología del saber de Foucault, con el fin de comprender los acontecimientos, discursos y redes de saberes en un sentido histórico. La segunda idea, se encuentra cimentada sobre el trabajo realizado desde la teoría alemana, en la que se retoma el concepto de saber desde la *Bildung* o idea de formación en la escuela, que se da a partir de la integralidad del hombre y el cultivo del espíritu del ser humano. Así,

En general, se puede afirmar que el tema de los saberes escolares puede abordarse por dos vías diferentes, pero no necesariamente excluyentes: de una parte se encuentra una mirada

que enfatiza en la relación entre enseñanza y aprendizaje, la cual puede rastrearse de ampliamente en los discursos pedagógicos a propósito de las formas en que resulta más adecuado enseñar y aprender un saber disciplinar (contenidos), lo que conduce a un problema del currículo -en el nivel de los planes de estudio principalmente- y de la didáctica. Por otra parte, se encuentra una mirada con énfasis en la pregunta por la formación, un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros. (Marín, 2015, p. 29).

En este sentido, se reconocen las transformaciones que tienen en sí los saberes escolares, cuando se abordan desde diferentes perspectivas metodológicas y epistemológicas. Lo anterior se debe a que el saber escolar no puede entenderse como un ente propio de la escuela, pues esa inmersión en el contexto educativo implica unos grados de científicidad que se vinculan a las corrientes pedagógicas que han estudiado el saber escolar desde múltiples dimensiones.

El trabajo titulado *El poliedro de los saberes escolares. Praxis y saber* (Marín y Parra, 2017), retoma la fuente metodológica del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, y ofrece una perspectiva analítica que se nutre a partir de elementos aportados por la noción de práctica pedagógica, en el sentido que lo trabaja Michel Foucault. El análisis de la práctica pedagógica desde la perspectiva foucaultiana implica una alusión a la importancia de los juegos de saber-poder que emergen en el campo de la educación, en tanto estos resultan condicionante de la emergencia de los saberes.

En esta medida, Marín y Parra retoman el saber escolar como práctica pedagógica en la que emergen una serie de discursos que posibilitan o no la existencia de un saber. Por ello, este trabajo funge como referencia conceptual y metodológica del presente texto, pues permite arrojar luz sobre las condiciones de posibilidad de un saber -cómo la filosofía- en el ámbito escolar. Dicha comprensión solo es posible a partir de la revisión de la forma histórica de un determinado saber. Así pues,

Esta ruta de análisis se asemeja a aquella sugerida inicialmente por las nociones de práctica pedagógica y saber pedagógico del GHPP, cuyos usos se vincularon estrechamente al problema de pensar la pedagogía como saber disperso en distintos registros, niveles y lugares de enunciación y como disciplina (en formación) con una historicidad propia y que habría atravesado procesos de epistemologización cada vez más sistemáticos (Marín y Parra, 2017, p. 108)

En esta misma línea se encuentra el trabajo titulado *El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850)*, de los autores Óscar Leonardo Cárdenas Forero y Marco Tulio Cárdenas Forero. Este es un trabajo que utiliza el método arqueológico- genealógico, y que tiene como propósito fundamental explorar las condiciones que posibilitaron el desarrollo de las artes, como saber, en la escuela pública colombiana. En este texto se toman como referentes principales los estudios de Goodson (1991) y Chervel (1991) para conceptualizar lo que significa un saber escolar desde la constitución del currículo y los planes de estudio. Del mismo modo, el texto explora el sentido de las disciplinas en la escuela y la forma en como estas son enseñadas. Posteriormente, el trabajo de los autores se enmarca en la construcción de un archivo que permite visibilizar el proceso de escolarización, instrucción pública y constitución de sujetos singulares.

Este trabajo se conjuga con la pretensión que tengo con este proyecto, en cuanto a lo metodológico y lo conceptual.

Siguiendo con la misma línea de análisis -que pretende señalar los factores que determinan la constitución de los saberes escolares- es importante señalar la investigación sobre *Las matemáticas como saber escolar*, del autor Gustavo Parra (2017). Este trabajo también hace parte de las elaboraciones del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. En este texto Parra resalta el rol de las matemáticas como un saber escolar en Colombia, entre los siglos XIX y XX, teniendo como punto de partida las condiciones de posibilidad de las matemáticas como saber escolar. En un primer lugar, sobresale la importancia que empiezan a tener ciertas disciplinas en el siglo XIX, en tanto comienzan a ser comprendidas a la luz de un proyecto de nación en el que la técnica y el desarrollo de las ciencias comienzan a tener un lugar preponderante.

Así pues, se habla de los lugares de enunciación de las matemáticas, los cuales le dan a este saber la posibilidad de existir y circular en la escuela. Según el autor, esto se da a través de la adopción del método de enseñanza mutua de Lancaster y el ABC de la intuición de Pestalozzi, que se configuran en los manuales de enseñanza que empiezan a conformar la práctica pedagógica en este momento histórico. Por ende, allí se destacan las matemáticas como un saber escolar inscrito en un proyecto de nación regido bajo unos principios políticos, y que obedece a las necesidades de una hegemonía técnica y científica. Este hecho es relevante a la luz del presente trabajo en tanto permite comprender la constitución de ciertas disciplinas en un marco político y económico determinado.

Por otra parte, se resalta el estudio titulado *El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968* (Salazar, 2008), en el que la autora respalda la idea de que es necesario preguntarse por las condiciones de posibilidad

que posibilitan la emergencia de este saber en la escuela. Pensar en las condiciones que favorecen la emergencia de un determinado saber permite comprender cómo influyen en él los discursos y las prácticas que lo sustentan dentro y fuera de la escuela, tal como sucede con el marco legislativo, que, si bien influye en los conocimientos que circulan en el contexto escolar, excede a la escuela como territorio de saber.

Por tanto, la observación de la escuela implica mirar dentro de ella, pero con las gafas de la periferia, es decir, con la mirada de los contornos que se presentan a nivel institucional. En este sentido, es crucial pensar en la escuela y en las prácticas de normalización que, a la postre, definen y configuran parte del devenir escolar. No obstante, se plantea como punto de análisis el surgimiento de la instrucción pública y el desarrollo de las políticas educativas para el desarrollo de planes de área sobre la escritura. Para ello se resalta, en primer lugar, la formación de un corpus legislativo o prácticas de normalización (instrucción pública), y, en segundo lugar, la regularización del corpus legislativo a través de la institucionalización de un saber en la escuela.

Frente a los anterior, cabe resaltar la necesidad de plantear con claridad la función específica de la escuela en tanto “la enseñanza comienza por definir la finalidad de la escuela” (Salazar, 2008, p. 90)

En último lugar, y tratando de articular la línea de análisis con lo que enuncié anteriormente sobre la filosofía como saber subordinado o sometido, me encuentro con un estudio de maestría - *La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994* (Montes y Montes, 2019)- que toma como principal referente la investigación del profesor Saldarriaga (2005) sobre la filosofía como disciplina <sup>2</sup>. La tesis referida describe la transformación de la filosofía como saber escolar, recoge

---

<sup>2</sup> Dentro de su tesis de doctorado, el profesor Oscar Saldarriaga toma como punto de partida el análisis de la proliferación de la filosofía neo tomista sobre la escolástica, del mismo modo destaca el papel de la

algunos referentes conceptuales que serán relevantes en este trabajo, y resalta las condiciones de posibilidad de la emergencia del saber filosófico en la escuela y la constitución de los saberes. En cuanto a lo metodológico, los autores analizan los textos escolares y las políticas públicas de la época –1946 a 1964. Frente a la tesis general, los autores argumentan que la filosofía ha tenido unas condiciones de existencia que delimitan la construcción de una dinámica de la enseñanza en un momento determinado, lo que da cuenta de una cierta subordinación de la filosofía como saber escolar. Por lo demás, los autores dejan varios puntos por definir, y terminan su análisis en el momento en el que aparece la Ley General de Educación, la cual constituye la génesis de mi investigación.

Lo presentando anteriormente en cada una de las investigaciones, recoge distintos puntos en común sobre la forma de investigación sobre la constitución de los saberes escolares en algunos países de América latina, especialmente en Colombia.

Cada uno de estos trabajos problematiza el hecho de pensar los saberes con relación a las condiciones de posibilidad y de existencia de estos en la escuela. Algunos autores resaltan las condiciones que se dan a partir de la fundamentación, que se enmarca en las políticas públicas

---

iglesia en la formulación de prácticas de enseñanza enmarcadas en dinámicas poscoloniales. “De modo que, bien vistas, estas «querellas de antiguos y modernos» a las que le apostó la «restauración del tomismo» no podían escapar a las reglas de juego de la modernidad respecto de la ciencia –es decir, las relaciones con la *verdad* y con la *autoridad* que sostienen el *régimen de credibilidad* para las sociedades modernas Según estas reglas, es necesario que todo saber, conocimiento o discurso se legitimen por su valor epistemológico intrínseco, según unas exigencias muy precisas de método, de lugar y de competencia de los sujetos que son autorizados para enunciarlos” (Saldarriaga. 2005, P.31)

---

sobre educación y cómo estas han estado relacionadas con los proyectos de país. También hay puntos comunes entre las tensiones sobre la disciplina y la enseñanza en la escuela, la institucionalización de las prácticas y los discursos, así como las relaciones entre el saber y el poder. Todos estos estudios configuran un análisis sobre los saberes escolares, y en el caso de mi investigación, hay una aproximación a pensar la filosofía como saber escolar, que según lo analizado hay ciertos vacíos de este asunto en Colombia.

### **Las políticas y formas de medición en la escuela.**

Esta línea de análisis señala otro tema central que juega un papel fundamental en las tensiones que señalo sobre la enseñanza, a saber, la estructura de las políticas públicas en educación y las políticas públicas que se refieren a la evaluación, en este caso, de la filosofía.

En primer lugar, quiero resaltar a nivel internacional el estudio realizado en Chile que fundamenta la tesis frente a la constitución de la escuela como institución reguladora de saberes a partir de las políticas públicas. *De la shole a la escuela moderna* del autor Bruno Pino Cominetti (2016). Allí el autor realiza un recorrido histórico lineal, del cual debo distanciarme, ya que este tipo de análisis no permite evidenciar tensiones que se desencadenan en la práctica. Así pues, Pino toma como principales fuentes de análisis las políticas públicas, para hablar de una historia del currículo, olvidando un poco los registros escolares y otros documentos que, si bien no son oficiales, permiten desnaturalizar el fenómeno educativo.

Sin embargo, el autor presenta argumentos importantes para la comprensión de la evolución y las transformaciones de la escuela y la enseñanza de la filosofía. Del mismo modo, Pino resalta la constitución del currículo y contextualiza la formulación de políticas públicas chilenas en relación con algunos momentos políticos esenciales en la comprensión de la historia

chilena, como es el caso de la dictadura. En el texto se resalta la función civilizatoria de la educación en la escuela, la función controladora del orden social y de estratificación de las masas. Sin embargo, la historia de las políticas públicas empieza a encontrar un sentido muy “comeniano”, es decir, de “una educación para todos”, en la que el Estado debe proporcionar los medios para que así sea. Allí inicia una disputa entre liberales y conservadores católicos respecto a la formación de un currículo de la instrucción laica o con base en preceptos cristianos. Esto continúa así hasta la adopción de un proyecto de instrucción pública en 1960,

Lo que importa a la educación es la formación de mano de obra calificada. En este sentido, la enseñanza técnica toma gran importancia. La educación se ve como un medio de cambio social, de ascenso y movilidad social, lo cual es una exigencia del progreso técnico. El sistema educativo es selectivo, ya que hay que poner a cada cual donde rinda mejor, donde puedan desplegar su máxima efectividad (Pino, 2016, p. 21).

Es evidente la relación que existe entre la constitución del currículo en Chile y la adopción de políticas públicas en educación con lo sucedido en Colombia, en tanto hay asuntos una transformación, en el sentido de la enseñanza de la filosofía, que ha derivado en que el saber filosófico se encuentre hoy en un estadio periférico o, como se ha dicho anteriormente, subordinado.

Quiero señalar, en el contexto nacional, el trabajo realizado por la profesora Olga Lucía Zuluaga y otros miembros del grupo Historia de la Práctica Pedagógica (2004) sobre la integración y las instituciones que rodearon la formulación de distintas leyes sobre educación desde 1903 a 1997. En aquel estudio sobre *La instrucción y la educación pública en Colombia 1903- 1997*, se resaltan varios aspectos que son relevantes en este trabajo. En primer lugar, la investigación demuestra cómo Colombia ha estado representada por unos actores políticos que, a partir de sus

ideologías, configuran unos procesos normativos en las instituciones educativas del país. Según esto, desde 1903, incluso un poco antes, los actores políticos más representativos fueron la iglesia católica y los conservadores, que continuaban una lógica internacional de no secularización de la educación y de la formación de principios cristianos en las escuelas públicas.

Sin embargo, el estudio también resalta que, si bien las políticas públicas en educación y los programas de instrucción han estado dominados gran parte del tiempo por unos determinados actores, han existido unas rutas de fuga, unas luchas que, aun teniendo presente el estado confesional, posibilitaron la transición de los procesos educativos hacia la laicidad. Esto da cuenta de un proceso de reconfiguración de las prácticas que señalan el papel preponderante de la pedagogía en la formación del profesorado y la construcción de los saberes en las escuelas. Esta transformación tuvo consecuencias históricas para Colombia en cuestión de leyes sobre educación.

En segundo lugar, tomo el trabajo sobre *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano* de Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante Acevedo (2004), docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. Los autores presentan como punto central del análisis un recuento histórico que abarca desde 1970 a 2002, y que tiene como fuente metodológica la búsqueda y el análisis del archivo de los planes de desarrollo que se llevaron a cabo en dicho lapso en Colombia. Los documentos analizados por los investigadores dejan entrever las condiciones que posibilitaron la existencia de una serie de políticas que respondían a las necesidades concretas de la época, particularmente en lo que respecta al desarrollo económico.

Estos archivos se constituyen como documentos prescriptivos, que tienen el objetivo de dictaminar y de enunciar ciertas normas que determinan la emergencia de unos discursos y no de otros.

A partir de los años cincuenta, el sistema educativo se orientó hacia la formación de una clase calificada técnicamente y, por ende, capacitada para desenvolverse dentro del contexto de la industrialización que se propuso para Colombia. Podríamos afirmar, según lo anterior, que finalizando la década del cincuenta del siglo XX las recomendaciones de las misiones extranjeras (Currie y Le Bret, principalmente), orientaron la educación hacia el desarrollo y, por tal razón, el sistema educativo se convirtió en un fenómeno susceptible de ser planeado y objetivado (Herrera y Acevedo, 2004, p.79).

De este estudio tomo algunos conceptos que tienen que ver con la preponderancia que se le da a la educación técnica y la determinación para resaltar ciertos discursos educativos, así como la forma de interpretar las condiciones de posibilidad y lo que las constituye.

En tercer lugar, y siguiendo la línea anterior que corresponde a las transformaciones que han tenido las políticas públicas en educación, tomo como referencia el artículo *La concertación de la educación en Colombia* de Francisco Cajiao (2004). Este texto es un informe detallado de las condiciones de existencia de las políticas educativas y los discursos imperantes entre 1940 y 1994 (año en el que nace la Ley General de Educación). De este estudio tomo como referencia la metodología y la forma de problematización sobre la existencia de las políticas públicas en Colombia.

Por otra parte, resalto un trabajo realizado en Colombia sobre *La aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*, resultado de una investigación que, tal como lo indicaba en la problematización de este trabajo, analiza cómo la evaluación constituye uno de los puntos en tensión en la enunciación de la filosofía como un saber escolar (Sánchez, 2008). El autor retoma el concepto de evaluación como un proceso de

---

medición, acreditación y configuración de las políticas educativas, que, a su vez, se alejan de las dinámicas del saber. Pensar en la evaluación tal y cómo se muestra en esta investigación, implica hablar de una práctica que se ha constituido, en sí misma, como saber o campo disciplinar que internamente determina las funciones de otra disciplina. Es decir, la enseñanza parece estar condicionada por la existencia de la evaluación. Según el autor, una historización de la evaluación permite desnaturalizar varios aspectos, a saber: la relación entre la evaluación y la planeación nacional, la evaluación en las cuatro repúblicas o modelos de escuela - “educación católica y cristiana, educación activa y escuela nueva, educación técnica o tecnológica y escuela de enseñanza –aprendizaje” (Sánchez, 2008, p. 49)-, la evaluación y los modelos pedagógicos, modelos de escuela para la higienización y evaluación para los exámenes de Estado.

Así pues, “la historización propuesta de la evaluación, que marca rupturas, desplazamientos, discontinuidades, dispersiones, choques, fuerzas y líneas de fuga, permitirá leer entre líneas algunas de las perspectivas señaladas” (Sánchez, 2008, p. 50). La evaluación es entendida como otro componente, que en este caso me permite señalar algunos de los puntos presentados por el autor, que a su vez fundamentan un análisis de las tensiones que permiten hablar de la filosofía como un saber que se evalúa en la escuela.

La mayoría de los estudios tienen en común algunos niveles de conceptualización. Sin embargo, el trabajo que realizaré no toma los tiempos como líneas causales, ya que no se habla de eventos que son consecuencia de otros sino de cortes históricos del análisis de las relaciones entre el saber y poder a partir de las instituciones, los discursos y las prácticas.

Otro de los componentes más relevantes entre los estudios que tienen que ver con las políticas públicas en educación y, en este caso, en filosofía, es el de la evaluación. La problematización de

los procesos de evaluación en escuela se aborda a través de un documento que continúa con la misma línea de análisis que se ha planteado en líneas anteriores, pero con relación al examen de filosofía.

El documento referido en líneas anteriores es la tesis de maestría de Hayder Leguizamón (2016), titulada *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. En él se presenta la historia de la enseñanza de la filosofía traducida en los exámenes de Estado, y se expone la forma como éstos han cambiado en el tiempo hasta convertirse en lo que hoy denominamos lectura crítica. El autor presenta de una forma muy detallada este asunto y respalda su argumentación en los documentos prescriptivos sobre la evaluación y sobre educación en Colombia, a saber, la Ley General de Educación y las Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía. Las conclusiones planteadas en este estudio permiten desnaturalizar el proceso evaluativo de la filosofía como algo inherente a su saber. El autor habla de las transformaciones de la enseñanza de la filosofía a la luz de las condiciones y las necesidades que se presentan para la evaluación.

Para terminar, se presenta un estudio sobre la *Evaluación formativa de la filosofía* de Julián Andrés Montoya (2017). En el texto se toma como punto central de análisis y escrutinio metodológico, la investigación acción. Si bien este modelo metodológico dista de las pretensiones planteadas en la presente investigación, es pertinente tenerlo en cuenta en la medida en que representa un modelo de pensamiento y análisis con respecto a la evaluación formativa. Así pues, Montoya presenta como principal argumento de su elaboración la desarticulación que existe entre las pruebas estandarizadas y los componentes de la enseñanza. En segundo lugar, el estudio pone

en contexto la preocupación inminente del maestro, sujeto que enseña filosofía, y el posible aprendizaje de los estudiantes.

En las temáticas del grado décimo y once abordaba la historia de la filosofía y la exponía tan rápido como era posible, pues las pruebas de Estado, año tras año, se mostraban más inmediatas en el tiempo, por ello siempre debía reestructurar el plan de área en cuanto a la preparación de las pruebas de Estado (Montoya, 2017, p. 13).

De este modo, se puede concluir que no necesariamente aquello que se evalúa es lo que, en esencia, se podría determinar como un pensamiento crítico propio de la filosofía. Podría pensarse que, según lo que se señala Montoya en su investigación, mientras más nos alejamos de los contenidos que constituyen los cuestionamientos de las pruebas estatales, más nos acercamos a la verdadera esencia del saber filosófico.

La línea de análisis enunciada anteriormente permite evidenciar cómo la construcción de los procesos evaluativos del saber filosófico se ha visto permeada por una serie de factores externos a la escuela que no obedecen, necesariamente, al sentido propio de la filosofía. Así pues, desde el punto de vista legal se han planteado una serie normas y documentos de carácter prescriptivo, que según las épocas en los que han sido creados, denotan una serie de cambios en los niveles de exigencia, y se adaptan a las demandas internacionales en lo que respecta a disposiciones económicas y políticas.

La revisión histórica de la evolución de los procesos evaluativos en Colombia permite evidenciar cómo ciertos discursos imperantes, según la época, han condicionado la existencia de las diferentes políticas públicas en educación y, concretamente, en filosofía. Sin embargo, la misma esencia de las disciplinas ha posibilitado la existencia de líneas de fuga, es decir, de fuerzas

que permiten conceptualizar las políticas públicas sobre educación y evaluación como objetos culturales que no necesariamente obedecen a los requerimientos y prescripciones que son impuestas desde el exterior. En este sentido, las líneas de fuga son importantes pues permiten establecer modos de enseñanza que se correspondan con el sentido de la filosofía y no solo con el requerimiento de las pruebas de Estado.

### **Enseñanza de la filosofía, la crisis de lo útil en la escuela.**

En los trabajos que en adelante se referirán, hay una evidente problematización que tienen como punto central la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Este análisis versa sobre la forma cómo la institución escolar realiza una transposición del conocimiento, que implica un intento por dotar al saber -la filosofía- de un sentido que este quizás no tiene.

En un primer momento, quiero resaltar un estudio realizado en México que lleva por título *La enseñanza de la filosofía en la educación media superior* (Romero, 2017). En este texto se exponen distintas percepciones que se tienen desde el campo investigativo, que nos llevan a inferir que la posible inutilidad de la filosofía -evidenciada en la exclusión de este saber en las pruebas de Estado- está dada a partir de su enseñanza en la escuela. Es decir, la forma como se ha construido la relación entre el saber y la enseñanza en la escuela se limita a la exposición de autores, doctrinas y teorías filosóficas que se alejan de la actividad propia del filosofar.

No son pocos los ejemplos que confirman las consecuencias negativas que puede llegar a producir esta ilusión: en un extremo, el dogmatismo ideológico y, en el otro, la comprensión y desinterés de los jóvenes en la escuela, a quienes solo les hace concebir a la filosofía a través de las grandes ideas de sus grandes representantes y no como una

actividad que permite a los hombres acceder a una parte esencial de su propia autonomía: la autodeterminación de su pensamiento (Romero, 2017, p.2).

Algunos lugares comunes en la investigación tienen que ver con la relevancia que se le brinda a la formulación de estrategias de enseñanza de la filosofía que posibiliten el desarrollo de la autonomía de los jóvenes, esto deriva en pensar que el sentido utilitario de la filosofía no es más que la actividad del filosofar. A su vez, este asunto supone una suerte de contradicción respecto a las disposiciones curriculares, los planes de área y las políticas públicas frente a la filosofía como un saber en la escuela, asunto que será fundamental para analizar en este trabajo.

En segundo lugar, quiero presentar las ideas en torno a la enseñanza de la filosofía y algunas reflexiones que se han dado al respecto en Chile. El estudio realizado por Andrés Oliveira (2017), *Enseñanza de la filosofía en la institución escolar en el contexto de las sociedades en transición*, presenta como punto fundamental la enseñanza de la filosofía a la luz de algunas críticas realizadas a la institucionalidad en Chile.

La primera de ellas es la crítica a un proyecto moderno fracasado, la cual pone en entredicho la visión de progreso que continúa viendo a la educación como salvadora de un proyecto de nación. No obstante, el autor limita los contenidos al decir que “la rigidez de un sistema educacional moderno inminentemente homogenizador frente a la diversidad presentada por cada uno de los educandos participantes en este sistema” (Oliveira, 2017, p.30). Lo anterior representa los peligros de la categorización en la escuela.

La segunda crítica es al maestro ignorante. En ella que hay un señalamiento importante que invita a pensar las prácticas pedagógicas y sus fundamentos desde la actualidad. Esto relacionado,

---

por ejemplo, con el carácter explicador del maestro, idea que pone a los estudiantes en un nivel de incapacidad para comprender por sí mismos los conocimientos. Esta supuesta incapacidad es perpetuada a través de un sistema institucional que configura unas prácticas de enseñanza, a la luz de dicha imposibilidad. Así, “la explicación es el camino válido que el profesor hace recorrer al estudiante para hacerlo comprender la realidad. En este sentido la explicación niega al estudiante la posibilidad de transitar un camino propio para comprender la realidad” (Olivera, 2017, p.31).

La tercera crítica está dirigida a los fundamentalismos que se originan a partir de las doctrinas religiosas, las ideologías políticas u otros dogmas. La crítica esbozada por Olivera sostiene que la existencia de los fundamentalismos dogmáticos imposibilita la emergencia de nuevas experiencias al interior de la escuela que enriquezcan los procesos de formación. Desde esta postura se enmarca la rigidez de la enseñanza, que concibe como válido únicamente lo que ya se ha dicho, las teorías ya explicadas, esto deriva en una hegemonización del saber e impide la circulación de conocimientos que no estén dentro del canon.

En el caso de la filosofía, la enseñanza de varias corrientes teóricas niega, en muchos casos, la posibilidad de moverse a otros territorios. Por ello la filosofía se encuentra limitada, en tanto el discurso hegemónico considera únicamente a unas corrientes de pensamiento como aptas para ser enseñadas en la escuela. Esta situación es un común denominador en la enseñanza de la filosofía en Latinoamérica, tal como lo evidencia el autor referenciado en el caso chileno. A través del presente trabajo se pretende visibilizar cómo la filosofía ha devenido en saber sometido en el caso de la escuela en Colombia.

En un primer acercamiento a nivel nacional a esta línea de análisis, se presenta el siguiente trabajo *Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo*

---

*didáctico* de las investigadoras Diana Melisa Paredes Oviedo y Viviana Villa Restrepo (2013). En él se expone cómo la filosofía ha estado encerrada en métodos arcaicos de enseñanza, por tanto, se propone como alternativa la aplicación de un modelo de enseñanza que responda a las nuevas necesidades y en el que estén presentes las apuestas posmodernas que implican las nuevas tecnologías, de modo tal que los estudiantes puedan sentir que el saber filosófico se relaciona con problemáticas actuales que tocan directamente la realidad cotidiana.

Las autoras realizan un recorrido histórico lineal a través de la enseñanza de la filosofía en Colombia, y a partir de una crítica al sistema educativo que condiciona la enseñanza del saber filosófico en la escuela, proponen la estructuración una unidad didáctica en la que el sentido de la enseñanza en filosofía sea la formación desde lo sensorial. Si bien este trabajo representa una contextualización del asunto de la enseñanza de la filosofía en Colombia, considero que quedan algunos interrogantes con respecto a la constitución del saber mismo que ha llevado a la filosofía al lugar que tiene.

El siguiente trabajo, *Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía* (Carmona y Paredes, 2019), es un informe que surge de un proyecto de investigación de maestría, y que presenta una postura crítica respecto a la enseñanza de la filosofía en la historia de Colombia. El trabajo constituye una apuesta por una filosofía latinoamericana que tenga como base a algunos autores de este lado del continente. Esta apuesta por incluir autores latinoamericanos en el currículo se sustenta sobre el hecho de que la apropiación de las teorías occidentales ha condicionado la enseñanza en la escuela, lo que ha derivado en el abandono de los saberes de los pueblos americanos.

Los dos estudios son una muestra de cómo la filosofía intenta mostrarse como una disciplina de lo útil para la enseñanza en la actualidad. Según el análisis de presentado en dichas investigaciones, parece que a la filosofía no le basta ser lo que en esencia es, sino que se enmarca en unas disposiciones que le piden innovación como condicionantes de su existencia en las aulas, asunto que será centro de análisis en esta investigación.

Por otra parte, una de las discusiones que tienen lugar a propósito de la problematización planteada en este texto, es la enseñanza de la filosofía -asunto que enuncié en la contextualización y que hace parte de una de las tensiones presentadas. Resalto un trabajo que me sirve como antecedente de este asunto, *Enseñanza de la Filosofía en los colegios: Una asignatura para lo útil, para lo inútil* (Castro, 2016). En este texto se plantea una defensa de la filosofía, no tanto como un saber en la escuela, sino como un asunto que determina la formación de ciudadanos más críticos y reflexivos en la sociedad actual. Sin embargo, el autor plantea que la filosofía es una ciencia de lo útil, pero también de lo inútil, que esto hace parte de su esencia y que es contradictorio querer mostrar un objetivo claro y unívoco del quehacer filosófico de cara a la sociedad. De allí, puedo plantear elementos que tienen que ver con asuntos que ya se han esbozado en la problematización y en anteriores referencias, pues pensar en la filosofía como un saber utilitario o no, deriva en la posibilidad de fundamentar el sometimiento de su enseñanza.

Del mismo modo, tomo como referencia un trabajo titulado *Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo* (Espinel y Pulido, 2017). Allí se pretende formular una comparación entre la crítica ontológica nietzscheana y la crítica kantiana a los regímenes de verdad a partir de la razón. Dentro de la propuesta de interpretación de los autores se busca desarrollar

una desnaturalización de los conceptos establecidos en la historia de la sociedad, en lo referente a la enseñanza de la filosofía en la escuela.

En este trabajo hay una crítica a los regímenes de verdad y la forma de naturalizar las ideas de un saber, en este caso, de la filosofía. Lo anterior tiene que ver con la forma de interpretación que han tenido las teorías a lo largo de la historia y que muchas veces están condicionadas por el dogmatismo, incluso de la misma filosofía. La investigación de Espinel y Pulido presenta valiosos aportes a la discusión desde el campo epistemológico, lo que posibilita la comprensión de las formas en las que se ha constituido el saber filosófico en la escuela.

Por último, quiero resaltar el estudio *Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías* (Valencia, 2016). Este texto es el resultado de un proyecto de maestría que tiene como interés general resaltar la forma como se ha entendido la didáctica de la filosofía en Colombia. Asimismo, la investigación busca determinar las condiciones que, desde el Ministerio de Educación Nacional se han desplegado en torno a los procesos de enseñanza de la filosofía, no solo en la educación media sino también en las universidades.

Si bien este estudio constituye una referencia importante para llevar el análisis que aquí propongo, mi argumentación no se agota en este aspecto, ya que aunque existe una argumentación de esas posibles causas de emergencia de la filosofía y sus determinantes para la enseñanza, el texto de Valencia se enfoca en un análisis en sentido histórico lineal, lo que deja de lado las tensiones que señalo en la problematización.

Cada uno de los textos referenciados muestra distintas posturas frente a la enseñanza de la filosofía, que pretende rescatar la esencia que en efecto desde antigüedad se le ha dado. Sin

embargo, cada uno de los autores resalta algunas de las variaciones que ha sufrido la filosofía como saber, asunto que es relevante en este campo de problematización puesto que el propósito de esta investigación no es moralizante sino analítico. El análisis que aquí propongo se lleva a cabo a partir de las tensiones que en parte son señaladas en cada una de las investigaciones trabajadas en este marco referencial, y que se dan a partir de las relaciones entre instituciones, discursos y prácticas.

### **Marco conceptual**

Cuando hacemos alusión al marco conceptual, es preciso entender que desde esta perspectiva de análisis los conceptos no son edificios estáticos inamovibles, estos se convierten en fuente dinámica de la investigación.

En esta medida, los conceptos pueden reevaluarse, ya que entran en discusión en cada momento de la investigación y de ninguna manera determinan el resultado de la misma. Los conceptos entran en un juego de verificación en el que no son validados con relación a la experiencia únicamente, pues se entienden como herramientas que permiten un análisis del archivo que constituye la estructura conceptual de este trabajo. De este modo, los conceptos están en el campo de la relatividad y no se toman universales inapelables.

Dentro del campo de problematización, se abordaron distintos conceptos que constituyen la base para continuar el desarrollo de la investigación, por ende, realizaré una aproximación de estos tomando como referencia algunos autores y trabajos similares a la investigación que se pretende hacer.

**Condiciones posibilidad.**

Tal como se expuso en el apartado de problematización, cuando se hable de condiciones de posibilidad de la filosofía como saber escolar, hay una referencia a aquello que posibilita la emergencia presente de este saber en la escuela. Esto quiere decir, como saber ha tenido un desarrollo en un momento dado y unas transformaciones a raíz de unas condiciones políticas, económicas, culturales y/o sociales determinadas.

La procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado. La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. Su objetivo no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo. Nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir la filial compleja de la procedencia es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas --o al contrario los retornos completos, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente (Foucault, 1992, p.22).

En este apartado, Foucault intenta develar que los acontecimientos que posibilitan o no, la emergencia de un saber en un momento histórico determinado - y no de forma causal-, no se tratan de situaciones evolutivas que progresan de forma lineal. Es decir, no todo lo que ya ha pasado

anteriormente muere en el presente o ha desaparecido totalmente, puesto que hay condiciones actuales que son evidentes y que toman sentido en la medida en que retornan a aquello que ha permitido su evolución. En este sentido las condiciones de posibilidad de la existencia de la filosofía en la escuela se abordarán teniendo en cuenta esta apreciación.

Frente a lo anterior, las condiciones de existencia deben entenderse con relación a las condiciones de posibilidad que según Martínez (2014) son mediaciones que a partir de las prácticas constituyen dichas condiciones de posibilidad para la existencia de un saber, aspecto que implica una condición para la articulación de un determinado conocimiento. Todo esto se da a partir de las relaciones de fuerza.

Las prácticas se constituyen en las condiciones de posibilidad para la aparición de un saber que a su vez es condición de posibilidad para la aparición de un conocimiento. Dicho proceso se realiza en relaciones de fuerzas que suponen también relaciones de poder las cuales no remiten a una instancia privilegiada, sea esta una clase, una ley o el Estado, sino a relaciones constitutivas en la producción de la verdad. Siglos de historia de las ideas pesan sobre nosotros por ello nos resulta común pensar al saber en un pedestal, separado del poder o carente de cualquier tipo de relación con el mundo material ya que su esencia parece definida desde la coherencia interna de las ideas (Martínez, 2014, p. 7).

Así pues, el saber no puede entenderse por fuera de las estructuras de poder, como lo explica Martínez en la cita anterior. Incluso la misma filosofía nos ha hecho pensar que el saber es algo alejado de las posibilidades materiales. Las condiciones en las que se da la episteme -en este caso la esencia de la filosofía desde sus problemas y conceptos-, nos deja entrever y desnaturalizar los

contenidos de la filosofía en un momento dado, aunque el interés no solo radica en el contenido como tal, pues esto no constituye el objeto de lo que se denomina saber.

La historia epistemológica de los saberes propone sacar a la luz los sustratos epistémicos comunes a diversos “sistemas de pensamiento” en un momento dado, sustratos que serían las condiciones de posibilidad, el “a priori histórico”, la “matriz de saber”, la “ley de coexistencia de un conjunto de enunciados, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen [...] acontecen en una formación social y en un momento histórico determinados (Saldarriaga, 2005, p.37).

En este sentido, la importancia no radica en jerarquizar las condiciones de cientificidad de un saber, sino en reconstruir el sistema de pensamiento, que, según el autor, se trata de una red de positividad que pone en juego las diferentes opiniones contradictorias o simultaneas. En este caso, es importante resaltar que todo lo que se dice, se piensa, se expone, se articula y se configura con relación a la filosofía en la escuela, toma un sentido para el análisis de las condiciones de posibilidad. No solo las normas, las políticas públicas y demás documentos oficiales se reconocen como fuentes primarias de análisis, sino también otro tipo de relaciones que se tejen y se señalarán en el campo metodológico de este trabajo.

Cabe aclarar que en el marco del presente texto se asumen las condiciones de posibilidad como un concepto dinámico de la investigación, como fundamento metodológico y empírico del análisis. En este sentido, se pretende reconocer las variaciones que ha tenido el saber de la filosofía en la escuela en sus distintas acepciones. No obstante, este reconocimiento representa el punto de partida para comprender las condiciones de naturalización de este saber en la escuela.

**Saber escolar.**

Uno de los conceptos centrales de esta investigación es el *saber escolar*. En algunos apartados de la problematización y del marco referencial se resalta el saber escolar respecto a la filosofía. En este apartado buscaré aclarar lo que entiendo por saber escolar, pues resulta relevante tener presente esta conceptualización para el posterior desarrollo de este proyecto.

Por lo anterior, es posible afirmar que el saber escolar ha tenido distintas acepciones en el campo de la pedagogía en Colombia. Como marco referencial se exponen los trabajos de Alejandro Álvarez, Dora Lilia Marín, Rafael Ríos, entre otros. A su vez, lo que han propuesto frente a la comprensión de los saberes escolares desde estudios más generales, como el análisis de las disciplinas escolares. Con ello quiero señalar, que los autores han trabajado el concepto a partir del método arqueológico- genealógico, mediante el cual se desnaturaliza lo que se ha constituido históricamente respecto de los saberes, evidenciando tensiones que también son fuente de análisis en este trabajo.

En el ámbito internacional, tomaré como referentes conceptuales los trabajos de Chervel (1991), Goodson(1991), Viñao (2006) y Reimundo Cuesta (1997), entre otros. En estas investigaciones se realiza una reconstrucción histórica de la transformación del concepto y de las condiciones de posibilidad de estas transformaciones a nivel histórico.

En los trabajos de Goodson, la construcción del concepto de saber escolar cobra sentido cuando se piensa como el entramado de contenidos que forman lo que, en el contexto anglosajón, se conoce como el *curriculum*. Esto se analiza a la luz de la formación estratégica que se tiene en la escuela de las diferentes disciplinas del conocimiento, entendiendo cómo se configuran unas prácticas de aula a la luz de aquello que se debe enseñar en la escuela y la forma de interacción de

los sujetos con el conocimiento. Según Goodson (1991), desconocer lo que sucede en el aula con respecto a un conocimiento, nos pone de frente con una relación miope de la configuración de un saber, ya que,

Cuando la investigación se limita a la realización inmediata del conocimiento de la materia se corre un grave peligro de sufrir de una miopía en el aula que inevitablemente oscurece y enmaraña un componente central en las complejidades de la vida en el aula (Goodson, 1991, p.14).

En la anterior idea se sostiene una postura un tanto crítica de la relación en el aula, de las prácticas de aula y de cómo todo esto interfiere en la constitución de un saber. Por ende, el saber escolar no se aleja de lo que sucede como práctica, pero tampoco de lo que deja de suceder frente a la organización del conocimiento, es decir, de aquello que se oculta, que no se dice o que desaparece en un momento dado.

Siguiendo esta misma línea de conceptualización, los estudios de Chervel (1991) no se alejan de los estudios de Goodson (1991). Sin embargo, Chervel no habla de currículo, sino de disciplinas escolares (concepto tomado como referente por algunos autores colombianos). Las teorías de Chervel se centran en un análisis del surgimiento, o mejor, del desarrollo del concepto de disciplina, que antes de la primera guerra mundial (siglos XVI – XIX) se entendía con base en la formulación de preceptos necesarios para el condicionamiento de los cuerpos. Posteriormente, el concepto se transforma y se piensa como un ejercicio intelectual que pierde toda su fuerza luego de la segunda guerra mundial, y se limita a ser la rúbrica que indica la materia de enseñanza, desligado de distintos acontecimientos culturales, sociales, políticos que son necesarios visibilizar en un proyecto como este.

Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia. Por añadidura, al no haberse roto el contacto con el verbo «disciplinar», el sentido riguroso del término sigue estando disponible. Una «disciplina» es también para nosotros, en cualquier ámbito, una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte (Chervel, 1991, p. 63).

Al parecer, la apropiación del conocimiento disciplinar no se aleja de la pretensión de disciplinamiento de los alumnos, es decir, en este contexto, la disciplina escolar puede entenderse como excusa de control de los cuerpos, pero también de la mente.

Por ende, la configuración histórica de las disciplinas escolares no ha escapado a unas pretensiones sociales y culturales. En este sentido, es posible afirmar que el objetivo pedagógico se aleja de la formulación y apropiación de la forma de emergencia que han tenido los distintos saberes en la escuela. No obstante, puede rastrearse una diferencia sutil entre lo que se concibe inicialmente como disciplinas escolares y lo que se conoce como saberes escolares. Aunque los dos conceptos apuntan a asuntos similares y se configuran en una institución determinada como lo es la escuela, tienen en esencia ciertas particularidades o matices que se pueden resaltar en la forma de enunciación en los contextos donde se han teorizado.

Pese a diferencias importantes en el uso de la noción de saber escolar, se observa un rasgo común en esos trabajos: se ocupan de describir la manera en que se configuró, o no, una

disciplina escolar, con propósitos, contenidos y métodos de enseñanza particulares (Marín, 2017, p.107).

Las disciplinas escolares tienen su esencia en la forma de enseñanza, en las distintas paradojas de configuración del currículo, y todo ello termina significando la emergencia de un saber en la escuela.

Siguiendo la línea conceptual, Reimundo Cuesta destaca que “todo saber aduce formas de poder que se expresan en la cotidianidad y que nuestra lengua trata de encerrar dentro de un expresivo y polisémico campo semántico” (Cuesta, 1997, p.7). Así pues, un saber no se constituye en la medida que es funcional desde una carga teórica epistémica, sino que hay unas condiciones que se reflejan en las prácticas educativas y tienen una funcionalidad,

Nacidas en el contexto institucional de los sistemas educativos, las disciplinas escolares no pueden construirse al margen de ciertas «marcas» e intereses sociales, y su misma existencia implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción. Pero esta determinación social y política (de poder) de las materias que forman el currículo no puede entenderse al margen de su propia historia, pues sólo analizando el curso de la misma nos es dado comprender y explicar su significado más profundo (Cuesta, 1997, p. 7).

No obstante, como una primera conclusión podemos entender que, desde el ámbito internacional, la disciplina escolar como configuración de un saber está acompañado en su génesis y en su historia por unas pretensiones de control, unas disposiciones de saber y de poder que configuran unas determinadas prácticas que son propias de la escuela.

Como lo señalaba al inicio de este apartado, y como se señaló en el marco referencial de este proyecto, me interesa visibilizar la apropiación que en Colombia se ha realizado de los diferentes conceptos que juegan un papel fundamental en este trabajo. En este sentido, me interesa señalar también cómo los autores colombianos han comprendido el entramado conceptual extranjero y lo han puesto en un diálogo en nuestro país, hecho que debe estar ligado a las condiciones de emergencia y de transformación que han tenido en nuestro contexto, según Rafael Ríos (2006).

Así pues, un estudio histórico sobre los saberes escolares no escapa a la utilidad que estos representan en la sociedad, asunto que ya se ha resaltado a lo largo de esta investigación. No obstante, la necesidad de vulgarizar los conocimientos en la escuela se permite o se ha entendido con relación a la pedagogía. Por ende, se señala una tensión importante entre los saberes que se constituyen como los más prácticos, y unos saberes que podríamos llamar de segundo orden, como la filosofía. Así,

El campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes (Ríos, 2006, p, 10).

Entre tanto, es posible afirmar que los contenidos conceptuales que constituyen los saberes han entrado en Colombia con unas pretensiones inminentemente políticas y económicas, que, según la utilidad, se relacionan con la pedagogía, que, a su vez, se encuentra en un lugar de sometimiento. Lo anterior, debido a que su aproximación tiene que ver solo con la fundamentación metódica, pasando de largo por la didáctica de las disciplinas. Por ende, los saberes se transforman,

se vuelcan a otros lugares en la sociedad y esto determina su posición en la escuela, hecho que quiero resaltar a la luz del papel de la filosofía como saber y la relación que éste ha tenido con la pedagogía.

Por lo demás, la constitución de un saber no depende necesariamente del valor epistemológico que este pueda tener, el valor cambia de acuerdo con ciertas condiciones contextuales de la escuela, a partir de las condiciones políticas y hegemónicas que constituyen el plan de estudios. Así pues, no es lo mismo lo que piense un artista sobre la relevancia de enseñar artes en la escuela, que lo que pueda pensar alguien que está alejado de la disciplina.

Los saberes no siempre han estado en la escuela, no se siempre han tenido la misma apreciación y formulación dentro de la sociedad y ni en el campo de la pedagogía. Por esta razón es necesario visibilizar o desnaturalizar las prácticas, desde aspectos culturales, sociales, económicos, políticos, que forman un entramado de relaciones, una red frente a la proliferación de un saber. En este sentido, resulta indispensable revisar el problema desde las distintas miradas que nos llevan a pensar el objeto, que, en este caso, es el de la filosofía como saber escolar. Bajo este lente es posible comprender cómo la filosofía en la escuela se ha ido transformando a partir de lo que constituye la práctica pedagógica con relación al saber.

En adelante, el saber escolar se entiende como aquella disciplina que, desde lo epistemológico, lo social, lo cultural, lo político y lo económico da cuenta de unas particularidades propias de cada área, y que, según estas, les proporciona un valor con relación a las pretensiones de una sociedad. Lo anterior deriva en la determinación de las posibilidades de emergencia de un saber en el estadio escolar.

**La filosofía como saber escolar.**

Si bien en el apartado anterior se abordó lo que en adelante se entenderá como saber escolar, la pregunta de este trabajo está enfocada en pensar las condiciones de posibilidad de la filosofía como saber en la escuela. Con lo anterior, quiero exponer que pensar en la filosofía dentro del campo educativo implica pensarlo como un saber enseñable.

La filosofía en Colombia ha tenido distintas transformaciones, que he señalado anteriormente y que serán objeto de análisis posterior. Conceptualmente, la filosofía como saber en la escuela resulta siendo una transposición de contenidos que se venían presentando en las diferentes universidades del país, por ende, la filosofía como saber constituye una polifonía de relaciones epistémicas con cada una de las ramas de la filosofía, que se alejan cada vez de la realidad del aula. Frente a lo anterior, el profesor Saldarriaga (2005) alude a una filosofía dominada por un canon católico, de principios neoescolásticos. Según Saldarriaga, esta suerte de subordinación respecto al *status quo* que ha representado la iglesia en Colombia, es el principal motivo del retraso de la modernidad en el país. Así,

El peso excesivo de un catolicismo retrógrado, cuyo bastión intelectual fue la filosofía neoescolástica, ha sido el mayor causante, cuando no del fracaso por lo menos del retardo de la modernidad en este país periférico y poscolonial. Si a ello se agrega un cierto consenso intelectual negativo sobre la “restauración de la escolástica” (Saldarriaga, 2005, p.27)

Por ende, la constitución de la filosofía como un saber en la escuela, representó en su momento una extensión de las facultades de filosofía, una preparación a la vida universitaria.

A lo anterior, añade Viñao,

En efecto, los historiadores de la enseñanza secundaria han caracterizado el surgimiento del bachillerato (moderno) como el desprendimiento de ciertos cursos de las antiguas Facultades de Artes, más tarde, de Filosofía. Viñao señala que, desde fines del siglo XIX, ya Giner de los Ríos denunciaba que la única finalidad académica de la segunda enseñanza era propedéutica: preparar a un grupo social restringido para las carreras universitarias. De ahí, añadía, que “no sólo se halla separada de la primera [enseñanza] bruscamente, sino que, por su origen, [la Facultad de Filosofía] ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos, y hasta muchas veces [...] en la formación de su profesorado” (Viñao, citado por Saldarriaga, 2020, p. 32).

La filosofía como saber en la escuela ha sido un ejercicio principalmente propedéutico, como lo señala Saldarriaga a través de Viñao, por ende, es entendible que la didáctica de la filosofía en la escuela colombiana se encuentre en tensión con lo que la misma filosofía, como saber, puede ofrecer a los jóvenes. Desde la propia construcción histórica de la filosofía en la escuela parece haber una incertidumbre o un determinismo epistémico con relación a los contenidos “apropiados” para enseñar. De allí que esa organización haya sido todo un desafío para los maestros en la escuela.

Así pues, en la génesis de la filosofía en la escuela colombiana se visibilizan las distintas disposiciones que configuran la práctica pedagógica y frente a ello señala Viñao que,

La construcción del currículo prescrito, entendido en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones, subculturas y grupos de profesores, forma parte de la misma práctica. No debe

ser vista como algo separado y sin relación con ella, sino como un producto de esa historia «interna» del currículum, de esas transacciones, negociaciones, conflictos e imposiciones entre diversos grupos de profesores, así como de tradiciones o legados generados en el medio escolar por dichos grupos (Viñao, 2006, p.250)

En este sentido, lo que constituye a la filosofía como un saber que históricamente ha estado fuera de la escuela, no puede alejarse de la explicación de lo que lleva a pensar a la filosofía como un saber escolar. Es decir, es necesario entender las dinámicas internas de la episteme, y a partir de allí describir y comprender la forma cómo dicha episteme se ha relacionado con la escuela. Estas relaciones tienen distintas disposiciones desde los ámbitos donde ha emergido y se ha posibilitado la filosofía como un saber enseñable no solo para expertos, como se solía hacer antes de la escuela.

Lo anterior hace referencia principalmente a la forma de articulación de la misma filosofía, como disciplina, a las formas de enseñanza y configuración del currículum, que antes de la Ley General de Educación se vinculaba con preceptos y doctrinas cristianas. Así pues, la filosofía estaba vinculada a la tradición católica y fundamentalmente a una explicación y apropiación del valor de la subjetividad, como centro de análisis y fundamento del quehacer filosófico en la escuela. Es decir, antes de la Ley General, el valor trascendental de la formación metafísica sobre el alma, y demás ideas moralizantes de la filosofía, eran la razón de ser de los contenidos abordados en la escuela.

Este es un asunto que aborda en su tesis doctoral el profesor Saldarriaga. Al respecto sostiene que la configuración de la filosofía en la escuela entre 1800 y 1900 obedecía a unas dinámicas en las que se conjugan los preceptos de la religión, la política y la escuela. Por lo demás,

el surgimiento de la Ley General resulta ser la consecuencia de la posible secularización de la filosofía en la escuela, una vuelta a la objetividad de los conocimientos y fundamento de la razón práctica. En este sentido, podemos hablar de la filosofía como un saber escolar que ha representado los intereses de un currículo confesional. No obstante, la filosofía ha tenido una presencia en los planes de estudio, ha existido y se ha transformado a raíz de distintas prácticas y discursos.

### **Enseñanza de la filosofía.**

Si bien, la filosofía puede entenderse como un proceso complejo que pone en juego la pasión, la razón, el poder, el lenguaje, la creación y el saber mismo, es ante todo una actividad que, para los griegos, por ejemplo, implicaba el reconocimiento de sí y una ocupación por el ser. La actividad filosófica implica un cambio de paradigma y el abandono de actividades que estaban ligadas a la guerra y el comercio. Ocuparse de sí mismo no necesariamente solo estaba ligado a acceder al pensamiento filosófico, sino que también implicaba una visión de la vida racional y una formación de la moral. En palabras de Foucault,

La épiméleia es el principio filosófico que predomina en el modo de pensamiento griego, helenístico, y romano. Sócrates encarna esta manera de filosofar cuando interpela a la gente de la calle o a los jóvenes del gimnasio y les dice: ¿te ocupas de ti mismo? (lo que implicaría abandonar otras actividades más rentables, tales como hacer la guerra o administrar la Ciudad) (Foucault, 2005, p.34).

Lo anterior, sustenta que el ejercicio filosófico no está y nunca ha estado alejado de la realidad donde se desarrolla alguna doctrina de pensamiento o idea. No obstante, es importante resaltar que la actividad filosófica es inherente a su quehacer. Es decir, no se podría pensar en algo

así como crear una filosofía para cada momento histórico. Sin embargo, cada momento histórico sí va determinando la forma de pensar los problemas que están en juego. Esto convierte a la filosofía en una actividad que conjuga el pensamiento y la acción a través de un saber.

La pregunta por la actividad filosófica en nuestro medio concreta el problema general antes mencionado, porque la reflexión tematiza necesariamente (es el objeto de la pregunta) la realidad nacional. Por ello, la respuesta no puede encontrarse haciendo referencia exclusivamente a la tradición filosófica sobre el sentido, la utilidad, por qué o para qué de la filosofía, sino que tiene que orientarse mediante la referencia a la realidad. Ello no quiere decir, sin embargo, que la filosofía deba adoptar una actitud pragmática que aparezca como su justificación, como tampoco el que abandone el carácter analítico de su método, el aspecto crítico de su reflexión y las pretensiones fundamentadoras y universalizadoras de su saber racional. Por el contrario, la referencia a la realidad nacional se propone sólo como la ocasión del proceder teórico que es propio de la filosofía, en donde aquella ha de encontrar fundamentos y explicación (Salazar, 1990, p. 89).

Cuando pensamos en la enseñanza de la filosofía en general, es necesario remitirse a la pregunta que nos lleva a pensar en una definición de la filosofía, como ciencia, como disciplina, como saber; preguntas que desde una perspectiva local no son muy claras y homogéneas en las respuestas. Los maestros se encuentran en varios dilemas sobre ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? Estas son preguntas que se vinculan necesariamente con la didáctica y la elaboración de un currículo que se adapte a unas necesidades particulares de cada contexto y situación frente a la enseñanza.

Algunos afirman que no es posible hablar de enseñanza de la filosofía, pues basta acercarse y acceder a la filosofía, para con ello filosofar. Tal vez esto es verdad cuando se trata de la enseñanza de la filosofía para quienes se forman en el pensamiento filosófico en las universidades, pero no responde a la pregunta de si tiene algún sentido enseñar filosofía o filosofar a los no-filósofos, o en la enseñanza secundaria y, aun, como se propone hoy desde los primeros años (Cárdenas, 2005, p.39).

La profesora Cárdenas expone, a propósito de la enseñanza de la filosofía, la heteronomía frente a aquello que se enseña, por ende, según la autora, este hecho condiciona la enseñanza en la escuela del saber filosófico. Lo anterior se debe a que, según el momento histórico, existen condiciones que la determinan, bien sea desde la lógica o desde la historia de los conceptos, donde se le proporciona un lugar a la filosofía y al filósofo. Dice la autora que “la filosofía es considerada como una fuente de enseñanza y vida que permite aclarar la condición y el destino del hombre” (Cárdenas, 2005, p.41)

Frente a lo anterior y a lo que tradicionalmente se ha entendido frente la enseñanza de la filosofía, encontramos una postura contemporánea que rescata el desarrollo de las competencias en los jóvenes, o el enfoque humanístico que el estudio de ésta proporciona.

En Colombia la filosofía ha sido estudiada a partir de líneas temáticas, los maestros se han visto en la difícil tarea de estructurar lo que debería enseñarse en los dos últimos grados escolares, encontrándose con las pocas posibilidades y con la interferencia del Estado respecto a la importancia de llevar la filosofía a la escuela. Por ende, en Colombia la enseñanza se ha asociado al desarrollo de habilidades comunicativas, que le permitan al joven desarrollar un pensamiento más crítico en la sociedad. Frente a ello se encuentran las condiciones de emergencia del estudio

por competencia y lo que esto implica. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual, adopto la postura de la profesora Cárdenas frente a la enseñanza de la filosofía en la escuela.

La filosofía, a diferencia de otras ciencias, no puede determinar cuál es su objeto de conocimiento; esto ha hecho que desde sus comienzos en el mundo griego ella no cese de preguntarse y de abrir nuevos campos de indagación. Con cada filósofo la filosofía comienza de nuevo, cada vez que el filósofo se enfrenta a sus propias preguntas debe encontrar sus propias formas de acceder a ellas; comprender cómo la filosofía abre con la pregunta nuevos ámbitos que requieren ser pensados al enfrentarse a un mundo que se configura y refigura continuamente, es una de las tareas de la enseñanza de la filosofía. Para lograr comprender y apropiarse el pensamiento filosófico, el joven debe iniciar un diálogo entre lo que él sabe sobre otras ciencias, artes y técnicas, los contextos y el pensamiento de los filósofos que se estudian, y sus propias dificultades de comprensión, las cuales deben permitir la formulación de preguntas que le permitan acceder a lo no comprensible y avanzar así mediante su propio proceso de investigación a nuevas comprensiones. La lectura, la discusión y la escritura son los ejercicios, al parecer, más adecuados para tal propósito. Es así que los filósofos, de alguna manera y guardando las debidas proporciones, han logrado plantear sus propias preguntas y han constituido sus propias formas de avanzar en su elucidación (Cárdenas, 2005, p. 47)

Conceptualmente, la enseñanza de la filosofía constituye todo un universo donde proliferan múltiples formas de acceder al conocimiento. Sin embargo, este hecho le ha proporcionado a la filosofía un lugar en la escuela que transforma las prácticas pedagógicas. Este lugar que se transforma en la medida en que hay una relación con la episteme, ya que la filosofía como un saber

en la escuela debería ser aquello que lleve al joven a hacerse distintas preguntas que problematicen el mundo que éste habita.

Como disciplina escolar, es importante resaltar las diversas formas como se ha enseñado la filosofía en Colombia. En primer lugar, es preciso señalar una fundamentación histórica del saber o como historia de la filosofía (filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea), en la que se considera importante hacer un recorrido que abarca desde la formación del ser en los griegos, hasta la contemporaneidad, pasando por la creación de las universidades en la baja edad media, donde inicialmente se estudia filosofía en la facultad de artes como propedéutica o introducción a cualquier estudio. No obstante, la formación universitaria medieval se limitaba, en la mayoría de los casos, a la medicina, la teología o el derecho.

En segundo lugar, se presenta la transmisión de las disciplinas filosóficas (axiología, cosmología, ontología, antropología, filosofía de la ciencia, epistemología, ética), donde se resalta una transición de la historia a componentes más prácticos del vínculo entre el pensamiento y la praxis.

En último lugar, la reflexión sobre los problemas fundamentales de la existencia y del hombre. En el contexto colombiano se ha buscado vincular la formación y con el objetivo de formar para la paz y el desarrollo de las ciudadanías en la época contemporánea. No obstante, no puede existir una constitución del saber sin la configuración del sujeto de enseñanza, por ello es importante mencionar esta relación que será visible en el análisis.

### **El maestro y la enseñanza.**

La configuración de lo que conceptualmente puede denominarse como el sujeto de enseñanza lleva a preguntarnos, en primer lugar, sobre la posición del maestro en una institución como la escuela y frente a un conocimiento que es considerado como propio.

Esta configuración que trae consigo distintas aristas, una de ellas respecta a la formación de maestros, tal y como ha sido pensada desde la Ley General de Educación, y resalta la imposibilidad del maestro para pensarse. Zuluaga, por ejemplo, señala este fenómeno como la infantilización del maestro que se forja a imagen y semejanza del niño (1987, p. 9) Asunto que condiciona totalmente la enseñanza.

Por otro lado, está la idea del maestro visto como un explicador, es decir, como aquel que pone en evidencia los múltiples conocimientos y saberes que, en cierta medida, pueden ser una extensión de su misma esencia. El maestro acoge un conocimiento y lo transforma para sí, a partir de su propia trayectoria y campo cultural. Por ello, el maestro explicador está al mismo tiempo desafiando sus propios conocimientos internos, y además debe poner todo el conocimiento en un lenguaje que sea comprensible para los niños y jóvenes que educa. Sin embargo ¿hay simplicidad en el acto explicador del maestro? Según Rancière (2008) el maestro tiene una forma mágica, ya que aún en la adopción superflua de conocimientos, puede existir un carácter transformador. Por ende, lo que pretendo resaltar con esta apreciación inicial es que la explicación no resulta siendo un problema en la enseñanza, el problema radica en que la experiencia se limite a convertirse en maestro explicador. Según Rancière, “nadie conoce realmente más que lo que ha comprendido. Y, para que comprenda, es necesario que le hayan dado una explicación, que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la materia enseñada” (2008, p. 7).

Frente a lo anterior, hay una configuración un tanto problemática que tiene que ver con esa supuesta reducción de las habilidades del niño frente al carácter explicador del maestro, pues según lo que señala el autor, podríamos entregarle un libro de texto al padre o al niño para que hiciesen sus propios razonamientos. Sin embargo,

El ser del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra (Rancière, 2008, p. 8).

Es precisamente aquí donde se pone de manifiesto el poder de la palabra con relación a la comprensión que está bajo un juego de poder, porque es algo que no se hace alejado del maestro. Por tanto, la explicación no es algo que remedie la incapacidad de comprensión, es el explicador o maestro el que necesita del incapaz.

Frente a lo anterior, Rancière configura lo que llamará el mito pedagógico, que divide el carácter explicador del maestro en dos categorías: una que repite, que retiene información sin mayor reflexión y otra que conoce las cosas a través de la razón, con una metodología que va de lo simple a lo complejo.

En últimas, mientras más exista una relación del maestro con el conocimiento, con su saber, con la escuela, será más necesario ese carácter explicador que no implica una visión reduccionista del maestro como sujeto de saber.

No obstante, lo que conceptualmente se entiende por maestro no puede estar desvinculado del concepto de enseñanza y la carga histórica que este conlleva. El sujeto llamado maestro transforma los contenidos que se encuentran en manuales u otros dispositivos que configuran relaciones con el saber, para la enseñanza. En este proceso suceden varias cosas que es importante enunciar a la luz del trabajo de la profesora Zuluaga. Así pues, se señala el surgimiento de una práctica, cuyo campo de aplicación es el discurso propio de lo que la autora expone como *pedagogía*.

Según Zuluaga (2003), el maestro del saber pedagógico concibe su práctica como un objeto de conocimiento. El maestro se ve enfrentado a diferentes modos de interacción con el conocimiento, desde una visión reduccionista y que pone al maestro en otro punto de análisis de las prácticas que tienen que ver con la enseñanza, por ejemplo, desde la psicología y la pregunta por el aprendizaje. En esa medida, la formación que algunos maestros reciben refuerza una visión instrumental del saber pedagógico, asunto que pone al maestro en esta misma posición.

No obstante, la pedagogía según Zuluaga “es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (2003, p.11).

Lo anterior me permite señalar conceptual y metodológicamente que la idea de maestro y saber pedagógico tiene efectos prácticos, en tanto no implica solamente asumir la historia de un saber cómo la filosofía, en este caso, como la suma de las disposiciones legislativas sobre su enseñanza en la escuela, sino como práctica que vincula el maestro, el saber y la escuela.

Hacer la historia de la práctica pedagógica no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado; hacemos historia: a) De un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes. b) De un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber. Tanto la condición de la Pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales son subalternas (Zuluaga, 2003, p.13).

Es importante señalar, desde lo conceptual, que el maestro, como lo conocemos hoy en día en la escuela, no es un maestro que haya existido siempre. Frente a ello puede decirse que no es lo mismo hablar del maestro griego, representado en Sócrates, el maestro de la *paideia*<sup>3</sup> griega, y una figura de maestro que se ha transformado y se ha constituido como un sujeto de saber de acuerdo con unas disciplinas que cruzan su subjetividad, así como unas relaciones de fuerzas frente a lo legal normativo, lo económico, lo social y/o cultural.

En este sentido, la figura de maestro se encuentra muy unida a la concepción de educación o la idea que en este sentido se tiene, tal y como lo expresaba líneas anteriores. Así pues, es necesario reconocer las transformaciones de la configuración de este sujeto maestro, ya que hablar del maestro en la antigüedad es pensarlo como un sujeto que, en primer lugar, tenía la formación

---

<sup>3</sup> Paideia, la palabra que sirve de título a esta obra no es simplemente un nombre simbólico, sino la única designación exacta del tema histórico estudiado en ella. Este tema es, en realidad, difícil de definir; como otros conceptos muy amplios (por ejemplo, los de filosofía o cultura), se resiste a ser encerrado en una fórmula abstracta. Su contenido su significado sólo se revelan plenamente ante nosotros cuando leemos su historia y seguimos sus esfuerzos por llegar a plasmarse en la realidad. Al emplear un término griego para expresar una cosa griega, quiero dar a entender que esta cosa se contempla, no con los ojos del hombre moderno, sino con los del hombre griego. Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por paideia. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez. Sin embargo, la verdadera esencia del estudio y de las actividades del estudioso se basa en la unidad originaria de todos estos aspectos —unidad expresada por la palabra griega— y no en la diversidad subrayada y completada por los giros modernos. Los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación. Esos valores tomaban cuerpo, según ellos, en la literatura, que es la expresión real de toda cultura superior. Así es como debemos interpretar la definición del hombre culto que encontramos en Frínico (Jaeger, 2001, p. 14).

de sí como fuente principal de su enseñanza a los otros. Esto lo vemos en el caso de Sócrates con Alcibíades, donde a partir de ese reconocimiento de sí mismo, había toda una actividad formativa. Sin embargo, Sócrates no pretendía inculcar un conocimiento en su discípulo, por ende, el saber resultaba siendo una consecuencia del método mismo que utilizaba Sócrates para la enseñanza.

Maestro fue, primero que todo, la actitud de educarse a sí mismo y después de educar a otra persona, pero sólo a una. En este sentido, hay que precisar lo que es un pedagogo: alguien que pretende educar a una persona, pedagogo no es sólo un maestro de escuela, es un maestro de otro, que ha pasado por ser maestro de sí (Quiceno, 2010, p. 53).

En la formación de un sujeto maestro hay una relación con la autonomía y una impresión muy individual de su propia personalidad, no tanto como un asunto de vocación, sino más bien como la preparación de un juego de la enseñanza. Es en este sentido que empieza a configurarse una idea de educación de los otros. Sin embargo, no es hasta el siglo XVI donde empieza a configurarse y enmarcarse todo un discurso alrededor de la enseñanza por parte de Comenio y su *didáctica magna*.

Este no solo es un libro o especie de recetario para el maestro, sino que va más allá de una relación entre maestro y discípulo a la antigua, ya que proporciona un método propio de enseñanza, donde a su vez, se le otorga un lugar al maestro que puede transmitir su saber a todos mediante un método determinado y que le es propio. No obstante, esta historicidad y las relaciones que se tejen entre el maestro, el alumno y el saber, van configurando una relación o la emergencia de una institución para la enseñanza, llamada escuela.

Según Alejandro Álvarez (2007), en estudios similares sobre el maestro, se ha creído como una falsa ilusión que el maestro se ha reconocido y ha ido ganando un lugar en la sociedad. Sin embargo, esta postura o apreciación no puede configurar una conceptualización lineal, ya que,

---

Cada época es el resultado de una imbricada red de fenómenos que rebasa la posibilidad de establecer relaciones lineales de causalidad. A su vez, tampoco es posible fijar un proceso lineal que nos hable de cómo se ha constituido la identidad del maestro. Se trataría de la simplificación de un proceso complejo que no coincide con uno de los ideales, sino formas mestizas de ser, con sus subjetividades múltiples que interactúan con herencias del pasado y con invenciones del presente (Álvarez, 2007, p. 88).

En este sentido, no podría hablarse de una sola identidad de maestro, o una identidad del pasado o del presente, pues confluyen múltiples condiciones que posibilitan su existencia en la escuela. Frente a lo anterior, hablar del maestro no implica una visión moralizante de sujeción o de salvador. Solo se busca desnaturalizar esas prácticas que regulan el oficio de ser maestro. Este estudio se materializa bajo el análisis de unas relaciones triangulares entre saberes, instituciones y sujetos. El objetivo es develar aquellas prácticas pedagógicas y diferenciarlas de otras. En este caso, no se trata del sujeto, sino de describir los procesos de subjetivación.

Esta historia no va a decir si un sujeto es sujetado o autónomo; más allá del sujeto se trata de describir el proceso de subjetivación, es decir, de los modos de ser que van cambiando en medio de las prácticas donde se constituyen los pliegues en los que emergen nuevos modos de ser, sin dejar de relacionarse con herencias del pasado (Álvarez, 2007, p. 90).

Conceptualmente, el maestro es un sujeto polisémico, un sujeto que entra en relación con un saber desde el momento mismo de su formación, y que va configurando unas prácticas de enseñanza que se permean en la escuela desde el cruce de los distintos discursos que se tejen alrededor de un saber cómo la filosofía.

## Metodología

### Enfoque de la investigación

Este trabajo tendrá una estructura metodológica que se articula con lo descriptivo y lo enunciativo, y que no se limita a fragmentar los discursos, sino que busca puntos en común en los archivos utilizados para la investigación. Se pretende dilucidar las condiciones de existencia y posibilidad de la filosofía como un saber escolar. Para ello, el campo descriptivo se vincula con un estudio histórico que no toma los hechos como entes aislados en los que no existe una determinación sobre los eventos y los fenómenos dados de forma causal.

Por una parte, hablamos de un enfoque genealógico, “el análisis genealógico se inscribe en la tradición nietzscheana que articula las luchas con la memoria, es decir que describe las fuerzas históricas que en su enfrentamiento hicieron posible tanto las culturas como las formas de vida” (Martínez, 2014, p. 68). Como método se fundamenta en las tácticas de dominación, que, en efecto, tienen que ver con las relaciones de fuerzas entre el saber y el poder que producen dominación de un campo de saber como la filosofía en la escuela, en relación con las instituciones, discursos y prácticas.

También se analizan los acontecimientos y las tensiones que producen una lucha en lo que se conoce como los juegos de verdad, donde se buscarán las transformaciones que ha tenido la enseñanza de la filosofía y lo que ha condicionado dicha enseñanza en la escuela en Colombia.

Dentro de la genealogía, se trabaja el concepto de *eventualización* como recurso metodológico, entendiendo que los conceptos son herramientas que se dinamizarán a lo largo de

la investigación. La eventualización será clave en este trabajo ya que permite desnaturalizar los eventos, los fenómenos con relación a la filosofía.

Eventualización es hacer visible esa clase de rupturas, umbrales, límites y transformaciones o mutaciones en las que, en un momento determinado, eventualizar es desafiar la historia para señalar que el verdadero problema no sería una cierta linealidad ni tampoco una globalidad de la historia, sino reconocer que la historia es un conjunto de preposiciones de elementos locales a veces con impacto global, pero casi siempre demasiado locales, demasiado situados y cuyos límites siempre podemos hacer visibles (Martínez, 2014, p. 77).

### **Documentos de análisis.**

Dentro de la función metodológica existe una fuente de análisis documental que se vincula con la construcción del archivo. Esta se adapta a pensar la historia no como construcciones conceptuales abstractas, sino como el resultado de un trabajo que no se limita a la crónica y a la evolución lineal de la historia, como ya se ha dicho anteriormente,

Es importante reconocer el presente de los acontecimientos para saber cómo se estructuran las preguntas sobre el pasado y reconocer, en esa medida, la pertinencia de un archivo frente a la pregunta de investigación, sin anacronismos, y pensando en las condiciones históricas desde esta perspectiva de un saber cómo la filosofía. Por eso, me remitiré al estudio de las disposiciones legislativas, los programas curriculares y los manuales escolares sobre la filosofía en educación secundaria, porque ellos constituyen un testimonio de cómo se ha abordado este saber en la escuela; en ellos está presente la historia y quienes la hacen.

En cuanto a los documentos que habré de utilizar, en gran parte serán textos “prescriptivos” por ello quiero decir textos que, sea cual fuere su forma (discurso, diálogo, tratado, compilación de preceptos, cartas etcétera) su objetivo principal es proponer reglas de conducta. Sólo me dirigiré a los textos teóricos sobre la doctrina del placer o de las pasiones con el fin de hallar en ellos mayor claridad. El dominio que analizaré está constituido por textos que pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe. textos “prácticos” que en sí mismos son objeto de “práctica” en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria (Foucault, 1982, p.11).

La anterior cita es el fundamento frente a los documentos de análisis que se utilizaran para la investigación, tiene que ver con todos aquellos que tienen una función teórica y práctica, tal y como lo señala Foucault. Sin embargo, esa función práctica no solo la tienen los documentos oficiales o las políticas públicas. Dentro del archivo se rescatan los enunciados que pueden encontrarse en documentos que quizás no hayan tenido una relevancia hasta este momento histórico dentro del análisis de anteriores investigaciones, documentos prácticos como: Textos escolares, políticas educativas, proyectos pedagógicos, manuales. Y documentos teóricos como tratados, artículos de revistas, investigaciones. Todos los anteriores serán analizados pensando en las condiciones de posibilidad de la filosofía como saber escolar y las relaciones que, al parecer, lo ponen en un lugar de sometimiento.

### **Momentos de análisis.**

Este apartado tiene que ver con la forma de articulación del archivo que se configura a partir de los documentos de análisis que fueron descritos en el apartado anterior. Para ello se

proponen tres momentos y tres formas de articular la información con respecto a las leyes y las normas, las instituciones y las prácticas:

1. Lectura documental: constituye la lectura temática de los archivos de documentos prescriptivos y documentos teóricos, al decir de Foucault, y que produce un ordenamiento de los enunciados en prácticas de enunciación que resultarán de esta lectura.

2. Lectura relacional: consiste en leer las prácticas discursivas que se agrupan en enunciados, y que pueden ser analizados en sus relaciones, esto es entre formas prácticas (diarios de campo, circulares, reglamentos, orientaciones), epistemológicas (artículos de revista, tratados, investigaciones).

3. Lectura descriptiva-geográfica: se trata aquí de mostrar la geografía de los acontecimientos de una práctica, un saber, unas subjetividades o una institución. La descripción corresponde a mostrar los distintos lugares de esa geografía, a saber: montañas, valles, mesetas, poblados, despoblados, alturas, cercanías, lejanías. Barragán (2020).

Todo lo anterior con el objetivo de generar un análisis crítico del contexto a partir de las series analizadas.

### **Periodización.**

La periodización no es una determinación temporal de la investigación. En los estudios históricos es necesaria con el fin de realizar cortes temporales que permitan analizar el archivo frente a las categorías de análisis propuestas para la investigación.

Es importante delimitar el estudio en un periodo concreto de la historia, ya que esto permite poner a funcionar la filosofía como saber escolar en un escenario que demuestra múltiples variaciones y transformaciones. Así, este enfoque permite hacer aparecer como actores y focos de análisis: las instituciones, las prácticas y los discursos en el orden de los juegos de saber y de poder.

Teniendo en cuenta que lo descriptivo tiene que ver con lo histórico, se toma el siglo XX como un referente de contexto para la problemática -aunque este trabajo se ubica a partir de 1994 (Ley General de Educación) hasta el 2015 (salida de la filosofía de las pruebas censales). Utilizo este periodo porque es el momento de articulación de la enseñanza de las áreas de conocimiento y así es posible realizar un análisis de las tensiones que se han visibilizado en anteriores aportados.

### **Conceptos lente.**

Los conceptos lente son aquellos que permiten visibilizar las tensiones que fueron señaladas en la problematización. En este caso, las series serán analizadas desde la minimización (que se concibe como una tecnología de producción positiva de ciertas realidades) y la desterritorialización (es un efecto de desplazamiento de un objeto, que se produce en un espacio determinado. Este desplazamiento es positivo puesto que produce modificaciones en los sujetos, los discursos, las instituciones). Por ello, el análisis no tiene una pretensión moralizante del fenómeno a estudiar. No obstante, evidencia las tensiones y desnaturaliza los discursos y las prácticas.

### **Análisis: La filosofía como saber escolar entre la minimización y la desterritorialización**

El siguiente análisis se realizó teniendo en cuenta cada una de las etapas planteadas en el componente metodológico. Así pues, se presenta un primer momento de tematización (lectura

documental, lectura relacional y lectura descriptiva) en el que surgen los conceptos lente que sirven para ubicar las tensiones que se presentan en la configuración de la filosofía como saber escolar. En este sentido, se toma la noción de minimización como primer concepto lente que se cruza a través de las distintas series (documentos teóricos, planes de área, políticas educativas y libros de texto), que serán explícitas más adelante en este análisis.

La desterritorialización, como concepto lente, permite analizar los movimientos, desplazamientos y las nuevas territorializaciones que ha tenido la filosofía en su configuración como saber escolar en el periodo anteriormente señalado. Todo esto con el objetivo de describir las condiciones de posibilidad de la filosofía como saber escolar en la media vocacional en Colombia.

### **La minimización de la filosofía como saber escolar**

El capítulo que inicia tiene el objetivo de visibilizar las distintas tensiones que se presentan en la configuración de la filosofía como un saber escolar. Este análisis se realizará cruzando las distintas series trabajadas, documentos teóricos, planes de área, políticas educativas y libros de texto, desde el concepto lente *minimización* el cual no se debe tomar en un sentido negativo, sino una tecnología de producción positiva de ciertas realidades. La minimización tiene una función estratégica que permite señalar, visibilizar un acontecimiento en un momento dado. Asuntos asociados a las condiciones de posibilidad de un saber en la escuela, en este caso, de la filosofía.

Lo que se presenta a continuación es el resultado de un análisis que busca comprender los regímenes de verdad en los que ha estado sustentada la filosofía como un saber, y cómo ella se

integra a la escuela, dejando ver la forma continua o discontinua de este saber en los distintos campos de saber -poder.

Tal y como se indicaba en la problematización, la filosofía como saber en la escuela ha tenido un pasado ambivalente en el ámbito escolar en Colombia. Si bien, la enseñanza de la filosofía ha estado articulada a muchas condiciones sociales, políticas, económicas y religiosas de la época donde se enuncia, la particularidad de ser un saber tan amplio, un saber que toma y bebe de varias vertientes académicas, parece ubicarla en un lugar un tanto indeterminado.

Como hipótesis, es posible señalar que la filosofía es un saber que ha sido paulatinamente desplazado por otros saberes a los cuales se les otorga una función más utilitaria dentro de la sociedad. Es el caso de las matemáticas, o de las llamadas tecnologías de la innovación en el siglo XXI. Para comprender un poco más el análisis desde el concepto de minimización se tomará como referente las políticas educativas, la organización curricular del área de filosofía en la escuela, los manuales de enseñanza, y las teorías a propósito del saber.

La línea de análisis de este capítulo iniciará, en primer lugar, resaltando el titubeante lugar de la filosofía en la escuela, que nos lleva a pensar en la posición de este saber en la institución escolar, señalando las condiciones de posibilidad, así como las diferentes tensiones a nivel práctico y teórico del saber.

Por otra parte, se resalta en el análisis la ausencia de directrices frente a la enseñanza de la filosofía en la Ley General 115 de 1994, tratando de realizar un análisis comparativo de las normativas en educación que tocan a la filosofía y su configuración en la escuela.

En último lugar, se hablará de la falta de claridad en la constitución de una base epistemológica para la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Todo lo anterior, analizado desde la minimización como categoría o concepto lente.

### **El titubeante lugar de la filosofía en la escuela.**

Según la definición que nos presenta el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término “titubear” puede comprenderse como emprender con miedo, con temor, estar inseguro ante una situación. Hablar del titubeante papel de la filosofía nos lleva a preguntarnos por la posición de este saber en la escuela, la forma cómo se ha emprendido su enseñanza en el contexto escolar, las disposiciones y tensiones que se pueden evidenciar desde lo práctico y teórico.

Es por ello que, en adelante, se buscará cruzar el archivo que tendrá el objetivo de analizar esas condiciones que definen a la filosofía como un saber, así como el rol del saber en la escuela, con los temores que se tejen cuando se han intentado realizar cambios en las estructuras de enseñanza y la posible inseguridad de los mismos maestros frente al saber.

Para señalar esta tensión, se analizará desde el archivo la forma de existencia que se puede visibilizar a través de las normativas educativas, los registros escolares y demás documentos para señalar el posible lugar titubeante de la filosofía.

En esa medida, lo primero que cabe preguntarse en este sentido es ¿por qué o a qué se debe una organización curricular de enseñanza<sup>4</sup> de las disciplinas en la escuela? ¿cuáles son las condiciones que permiten la distribución curricular de ciertas disciplinas en la escuela?

De ninguna manera se está hablando del origen de esta organización o se pretende evidenciar este en nuestro contexto colombiano, ya que con este estudio lo que se ha pretendido mostrar son las condiciones de existencia que permitieron mostrar la forma cómo ha emergido cierta organización curricular para determinar, dado el caso, las distintas situaciones de inseguridad, miedo o temores frente a las disposiciones de dicho saber en la escuela para su enseñanza.

Frente a lo anterior, se puede evidenciar que la organización curricular en nuestro país ha obedecido a unas dinámicas que ya fueron señaladas al iniciar este trabajo, dinámicas que corresponden a una función política, económica y social de los saberes.

En Colombia, a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994, la organización curricular depende en gran medida de la autonomía que tienen las instituciones para organizar las áreas entre obligatorias y electivas. Allí la educación se concibe como un proceso integral de formación científica y social y la filosofía como un área referente de la formación del pensamiento crítico.

Según lo anterior, en esta organización de los contenidos que configuran la estructura curricular, existe una concordancia que muestra a la filosofía en un lugar un tanto impreciso. Por

---

<sup>4</sup> Entendida como las disposiciones prácticas y teóricas de un saber cómo la filosofía a la luz de la organización de los contenidos para la enseñanza en la escuela.

ejemplo, en algunos de los registros escolares del colegio INEM de Medellín se muestra que la filosofía, en su plan de estudios, ha estado presente algunos años y en otros años ha desaparecido. Así pues, se evidencia un posible desvanecimiento de la filosofía en el 2016, año en el que desaparece de la organización curricular y de los planes de área. Este asunto sucede a la par con la alienación de las áreas del saber en el 2015, donde en el componente de lectura crítica se vincula algunos estudios de filosofía.

No quiero decir con lo anterior, que el hecho de que la filosofía haya desaparecido del plan de estudios en el 2016, en esta institución educativa, sea consecuencia directa de la alienación de las pruebas de Estado. No obstante, me permite resaltar que, a partir de ciertas condiciones emergentes, la filosofía es una disciplina que parece correr cierto peligro de desaparición, asunto que no sucede con otras disciplinas escolares que son más inamovibles.

Lo mismo sucede en otra institución, el Colegio Ferrini Bilingüe de la ciudad de Medellín, donde a raíz de ciertas directrices dadas desde la gerencia institucional, se reduce el plan de estudios que contemplaba treinta horas a la semana, a veinticinco horas. Las áreas que salen de la organización curricular de esta institución son: filosofía, música y danza. Dentro de la discusión para esta salida se destaca el carácter más práctico de otras disciplinas que son prioridad en la institución, como la enseñanza de los idiomas y las ciencias.

Teniendo presente lo anterior, si bien en muchos países como Alemania la filosofía sigue teniendo un lugar importante dentro de la organización curricular en sus escuelas, en otros lugares, sobre todo en América latina -y especialmente en Colombia- no se habla de una desaparición, sino más bien de una posible transformación.

Por otro lado, pese a que en distintos lugares del mundo se ha decidido quitar la filosofía de los colegios, hay un sinnúmero de investigaciones que detallan los beneficios que la filosofía otorga al proceso de enseñanza y aprendizaje no sólo a nivel de pensamiento crítico, sino que también a nivel de precisión, concentración y pensamiento analítico. Investigaciones que dan pie para pensar en extender la filosofía a cursos menores (enseñanza básica), en vez de eliminarla o reducirla, como se ha estado haciendo desde hace un buen tiempo en Chile (Arredondo, 2016, p. 9).

Según lo anterior, la filosofía sigue teniendo un lugar importante entre muchos teóricos, incluso para algunas organizaciones internacionales como la UNESCO donde a través de un estudio a nivel global, visiona en la filosofía un saber que configura las condiciones necesarias para ser un buen ciudadano, crítico y reflexivo.

En dicha declaración, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y ser nombrada explícitamente con la palabra «filosofía», recordando también que debe ser impartida por profesores cualificados e instruidos específicamente a tal efecto y no estar supeditada a ninguna consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica. Por último, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía, al tiempo que mantiene su autonomía, debe vincularse, en la medida de lo posible, a la formación académica o profesional en todos los campos y no ser solo yuxtapuesta a la misma (UNESCO, 2011, p.14).

Por lo demás, se argumenta desde un punto de vista práctico la necesidad de la existencia de este saber en la escuela. La UNESCO expone que, antes que sacar la filosofía de los planes de

estudio -como ha venido sucediendo en varios países como Chile y algunas regiones en España-, se destaca su enseñanza como algo fundamental, asunto que genera una gran controversia cuando reconocemos que la filosofía como saber ha estado en crisis y desvaneciéndose poco a poco de los planes de estudio de las instituciones, tal y como se ha evidenciado anteriormente.

No obstante, no hay una referencia como tal a la relación que existe entre la filosofía como disciplina y la filosofía como un saber escolar. Si bien se habla de la formulación y la necesidad de adopción de un pensamiento filosófico, este planteamiento entra en tensión con lo que podría llamarse *lo pedagógico de la filosofía*, donde hay un saber que se ha transformado desde lo epistemológico y la dinámica de enseñanza. En este sentido, la filosofía parece acoger un papel de salvadora y absolutamente necesaria en la organización curricular. Sin embargo, sin mucha claridad en lo que se ha denominado la práctica pedagógica con relación a un saber. Como lo expone el profesor Saldarriaga,

¿existe o ha existido en alguna parte una “filosofía pura”, académica? ¿En algún momento se produjo un tipo de saber filosófico destinado expresamente para “la escuela”? Y en ese caso, ¿para cuál o en cuál escuela? ¿La universidad, la secundaria, la primaria? Este es el problema que los especialistas han identificado como la relación entre “saber referente” y “saber o disciplina escolar” (Chervel, 1988) Pero, a la luz de los dos autores citados, no parece tan evidente hablar de “filosofía escolar”. O ¿habría que aceptar que ella misma es “la disciplina escolar” por antonomasia? (Saldarriaga, 2020, p. 875).

Mas allá de concluir que la filosofía sea una disciplina escolar por antonomasia, según los estudios historiográficos de la filosofía en América latina, es importante señalar lo que Saldarriaga

señala como “la normalización de la filosofía” o pensar desde qué lugares y a partir de que episodios o fenómenos, la filosofía empieza a tener un lugar en la escuela.

### **Algunas directrices de la enseñanza de la filosofía: Antecedentes de un rasgo de normalización.**

Este apartado tiene como objetivo central señalar los antecedentes de las directrices de la enseñanza de la filosofía en la escuela antes de la ley general de educación, buscando analizar a qué se ha debido la llegada de la filosofía en ciertos momentos al contexto escolar.

Si bien, la filosofía tenía un lugar en las instituciones públicas y privadas en Colombia, esta formación correspondía a lo que bien señala Saldarriaga (2005) como una filosofía neotomista, una filosofía que tiene su posibilidad de enunciación a partir del periodo de la regeneración hacia 1886, época que condiciona socialmente todas las instituciones en Colombia, especialmente la escuela. Lo anterior debido a que las políticas públicas, los libros de texto y los registros escolares se configuran a partir de ciertas particularidades y necesidades señaladas en este momento histórico.

Este proyecto nacional, tal y como era enunciado por sus precursores, incluía por lo demás una centralización de los contenidos impartidos en la escuela, donde el gobierno tuviese una incidencia directa en la formación del ser y esto de acuerdo a las necesidades que fueron creadas en ese momento.

Este fue un proyecto que representó para quienes lo promulgaron, "la salvación nacional", el plan global de gobierno incluía tres aspectos: económico, jurídico - político e ideológico. Se esperaba que su aplicación garantizara el orden, la paz y la seguridad, para permitir la

llegada de la prosperidad, la cual ayudaría a refrenar el cúmulo inmenso de problemas a los cuales el país se veía expuesto (Barrero, 2009, p. 117).

Lo novedoso de este proyecto educativo, que estuvo basado en los postulados de Pestalozzi donde el ser humano se concebía como un sujeto tripartito con facultades; físicas, morales e intelectuales, es que buscaba, entre otras cosas encaminar al ser, lo que parece mostrar que el sujeto antes de este modelo educativo estaba fuera de los preceptos morales correctos y los contenidos de enseñanza obsoletos. No obstante, aunque el método reconocía en el sujeto una capacidad innata que le permitía relacionarse con la naturaleza y la experiencia del mundo, lo veía como un tanto peligroso tal y como se señala en el siguiente párrafo:

Este modelo fue tomado y adaptado por el Estado, pero no fue seguido al pie de la letra, sino que, por el contrario, se obviaron aspectos que se consideraron peligrosos, pues el niño podía quedarse solo, "viendo las cosas". En el terreno de los saberes, el sistema fue asumido como una forma de enseñanza en las escuelas, evadiendo la fundamentación en la producción de la ciencia, basándose solo en desarrollar los sentidos del niño (Barrero, 2009, p. 119).

El periodo de la regeneración significó un cambio en el paradigma de formación que empieza a propiciar un ambiente donde la filosofía transita por la escuela de una manera, cuyos contenidos aportarían a esa función catequista que se promulgó en ese momento histórico.

A nivel de estrategias político - religiosas, para eliminar el riesgo de formar niños materialistas, se revaloró la tradición científica y catequista religiosa, asumiendo la filosofía neoescolástica para la modernización del sistema escolar. Los avances

metodológicos y organizativos de los saberes experimentales fueron usados, pero asegurando los fines sobrenaturales y morales para el individuo, la sociedad y el Estado, es decir fue aceptado el discurso moderno, pero a la vez se validó la lectura de la palabra de Dios (Barrero, 2009, p. 119).

Este sistema generó el ambiente para el desarrollo de una filosofía neotomista en la escuela, buscando conciliar las ideas modernas y la creencia en un Dios católico. Lo anterior significó la formación de maestros en esta perspectiva y por consiguiente la formación de los alumnos en esta misma línea de pensamiento, además una línea de acción donde los contenidos de enseñanza debían derivarse en la adopción de la doctrina católica para una vida virtuosa que además le conviniera al estado para continuar promulgando una doctrina religiosa.

Según Barrero (2009), este tipo de filosofía, desde el pensamiento cristiano, se fortaleció con un objetivo de consolidarse como un proyecto nacional de poder, asunto que era visto por los poderes políticos de la época (los conservadores) como la única institución capaz de establecer una sincronía entre la ética y la religión en un país por lo demás, desarticulado, con distintas problemáticas sociales. La iglesia poseía un sistema burocrático centralizado, estructurado y doctrinario que tenía el respaldo de las grandes masas del territorio, y contaba con una amplia trayectoria en la educación desarrollada siglos atrás de dominación colonial, asunto que había permitido controlar el aparato educativo. Así, la propuesta eclesiástica era la única con credibilidad y una propuesta pedagógica que armonizaba con los fines sociales para ese tipo de Estado, donde se hablaba de un ideal de sujeto, de hombre y de ciudadano a formar; además que económicamente contaba con recursos importantes para llevar a cabo este mencionado proyecto.

Este tipo de filosofía tuvo sus condiciones de existencia a partir de una visible necesidad que es creada por el Estado con el afán de articular una sociedad que ellos llamaron “desorganizada”, por ende, la formación neotomista es reconocida como eje principal de la organización curricular y del rasgo de normalización de la filosofía en la escuela. La educación religiosa, totalmente católica, es adoptada por el Estado como un área obligatoria dentro del currículo y seguirá siéndolo hasta 1930, aproximadamente. Por ende, sí hay una existencia de la filosofía, pero teniendo presente que es un saber tan amplio y que bebe de múltiples teorías, se toma esta postura que en su momento histórico le conviene al Estado.

*La Regeneración*, la cual promulgó una constitución que declaró al catolicismo como “la religión de la nación”, un concordato firmado con la Santa Sede en 1887 puso el sistema educativo nacional en manos de la iglesia católica. Al coincidir este evento local con la “restauración general de la filosofía tomista”, ésta se convirtió, en la práctica, en la “filosofía oficial” enseñada, especialmente, en los colegios de secundaria y en las facultades de Filosofía y Letras del país, un caso de cierta forma, análogo al de Canadá. Pero en Colombia, esa constitución confesional estuvo vigente hasta 1991, y a pesar de las nuevas reformas liberales ensayadas durante el período 1930-1946, y luego en la década de 1960, el concordato se ha mantenido prácticamente intacto, incluso hasta hoy, después de firmada una nueva Constitución política de tono “pluralista y multicultural”.

El hecho es que, por un lado, los programas oficiales de filosofía siguieron siendo diseñados bajo la supervisión de la Iglesia católica prácticamente hasta entrada la década de 1970, y por otro, la educación secundaria a lo largo del siglo XX se ha mantenido en un promedio histórico de 60 o más por ciento, en manos de los educadores católicos y de sus organizaciones filiales (Saldarriaga, 2015, p. VI)

Desde allí, la filosofía es reconocida como un saber latente en cada uno de los niveles de formación en el bachillerato y en la universidad. Según lo que nos expone Saldarriaga, la filosofía fue uno de los saberes que se constituyeron en la guía para la adopción de una educación confesional que continua hasta la nueva constitución política en 1991. Todas las condiciones sociales estaban dadas para la hegemonía de un estado que configura un poder pastoral sobre las instituciones y los saberes.

Frente a los anterior, podemos rescatar el valor de la enseñanza de la filosofía en la escuela. No obstante, es importante reconocer que en ese momento histórico la filosofía es considerada más como un saber al servicio del estado que tenía un vínculo directo con la iglesia.

Todo lo anterior me sirve para contextualizar un poco cuál y cómo ha sido la presencia de la filosofía en la escuela resaltando ese primer rasgo de normalización; teniendo como punto de partida el periodo de la regeneración. Por ende, la filosofía continúa teniendo y atravesando un periodo que podemos llamar de “secularización”, a partir de la creación de la facultad de filosofía y letras, en 1945 en la Universidad Nacional de Colombia. Esto puede denominarse como nuevos aires para la filosofía en Colombia con la articulación de otras disciplinas filosóficas a través de los libros de texto que incorporaron la lógica, la fenomenología y el componente jurídico en el primer año de enseñanza, y la lógica, la psicología, introducción de las ciencias físico-químicas, seminario de idiomas, además otras corrientes europeas en el segundo año de formación.

### ***Una corriente crítica: Otro rasgo de normalización de la filosofía***

Entre los periodos de los años 1970 a 1980 inicia una transformación de la filosofía que empieza a incorporar corrientes que integran visiones un poco más liberales de la llamada Escuela

de Frankfurt y algunas corrientes latinoamericanas de educación. Cabe señalar, en este sentido, que esta transformación no se da a la par en las facultades de filosofía y en la escuela, y es precisamente esto lo que permite señalar un episodio de la discontinuidad ya que el saber filosófico empieza a tener vertientes.

Por un lado, en la universidad se habla desde un punto de vista más radical, hay un interés latente del rescate de la conciencia crítica y una educación para la libertad, libre de opresiones. Por otro lado, en la escuela sigue existiendo una filosofía arraigada a una corriente y doctrina religiosa, una postura un tanto sumisa frente al saber y la modernidad del pensamiento. Este fenómeno tiene lugar gracias a las mismas crisis internas de los países en América latina, la debilidad de los gobiernos, escenarios perfectos para revolucionar y transformar los pensamientos.

Ya Hacia 1991, con la naciente constitución política, que entre otras cosas nos habla de un país que profesa la libertad de culto, se presenta una nueva condición de emergencia y de posibilidad de la filosofía como saber que parece tener cierta sincronía con el movimiento social emergente de ese momento histórico.

Según lo expuesto en la Ley General 115 (1994), la filosofía es un área del conocimiento fundamental y obligatoria, por tanto, contribuye al alumno, de acuerdo a sus intereses y capacidades, a profundizar en un ámbito específico de las ciencias, las artes o las humanidades y sirve de orientación para su futuro profesional. Esta finalidad concede importancia y valor significativo a la fundamentación humanística de los educandos dentro del sistema educativo colombiano, con miras a la formación integral de los ciudadanos.

Por lo anterior, la filosofía representaría una salida para la formación del ser, del ciudadano, de un sujeto que humanísticamente se encuentra preparado para integrarse a una sociedad.

En este sentido, es posible señalar que la Ley General 115, donde la filosofía es enunciada como área obligatoria le brinda una condición de posibilidad, una condición de existencia que sin duda la ubica en un lugar y le otorga un papel en la escuela a dicho saber. Esto, con relación a lo que Saldarriaga va señalando como *la normalización* al buscar incluir la filosofía en la enseñanza en el bachillerato. Así, la filosofía va dejando de ser una disciplina alejada de la dinámica de enseñanza en la escuela. Desde una perspectiva teórica de la problemática,

La filosofía debe ser central en toda educación, sea artística, científica humanista o técnico profesional. La filosofía no sólo es la conexión con la tradición del pensamiento, no es sólo lo útil que puede ser para asignaturas específicas el desarrollo del razonamiento lógico, de la argumentación escrita y oral. Es una capacidad de pensar auténticamente, es enseñar a educarse. Como estaba escrito en el oráculo de Delfos, es conocerse y cuidarse a sí mismo (Arredondo, 2016, p. 9).

Lo importante es determinar cuáles son las condiciones que permiten hablar en dichos términos sobre la filosofía, y frente a ello habrá que decir que la condición de posibilidad que hace que la filosofía reclame un lugar en la escuela, es paradójicamente, el lugar indeterminado que ha tenido en la misma institucionalidad.

En ese sentido, es importante señalar que la enseñanza de la filosofía se encuentra definida en el artículo 31 como un área relevante para la formación de ciudadanos que, en educación media, opten por el énfasis académico (Ley General de Educación, 1994, art. 31).

Frente al anterior enunciado, en el que la filosofía es señalada como “un área relevante”, podríamos analizar que más allá de esta expresión la Ley General no esboza lo que en adelante se entenderá como filosofía en la escuela o área relevante, por lo menos desde el discurso. La ley habla de una educación crítica, una formación integral, pero seguido a ello no hay una orientación curricular que determine, desde este sentido, la posición de dicho saber.

No obstante, se visibiliza una posible organización curricular que se vincula con una enseñanza de la filosofía desde lo histórico. Frente a ello,

Este Plan de Área busca que los jóvenes de Sexto a Undécimo procuren desarrollar competencias lingüísticas de textos filosóficos de todos los tiempos y tendencias; igualmente, promover la investigación, la sustentación de aproximación a los más destacados pensadores de la historia y sus doctrinas, las cuales tienen hoy plena vigencia (La Salle- plan de área de Filosofía, 2014)

La organización curricular, si bien se acoge a unas directrices tímidas por parte del Ministerio de Educación, no se desliga de la linealidad de la filosofía por doctrinas. Por ejemplo, en algunos lugares, la formación en filosofía en la escuela se presenta desde grados inferiores. Esto sucede principalmente en instituciones privadas, donde existe una mayor independencia de las directrices nacionales con relación a la organización curricular. Cada institución organiza su plan de estudios desde una perspectiva particular.

## GRADO SEXTO

		I.	P	CONTENIDOS	INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS AREAS	CÓDIGO	INDICADORES DE DESEMPEÑO
PROYECTOS TRANSVERSALES	PROYECTOS Y ACTIVIDADES	10	PRIMER PERÍODO	<u>INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA</u> . Qué es Filosofía. .Cuál es el objeto de estudio .El ser y la Filosofía .El ser y el conocimiento .El ser y el bien y el mal .El ser y su origen .Mito-Leyenda y superstición .Auto-reflexión.	Ciencias naturales. Ciencias sociales Lengua Castellana. Elaboración de párrafos. Lectura comprensiva. Ética y Valores. Buenos modales.	601 602 603 604 605	Perseveran en la aprensión de los conceptos filosóficos, Comprensión del papel del objeto de estudio en la filosofía. Identificación del papel del ser en la filosofía y el conocimiento. Comprensión del ser y sus orígenes (Universo, Tierra, especies). Elaboración de escrito sobre el mito, la leyenda y la superstición.
			SEGUNDO PERÍODO	<u>FILOSOFÍA Y VIDA EN LINEAS DE TIEMPO</u> .Línea familia .Línea filosófica .Patrística y Santo Tomás de Aquino. .Las ramas de la filosofía .Principales filósofos .Características del saber filosófico .La filosofía como actividad del ser humano	Ciencia social. Ciencias naturales. Religión Ética Teoría del conocimiento	606 607 608 609 610	Aplicación de la línea del tiempo al árbol familiar. Reconocimiento de las características lógicas del concepto Distinción de las diferentes ramas de la filosofía. Identificación de las características filosóficas del concepto saber. Reconocimiento de los conocimientos del principio de raciocinio del ser humano.

*Plan de área de filosofía, La Salle.*

En este caso, la enseñanza de la filosofía comprende para los niveles de sexto, un acercamiento a una formación integral del pensamiento filosófico donde en un primer momento se plantea un recuento histórico de la misma construcción epistemológica de la filosofía como saber, donde hay un componente explicativo, y luego de ello una confrontación de conocimientos del mismo sujeto, al hablar de la superstición vinculada al mito. Se puede reconocer en este ejercicio una formación crítica de los estudiantes que recoge sus ideas más íntimas. Quiero señalar con esto que, si bien existe una independencia en la que el maestro bien puede acogerse a enseñar lo que quiera, con tal de formar en el sujeto un pensamiento crítico, este sigue buscando la linealidad histórica como metodología y organización curricular.

MALLA CURRICULAR GLOBAL		
Área: Filosofía		
GRADO	DÉCIMO	ONCE
PERÍODO		
1	-Introducción a la Filosofía -Los métodos de la Filosofía -Introducción a la Lógica	-Aprender a Filosofar -La Lógica y la Argumentación
2	-Gnoseología: La verdad -Gnoseología: El conocimiento -Epistemología: La ciencia y el método	-Ética General -Ética Aplicada -Filosofía Política
3	-Cosmología: La naturaleza -Ontología: El ser -Ontología: Dios	-Sociología: Historia y Sociedad -Filosofía de la Religión
4	-Psicología: La mente -Antropología: El ser humano	-Estética: el arte -Filosofía del Lenguaje: el significado -Filosofía del Lenguaje: la comunicación
Elaborado por: SEBASTIÁN WACHTER CIFUENTES		
Fecha de Elaboración: ENERO 2012		

Pensando en esa organización curricular, el anterior cuadro de otra institución educativa determina los contenidos de enseñanza que se abordarán en el primer periodo del área de filosofía en grado 10°. Frente a ello es importante destacar que el saber se construye a través de una linealidad histórica del pensamiento. Esto de la misma manera como sucede en el ejemplo de planeación anterior, donde se podría pensar que solo por el hecho de tener filosofía desde un grado inferior se abordarán aspectos más cercanos al pensamiento de los niños, y se dejaría de lado el tecnicismo de la filosofía como saber. Por lo demás, parece existir un enfrentamiento con el saber experto y el saber escolar.

La estructura de esta planeación no nace del mero capricho del maestro, hay unas bases y unas condiciones que determinan el lugar de un contenido sobre otro en la formación de un saber. Dentro de esta organización, que plantea una dinámica de enseñanza, los manuales resultan siendo una fuente de referencia casi que obligatoria de los maestros en las escuelas.

Por tanto, la corriente crítica parece ser una fuente de emergencia de nuevas perspectivas en educación. No obstante, aunque la filosofía parece no escapar teóricamente de estas elaboraciones, la forma de adopción en la escuela resulta ambigua, aun teniendo presente que la misma Ley General plantea el desarrollo del pensamiento crítico como una de sus bases epistemológicas. Este asunto nos lleva a preguntarnos por lo verdaderamente crítico del discurso filosófico que transita en la escuela.

### **Relación pedagógica entre la enseñanza y los manuales.**

La metodología de enseñanza depende mucho del apoyo pedagógico de los maestros. Por ello, el manual o libro de texto cobra un lugar determinante en este sentido, para la constitución de la filosofía como un saber que se transmite en la escuela. En este sentido, podría decirse que una forma de articular la enseñanza con la filosofía es a través de los manuales de enseñanza o libros de texto. Aquellos que han sido representativos en nuestro contexto para cada una de las disciplinas escolares.

En este apartado pretendo analizar la forma de configuración de la filosofía a partir de los libros de texto y manuales. Para ello, es importante reconocer algunos de los antecedentes de su existencia, tanto en el campo educativo en general, como su incidencia en la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Según Cardozo (2018), tanto el manual como la escuela misma, tienen funciones principales; una de ellas es dosificar las escrituras y lenguajes que surgen al exterior de las instituciones. Esta forma de simplificación se reconoció en su momento como un arte, dada la habilidad para reducir la complejidad de los discursos. El manual tenía la intención principal de

---

simplificar los tratados o investigaciones de los más eruditos. Era, de alguna forma, seguir la escritura perfecta de Dios, que a su vez exigía un esfuerzo que muchas veces los más académicos no están dispuestos a realizar. Este arte pasó de lo más difícil de comprender a lo más simple, y aquellos contenidos poco asequibles fueron sintetizados para el uso de los maestros en las escuelas. El manual no representa el tratado o la doctrina de enseñanza, sino que se convierte en instrumento. La enseñanza desde esta perspectiva quedó reducida a un libro de enseñanza o reglas de fácil interpretación que facilitaron la enseñanza. A este conjunto de reglas se le denominó manual de enseñanza o texto metodológico para los maestros.

Cuando se habla del “manual” se hace referencia a un libro que se tiene a la mano y al cual hay que acudir cuando se está en el centro de la acción, a esto se le agrega que el texto está adaptado a la mano, es decir, que constituye una especie de herramienta. El manual es un libro y un instrumento a la vez.

El manual como herramienta busca modificar una acción en un campo determinado, dice cómo actuar sobre un conjunto de objetos; mientras que el manual/texto escolar no indica totalmente el paso a seguir para la transformación de un asunto, pues su objetivo no es la práctica sino el saber. En el manual de texto escolar las tareas no están orientadas hacia la acción, sino hacia el aprendizaje, y por ello este sugiere unas acciones para transformar al alumno, más no al medio. Las operaciones prescritas en el manual no están determinadas a tener un resultado en las cosas, pues su objetivo es el cambio en el alumno.

En un libro común se respeta la identidad del lector, pues este no se ve obligado ser otro por su lectura, y si este es el objetivo, se presenta de forma clandestina guardando cuidadosamente la distancia y la ficción con el lector. En el manual/texto escolar el alumno no es el destinatario

del mensaje, sino su objeto de acción. Si se ha de buscar un destinatario, este sería el maestro, su papel aquí es el aceptar el método de aprendizaje propuesto, el mensaje, o bien rechazarlo.

Frente a ello, Quiceno (2001) resalta que entre el manual escolar y el texto escolar hay una diferencia sustancial y fácil de identificar. El manual es un libro diseñado para exponer de forma sintetizada una doctrina, una didáctica de enseñanza de un sistema educativo. Su nombre surge en un contexto histórico de producción escrita a mano en el que no existía la imprenta, por ello, puede considerarse una copia tal cual de una doctrina particular. Cuando llegan la imprenta y la mecanización, el manual conserva su objetivo inicial de presentar de forma sencilla y resumida un método, no obstante, posteriormente se incluye la preocupación por la escuela y la enseñanza.

Tiempo después, el manual se dirigió específicamente al maestro, luego a los estudiantes y luego a todos. Cuando se desborda el nombre de manual por la proliferación de la mecanización, pasa a ser el texto escolar. Sin embargo, cuando toma este nombre ya no representa una doctrina, una teoría o método. Sino que interviene en la producción de las distintas actividades escolares, las disciplinas, las prácticas, los discursos y los procesos, y ya su objetivo no se reduce solo a presentar con claridad una doctrina, sino que su énfasis enfoca en la educación en general.

El manual, tal como lo conocemos en la actualidad, ha tenido distintas transformaciones internas con relación a su origen, el modo de articular la enseñanza, el método y la explicación de contenidos. No obstante, en Colombia el manual sigue siendo utilizado indistintamente, los maestros no realizan una gran diferenciación entre éste y los libros de texto, asunto que se traslada a la enseñanza de la filosofía, ya que la formación en el saber filosófico y como saber escolar, ha estado determinada por factores religiosos que se ha expuesto en este trabajo; y a partir de la ley

general, aunque se señalan algunas directrices sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela, los maestros continúan trabajando con los libros de texto que incluso son anteriores a la misma norma.

Lo anterior, es justificado porque los maestros ven en estos libros de texto, la guía que les permite articular el saber experto con la enseñanza en la escuela; resaltando como fenómeno que surge de este análisis, que muchos de los maestros que tienen a su cargo el área de filosofía, sobre todo en las escuelas públicas, no son licenciados en filosofía, ya que la poca intensidad horaria que se tiene de esta disciplina no permite que el maestro que enseña filosofía sea exclusivamente licenciado en esta área del saber.

Por ende, la tensión entre el saber experto y el saber escolar resulta siendo uno de los problemas más centrales que desdibuja en muchas ocasiones a la filosofía como un saber escolar. Por lo anterior, el manual o libro texto escolar, se convierte en la guía de la enseñanza del maestro, de allí se derivan algunos asuntos que representan una configuración del papel de la filosofía en la escuela, donde a partir de lo enunciado, es secundario, y de minimización.

Por lo demás, en esta investigación se entiende que el libro de texto o texto escolar oscila entre la disciplina y la transformación del alumno. En el libro de texto se encuentran prescripciones tanto para el alumno (actividades a desarrollar para adquirir cierto conocimiento organizadas bajo un nivel de complejidad ascendente; además de esto, las actividades propuestas en el libro permiten medir el conocimiento del alumno con más precisión, pues están propuestas por unidades didácticas), como para el maestro (método, modelo pedagógico, organización del trabajo en el aula), para guiar al estudiante en el aprendizaje de la disciplina.

Por lo general, el diseño de los libros de texto está a cargo de un grupo de expertos en el tema dirigidos por un coordinador o editor, pero a diferencia del manual, el estilo narrativo del libro del texto intenta ser más cercano al estudiante. Las actividades del libro de texto están prescritas para potenciar un cambio de conducta en la moral del estudiante, que se ve evidenciado en los objetivos propuestos en las unidades didácticas. En el manual no hay objetivos dirigidos al estudiante en forma explícita, ya que se enuncia en cada tratado lo que se va a exponer, y cuando el manual tiene actividades dirigidas al estudiante, estas se concentran más en el contenido a aprender que en el cambio de conducta que se espera del alumno.

Lo anterior, con el fin de señalar la relación entre esa constitución de la filosofía como saber y cómo la adopción del texto escolar se convierte en otro rasgo de la normalización de la filosofía en la escuela.

Los manuales analizados (filosofía grado 10° de educar editores, filosofía grados 10° y 11° de editorial Santillana y pensemos 10° y 11° de editorial voluntad), se encuentran en la misma línea que justifica la enseñanza de la filosofía como un saber necesario para la formación del pensamiento crítico, están en concordancia con la pretensión mostrada en la Ley General y en los distintos registros escolares.

En ese sentido, los libros de texto de la editorial Santillana analizados de grados 10 y 11, oscilan entre el saber, la episteme de la disciplina y la construcción de conocimiento de los estudiantes sobre las doctrinas filosóficas de las corrientes históricas. Hay una cierta apropiación conceptual y configuración de nuevas ideas que se sugiere que nazcan de los alumnos. No obstante, existe un límite de la misma construcción del saber, ya que la explicación de distintas temáticas es tan superficial, que resulta contradictorio pensar en la configuración de un conocimiento distinto

al que ya nos determina el mismo texto. Para ello habría que dirigirse a otros documentos, o poseer otro tipo de conocimientos que permitan realizar relaciones entre las distintas temáticas. Este asunto que entra en tensión con la apropiación que tiene el maestro de filosofía, que muchas veces no tiene dicho conocimiento al ser de otras áreas.

En la página 101 del libro de texto de Santillana de grado 11° en la parte que se denomina controversia, asunto que se deriva de una breve explicación de la dimensión social de la filosofía -cuestión que configura unas de las principales necesidades que señala la UNESCO frente a la enseñanza de la filosofía. Así pues, se expone de forma muy sintética la relación que existe entre la oferta y la demanda, reflexión que surge de la pequeña lectura de dos párrafos de *Los principios de la economía política y la distribución* de David Ricardo. Seguido a ello, este texto se contrasta con uno de los párrafos más potentes de *Los manuscritos económicos y filosóficos* de Karl Marx. Ambos son temas complejos que implican enfocar la mirada desde distintas aristas.

En este sentido, si no hay una aproximación del maestro al pensamiento económico y filosófico de los autores, se puede dificultar la apropiación conceptual del alumno y, por ende, la construcción de nuevo conocimiento.

Posteriormente, las preguntas no corresponden totalmente a lo que el texto me presenta o me expone, ni le brinda los elementos necesarios al alumno para determinar dichas respuestas. “¿Qué otras tareas asignarías a la filosofía para transformar la sociedad latinoamericana? ¿qué juicio harías a las políticas laborales del neoliberalismo?” (Santillana, 1995, p. 101).

Tal y como lo indicaba anteriormente, estas son preguntas que sin bien en otro contexto y dependiendo de otro tipo de explicaciones por parte del maestro pueden generar otros saberes,

relaciones y nuevas redes de conocimiento, al ser estos libros guías para el maestro, quedan en evidencia ciertas falencias en la apropiación conceptual y en la profundización para llegar a conclusiones. Sin embargo, este puede ser un asunto que va ligado a la enseñabilidad y lo que ello implica en la articulación del saber en el libro de texto.

Por otra parte, el manual *Pensemos 11°* en el capítulo que nos habla de la ontología -en la unidad 7-, no expone el pensamiento de Hegel con relación al ser. Como un subtítulo, aparece “el cambio de la cosa como su negación”. Este apartado inicia hablando en un lenguaje casi ininteligible para los jóvenes, en el que se expone cómo se da la relación entre los objetos y las características. Lo anterior se da de una forma casi lógica matemática, por los silogismos utilizados. Por ende, no es posible elaborar siquiera un juicio o una interpretación de las preguntas que se siguen a continuación de la explicación que es sumamente específica y especializada. En este sentido, es notable la importancia del maestro y de la interpretación de este sobre el tema, ya que sería un error pensar que el alumno puede simplemente tomar el texto y desarrollar las preguntas sin la guía de alguien experto en este saber, puesto que en este tipo de ejercicios es necesario realizar un análisis profundo que requiere conocimientos conceptuales precisos, debido a el grado de complejidad de las temáticas.

La relación entre la construcción del saber y la enseñanza, a través de los manuales o libros de texto, resulta siendo contradictoria y un tanto imprecisa al presentar objetivos que se alejan de la misma dinámica y presentación de estos contenidos.

No quiero decir con ello que la contradicción que se evidencia entre la construcción del saber a través de la construcción de los contenidos de enseñanza y los manuales, sea una condición que determine el desvanecimiento de la filosofía. No obstante, se identifica un fenómeno

importante a apreciar entre la forma de guiar a los maestros para la enseñanza a través de los libros de texto y la práctica que se desarrolla en el aula.

### **Autonomía institucional y enseñanza de la filosofía.**

La falta de claridad frente a las directrices ministeriales, la contradicción a través de los libros de texto escolar o manuales, las distintas percepciones de los teóricos respecto de la filosofía en la escuela, y la misma autonomía institucional brindada a las instituciones a partir de la Ley General de Educación de 1994, ponen de manifiesto uno de los posibles rasgos de minimización de la filosofía como un saber escolar.

Por un lado, la Ley General, nace, entre otras cosas, para darle un lugar a ciertos saberes en la escuela. Se habla de una educación religiosa desde la laicidad, de una orientación hacia las artes y la educación física, buscando rescatar la esencialidad de la formación integral del ser. La Ley General 115, en su artículo 77, fomenta la autonomía institucional,

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidos para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Ley General de Educación, 1994, art.77).

Así pues, se percibe de igual manera un avance en la autonomía como en lo pedagógico, aunque se persiste en un posible choque o contradicción en lo que las instituciones desean hacer y lo que las autoridades educativas y las normas permiten hacer.

Así pues, la norma consigna que cada una de las instituciones de educación pública y privada en Colombia, pueden determinar el orden, los saberes, los contenidos, las estrategias pedagógicas y los modelos didácticos que adoptarán para la enseñanza de cada una de las disciplinas escolares en la escuela. Según lo enunciado en la norma, cada institución educativa debe realizar un diagnóstico del contexto que implica un análisis del territorio, de las necesidades sociales de la comunidad, de los ambientes familiares y los avances académicos. Seguido a ello, es la institución educativa la que elige de acuerdo con sus necesidades la prioridad para sus estudiantes.

Uno de los puntos más polémicos dentro de la norma, es se refiere a las materias optativas. Estas que no quedan muy explícitas en la norma, pero son condicionadas a través de las necesidades que tiene cada institución.

En la problematización, fue señalada la necesidad que representaba para el país la adopción de ciencias más experimentales y prácticas para el desarrollo socioeconómico. Tal y como lo señala Arturo Escobar, esto implica una transformación de los ideales liberales de bienestar social, en la que el progreso se traduce en una antropología para el desarrollo que modifica los valores intrínsecos de las comunidades a favor del capital y sus requerimientos (1999, p.46).

Esta postura, que fue tomando fuerza en la década que vio nacer la constitución política, sin duda se convierte en lo que se ha señalado como el desarrollo de las ciencias y la tecnología en

el país. Todo este pensamiento modifica la dinámica de enseñanza en las escuelas, donde los PEI (Plan Educativo Institucional) son realizados a la luz de esta perspectiva.

Según la Ley General, en el artículo 23 se señala que las áreas fundamentales y obligatorias deben comprender, en su conjunto, el 80% de la distribución de la carga horaria en la escuela. Las áreas fundamentales para la educación básica comprenden: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación artística y cultural, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas y tecnología e informática (Ley General 115, 1994).

Lo anterior me permite señalar que, al menos en la organización que se propone desde la norma para la educación básica y luego de la Ley General de Educación, la filosofía solo tiene una posibilidad, por lo menos en lo que respecta a este campo de acción de un 20%. Este asunto nos muestra un esbozo de la minimización o de la sumisión de este saber sobre otras disciplinas en la escuela.

De otro lado, la misma ambigüedad que acompaña la formulación de políticas públicas con relación a la enseñanza de la filosofía, se evidencia en la postura de los teóricos, que, buscando un reconocimiento, la minimizan en la escuela. Así, hablar de ontología, axiología o antropología, sin tener presente que quizás sean conceptos familiares para los profesionales en filosofía, pero poco concebibles para estudiantes de la media académica, tiende a alejar a los jóvenes de su interés por la filosofía.

En el manual de filosofía, *Pensemos II*<sup>o</sup>, se expone un taller que ejemplifica y que me sirve como argumento para el planteamiento que estoy realizando.

El taller corresponde al tema “epistemologías para- científicas”. En primer lugar, el tema es explicado en dos cortos párrafos que deja varias dudas sobre conceptos que no son aclarados en el texto. Luego de ello, viene un taller en el que hay preguntas tan específicas, que la misma lectura se vuelve compleja y alejada de la realidad de los jóvenes.

En una primera pregunta de dicho taller nos cuestionan por el significado de algunos conceptos como: prefijo meta, metatarso, metafísica, metamorfosis. Esta pregunta se estructura sin mayor reflexión o conceptualización. En este caso, el estudiante seguro se dirigirá a un diccionario para realizar la actividad, pero más allá de escribir el significado de las palabras, no es posible construir conocimientos de algo que es ininteligible hasta en su planteamiento. La tensión aquí es dibujada frente a la imposibilidad del mismo acceso al saber, que cuestiona su utilidad para los jóvenes, a la vez que va desdibujando su importancia en el contexto escolar.

Por otra parte, frente a la autonomía institucional en el orden del discurso frente a la utilidad de unos saberes sobre otros, y teniendo que aunque en la educación media se señalan unas áreas como obligatorias- ciencias sociales, economía y filosofía-, las instituciones educativas deben procurar que los estudiantes puedan profundizar en las áreas de desarrollo científico, lenguas extranjeras, matemáticas y tecnología.

La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior. Estará dirigida a la formación calificada en especialidades tales como:

---

agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. Las especialidades que ofrezcan los distintos establecimientos educativos deben corresponder a las necesidades regionales (Ley General de Educación 115, 1994).

Así pues, empieza a rastrearse una tensión entre lo que es señalado en la norma y lo que se vive en el día a día en las escuelas. Según lo anterior, las instituciones educativas comienzan toda una organización curricular procurando el desarrollo de las ciencias, asunto que se convierte en el plan bandera de muchos colegios. Lo anterior se sustenta en la inversión extranjera en entidades nacionales bajo la premisa del desarrollo económico. La distribución horaria es uno de los puntos que me permite señalar esta tensión y esa forma de minimización.

En varios de los PEI analizados, donde se destaca el de la Institución Educativa La Salle de Campoamor, el plan de filosofía del Colegio Liborina, la fundación educativa del Colegio San Juan Eudes, el Colegio San Judas Tadeo, el Colegio Nuevo Horizonte, la Institución Educativa La Milagrosa y la Institución Educativa Guillermo Valencia, entre otros, es notable la vinculación los pilares presentados en la Ley General de Educación y las dinámicas institucionales, en las que en común se resalta y se aborda el desarrollo de las ciencias como fuente primordial del conocimiento y habilidades para la vida social. No obstante, se señala que el pensamiento crítico será desarrollado como eje transversal a través de todas las áreas del conocimiento.

Al respecto, entre los documentos analizados entre PEI y planes de área de filosofía se evidencia lo siguiente:

Existe una organización curricular que depende del enfoque del proyecto educativo institucional, que hay que recordar que, según la norma, presenta autonomía en este sentido. Cuando el PEI es orientado a una educación para el trabajo y la técnica, la orientación y la organización de las áreas de conocimiento, responde a dicho objetivo.

Lo anterior implica que, en la práctica, las instituciones priorizan aquellas áreas que tienen un enfoque más utilitario para este fin, corresponden todas las ciencias exactas con cuatro horas, tecnología e informática con tres horas, matemáticas con cuatro horas e inglés con cuatro o cinco horas. Por tanto, si se dice que en bachillerato y la media académica, las áreas obligatorias y fundamentales no deben ser inferiores al 80%, solo en estas áreas estaría concentrada más de la mitad de la carga académica en la escuela, lo que quiere decir que el 20% restante sería para las otras áreas que son fundamentales, pero que la institución puede determinar su funcionamiento y presencia en el currículo.

Según lo anterior, la posibilidad de existencia de la filosofía en la escuela, tomando como punto de referencia la probabilidad derivada de la organización en porcentajes, sería entre el 20% de más o menos un 5%. Esto en horas, sería en promedio una hora o dos horas semanales. Lo anterior, desconociendo que hay instituciones educativas que generan una distribución horaria de al menos el 10% para las áreas asociadas a la media técnica, que según los PEI analizados no se encontró que fuese en el área de filosofía.

Esto ocurre porque la fundamentación de las disciplinas que abordan una mayor científicidad comienza a ser cada vez más relevantes en un proyecto nacional. En el mismo gobierno de César Gaviria, Ernesto Samper, Andrés Pastrana y posteriormente de Álvaro Uribe, la educación comienza a tener un norte y objetivo por el cual trabajar. En este episodio participa el profesor Carlos Vasco, quien en 1993 es nombrado coordinador de la misión de ciencia, educación y desarrollo. Para ese momento;

El documento inicial (fueron siete tomos) mostraba el análisis y diagnóstico de la situación colombiana y recalcaba dos recomendaciones especiales: la primera, el desarrollo de un nuevo programa escolar que abarcara los doce años de enseñanza y que tendría como fin enseñar a los jóvenes a pensar conceptualmente con base en un conocimiento global, que les permitiera adquirir la agilidad intelectual para la Colombia del siglo XXI. La segunda, el desarrollo de un programa de formación y capacitación en ciencia y tecnología, para generar los 36.000 científicos y técnicos que, según el diagnóstico, requería el país con el fin de acelerar su desarrollo económico y social (Molano, 2011, p. 186).

En esta propuesta, resaltan las estrategias macroeconómicas, el análisis del desarrollo sostenible, la competitividad para la internacionalización (en el gobierno de Ernesto Samper), las exportaciones como motor del crecimiento, el fortalecimiento de la infraestructura (en el mandato de Andrés Pastrana), la seguridad democrática, impulsar el crecimiento económico sostenible y la generación de empleo y entorno macroeconómico (En la presidencia de Álvaro Uribe).

Ninguno de los gobiernos mencionados evidenció un plan que se orientase a la formación crítica y reflexiva de las ciencias humanas y el desarrollo de estas en la escuela. La misma Ley

General se queda sin base al ver estos planes de desarrollo que, evidentemente, fueron enfocados a un crecimiento del capital empresarial y a la solvencia a través de la intervención extranjera.

La suerte de la filosofía en la escuela también está determinada por otras áreas que, en muchos casos, son denominadas en menor orden o utilidad, como se señala en el siguiente apartado con la educación artística y la educación física.

Es decir, como el número de horas de la educación artística en el currículo es inapreciable, es necesario llenar “la carga académica” con otras horas correspondientes a otras áreas del conocimiento que viven más o menos la misma suerte, como es el caso de la filosofía y la educación artística (...) lo que produce no solo una caída en la calidad de la enseñanza, sino también, una minimización absoluta del sujeto de enseñanza (Barragán, 2011, p. 126).

Esta minimización lo que permite es que la filosofía se vuelva más prescindible del currículo en la escuela, asunto que la lleva a emigrar a otros lugares extracurriculares, o incluso a su salida de las pruebas de Estado en 2014.

Así pues, no solo existe una migración del saber a otros lugares. Sin duda, esta acción permite la reconfiguración del sujeto de enseñanza, del maestro de filosofía, que, por un lado, como licenciado desde una episteme particular se adapta, replantea e incluso entra en el juego del saber- poder, donde emergen unos nuevos sentidos de lo que se percibe como “lo importante”.

En conclusión, frente a la autonomía institucional y su relación con la enseñanza de la filosofía en la escuela, es posible visibilizar que no es que no existan directrices ministeriales para la enseñanza, sino que los lineamientos existentes le brindan tal libertad y autonomía a las instituciones que queda un mensaje explícito de lo que debe predominar en la organización

curricular. Lo anterior deriva en la exposición de un interés que se refleja en dicha organización respecto a las disciplinas asociadas al desarrollo económico que viene teniendo el país en este momento histórico.

### **La filosofía en la escuela: un saber huérfano en Colombia.**

Siguiendo la línea de análisis anterior, es importante resaltar que en este apartado el objetivo es visibilizar cómo la filosofía, como saber, se ha quedado huérfana en la Ley General de Educación. Para ello, será necesario ampliar la contextualización del análisis, pasando por la Ley de Instrucción Pública y por otras normas que serán mencionadas en esta elaboración.

En primer lugar, quiero resaltar que el análisis de lo que se ha denominado como la ausencia de directrices frente a la enseñanza de la filosofía en la Ley General no necesariamente implica una visión negativa de este fenómeno. No obstante, se señala a la luz de la minimización la forma cómo la enseñanza de la filosofía y las directrices al respecto de ella, se han desvanecido en ciertos momentos históricos, teniendo como punto de referencia y antecedente, la formación en filosofía en la escuela que inicia en el siglo XX y termina con el análisis en la Ley General de Educación de 1994.

Si hablamos de la enseñanza de la filosofía en la escuela iniciando el siglo XX en Colombia, nos remitimos a la Ley de Instrucción Pública, que señala de forma explícita la forma como será asumida la filosofía en el bachillerato.

Teniendo presente las condiciones de posibilidad, la ley de instrucción pública emerge en un contexto de nuevas políticas y distintas transformaciones que se extenderán durante la primera

mitad del siglo XX, en la que se presenta una reestructuración a partir de una apropiación de la pedagogía activa en el ámbito experiencial y experimental.

En este momento histórico, se desarrollaron distintas tendencias pedagógicas como reformas a la educación pública y la instrucción. Esto, como resultado del panorama nacional en ese momento. La vigencia de la doctrina católica, la autoridad eclesiástica, la población rural, una sociedad en múltiples crisis como consecuencia de la pasada guerra de los mil días, las grandes divisiones entre la élite y el pueblo, las tensiones entre los poderes nacional y regionales, y la inoperancia del Estado en el bienestar del pueblo, fueron el escenario para la emergencia de esta nueva ley.

Lo anterior se justifica en su artículo 1, en el que se señala que “la instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (Ley de Instrucción Pública, 1903).

Este asunto genera de inmediato una ruptura con la línea de formación derivada del método wolffiano<sup>5</sup> del siglo pasado, y empieza a tejerse una formación pastoral, que por lo demás, es

---

<sup>5</sup> Método wolffiano consiste en el desplazamiento del escolasticismo aristotélico por la filosofía racional y la ciencia experimental.

- El reemplazo del método medieval de la *lectio* por las nuevas técnicas de la disertación y el seminario.
- Uso cada vez más extendido del alemán y no del latín.
- Esfuerzo por convertir a la universidad en centro de investigación a la par de las academias y sociedades científicas.

señalada como una biopolítica del cuerpo y del alma, de un control que vincula los poderes, las instituciones y las prácticas.

En ese sentido, el poder pastoral entiende la relación entre “las ovejas y el pastor” y los “seguidores y el líder” siguiendo las indicaciones de un gobierno de las almas: su instrucción, su guía individual de tal manera que la autoridad pastoral complementa la autoridad de la moral y las leyes religiosas. Ese poder pastoral, resulta importante saberlo, se lleva a cabo a partir de técnicas de reflexión y supervisión que intentan asegurar el conocimiento de sí de los individuos en conjunto con la obediencia moral y legal de las normas (Usma, 2015, p. 62).

Por lo demás, la ley de instrucción pública fue parte constitutiva de la forma de enseñanza de los saberes en la escuela, entre ellos la filosofía. Frente a la enseñanza de la filosofía, la ley refiere en su artículo 11 que:

La instrucción secundaria será técnica y clásica. La primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía. En los colegios e institutos establecidos oficialmente con rentas nacionales, departamentales o municipales, se dará de preferencia la instrucción técnica (Ley de Instrucción Pública, 1903).

Lo anterior en cuanto al contenido y lo siguiente, respecto a los sujetos de enseñanza, en el artículo 12 señala que “serán reconocidos por el Gobierno, para el efecto de cursar en las Facultades superiores, los estudios de Filosofía y Letras hechos en colegios particulares, cuando a juicio de

aquél, tengan profesorado reconocidamente idóneo y desarrollo de estudios satisfactorio” (Ibídem).

Lo que al respecto condiciona la enseñanza de la filosofía, la vuelve un saber exclusivo de una élite académica, asunto que pone en entredicho la enseñanza de la filosofía en la escuela pública y la vincula, propiamente, a la institución privada.

No obstante, todo lo anterior me sirve para señalar que el lugar de la filosofía en la escuela no es totalmente incluyente con respecto al saber, pues al parecer, el contenido de un saber tan exclusivo, complicado, con un vocabulario experto, se aleja en ese momento de la población menos educada que estaba enfocada a una formación más técnica. Por ende, la enseñanza de la filosofía respondía a una necesidad derivada de la población más ilustrada de la época.

No quiero decir en este trabajo que ese tipo de filosofía haya tenido que estar en la escuela necesariamente, sobre todo en la educación pública, ya que lo importante es señalar a qué responden los desvanecimientos que va teniendo la filosofía como saber, desde ese momento, hasta el 2014, año en el que desaparece como prueba evaluativa.

El análisis de la apropiación de saberes en la escuela, el nivel de formación y la práctica pedagógica, se convierte en un análisis de las transformaciones y apropiaciones selectivas de la llamada pedagogía activa y otros saberes modernos.

En últimas, la enseñanza de la filosofía, si bien ha respondido a lo que tradicionalmente vincula el saber con una formación de doctrina católica, como lo señala Saldarriaga en su tesis doctoral, también la proliferación de las distintas opiniones respecto de su enseñanza en la escuela a partir de la Ley General, nos permite hablar de una ausencia de directrices claras, pues no

sabemos si la enseñanza de la filosofía es útil para un sistema en el que predomina la competencia y el desarrollo económico; o si es una disciplina que constituye una formación moral del alumno pero se concibe como enemiga del Estado.

### ***La organización curricular a la luz de la Ley General***

En el contexto de la Ley General de Educación, momento del auge del desarrollo económico y la educación para la tecnificación laboral, surge el gran interrogante planteado anteriormente, puesto que, con el nacimiento de la Ley General, se inicia con una articulación de los contenidos de enseñanza de cada una de las áreas obligatorias, a través de los lineamientos curriculares, en los que la filosofía queda en una suerte de no-lugar.

Señalo lo anterior porque la filosofía como área obligatoria es omitida para la organización curricular en el modelo de lineamientos curriculares, en tanto no existe una articulación mediada por el Estado para la inclusión de la filosofía como un saber escolar. Según lo expuesto por el ministerio de educación nacional los lineamientos curriculares son:

Las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación (...) Los lineamientos curriculares aportan

elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales (Resolución 2343 de 1996).

Según esto, al no existir lineamientos curriculares para la enseñanza de la filosofía, en consecuencia, no existen las bases conceptuales claras para la fundamentación y el aporte de esta área de saber al proyecto educativo institucional. No hay una configuración de los contenidos a partir de las etapas del desarrollo planteadas desde la Ley General, y hay una desorganización en la planeación de clases. Paradójicamente, parece que la misma libertad, que es uno de los problemas filosóficos por excelencia, en la escuela hace quedar a la filosofía como un saber sin bases sólidas.

A partir de la Ley General y la resolución 2343 de 1996, las áreas con lineamientos curriculares serán: ciencias sociales, cátedra de estudios afrocolombianos, constitución política y democracia, educación artística, ciencias naturales y educación ambiental, matemáticas, lengua castellana, idiomas extranjeros, educación ética y valores humanos, educación física y preescolar.

Frente a lo anterior, es importante visibilizar que en la organización curricular no existe una alusión a la enseñanza de la filosofía, aun siendo un área obligatoria dentro del currículo. No obstante, en este tipo de análisis es importante pensar en las razones o condiciones que dieron lugar a la ausencia de esta organización curricular.

En primer lugar, es importante visibilizar que la Ley General de Educación señala dentro de sus objetivos la formación integral, haciendo énfasis en la formación para el trabajo y el desarrollo humano. Asunto que podemos señalar como el primer síntoma de la inexistencia de los lineamientos curriculares para el área de filosofía en la escuela, ya que la filosofía se ha pensado,

desde el siglo XX, como un saber que se aleja de la función práctica en un sentido de desarrollo económico que necesita la sociedad contemporánea.

Tal como lo indica Giroux (2011), los regímenes neoliberales a través de las grandes potencias en Europa y América han lanzado un ataque cada vez más grande contra las ciencias humanas y a las esferas de desarrollo en las que estas tienen un objetivo. La financiación de la educación pública y superior ha disminuido y se ha convertido en una fábrica de rendición de cuentas que, ahora, en gran medida, sirve como complemento de una lógica instrumental que imita los valores del mercado económico. Sin embargo, esto no solo es cierto para los espacios en los que tiene lugar en la escuela, esto sucede de igual manera en ciertos espacios creativos que incluyen galerías de arte, museos, salas de cine y varios elementos de los medios de comunicación dominantes.

En segundo lugar, esta ausencia puede estar vinculada a la falta de claridad epistemológica referente a los contenidos a enseñar en la escuela.

El estudio de la filosofía como disciplina escolar comporta un interés proporcional a su dificultad. Ello radica en que, como revela la cita del filósofo Alasdair MacIntyre, la filosofía tiene una larga historia no sólo como la forma superior del saber heredada de los griegos, sino porque, desde su institucionalización en las universidades medievales, ligó su modo de existencia a la enseñanza escolar (Saldarriaga y Reyes, 2020, p. 874).

Lo anterior puede significar que la misma percepción que se ha tenido de la filosofía como un saber complejo, con un vocabulario experto, parece ser un rasgo de imposibilidad de la trasposición de este en la escuela.

En tercer lugar, en su momento, el Ministerio de Educación estaba vinculado al Ministerio de Ciencia, encargado de las políticas en educación y directrices científicas. En su organización interna estaba dividido en varios departamentos, donde la ministra María Emma Mejía se destacaba por la realización del primer plan decenal de educación. Por ende, sus intereses correspondían a una visión más globalizada del saber, aquello que permitiera a Colombia estar en la competencia mundial, asunto que no tiene mucha relación con la filosofía al ser una ciencia más reflexiva que práctica, dentro de esta lógica mercantil.

En último lugar, se ha pensado que la filosofía, al ser históricamente un saber que se encuentra vinculado a todas las disciplinas del conocimiento, no necesita estar determinada o encerrada por el plan de estudios, ya que al ser la filosofía una ciencia superior, como lo señalan Saldarriaga y Reyes (2020), se encuentra inmersa en cada una de las disciplinas que componen el currículo en la escuela.

Lo anterior puede desencadenar en que los problemas propios de la filosofía se transversalicen a tal punto, que este saber tienda a reterritorializarse en otros lugares, en otros saberes. Este asunto será fuente de análisis en otro capítulo de la presente investigación.

Así pues, la ausencia de directrices en la organización curricular que tuvo lugar a partir de la Ley General, no se dio por falta de preparación o de contenidos a abordar, sino por prioridades sobre el conocimiento imperante, la ambigüedad que puede presentar la filosofía al ser abordada desde una perspectiva histórica y la ausencia de apoyo administrativo local para formular proyectos específicos para la filosofía como saber en la escuela.

---

***El modelo de educación por competencias y el contraste con la enseñanza de la filosofía a través de las orientaciones para la enseñanza de la filosofía***

En este apartado se va a desarrollar el concepto de competencia y la adopción de este en la formación en la escuela desde los diferentes saberes, especialmente ese vínculo con la filosofía. De igual manera, se plantea la necesidad que surge a partir de las orientaciones filosóficas y el documento de la UNESCO sobre la importancia de su enseñanza en la escuela.

El modelo de educación por competencias puede considerarse como otro de los puntos álgidos que tiene que ver con la enseñanza de la filosofía en la escuela. Este modelo fue creciendo y tomando forma posterior a la realización de los lineamientos curriculares para cada una de las áreas. Un primer síntoma del modelo que adoptó el país luego de la Ley General fue la introducción de la cátedra de emprendimiento y la formalización de los estudios en técnica y tecnología.

La Educación Basada en Competencias hace frente a una sociedad donde el conocimiento cambia de forma muy rápida. Es decir, si en esta época de transformaciones constantes, el único “tesoro” del estudiante es la información que tiene, la valía de lo que conoce se irá perdiendo con el paso de los años y de una forma acelerada. De lo anterior se deriva que, si el conocimiento se renueva tan rápido, las escuelas tienen que enseñar a los alumnos a aprender a aprender. De esa manera, no importa que la información cambie o sea mucha, el estudiante tendrá la competencia de indagar, sintetizar y valorar los nuevos datos que surjan en su ámbito profesional y personal (López Ibarra, 2008, p. 8).

Frente a lo anterior, la filosofía como saber se encuentra asumiendo un gran reto de enseñanza, ya que, según esto y la línea de las políticas educativas después de la ley general, se

señala una eventualización que corresponde a que la filosofía parece estar un poco más lenta en su configuración interna para lo que necesita una sociedad contemporánea. Las disciplinas en la escuela tienden a cambiar, a modificar los regímenes de verdad constantemente, asunto que la misma filosofía problematiza y, a su vez, parece estar encerrada en esta misma lógica de capitalización del conocimiento.

No obstante, la filosofía resiste a estos rasgos de minimización. Se puede rastrear, a partir de la creación de las orientaciones para la enseñanza de la filosofía o documento 14 de 2010, la misma postura de los teóricos que defienden la filosofía en la formación del estudiante.

Las Orientaciones pedagógicas para la Filosofía, un referente necesario e indispensable para guiar con calidad la actividad pedagógica en un área que, como lo señala la Ley General de Educación, es fundamental y obligatoria en el nivel de la educación media. El documento presenta el vínculo y la estrecha relación que desde la antigüedad hasta nuestros días sostiene la filosofía con el quehacer pedagógico, elemento que justifica la enseñanza y el ejercicio de esta disciplina en la educación media. Este documento también es una guía de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas y específicas que contribuyen a la formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, en la medida en que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los estudiantes constituirse como individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto (Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía, 2010, p. 7).

A través de las orientaciones pedagógicas, se empieza a hablar de la enseñanza de la filosofía como un saber por competencias, buscando articular el saber con lo que demanda la

sociedad de la escuela y sus áreas del conocimiento. La inquietud surge o de la falta de sincronía entre la realidad y la formación.

Es decir, los conocimientos y los datos recibidos en la escuela en algunos casos no hallan comprensión, utilidad y aplicación; una real conexión con la realidad de los estudiantes. Como consecuencia de ello, la educación se convierte en una actividad dogmática y sin sentido, cerrando toda posibilidad de pensamiento, pregunta, motivación y argumentación; por ende, coarta la actitud y el acercamiento con el conocimiento, deseo y pasión por el saber (Mariño, 2012, p. 190).

Cada sociedad crea las necesidades a partir de lo que cultural y socialmente va emergiendo. Por lo demás, la necesidad de una adecuación de la filosofía a un lenguaje mucho más cercano a la educación del momento fue, entre otras cosas, el impulso para las orientaciones y para la creación del documento de la UNESCO. Por ejemplo,

Las prácticas educativas en el mundo actual se encuentran vinculadas a pensamientos empresariales, tendencias económicas, las cuales pretenden conseguir en los estudiantes competencias para salir a desarrollarse de forma eficaz y eficiente, siendo preparados para el trabajo y la producción en las diversas demandas del mercado y la economía (Mariño, 2012, p. 190).

No obstante, cabe pensar ¿realmente la filosofía necesita adecuarse a unas demandas de educación más práctica? Pareciera que en su momento los docentes, la población, e incluso el Estado, empiezan a demandar ciertos elementos para la formación de los alumnos, asuntos que

quizás fueron dejados de lado o abandonados luego de la Ley General.<sup>6</sup> Sin embargo, las orientaciones, como su nombre lo indica, no son prescripciones de la enseñanza. Por ende, cada institución a través del proyecto educativo institucional tendrá la autonomía para vincular esta propuesta de enseñanza, o no.

Las Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía son una guía para el diseño del plan de estudios del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas; también constituyen un elemento muy importante para la producción de material escolar y la programación de procesos destinados a cualificar a los docentes de filosofía (Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía, 2010, p. 10).

El enunciado me permite visibilizar que, al hablar de la necesidad de una guía para las escuelas y el maestro, se evidencia que antes del surgimiento de las orientaciones, las directrices para la enseñanza de la filosofía no han sido tan claras. El documento reconoce que la filosofía es una ciencia específica que merece ser tratada desde un ámbito particular, asumiendo una didáctica y una metodología específica, pues incluso la enseñanza se convierte en un problema filosófico que no es posible, según los autores del texto, trabajar de forma transversal desde otras disciplinas y áreas del saber. Por ende, la justificación de la alienación de las áreas del saber entra en tensión con la necesidad latente que se visibiliza a partir de las orientaciones.

---

<sup>6</sup> Las demandas educativas fueron cambiando de poder, pasamos de una doctrina cristiana a una intervención política/económica.

Como toda aproximación que puede hacerse a un campo tan amplio como es el de la enseñanza de la Filosofía, esta propuesta constituye sólo una forma posible entre muchas otras y será siempre perfectible. No obstante, se ha procurado llenar un vacío existente en el país, con el fin de aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el campo de la enseñanza de la Filosofía (Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía, 2010, p. 11).

Las orientaciones se convierten en una necesidad latente de acercar al estudiante con la realidad. Este asunto entra en sincronía con lo expuesto por Kohan,

Es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos. Pero no define el sentido específico de la transformación. Simplemente, abre la oportunidad de poder pensar y vivir de otra manera. Del mismo modo, la filosofía no transforma un orden social para instituir otro, sino que transforma lo que somos y el modo en que nos pensamos, en un orden social dado para abrir la posibilidad de pensar y vivir un nuevo orden. Eso la hace revolucionaria, aunque no esté al servicio de ninguna revolución social específica (2008, p. 84).

Por lo menos en su organización interna, las orientaciones están sincronizadas con una formación filosófica para el desarrollo de las competencias que se adaptan a unas demandas inminentes imposibles de renunciar. A partir de ello se señala un punto álgido, a saber,

En nuestras sociedades contemporáneas, la educación se ha desarrollado alrededor de un punto de tensión, que es constitutivo: por un lado, pretende preservar un estado de cosas (que es el estado de cosas dominante de esa sociedad) y, por otro, promover el pensar

autónomo, la independencia de criterio, la creatividad, etc. Es decir, por un lado, se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico), y, por otro, se aspira a que ese mismo sujeto sea gobernable (por ejemplo, a través de la conformación de un ciudadano razonable, respetuoso de las normas). Se pretende el despliegue de las personalidades en libertad y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura y los valores dominantes (Cerletti, 2012, p. 50).

En este sentido, es complejo pensar a la filosofía lejos de la escuela, pues su mismo componente epistemológico está inmerso en cada una de las disciplinas que allí habitan como saber escolar, y como fuente de transmisión de unos valores sociales a partir de la práctica de enseñanza.

Se resalta una necesidad de acercar la filosofía a la escuela y a los problemas de la realidad de los jóvenes. Así también, acerca a los jóvenes con unas dinámicas de Estado que fundamenta unos determinados principios para su gobierno. Así pues, se visibiliza la necesidad de estudiar el mundo a la luz de las distintas doctrinas y corrientes filosóficas, porque solo así, de esa manera, el joven podrá pensar el mundo de una forma crítica, con sentido y significado de las cosas que lo rodea. Esto implica pensar que las mismas matemáticas son pensadas como un problema filosófico, que la misma física, química, política, lenguaje y otras áreas del saber están vinculadas con la filosofía, pero que no pueden reemplazarla como saber.

La Filosofía es más que un trabajo académico, pues por las características de los problemas que trabaja y por el desarrollo y las exigencias de presentar en forma coherente y lógica las ideas, aceptar los mejores argumentos y ayudar a desarrollarlos, así como defender un diálogo inclusivo, respetuoso y cuidadoso, son condiciones de posibilidad para que el saber filosófico pueda desarrollarse y satisfacer las necesidades de la formación del estudiante

de educación media (Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía, 2010, p. 26).

Por otro lado, en la UNESCO se señala que la filosofía constituye una

Disciplina clave de las ciencias humanas, la filosofía se encuentra en el cruce de caminos del devenir de los individuos. Porque más allá de un saber, se trata de un «saber ser». De la misma manera que hay un arte de saber, también hay un arte de enseñar. Por ello, la UNESCO se propone hoy difundir este estudio que se articula en tres tiempos: recabar los aportes de los estudios anteriores en la materia, describir la enseñanza que se practica hoy en día y esbozar perspectivas para el futuro (UNESCO, 2011, p. XIII).

Sin embargo, las orientaciones, aunque corresponden a un trabajo muy juicioso de académicos que conocen el tema, no tuvo el suficiente eco como para convertirse en política educativa o en lineamientos curriculares. Podría señalarse que las condiciones no fueron determinantes, en primer lugar, porque tal y como se ha señalado en este estudio, la filosofía ha estado encerrada en una dicotomía entre lo tradicional e histórico y lo moderno.

La misma diversidad del pensamiento, de la forma de abordar los problemas, la convierten en un saber que difícilmente podrá ser encerrado en directrices muy lineales para su enseñanza en la escuela.

### **Un posible desvanecimiento y defensa de la filosofía en la escuela.**

En último lugar, nos encontramos con la misma paradoja que anteriormente nos presentaba Saldarriaga. Al ser la filosofía un saber tan experto, tan complejo, no es posible vulgarizarla a tal

punto, sino como ya ha sido trabajada desde siempre. Lo anterior pone a la filosofía en un lugar de sometimiento, de desvanecimiento con relación a otras áreas del saber en el que se va desdibujando su enseñanza y su esencia. No obstante, en este apartado, se visibiliza una posible defensa de este saber en la escuela.

En este caso, y continuando con la línea de análisis para visibilizar la posible minimización que se representa a la luz de la ausencia de directrices para la enseñanza de la filosofía.

Desde esta perspectiva, es posible analizar que la filosofía como saber se encuentra en una posición ilegítima, en la que los regímenes de verdad son reevaluados a tal punto que es necesario realizar una defensa de su enseñanza y de la necesidad en la formación de los ciudadanos que necesita la sociedad actual; esto en concordancia con lo planteado anteriormente de la imposibilidad de transposición en muchos casos.

No nos vemos defendiendo el papel de las matemáticas, el papel de las tecnologías de la información, el papel de las ciencias. No es necesario estar recordándole a la sociedad y a los gobiernos la importancia de la enseñanza de estos saberes en la escuela. Parece que ni siquiera entra en discusión la enseñanza de estos en el contexto escolar. La sociedad actual parece haber naturalizado estos saberes y, en la misma medida, ha ido desechando otros, asunto que se vuelve sintomático.

En este sentido, se defiende o se justifica la enseñanza de la filosofía como saber, cuando este se convierte en una necesidad del mismo Estado.

El estudio tiende así a reafirmar energicamente el papel de la filosofía como baluarte contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el extremismo, que son preocupaciones

---

esenciales para los Estados miembros de la Organización. Ahora bien, ¿qué otra institución sino la escuela puede ofrecer ese baluarte infranqueable? Siempre que sea el lugar donde se desarrolla un pensamiento libre, crítico e independiente. ¿Quién sino el docente, el formador, el educador puede enseñar a reflexionar, a discutir la evidencia y a no fiarse de los axiomas? Siempre que sea un guía y no un maestro dogmático (UNESCO, 2011, p.12).

Lo anterior, representa una contradicción inminente con el mismo sentido de la filosofía como saber, ya que el interés por el filosofar debe venir de cada individuo, de la capacidad de asombro ante las cosas del mundo, de la necesidad de buscar respuestas a los grandes interrogantes que nos hacemos cada día, de la necesidad de aprender a preguntar, de aprender a tener de cada experiencia, un conocimiento sobre el mundo, donde la escuela es la impulsora de este deseo de conocimiento.

Desde 1978, la UNESCO y todos los miembros integrantes de esta organización, se propusieron un estudio que buscaba analizar la forma de organización curricular en cada continente frente a la enseñanza de la filosofía.

En dicha declaración, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y ser nombrada explícitamente con la palabra «filosofía», recordando también que debe ser impartida por profesores cualificados e instruidos específicamente a tal efecto y no estar supeditada a ninguna consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica. Por último, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía, al tiempo que mantiene su autonomía, debe vincularse, en la medida de lo posible, a la formación académica o

profesional en todos los campos y no ser solo yuxtapuesta a la misma (UNESCO, 2011, p.14).

Hay varias afirmaciones que han sido problematizadas a lo largo de este trabajo. En primer lugar, se habla de la necesidad de existencia de la filosofía en la escuela, pues antes que sacarla de los planes de estudio, como ha venido sucediendo en varios países como Chile y algunas regiones en España, se destaca su enseñanza como algo fundamental en la escuela, asunto que genera una gran controversia cuando reconocemos que la filosofía como saber ha estado en crisis y se ha ido desvaneciendo poco a poco de los planes de estudio de las instituciones.

Otra postura muy potente resalta que la filosofía como saber debe ser llamada *filosofía* y no de otra manera, lo que pone de frente una tensión muy importante que se señaló en la problematización de este trabajo. Uno de los rasgos del desvanecimiento de la filosofía como saber, es que precisamente ésta parece desdibujarse o ser sumisa ante otras áreas de conocimiento como las ciencias sociales, la lectura crítica y demás. No obstante, en este estudio se señala la necesidad de que la filosofía no pierda el hecho de ser nombrada, porque al dejar de ser nombrada en la escuela, significa que va dejando de ser o de existir. Además de lo anterior, se ratifica con ello, que, en efecto, hay un fenómeno en el que la filosofía cada día va perdiendo más su existencia y se minimiza o es sometida sobre otras disciplinas.

### **El sujeto de enseñanza visto desde la UNESCO.**

Otro punto central para analizar en la idea que presenta la UNESCO es el concepto y el sujeto “maestro” - “docente”.

La forma como habla, piensa, discurre, valora, y produce sentido un alguien, un aquel, un cierto sujeto, nos da que pensar. Si ese alguien habla como un cura, una monja, si piensa que el modo de educar es en la escuela, si se habla de austeridad, renuncia entonces, ese alguien, cualquiera que sea, es un maestro tal y como lo definió Lasalle. Si ese alguien habla de trabajar, de un taller como modelo educativo, si se expresa por medio de mensajes técnicos, de unidades de trabajo, de objetivos de aprendizaje, ese alguien es un docente (Quiceno, 2010, p. 73).

El maestro es el poseedor del saber pedagógico, y en esa medida, la discusión que se puede plantear en ese sentido es la pregunta por la idoneidad del maestro, pues si es un verdadero maestro, ni siquiera cabría la pregunta por la idoneidad. Dicha pregunta tiene sentido en la medida en que no todos los maestros que enseñan filosofía son licenciados en filosofía. Ya que como lo explicaba en un apartado anterior, en muchas instituciones los maestros de otras áreas deben enseñar filosofía para poder completar su carga académica, esto, aunque su formación no sea precisamente una licenciatura en filosofía.

En efecto, ninguna de las asignaturas enseñadas puede asegurar por sí sola una misión educativa global y a la inversa, disolver la enseñanza de la filosofía en el seno de otras asignaturas equivaldría a restarle todo sentido. Fuera de subrayar el interés que puede tener el curso de filosofía en el proceso global educativo, en este estudio se procura, ante todo, demostrar su razón de ser así como su necesidad (UNESCO, 2011, p.15).

Lo anterior es potente e igualmente controversial, nos a pensar pone de frente en los distintos problemas que ha tenido la filosofía como saber en el contexto latinoamericano. En este sentido, hay una defensa inminente de una posible disolución de la filosofía en otras disciplinas

presentes en la escuela, asunto que también toca al maestro y, por ende, a los alumnos. Es una consecuencia que cruza todo, desde el saber hasta las instituciones y las prácticas.

No obstante, no quiero decir con ello que el hecho de que la filosofía exista como área independiente asegure su posibilidad de existencia en la escuela, pues solo se visibiliza mostrando el posible reclamo que surge desde varios campos a partir de su desvanecimiento en distintos contextos. La filosofía, por tanto, se convierte en un modo de vida.

La filosofía es una actitud y una manera de vivir, exigente y rigurosa; es también una enseñanza, una escuela y, por tanto, un saber, o, mejor dicho, un conjunto de saberes –todo ello animado por un espíritu de descubrimiento y de curiosidad inherente a la filosofía (UNESCO, 2011, p.16).

Expresándolo en otras palabras, la filosofía es la escuela misma, la filosofía es el saber y el conjunto de saberes, es la esencia del maestro y de la pedagogía. De allí debería derivarse su defensa. No obstante, sucede de forma distinta al intentar visibilizar su necesidad a partir de la forma en que la filosofía puede servir o no al estado.

La filosofía encuentra en su enseñanza el ámbito en el que puede desempeñar un papel a la vez esencial y, sin lugar a dudas, arriesgado. Esencial, en la medida en que la enseñanza de la filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. Arriesgado, puesto que la enseñanza, si se toman en cuenta las mutaciones de una actualidad cada día más rica en historia y en espiritualidad, no se puede pretender atar todos los cabos de lo que puede denominarse «una aceleración del tiempo»: tiempo político, tiempo espiritual, tiempo social y, por tanto, tiempo educativo y

pedagógico. Dicha actualidad, cada vez más exigente con el progreso tecnológico, ¿no se resiste acaso, en algunos aspectos, al enfoque filosófico? Y ello en la medida en que reflexionar es, ante todo, reflexionar sobre uno mismo antes de exponerse a la mirada de los demás, un ejercicio que requiere paciencia, tiempo y autocrítica (UNESCO, 2011, p.17).

La formación en filosofía parece exigir un ritmo de enseñanza que no tiene mucho que ver con las dinámicas del mundo actual en medio de una sociedad acelerada y con claros propósitos mercantiles. Incluso la misma formación humana que sugiere la filosofía se ha mercantilizado a tal punto de volver la educación emocional y espiritual, todo un reto para los monopolios económicos.

### ***La enseñanza de la filosofía: una práctica de la esperanza o una práctica peligrosa***

Desde este enfoque, es importante visibilizar que la enseñanza de la filosofía se señala como algo esencial en la escuela y al mismo tiempo como una praxis arriesgada, ya que la misma esencia de la filosofía como saber, parece alejarse de unas dinámicas actuales de sociedades que van rápido, que difícilmente tienen tiempo de discernir, de juzgar y pensar detenidamente los fenómenos. Esta sociedad nos impulsa a pensar para actuar sin mayor reflexión, la liquidez de todo lo que nos llega, desde lo material hasta lo más espiritual. Hay una exigencia tecnológica que parece ir en contravía de la misma filosofía. Sin embargo, es allí donde se evidencia el reto de resistirse a desaparecer del contexto escolar.

En esa medida, es importante analizar las posibles transformaciones que nos llevan a pensar en una condición de posibilidad de la filosofía como saber escolar, lo que implica reflexionar sobre su enseñanza en contextos escolares. En el primer capítulo de este documento, se inicia pensando que la formación filosófica debe implementarse desde los primeros años de formación académica. No obstante, como se ha señalado anteriormente, vuelve a aparecer una percepción riesgosa de la enseñanza de la filosofía.

Algunos filósofos, psicólogos, maestros o padres de familia sostienen que el hecho de incitar prematuramente a los niños a reflexionar podría ser peligroso desde un punto de vista psicológico: ¿para qué imponerles tan temprano los grandes problemas de la vida si tendrán mucho tiempo para descubrirlos una vez que sean adultos? ¿Para qué destruir su inocencia mediante una toma de conciencia del elemento trágico de la vida y someter su imaginación a la fría razón, mistificar sus sueños, «robarles su infancia»? (UNESCO, 2011, p.6).

El primer obstáculo que encuentra la filosofía para ser es la existencia de múltiples corrientes que sostienen que la filosofía en la escuela, antes de ser un saber que aporte al desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales, se convierte en una disciplina peligrosa. No obstante, el interés por abordar la filosofía en la escuela radica precisamente en ubicar al niño, por joven que éste sea, con preguntas argumentadas respecto a los fenómenos que vive diariamente. En la enseñanza de la filosofía no se le esconde la realidad al joven, se le incita a elaborar razonamientos que ayuden a mejorar el saber sobre un tema o sobre los problemas de la vida misma.

A raíz de lo anterior, podríamos señalar en este enunciado la siguiente pregunta ¿qué hace peligrosa a la filosofía como saber escolar? ¿por qué se habla de robarles su infancia? A lo anterior

podría haber múltiples respuestas, no obstante, las preguntas que surgen señalan algunos de los problemas que viene teniendo la filosofía para constituirse como un saber necesario, tiene que ver con su estatus. Ahora bien, ese mismo lugar indeterminado es una condición de posibilidad para que se generen este tipo de opiniones sobre su enseñanza, incluso desde opiniones que nacen de otras áreas de conocimiento que han surgido históricamente de la filosofía y que poco a poco la han venido desplazando.

En este sentido, la filosofía es peligrosa en la medida que orienta el pensamiento hacia una visión crítica, porque le brinda la posibilidad al alumno de pensarse y pensar su realidad, porque concibe la oportunidad del asombro y de múltiples preguntas de investigación. El pensamiento filosófico puede generar distintas percepciones sobre el mundo, debido a que es un saber que no limita la imaginación y le permite al niño ser en su esencia, pero con el foco puesto en la necesidad de formarse para vivir en una sociedad llena de retos.

El sujeto que es capaz de pensarse será un adulto que cuestiona su realidad, política, social, económica y emocional. Tal vez, esto es lo que se concibe como peligroso, ya que vemos en los niños una tabula rasa incapaz de tener razonamientos coherentes, y bajo esa misma lógica, se habla de que la enseñanza de la filosofía en niños sería un saber que roba la infancia. “La respuesta de manera técnica, histórica, jurídica o científica a una pregunta planteada por un niño puede justificarse, ya que se le transmite así un saber” (UNESCO, 2011, p.6).

La pregunta filosófica planteada por un joven puede tener un vínculo inminente con la formación del pensamiento político, asunto que puede definirse como algo peligroso.

Para Rousseau (1982), por ejemplo (frente a la formación del pensamiento político a la luz de la filosofía), desde una temprana edad se comienza a forjar el carácter del niño, y a su vez el infante comienza a comprender para qué va siendo útil en clave de los requerimientos de la sociedad. Así pues, el niño se hace consciente de asuntos como el tiempo, y allí aparece el momento de la reflexión de sí mismo. En el proceso de reflexión constante sobre todo lo que rodea al niño, el tutor juega un papel determinante, en tanto todo lo que el niño aprenda será la base para su vida en sociedad.

Según Iglesias (1982), el paso de la infancia a la pubertad constituye la edad de la razón en el niño, el descubrimiento en el pleno de la conciencia de un orden moral que existía ya en el plano del sentimiento, el nacimiento de las pasiones y el despertar del sexo. Y como toda moral va unida a la política, es el momento también de que el adolescente conozca el orden social, la diferencia entre la igualdad natural e igualdad civil, que conozca la realidad y sus apariencias, las máscaras.

En este sentido, la enseñanza de la filosofía tiene un fundamento que se señala como un eje transformador. Tal como se señala en el párrafo anterior, hay una breve conquista de la razón, donde el niño empieza a pensar en la potencia que tiene su pensamiento y de lo que es capaz fuera de su seno familiar. Esto es, el joven empieza a racionalizar sus emociones, sus sensaciones, sus experiencias. De todo aquello que no podía comprender, inicia un proceso de indagación, de deducción y de análisis que le permite crear nuevas relaciones con el mundo.

La manera filosófica, más racional para abordar una vivencia existencial, que permite distanciarse de la emoción, transformando las situaciones que debe encarar el sujeto angustiado en un objeto de pensamiento. Esa labor es más eficaz en el aula porque es

colectiva, una vez que el alumno puede salir de su soledad existencial, de tomar conciencia de que sus interrogantes se asemejan a los de los demás, esto conforta y suscita el sentimiento de pertenecer a una condición humana común, lo que ayuda así a crecer en la comunidad (UNESCO, 2011, p.6).

En segundo lugar, la enseñanza de filosofía en jóvenes fomenta el desarrollo de la autonomía, asunto para lo que hay varias objeciones presentadas en el documento de la UNESCO.

Una primera objeción recurrente contra la filosofía en la escuela consiste en poner en tela de juicio el siguiente postulado: por causa de su débil desarrollo cognitivo, los niños no tendrían ninguna aptitud para aprender a filosofar. Los niños solo serían capaces de un razonamiento lógico cuando llegan a la fase lógico-formal de su desarrollo en su preadolescencia tal y como la define, por ejemplo, el psicólogo suizo Jean Piaget.

Una segunda objeción se basa en el hecho de que los niños no disponen de los conocimientos que requiere la reflexión y sostiene que no se puede ser epistemólogo sin tener los conocimientos científicos necesarios. En esa óptica, reflexionar es recurrir a los saberes que se dispone para comprender las modalidades de su elaboración, evaluando su pertinencia, así como su alcance (UNESCO, 2011, p.8).

Según esta postura, que muchas veces nace de la interpretación de distintos profesionales de otras disciplinas, se necesita una base epistemológica un tanto compleja que permita la reflexión filosófica; hecho que traslada su enseñanza a los últimos niveles del bachillerato o, en su defecto, la desplaza hacia niveles más avanzados como la universidad. Según lo anterior, el hecho de que

aún exista la filosofía en la escuela, parece convertirla en un saber un tanto trasgresor dentro de las estrategias de enseñanza escolar.

### *Un panorama de la filosofía en la escuela*

Según este estudio elaborado por la UNESCO, en el que hay algunos testimonios respecto a la implementación de la filosofía en la escuela en distintos países del mundo, se hace necesario enunciar el papel de este saber en la escuela y en la formación de ciudadanos autónomos.

La descripción de la situación de la Filosofía escolar en el mundo muestra un gran progreso en muchos países en los que se han introducido prácticas con un propósito filosófico para niños de 3 a 12 años, formaciones para los docentes, así como distintas investigaciones sobre las bases y los resultados filosóficos, pedagógicos y didácticos de dichas prácticas, así como sobre su impacto en los niños (UNESCO, 2011, p.45).

Así como se cuestiona y se realiza un esbozo de lo que ha configurado la enseñanza de la filosofía en los primeros grados escolares en primaria, también es importante visibilizar lo que se define desde este estudio para la enseñanza en la media académica.

En primer lugar, se plantea una pregunta que tiene que ver con la adopción de un método global de enseñanza de la filosofía, de su posibilidad. Según este estudio de la UNESCO (2011), es difícil afirmar el método, ya que, si bien la enseñanza de la filosofía parece concentrarse cada vez en el ámbito universitario, también tiende, al mismo tiempo, a ocupar nuevos espacios a nivel secundario, en la escuela.

También es importante mencionar que a la filosofía se le ha considerado como una materia técnica, que puede enseñarse a un nivel especializado, incluso profesional, pero subordinada a otras materias –como la educación para la ciudadanía o distintos tipos de enseñanza religiosa o ciencias teológicas– cuando se trata de formar las mentes de los jóvenes. Al mismo tiempo, se tiende cada vez más a darle un mayor alcance práctico a las disciplinas. Esa orientación no se refleja solo en la proliferación de materias técnicas en las escuelas secundarias, puesto que las materias llamadas “humanísticas” también se ven afectadas por esta orientación que valora las materias de orden pragmático.

En los centros de enseñanza en los que se ha impartido tradicionalmente la enseñanza de la filosofía, se delega la formación de la conciencia a materias orientadas hacia la acción, que se refieren incluso a la actualidad social y política. Esta tendencia no tiene nada de criticable en sí, pero parece basarse en una ilusión que también existe a nivel universitario, y que consiste en creer que se puede asegurar una mejor formación de las conciencias mediante la transmisión de contenidos más concretos, en lugar de un desarrollo de la mente crítica de los alumnos.

Tal y como lo he venido planteando, la enseñanza de la filosofía presenta un inconveniente sustancial que tiene que ver con la misma imposibilidad de la adopción de un sistema escolar que permita la integración, tanto de áreas más prácticas, como de las áreas humanísticas. Según lo presentado en el estudio, en lugar de convivir todas estas disciplinas en la escuela, lo que sucede es que otras se minimizan y otras permanecen con relación a su utilidad.

En primer lugar, se señala que hay un problema muy común y crítico frente a la enseñanza contemporánea, que tiene que ver con la falta de articulación entre el nivel secundario y la universidad. Este asunto no solo toca a la filosofía como saber, sino a varias disciplinas en la

escuela, que se encuentran desdibujadas con respecto a la formación de esas mismas disciplinas en la universidad. Tal y como se visualiza en el siguiente cuadro:

PERIODO	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	EJES DE LOS ESTANDARES	COMPETENCIAS.	COMPETENCIAS CIUDADANAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
1	¿Qué tipos de conocimientos pueden intervenir en el análisis de los problemas filosóficos?	Núcleo del conocimiento  Artículo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas Filosóficos.  Demuestro enunciados Filosóficos a partir de argumentos contrapuestos.  Propongo nuevas soluciones a problemas Filosóficos ya conocidos.  Manejo conceptos, operaciones y principios lógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica.</li> <li>• Dialógica.</li> <li>• Creativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.</li> <li>• Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario.</li> </ul>	LA NECESIDAD DE EXPLICAR LA REALIDAD.  1. La Pregunta por El conocimiento de la Realidad 2. De la Cosmogonía a la Cosmología 3. Los Problemas Filosóficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar el surgimiento y criterios específicos del saber filosófico</li> <li>• Emplear algunas herramientas de razonamiento filosófico, en la lectura o escritura de textos, asumiendo un adecuado vocabulario</li> </ul>
2.	¿Por qué se cree que el saber científico es superior al saber popular?	<b>Núcleo del conocimiento.</b>  Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito para promover la interacción social. Pongo en entredicho creencias y opiniones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica.</li> <li>• Dialógica.</li> <li>• Creativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos.</li> </ul>	ELEMENTOS DE EPISTEMOLOGÍA 1. Metodología de las ciencias en general 2. El método experimental 3. El método de las	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia de la epistemología en el desarrollo histórico de la filosofía.</li> <li>• Definir y reconoce la importancia de la ética.</li> </ul>

### *1Plan de área de filosofía del Colegio San Judas Tadeo.*

Si observamos, en la distribución hay una correspondencia frente a las competencias propias del saber filosófico que se enuncian también en las orientaciones. Se habla de la formulación de teorías alrededor de la construcción epistemológica del saber y los distintos métodos de enseñanza.

En la universidad, por otra parte, hay una estructura distinta de apropiación del saber en tanto existe una configuración a partir de las mismas escuelas filosóficas que en la escuela se enuncian de forma poco profunda.

No quiero decir con ello, que la organización curricular de la filosofía en la escuela deba ser la misma organización que en los primeros niveles universitarios. No obstante, sí parece haber una dicotomía entre el saber en la escuela y el que está fuera de ella.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y Cultura (2Crd)</li> <li>• Introducción a la Filosofía (2Crd)</li> <li>• Filosofía Antigua (2Crd)</li> <li>• Lógica (2Crd)</li> <li>• Lengua y Tradición Latina I (2Crd)</li> <li>• Antropología Filosófica (4Crd)</li> <li>• Lectura de Textos Filosóficos (4Crd)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanismo y cultura ciudadana (2Crd)</li> <li>• Metafísica (2Crd)</li> <li>• Filosofía Medieval (2Crd)</li> <li>• Fenómeno y Filosofía de la Religión (2Crd)</li> <li>• Lengua y Tradición Latina II (2Crd)</li> <li>• Estudios Clásicos (4Crd)</li> <li>• Seminario de escritura y de producción (4Crd)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cristología básica (2Crd)</li> <li>• Gnoseología (2Crd)</li> <li>• Filosofía Moderna (2Crd)</li> <li>• Filosofía de las Ciencias (2Crd)</li> <li>• Lengua y Tradición Latina III (2Crd)</li> <li>• Hermenéutica (4Crd)</li> <li>• Optativa I (2Crd)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de Empresas Culturales (2Crd)</li> <li>• Fenomenología (2Crd)</li> <li>• Filosofía Contemporánea (2Crd)</li> <li>• Filosofía del Lenguaje (2Crd)</li> <li>• Lengua y Tradición Latina IV (2Crd)</li> <li>• Ruta de Profundización I (4Crd)</li> <li>• Optativa II (2Crd)</li> </ul>
--	--	---	--

2 Fuente: *licenciatura en filosofía UPB.*

En segundo lugar, se puede afirmar que existen dos enfoques de la enseñanza de la filosofía en la escuela: el primero se constituye desde una perspectiva teórica, racional y lógica. El segundo se da desde una mirada histórica de los problemas filosóficos.

#### **EJES GENERADORES:**

- La cosmología	- Ontología	- Metafísica
- Epicureísmo	- Hedonismo	- Estoicismo
- Pragmatismo	- Racionalismo	- Idealismo
- Materialismo	- Positivismo	- Dialéctica
- Vitalismo	- Utilitarismo	- Criticismo
- Fenomenología	- Existencialismo	- Hermenéutica
- Filosofía Estética	- La Mujer en la Filosofía	Filosofía Latinoamericana
- La educación América Latina.....	la función de la educación.....	Educación y equidad de género

## Institución Educativa La Salle de Campoamor.

10	TERCER PERÍOD	EL HOMBRE, SU FILOSOFIA Y ENTORNO SOCIO-POLITICO .Relaciones sociales: *Morales *Éticas .Relaciones políticas. .Relaciones económicas. .El hombre y su entorno familiar .El hombre y el entorno social .El hombre y su existencia .El hombre, un ser gregario por naturaleza	Sociología Psicología Ciencias sociales. Ética. Español	611 612 613 614 615	.Comprensión de las relaciones sociales que establecen los hombres. .Reflexión sobre el ser político y gregario .Identificación de las relaciones económicas que tiene el hombre .Interpretación de la relación ético-filosófica de la familia .Identificación del hombre como ser gregario por naturaleza
	CUARTO PERÍOD	LÓGICA FILOSÓFICA .Introducción a la lógica .Principios lógicos .Elaboración de conceptos .El juicio .El raciocinio .El postulado	Matemáticas Español Teoría del conocimiento	616 617 618 619 620	.Determinación de las teorías de la lógica .Distinción de diferentes tipos de juicios .Identificación de las características del concepto .Reconocimiento de los principios del raciocinio .Identificación de los conceptos (Postulados) para la verdad

El primero es un enfoque teórico o lógico de los problemas filosóficos, que pone énfasis en el análisis racional, el desarrollo de las facultades lógicas e intelectuales mediante ejercicios y trabajos prácticos de orden teórico. El segundo es un enfoque histórico que concibe la enseñanza de la filosofía como una reflexión sobre los contenidos de la tradición filosófica (UNESCO, 2011, p.50).

Frente a los tipos de enseñanza presentados, el trabajo de la UNESCO nos lleva a preguntar sobre la posibilidad de una “crisis de la filosofía en la escuela”. No obstante, según la misma definición de una crisis, no sería lo apropiado pensar la situación de la filosofía en estos términos, ya que a nivel internacional la filosofía ha estado presente, en mayor o menor medida y bajo estrategias distintas, que no necesariamente evocan una posición negativa o positiva del fenómeno.

En muchos casos, las iniciativas que han puesto énfasis en las materias aplicadas, técnicas o económicas tienen como consecuencia una reducción de la enseñanza de la filosofía en

las escuelas y, en algunos casos, su supresión. En otros casos, resistencias de índole cultural o política han impedido una presencia más fuerte de la asignatura. En algunos países, como Bélgica, se tiende a preservar un equilibrio entre la enseñanza de morales confesionales religiosas y una moral laica o no confesional, sin por ello dejar de interrogarse sobre si conviene o no acompañar, o incluso reemplazar, dichas enseñanzas por auténticos cursos de filosofía. En otras latitudes, como se observa en varios países de África, las dificultades vinculadas a la formación universitaria en filosofía repercuten sobre la formación de los profesores de secundaria, lo que contribuye a disminuir el atractivo de la filosofía para los alumnos. A esto se añade la ausencia casi constitutiva de la filosofía en la educación secundaria de algunos países del mundo anglófono, en los cuales existe, como mucho, como materia optativa, como ocurre en el Reino Unido y en algunas escuelas de América del Norte. En Camboya, se nos señala que «hace algunos años, el Ministerio de la Educación suprimió los cursos de filosofía en los programas de primaria y de secundaria». En la República de Moldova, se han remplazado los cursos de filosofía de los institutos por cursos de educación cívica y derecho, que son impartidos por profesores sin formación filosófica. El curso de filosofía general es optativo y no existe en los institutos. En la Federación de Rusia no se enseña filosofía a nivel secundario. No obstante, no todo es negativo. Los casos de Marruecos y de Túnez, y en parte el de Brasil, muestran que la conciencia de la importancia de la filosofía puede alcanzar el nivel político. En Irlanda, donde la filosofía no se enseña a nivel secundario, se le atribuye, sin embargo, la capacidad de formar ciudadanos activos y esclarecidos.

En Chile, se hace hincapié en la función social que consiste en «orientar los adolescentes en lo que refiere a la sexualidad, los peligros vinculados con el uso de drogas, así como en

todas las materias de índole psicológica». En Nigeria, se evoca «un fortalecimiento de los valores». Múltiples debates, propuestas y sugerencias que surgen casi a diario atestiguan la vitalidad de los profesores de filosofía en el mundo entero y su amor por la disciplina. Las discusiones apasionadas que acompañaron la reforma de las horas de enseñanza en los Colegios de enseñanza general y profesional (Cégeps) en Quebec muestran que la comunidad docente es capaz de organizarse y de reaccionar cuando se ve confrontada a una reducción, o incluso a una supresión, de las horas lectivas dedicadas a la filosofía (UNESCO, 2011, p.48).

Lo anterior permite visibilizar lo que anteriormente he señalado como las distintas condiciones de posibilidad de la filosofía a nivel internacional. De hecho, todas estas variables y formas de adopción de la filosofía en la escuela no son ajenas a lo que sucede en Colombia, puesto que el mismo Estado, a través de sus políticas educativas, reconoce en la filosofía un papel fundamental en la formación de los ciudadanos en la escuela. Pensar en la filosofía como saber, implica pensarla como aquella que vincula la pedagogía con la formación política de los sujetos, tanto de los alumnos, como de los maestros.

Muchos países se niegan a que la filosofía salga de sus planes de estudio en un nivel secundario, incluso aun sin directrices claras para su enseñanza ¿Cuáles son los principales argumentos para que se defienda la permanencia de la filosofía en la escuela según el estudio realizado por la UNESCO? En primer lugar,

Se argumenta que una formación más científica y técnica, a veces, va acompañada, erróneamente, de una desvalorización de las materias humanistas. En esos contextos desfavorables, la filosofía suele ser la primera sacrificada, ya que las letras y la historia

benefician, en general, de un arraigo sólido en la identidad cultural de los distintos países. En cambio, a menudo se considera la filosofía como una disciplina extranjera, si no abiertamente occidental. Cabe subrayar a este respecto que las tendencias que apuntan a darle a la enseñanza secundaria un enfoque más «técnico» se inscriben a menudo en el marco de políticas de afirmación nacional, en las que la búsqueda del crecimiento económico se acompaña con una reafirmación de las identidades nacionales (UNESCO, 2011, p.51).

Otro argumento al respecto sostiene que “se trata de la persistencia de una dialéctica muy viva entre la enseñanza de la filosofía, percibida como sinónimo de libre pensamiento, y las morales confesionales” (Ibídem).

Así pues, hay una persistente laicización de los sistemas educativos y una resistencia por parte de algunos grupos religiosos para la enseñanza de la filosofía en la escuela. En este proceso nos encontramos con aquellos que abogan por la continuidad de la presencia de la filosofía y otros tantos que buscan reducirla o eliminarla.

Un punto de análisis en este sentido tiene que ver con la arbitrariedad que señalan algunas culturas sobre los contenidos a abordar en la enseñanza de filosofía en la escuela. Sucede en Oriente, sucede en África, y sucede en Latinoamérica, en donde hay una tradición fuertemente occidental imperante que termina condicionando la enseñanza. Así pues, se condiciona la enseñanza de la filosofía a partir de los libros de historia, los manuales de texto escolar, en los que no hay una apreciación de una filosofía oriental y una perspectiva filosófica latinoamericana.

Lo anterior evidencia que esa falta de directrices adecuadas al contexto, ocasiona que la enseñanza de los contenidos desde una perspectiva histórica, muchas veces se vea alejada de una realidad a la que no escapan los jóvenes diariamente.

La filosofía no puede convertirse en un vector de formación basada en el aprendizaje de un corpus de valores. Al contrario, debe seguir siendo una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico: a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva (UNESCO, 2011, p.53).

Es complejo desvincular la enseñanza de la filosofía de una tradición histórica del pensamiento, donde hay unas doctrinas, unos autores reconocidos para unos problemas. No obstante, también hay un papel que es importante señalar y es la posición del maestro ante el saber, y ante la institucionalización del saber mismo, y la práctica pedagógica.

La falta de directrices claras para la enseñanza de la filosofía en la escuela colombiana hace parte de una consecuencia de la falta de claridad que se ha tenido internacionalmente, incluso desde occidente, como nuestro principal precursor de doctrinas educativas y demás.

Sin embargo, sigue existiendo una tensión muy fuerte entre la religión, la educación moral y la misma filosofía. Estas discusiones muestran una dialéctica entre educación confesional y educación laica en varios países de Europa, y este hecho se traslada a Latinoamérica. Por ejemplo, en Bélgica,

En los establecimientos oficiales, así como en los establecimientos pluralistas de enseñanza primaria y secundaria de pleno ejercicio, el horario semanal incluía dos horas de religión y dos horas de moral. En los establecimientos libres sub- mencionados que reivindicaban un

carácter confesional, el horario semanal incluía dos horas de religión correspondientes al tipo de enseñanza que definían los programas. Por enseñanza de la religión, cabe entender la enseñanza de una religión (católica, protestante, islámica u ortodoxa) y de la moral que se inspira en esa religión. Por enseñanza de la moral, cabe entender la enseñanza de la moral no confesional (UNESCO, 2011, p.54).

Lo anterior implica que serias dificultades para la adopción de un pensamiento que se vincule con lo filosófico. En primer lugar, la asignatura de religión tiende a desarticular el componente lógico-epistemológico de la filosofía.

En segundo lugar, hay una dificultad que radica en el componente evaluativo de los cursos, ya que al ser ciencias humanas se considera poco objetivo realizar una evaluación pensada igual que en otras áreas de carácter más procedimental, como las matemáticas y las ciencias exactas. Por ende, este hecho deja el mensaje tácito en los alumnos de que es un curso de menor importancia, de menos validez práctica.

En tercer lugar, está la dificultad de la formación de maestros idóneos para la enseñanza de la asignatura (asunto que ya ha sido abordado a lo largo de este trabajo).

Aunque, a menudo, se dé prioridad a los licenciados en filosofía, en filología románica o en historia, no es raro encontrar a diplomados en otras disciplinas, a veces sin ningún complemento pedagógico. Casi siempre nadie desea encargarse de las dos horas de clase reservadas a moral o religión (UNESCO, 2011, p.54).

Lo anterior como una muestra de la desazón que consideran algunos maestros con relación a la enseñanza de la filosofía.

Frente al saber, es importante resaltar que hay múltiples interpretaciones y formas de adopción de lo que se ha configurado como el pensamiento filosófico. Existe, por ende, una preocupación del Estado, de los teóricos, de los organismos internacionales, por destacar la presencia de la filosofía en la escuela. No obstante, en ocasiones esta visibilización se da a partir de una formación por competencias y de la relación del saber con la utilidad para los propósitos del Estado y el proyecto de nación. Este asunto parece alejar las problemáticas de los jóvenes, las realidades con lo que tradicionalmente se enseña en la escuela.

### **La desterritorialización y la territorialización de la filosofía como saber escolar**

Hay algunos elementos que se pueden señalar con relación a la filosofía como saber y que constituyen un carácter histórico. Por ende, el objetivo de este capítulo es visibilizar y desnaturalizar los regímenes de verdad que se han instaurado con relación a la enseñanza de la filosofía en la escuela. También tengo como propósito resaltar cómo la filosofía se territorializa en otros lugares, en otros saberes.

Tal y como lo expresaba en el primer capítulo de este análisis cuando hablaba de la minimización que no se refiere o señala un evento negativo o positivo, la desterritorialización,

Es un efecto de desplazamiento de un objeto, que se produce en un espacio determinado. Este desplazamiento es positivo puesto que produce modificaciones en los sujetos, los discursos, las instituciones y de esa manera no se carga de o ningún tipo de invisibilidad o de pérdida; por el contrario, es un desplazamiento que produce estrategias difíciles de resistir, de localizar y descubrir en su real intención. En este sentido, la desterritorialización es un efecto de verdad entre el poder y los sujetos (Barragán, 2011, p. 128).

En este apartado se hablará del tránsito que desplaza a la filosofía hacia otros lugares, fuera o dentro de la escuela, no concluyendo con ello que ese movimiento o desplazamiento la convierta en un saber ausente, o le quite el estatus epistemológico de saber. Para visibilizar este aspecto fue necesario volver al archivo y cruzar las distintas series que permiten señalar un posible tránsito y cambio de paradigma entre lo que se ha constituido como la enseñanza de la filosofía y el desplazamiento hacia otros lugares.

La desterritorialización no se queda en la mera enunciación, si esta existe, es posible que exista también una reterritorialización, en este caso, de unos saberes en los distintos juegos de poder. Puede que estas nuevas formas surjan en la escuela o surjan fuera de ella, ya que “la desterritorialización puede ser considerada un movimiento por el cual se abandona el territorio, una operación de líneas de fuga, y por ello es una reterritorialización y un movimiento de construcción del territorio” (Herner, 2017, p. 168).

En primer lugar, es preciso comprender que este concepto no tiene una función moralizante de los acontecimientos que busca señalar los fenómenos tal y como se presentan a la luz del archivo. Este asunto convierte al concepto en un lente que permite visibilizar y desnaturalizar los fenómenos.

### **El transitar efímero de la filosofía en la escuela.**

El objetivo de este apartado es visibilizar la forma de desterritorialización de la filosofía a partir de su salida de las pruebas censales.

En primer lugar, es importante resaltar que la filosofía como saber, igual que otras disciplinas que convergen en la escuela, se ha formado a partir de las variantes que se presentan por la misma relación con el contexto, con la educación política, la economía y otras disposiciones

que le proporcionan a los saberes un lugar y una función. Así, se determinan unos contenidos válidos para la enseñanza, unas metodologías distintas, y una cierta exclusividad de unos saberes sobre otros.

Tal y como se planteó en un capítulo anterior, la filosofía en Colombia ha tenido una historia marcada por su relación con la iglesia católica y la formación neotomista que, en entre otras cosas, resulta siendo una herencia de pensamiento extranjera. De allí se deriva un rasgo de desterritorialización en tanto se adoptan posturas que nacen fuera del contexto y hacen parte de la formación en filosofía en la escuela de nuestro territorio.

Si el propósito fuera visibilizar este papel titubeante de la filosofía en todo su accionar histórico en Colombia, podríamos remitirnos a la época de la colonia y a los fundamentos epistemológicos del saber en ese momento y sus relaciones con la escuela. Sin embargo, en este trabajo se busca visibilizar cómo a partir de la Ley General este va teniendo un lugar de desplazamiento.

En un primer momento es importante resaltar que la Ley General 115 de 1994, presenta una nueva organización u orden académico de cada una de las áreas del saber presentes en la escuela.

Tenemos unas áreas que constituyen la formación en básica primaria, secundaria y media académica. Hay unas áreas más específicas que se deben tener presentes en la planeación curricular en la media académica, como es el caso de la filosofía como saber.

Luego de la Ley General, varias cosas se han dicho sobre la forma de existencia de este saber, en este sentido se presentan las siguientes preguntas: ¿debe enseñarse la filosofía de forma

independiente? ¿la filosofía hace parte de la ética o de la religión? ¿quién debe asumir la enseñanza de la filosofía en la escuela? ¿qué debe enseñarse en filosofía?

Esto no es algo que sucede solo con la filosofía, esta incertidumbre también se tiene con las artes y con la educación física. Lo contrario sucede con otras áreas del saber como las matemáticas, las ciencias, los idiomas, para los cuales ni siquiera es necesario hacerse este tipo de preguntas. Esta falta de claridad, incluso de su misma esencia como saber, va desplazando a la filosofía hacia territorios diversos dentro de la escuela y fuera de ella.

La muestra más clara de este transitar, en el momento escogido para esta investigación, es la salida de la filosofía de las pruebas censales de Estado. Antes de desplegar este análisis es importante hacer un pequeño recorrido por la historia de la evaluación y sus consecuencias en la formación, para así visibilizar la salida de la filosofía de las pruebas de Estado y sus implicaciones en la constitución de la filosofía como saber.

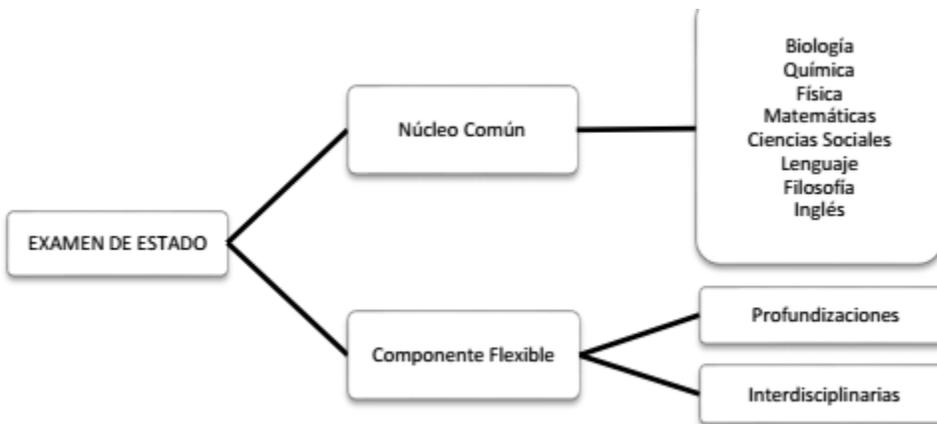
Hacia el año 1980 se publica el decreto 2343, que establece la presentación de la prueba ICFES como un requisito obligatorio para el ingreso a cualquier programa de educación superior. Su aplicación tiene como propósito esencial “comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior” (Art. 1. Decreto 2343 de 1980).

En general, la estructura de la prueba continuó evaluando aptitudes y conocimientos, y se adicionó un componente electivo en el examen (ICFES, 2004, p. 11). Sin embargo, el artículo 4 de este decreto también establece que el ICFES deberá exponer ante el MEN el listado de colegios cuyos desempeños en el examen hayan sido inferiores al puntaje mínimo ponderado “que el mencionado Instituto haya señalado con base en los exámenes de Estado, con el fin de

suministrarle al Gobierno los elementos de juicio para que adopte los correctivos que considere pertinentes” (Art 4. Decreto 2343 de 1980).

En este sentido, aunque no fuera el propósito principal en sus comienzos, los resultados de la prueba empezaron a ser usados para evaluar la calidad de la educación impartida por los diferentes establecimientos educativos, al menos en el sentido de tomar medidas correctivas con las instituciones que presentaran bajos desempeños. De este modo se inicia, según el ICFES (2014), una aproximación a la calidad de la educación a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de Estado. Se configura una forma de medir los saberes, de evaluar aquellas instituciones que tenían mejores resultados en áreas mucho más prácticas. Es decir, se va creando una necesidad de formular exámenes que respondan a las dinámicas de estado. Poco a poco se va haciendo menos visible la filosofía como área determinante en la medición institucional.

Hacia el año 1994, las pruebas de Estado estaban constituidas por ocho pruebas comunes: dos de aptitudes (verbal y matemática), seis de conocimientos (biología, física, química, sociales –que incluía geografía, historia y filosofía-, español y literatura, y matemáticas), y una prueba electiva, seleccionada por el estudiante entre 16 opciones que tenía, y que incluía 3 pruebas de aptitudes y 13 pruebas de conocimientos relacionados con énfasis o especialidades (por ejemplo: idiomas, contabilidad, electricidad, etc.) (ICFES, 2004, p. 11).



De lo anterior podríamos definir algunas incidencias directas y tensiones que se visibilizan con relación a la presentación de los exámenes de Estado.

- El uso de los resultados como determinante y criterio de selección para el ingreso a la educación superior.
- El determinismo al que se ven sometidas las familias, los estudiantes y los maestros con el fin de tener siempre un “*nivel superior*” en las pruebas de Estado.
- El uso del análisis de los resultados para determinar el nivel educativo de las instituciones en el país, desconociendo la desigualdad educativa en las distintas regiones a nivel nacional.

Como se puede observar, el propósito de los exámenes de Estado fue, durante mucho tiempo, la selección de estudiantes. Por ello se habla de un sistema de selección y no de un sistema de evaluación durante esta época. Sin embargo, los exámenes de Estado fueron -hasta la década de los noventa- una fuente de información indirecta sobre la calidad de la educación del país.

Es importante señalar que los resultados se convierten en la finalidad de los procesos educativos en varias instituciones en el país. No obstante, me interesa señalar cómo el proceso evaluativo de la filosofía como saber empieza a perder relevancia en la planeación curricular.

Esta estructura del examen se mantuvo desde el año 2007 hasta el primer semestre del año 2014, momento que marca una discontinuidad, una ruptura del entramado que había configurado la enseñanza de la filosofía en la escuela durante algún tiempo, no solo a partir de la norma, sino de la misma práctica de enseñanza.

La nueva adopción de políticas que establecieron la evaluación de la filosofía y demás áreas del saber, no necesariamente se convierte en una reestructuración que busca la consolidación de un plan de evaluación. Sin embargo, esta modificación se presenta, entre otras cosas, por la necesidad de integrar los exámenes de Estados de los grados 3°, 5° y 9° con las pruebas diseñadas para grado 11°. Su estructura, por ejemplo, era distinta, las pruebas Saber de 3, 5 y 9 se concentraban en evaluar competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, en cambio la prueba Saber 11 estaba estructurada en asignaturas y contaba con un componente flexible. Las pruebas Saber incluyen cuestionarios de factores asociados, la prueba Saber 11 no incluye este tipo de cuestionarios. La presentación de la prueba Saber 11 era anual, mientras la presentación de las pruebas Saber se daba cada tres años. Se sugiere entonces una alienación de las pruebas que permita esta integración entre saberes.

El ICFES ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de SABER 3°, 5° y 9°; en 2010 con el rediseño de SABER PRO; en 2014 con los cambios en SABER 11°. La alineación posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los diferentes exámenes evalúan unas mismas competencias en algunas de las áreas que los conforman, a saber, las competencias genéricas (ICFES, 2014, p. 7).

3°	5°	9°	11°	Saber Pro
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Razón. Cuantitativo	Razón. Cuantitativo	Matemáticas (Incluye Razón. Cuantitativo)	Matemáticas	Raz. Cuantitativo Pens. Cient. Mat. Y Estad.
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Ciencias Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias ciudadanas. Investig. C. Sociales.
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico
		Inglés	Inglés	Inglés Com. Escrita

Fuente: *Alineación del examen Saber 11°*. ICFES, 2013. Pág. 31.

Esta alienación es posible en la medida en que desde las diferentes áreas se evalúan unas competencias que fueron llamadas “genéricas”. En las pruebas de biología, química y física, las competencias “genéricas” son aquellas referentes que permiten saber, identificar, indagar y explicar. En las pruebas matemáticas, las competencias a desarrollar son: la comunicación, el razonamiento, y la solución de problemas. Por último, en las ciencias sociales, el lenguaje y la filosofía, se desarrollan las competencias, interpretativa, propositiva y argumentativa.

Según la descripción anterior, que hace parte del archivo de las pruebas censales, el Ministerio de Educación respalda la idea de que las áreas de humanidades y filosofía evalúan las mismas competencias y, por ende, es posible unir las en una sola prueba. No obstante, se visibilizan algunas tensiones que tienen lugar a partir de este hecho.

Esta alienación evidencia la desconfiguración de un saber o la desterritorialización de la filosofía como un saber autónomo para vincularlo con la lectura crítica. Del mismo modo, los libros de texto no cambian en su estructura y contenidos. Por ende, la enseñanza sigue siendo tradicional en la escuela. En este sentido, hay ambigüedad frente a los contenidos y la configuración del saber.

Así pues, el maestro pierde una identidad que ha venido ganando con relación a la enseñanza de la filosofía, ya que otro maestro que puede ser licenciado en humanidades y lengua castellana, puede encargarse de la preparación para las pruebas de Estado. Del mismo modo, se pierde la necesidad de que exista la filosofía como área independiente en las escuelas, lo que ha provocado que en algunos colegios la filosofía salga de sus planeaciones institucionales. Al perderse la autonomía del maestro de filosofía, también suele desdibujarse lo que realmente se debe enseñar en filosofía en la escuela.

El concepto *filosofía* deja de existir en las pruebas censales, deja de ser y, por ende, deja de tener una identidad propia de saber dentro de la escuela. Lo anterior es señalado desde distintos enfoques y lugares.

Con distintos síntomas, la política educativa se acerca cada vez más a la desestructuración de la vida escolar que está ligada al humanismo y al conocimiento de sí y del otro. Se comenzó con la geografía y la historia. Ahora, a la filosofía le llegó el turno de desaparecer, de dejar de ser la piel que envuelve y traza el recorrido de lo visible, lo pensable y lo enunciable, para conciliar con el mejor postor la ficción topológica del adentro y el afuera del mercado (Vargas Guillén, 2014, p. 1).

Este apartado representa el reclamo que al respecto realizan los intelectuales de la facultad de filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional; que, si nos devolvemos un poco en el contexto de este trabajo, es una de las precursoras de la enseñanza de la filosofía en Colombia y formadora de maestros con relación a la articulación del saber experto y el saber escolar.

Para este grupo de intelectuales, la filosofía resulta ser la fuente de desarrollo intelectual de los estudiantes y es absolutamente necesaria para conseguir la formación racional y emocional que nos lleve a construir unas ciudadanías en paz, una formación moral.

Se le ha pedido a la filosofía que se adecúe a unas dinámicas de mercado que son ajenas a lo que tradicionalmente configura la planeación curricular de la filosofía en la escuela. Puede decirse que este desaparecer de las pruebas censales representa una nueva condición de existencia de este saber, pues al no adecuarse a una demanda del Estado, se mimetiza entre otras áreas presentes en la escuela, se territorializa en otros lugares, incluso fuera de la escuela.

En este sentido, se señala una tensión entre las políticas educativas frente a la enseñanza de la filosofía y la configuración de esta como un saber escolar al servicio del conocimiento y de la verdadera formación necesaria para los estudiantes, y no al servicio del mercado, la economía, como en este caso.

Situación: El Ministerio de Educación Nacional, apoyado por su ente evaluador, el ICFES, ha decidido, en un momento histórico en que el gobierno de Santos pretende conquistar la paz con la guerrilla y nos habla de prepararnos para un postconflicto, acabar con la presencia de la filosofía en las pruebas de estado de la educación básica y media. Asunto que produce como efecto paulatino, pero no explícito, la expulsión de la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana (Vargas Guillén, 2014, p. 2).

Frente a lo anterior, se visibilizan varias cosas que hacen parte del contexto de la problemática de la investigación y las tensiones alrededor de la enseñanza.

En el año 2014, Colombia se encuentra en un momento de coyuntura en tanto las políticas se estructuran en torno al objetivo de buscar la paz y el desarrollo del país. Según el contexto político,

el Estado se empeñó en crear relaciones internacionales y recuperar la diplomacia en dichas relaciones. Como país en vía de desarrollo y en búsqueda de la terminación de un conflicto armado vigente durante varias décadas, se empeñó en incentivar la economía y el reconocimiento internacional por los desarrollos en torno a la innovación y las nuevas tecnologías. Lo anterior desvirtúa el desarrollo y el impulso de las áreas humanísticas en la escuela. En este contexto existe una reestructuración de los exámenes de Estado, lo que deriva en la desaparición algunas áreas de estos exámenes.

Este asunto provoca que, por un lado, en varias escuelas se siga enseñando filosofía de forma tradicional, lo que pone en desventaja la adopción de habilidades de pensamiento crítico para enfrentar a los alumnos con la prueba. Del mismo modo, en otros colegios se fue retirando la filosofía de los planes curriculares.

Frente a las similitudes que respaldan la alienación de las pruebas de lenguaje y filosofía en lectura crítica es pertinente señalar que,

Por un lado, desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica. La diferencia entre las pruebas de Lenguaje y de Filosofía concierne entonces únicamente el tipo de textos que se utilizan: textos filosóficos en la prueba de filosofía (ICFES, 2013, p.27).

Sin embargo, esta justificación no es del todo cierta, porque la prueba de filosofía sí demanda algunos conocimientos de la misma episteme del saber, que no se vinculan con la estructuración de la prueba de lectura crítica. La prueba estaba diseñada de tal manera que el estudiante tuviera que memorizar conceptos y teorías, no estaba diseñada para involucrar y desarrollar las distintas competencias. Por ende, no es cierto que las pruebas de lenguaje fueran similares, de hecho, eran bastante disímiles en la naturaleza de sus preguntas y de sus textos.

La prueba de lenguaje buscó, desde la reestructuración del 2000, evaluar competencias y no contenidos sobre gramática o literatura. La prueba de filosofía, por el contrario, no logró distanciarse del aspecto teórico y disciplinar, por ello continuó evaluando temas y contenidos de filosofía histórica, y se distanció con ello del enfoque de evaluación por competencias que sí sostenían otras áreas.

En este sentido, la fusión de estas pruebas no debería justificarse en virtud de una similitud que en realidad es aparente. La justificación de la integración de ambas áreas podría residir más bien en la necesidad de ajustar la prueba de filosofía al enfoque de evaluación por competencias, pues ya no se trata de evaluar conceptos, autores, corrientes o historia de la filosofía, sino de evaluar la capacidad del estudiante colombiano para enfrentarse a los textos de filosofía y a los problemas que allí se enuncian.

Esta reestructuración también se visibiliza a través de los manuales. Podemos comparar los tipos de pregunta y la estructura del manual de Santillana de grados 10° y 11°, el cual está estructurado con respecto a los temas y los principales autores que han sido relevantes en la construcción histórica de la filosofía en los dos grados escolares. Los contenidos están estructurados por unidades temáticas. Así pues, se inicia con dos temas centrales de la filosofía

como saber, la ontología y la metafísica. Frente a la construcción de este saber en la escuela, estos contenidos se articulan con los problemas actuales sobre el saber y las vivencias de los jóvenes. No obstante, hay algunos temas que quedan por fuera, a saber, aquellos que tiene que ver con la filosofía de la ciencia y la estética, pues el manual se enfoca mucho más en la ética y teoría de los valores.

Con dicha alienación, los manuales también empiezan a tener ciertas modificaciones con relación al tipo de prueba. Por ejemplo, en el manual de tres editores, aunque se inicia desde un enfoque ontológico, hay una lectura que deriva en la formulación de preguntas de comprensión. Algunas de ellas son de carácter literal, inferencial o de sentido crítico.

*Literal:* identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto con un porcentaje de 25%.

*Inferencial:* comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global con un porcentaje de 40%.

*Sentido crítico:* reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido con un porcentaje de 35%.

Por su carácter de evaluación por competencias, la filosofía se alinea a esta dinámica, sin perder la formación histórica pensada a partir del despliegue de diversos conceptos y autores, tal y como se señala en la siguiente imagen de uno de los registros escolares del Colegio Nuevo Horizonte en la ciudad de Medellín. Aunque hay un afán de formar un pensamiento crítico, según lo analizado, no parece haber una homogeneidad de lo que se debe enseñar en la escuela en el área de filosofía.

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN O SITUACIÓN PROBLEMA	EJES DE LOS ESTÁNDARES O LINEAMIENTOS EN TÉRMINOS DE ACCIONES DE PENSAMIENTO Y PRODUCCIÓN		
<p>El pensamiento moderno tiende a construirse desconociendo el legado de los pensadores que nos precedieron.</p> <p><i>¿Qué es y cuál es el impacto de la filosofía en el pensamiento occidental y la vida actual?</i></p> <p><i>¿Qué es el ser humano?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conoce el contexto social en el que nace la filosofía</li> <li>▪ Reconoce la filosofía como la ciencia de las causas últimas y las estructuras del ser y el pensar.</li> <li>▪ Toma conciencia de que la filosofía se produce en contextos históricos determinados y según ellos puede ser clasificada.</li> <li>▪ Comprende la importancia de la reflexión filosófica sobre el ser humano para la formación personal</li> <li>▪ Distingue el problema específico del que se ocupa la antropología</li> <li>▪ Advierte el aporte que cada uno de los autores estudiados ha dado a la reflexión antropológica y entiende a sus limitaciones para ofrecer una visión integral del hombre principalmente en sus inicios</li> </ul>		
	<p style="text-align: center;"><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización de la filosofía.</li> <li>- Origen y conformación de la filosofía.</li> <li>- Etapas filosóficas y sus escuelas</li> <li>- Disciplinas. filosóficas</li> <li>- Primeras reflexiones sobre la antropología</li> <li>- Antropología física</li> <li>- Antropología Cultural</li> <li>- Antropología filosófica</li> <li>- Filósofos presocráticos</li> <li>- La pregunta por el hombre (Sócrates)</li> <li>- El hombre y la inmortalidad del alma (Platón)</li> <li>- El hombre como unidad vital (Aristóteles)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar informes de lectura por escrito.</li> <li>- Conceptualizar a través de mapas conceptuales</li> <li>- Presentar ensayos a partir de filosofías vistas.</li> <li>- Participar activamente en los debates realizados en clase.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CONTENIDOS ACTITUDINALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar informes de lectura por escrito</li> <li>- Conceptualizar a través de mapas conceptuales</li> <li>- Presentar opiniones a partir de filosofías vistas.</li> <li>- Participar activamente en los debates realizados en clase.</li> </ul>
<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>			

Así pues, se sigue una línea histórica desde los griegos hacia una filosofía más moderna. No obstante, la prueba de lectura crítica hace referencia al desarrollo de competencias mucho más reflexivas que una alusión a lo histórico.

Hay una evidente paradoja entre el Estado y entre la entidad de evaluación ICFES. La paradoja consiste en que, por una parte, el MEN no clarifica los estándares propios de la filosofía y los deja a la consideración de cada institución educativa. Por otra parte, el ICFES asume que el

estudiante debe manejar conceptos básicos de antropología, ética, política, ontología, epistemología, estética, entre otros, que han trabajado los grandes filósofos en el desarrollo de sus propios sistemas de pensamiento.

Por ello es preciso hablar del transitar efímero de la filosofía como saber, transitar que radica en la falta de claridad y en la ambigüedad que ha sido señalada en este apartado.

### **El devenir del maestro de filosofía.**

Del maestro se han señalado algunos aspectos durante el desarrollo de esta investigación. No obstante, busco resaltar en este apartado, las contingencias del maestro de filosofía frente a la enseñanza en la escuela.

La selección, el devenir, el agenciamiento activo coinciden en Deleuze con la reforma de la individuación por la línea que asciende de lo actual a lo virtual. De este modo, la selección de nuevas singularidades constituye la segunda potencia inmanente, la cual atraviesa tanto a las individuaciones como a sus colectivos. Con qué nos componemos y qué seleccionamos no es sólo un problema de nuestra alma individual, sino también un auténtico problema de la vida colectiva, un problema político que, sin embargo, sólo resuelve el individuo, cada cual, a cada paso. No pasamos a una individuación superior si no somos forzados a ello, si no somos afectados por el exterior, si no hay nada que nos selecciona y eleva. Nueva selección es el devenir. En este sentido, la selección y la desterritorialización coinciden nuevamente. Sólo cuando la desterritorialización tiene lugar procedemos a nuevas conjunciones, nuevas composiciones, a la reforma de la composición creando su línea de fuga (Barroso, 2009, p. 239).

Comprendiendo el devenir como acontecimiento que permite la selección, tanto de las individualidades como de los colectivos, quiero iniciar este apartado.

Hablamos, entre otras cosas, del maestro de filosofía y el devenir de su ser como maestro, como profesional portador de un saber epistémico que, a partir de una trasposición didáctica, es capaz de llevar a la escuela para ser entendido por todos, en todos los contextos escolares. Esto es, en contextos incluso hostiles para la enseñanza.

No ha sido diferente la suerte del maestro de filosofía con relación a las contingencias que siempre ha envuelto a la filosofía como saber en la escuela en Colombia. Este ha sido un maestro de la incertidumbre, un maestro sin identidad y con todas las identidades, un maestro de la multiplicidad, un maestro que se juega frente a frente con el sistema educativo para emprender una línea de fuga.

Por la misma línea que resalta Barroso, citando a Deleuze (2009), la única respuesta a las contingencias es el devenir, aquello que permite una metamorfosis. Este asunto refuerza lo que somos, de ese modo se presenta una contractualización, frente a aquello que se explica como una línea de fuga.

A partir de los estados de cosas con los que nos identificamos y de las circunstancias, del entorno y del mundo en que vivimos, por una línea que fisura al Yo y disuelve al sí mismo en varios niveles que derivan en la oportunidad de un ser emergente, que se transforma, que entra en un momento decisivo de cambio.

De lo anterior es posible resaltar que el maestro de filosofía se enfrenta a distintas dicotomías, teniendo presente lo que se ha analizado en el archivo. No obstante, la respuesta puede ser el devenir del maestro. Frente a lo anterior, una de estas contingencias se evidencia en que el

maestro nombrado para la asignatura de filosofía no es licenciado en esta área, por ello su enseñanza es uno de los rasgos del devenir.

Con respecto a la asignatura filosofía, la problemática señalada se torna más aguda. Al no ser una asignatura obligatoria reglamentada por el MEN, su intensidad horaria queda a consideración de las directivas de la institución. En la mayoría de los casos las instituciones asignan estas horas a un profesor de ciencias sociales para completarle la carga académica. Esto trae como consecuencia que la asignatura de filosofía, por un lado, sea ubicada en el área de ciencias sociales y, por otro lado, no sea enseñada por licenciados en filosofía. Al respecto Vargas Guillen (2005) afirma: Infortunadamente no tenemos datos precisos sobre el número de cursos de filosofía que se dictan en la secundaria en Colombia. Nos movemos sólo con estimaciones. Se estima que por cada 100 cursos de los que se dictan en este nivel educativo sólo son atendidos 3 por un profesional en filosofía (Jaramillo, 2008, p. 107).

Aunque en el texto citado anteriormente, el asunto se muestra como una problemática, es importante resaltar que esto puede considerarse una línea de fuga del mismo devenir del maestro. Es decir, no se visibiliza como algo negativo, es una nueva territorialización. No obstante, este fenómeno sí tiene una incidencia en la misma formación de los alumnos, en las planeaciones curriculares y en las dinámicas de la práctica pedagógica.

Al ser un docente de ciencias sociales quien enseñe filosofía en la escuela, este ha tenido una configuración de su quehacer docente con su práctica pedagógica. Esta configuración se da a partir de las vivencias del profesional y sus relaciones con el saber y el interior de su episteme, asunto que denota una identidad profesional. El maestro construye a través de su práctica, tanto su saber profesional, como la misma didáctica de la enseñanza de dicho saber. Por ende, el maestro

de sociales, en el mejor de los casos, o incluso el maestro de educación física -saber con el que sucede algo similar que con la filosofía-, configuran una enseñanza que se aleja un tanto de la misma dinámica de la filosofía. Estos maestros no fueron preparados para su enseñanza, no son profesionales en el interior de la episteme. Por ende, existe un tanto de improvisación al respecto en el juego pedagógico. Sin embargo, aunque parezca ser un rasgo negativo, esto le brinda a la filosofía la posibilidad de ser nombrada en otros lugares, por otros profesionales de la enseñanza en otras voces.

A través del manual, por ejemplo, se constituye una forma que se ha pretendido fortalecer con respecto a la construcción de unos saberes en la escuela. La Ley General, aunque pretende fortalecer la autonomía de las instituciones y rescatar la labor pedagógica de los maestros, conserva el manual como herramienta para el desarrollo de contenidos y temarios a prueba de maestros. No obstante, se reconoce que no es la Ley la que hace que estos existan, ellos tienen su origen en otros aspectos, por ejemplo, en la instrumentalización del maestro por la falta de identidad con su saber.

Lo anterior sucede particularmente con los manuales de la editorial Santillana, que en su nueva versión hacia el año 2000, presentan un texto en el que predomina una organizada con respecto a las disciplinas históricas y los principales autores que han sido relevantes en la construcción histórica de la filosofía. Adicional a ello, el libro de texto no presenta un objetivo explícito en la parte inicial, no hay una presentación o justificación del texto como tal, los contenidos están planteados y se pueden articular con lo que posteriormente se planteó en las orientaciones para la enseñanza de la filosofía en la escuela.

No obstante, considero que existe una falencia que tiene que ver con el rigor en la exposición de los distintos temas, puesto que son contenidos que se abordan de manera somera

frente a distintos problemas que constituyen fuertes discusiones y de gran complejidad de análisis. Un argumento frente a esto es que si un maestro de filosofía o de literatura, se interesa por la lectura de textos y doctrinas elaboradas sobre los problemas de sus asignaturas, difícilmente existe un texto escolar que complemente lo que se puede exponer respecto al texto original. Lo anterior está ligado a un punto central del análisis, puesto que más allá de la interpretación de las doctrinas filosóficas, existe un tema relevante, a saber, la identificación del proceso individual de cada estudiante, asunto que difícilmente se deslumbra a partir de la enseñanza por medio de un texto escolar.

Por ende, el documento analizado se convierte en “una guía” de trabajo para el maestro, incluso le dice al maestro lo que debe preguntar con respecto a su cotidianidad. No obstante, si bien los temas pueden llevar a plantearse distintas preguntas allí señaladas, la mayoría de ellas pierden validez dependiendo del contexto donde se realizan. Entre otras cosas, el manual le brinda la posibilidad al maestro de otras disciplinas poder desarrollar los temarios tal y como se presentan, asunto que puede generar preguntas sobre el lugar del maestro frente al saber que resulta siendo una pregunta importante en la enseñanza.

Frente a lo anterior, en la página 17 del manual de Santillana de grado 10°. nos podemos encontrar con varias cosas. El tema central a desarrollar es la relación que existe entre filosofía y ciencia. En este apartado hay un pequeño fragmento de Bochenski sobre la introducción al pensamiento filosófico. La actividad a desarrollar corresponde primero a la búsqueda en diccionario de las palabras más recurrentes en el párrafo “física y filosofía”, y nos preguntan la razón por la cual podría confundirse la poesía y la filosofía. Esta pregunta se realiza aún sin que el texto le brinde elementos al maestro para responderla.

En esa medida, es visible la tensión que se dibuja a partir de esta situación, puesto que el texto escolar no es la copia de una doctrina. Sin embargo, si el maestro fuese licenciado en filosofía, tal vez encontraría formas distintas de elaborar las preguntas frente al tema planteado sin tener que recurrir al manual.

Así pues, se visibiliza una tensión en la medida que, al no ser el maestro de filosofía o alguien que tenga unos determinados conocimientos previos quien se enfrente a la resolución de la pregunta, tal vez pase por alto algunos detalles que son clave para la formación del pensamiento filosófico. Luego de ello, en la misma página del manual hay una referencia a un texto del filósofo clásico Protágoras. En este texto se brinda muy poca información para la resolución de las preguntas que se sugieren de forma posterior, en las que se le solicita al alumno describir cómo es el conocimiento para Protágoras, qué significa que el hombre sea la medida de todas las cosas, entre otras preguntas similares, pero igual de complejas para un estudiante de grado 10° que necesita unas bases, por lo menos en filosofía presocrática y sus principales problemas. Mucho más complejo puede ser para un maestro que no conoce del tema, desarrollar los cuestionamientos, pues no puede hacer una dialéctica con su saber.

Por otra parte, y ubicándonos en el otro extremo de la discusión, el hecho de que el maestro que enseña filosofía en la escuela sea, en efecto, licenciado en filosofía, no quiere decir que este domina el saber y que sea capaz de llevar su conocimiento a sus alumnos.

No obstante, las posibilidades de existencia cambian en la medida que la filosofía es un saber que se dinamiza, se va difuminando, va perdiendo el norte de enseñanza ya que no hay una estructura como tal ni un objetivo claro frente a lo que se pretende. El saber se traslada, pierde un territorio y se ubica en otro lugar en el que el maestro es el medio para transportar dicho saber.

En este sentido, es posible encontrar un punto común entre los maestros de cada una de las disciplinas en Colombia. No obstante, nos encontramos con una posible dificultad, ya que las áreas están alejadas entre sí, por lo que las temáticas y la organización curricular difieren significativamente. Por ello es posible afirmar que no hay sincronía o puntos de encuentro, aun teniendo presente que la mayoría de los saberes presentes en la escuela tienen un componente común.

Los estudios sobre la profesionalidad docente han visibilizado aspectos y características propias de los maestros, a saber, que el conocimiento tiene que ver, en primer lugar, con el conocimiento pedagógico que se construye a la luz del saber. En este sentido, el conocimiento del contexto es entendido como la construcción de la experiencia docente, como el conocimiento del medio y de las personas que hacen parte de la comunidad educativa. Así mismo, el conocimiento didáctico del contenido implica un saber profesional de los modos en que los maestros han dispuesto los medios para realizar una transposición del saber disciplinar y el conocimiento de los estudiantes. De este modo, el saber propio de la experiencia se desarrolla en el tiempo y frente a las dinámicas de lo que implica ser maestro en todos los escenarios, dentro de la escuela y fuera de ella.

No obstante, el maestro configura su enseñanza a la luz de sus propias percepciones, lo que dificulta que la enseñanza de la filosofía sea dictada por otro profesional.

En el caso de la filosofía en la escuela la dinámica de su enseñanza ha dado lugar a un estado de incertidumbre sobre lo que se hace en el salón de clase, lo que creen los maestros debe enseñarse y lo sabido de la disciplina, así como las estrategias y las herramientas para enseñarla con éxito (Huertas, 2018, p. 125).

Según la UNESCO, hay una configuración que nace de un análisis riguroso de las investigaciones realizadas alrededor del mundo sobre la enseñanza de la filosofía. Frente al papel del maestro es importante destacar algunas cosas que tienen íntima relación con lo que se ha venido planteando.

En dicha declaración, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y ser nombrada explícitamente con la palabra «filosofía», recordando también que debe ser impartida por profesores cualificados e instruidos específicamente a tal efecto y no estar supeditada a ninguna consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica. Por último, también se hizo hincapié en que la enseñanza de la filosofía, al tiempo que mantiene su autonomía, debe vincularse, en la medida de lo posible, a la formación académica o profesional en todos los campos y no ser solo yuxtapuesta a la misma (UNESCO, 2011, p.XII).

En la anterior declaración, el maestro de filosofía se muestra como un ser determinante en la formación de cada uno de los alumnos en la media académica. De igual forma, esta relación es configurada a través de las relaciones inseparables entre instituciones, saberes y prácticas. Se devela cierta esperanza alrededor del maestro, se propone que su saber sea vinculado con otras disciplinas, pero que de ninguna manera sea reemplazado.

Esto entra en tensión con la misma dinámica en las escuelas en Colombia, ya que, como se ha venido planteando, el devenir del maestro de filosofía es precisamente esa posición indeterminada frente a los demás profesionales en cada campo epistemológico. De igual manera, se expone la necesidad de que la filosofía sea llamada de este modo y no de otra manera o reemplazada, como ya se viene haciendo en Colombia con la alienación de las áreas en las pruebas ICFES.

---

Por otra parte, en la Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía en Colombia, se habla de un maestro competente con relación a un saber y se trata de mostrar la relación que ha existido desde la antigüedad entre la filosofía y la pedagogía. “El documento presenta el vínculo y la estrecha relación que desde la antigüedad hasta nuestros días sostiene la filosofía con el quehacer pedagógico, elemento que justifica la enseñanza y el ejercicio de esta disciplina en la educación media” (Orientaciones para la Enseñanza de la Filosofía, 2010, p. 7).

En las orientaciones, el maestro se vincula indiscutiblemente con la naturaleza del saber a partir de su formación profesional como maestro. Este no es un asunto que se da desde el exterior, es decir, el hecho de que varios profesionales puedan desarrollar la clase de filosofía en la escuela, desterritorializa el saber, pero a su vez posibilita que el saber filosófico permee otros escenarios. La Ley General de Educación le permite al maestro de filosofía moverse por distintos lugares, estar aquí y allá, incluso le permite salir de la escuela. Por otra parte, al maestro de otras áreas que dicte filosofía, el documento 14 le permite hacer parte de la configuración de este saber y le brinda una nueva posibilidad de existencia.

En conclusión, no hay una desaparición del maestro de filosofía, sino que este se mueve en escenarios donde hay una configuración del saber distinta. Así, el maestro se mueve entre cada uno de los escenarios y las asignaturas presentes en la escuela, con lo que se transforma su posición. No obstante, el hecho de que el maestro de filosofía deje de ser nombrado como tal, no lo hace desvanecer, sino que lo reterritorializa. En este sentido, lo que se modifica es la forma de nombrarlo, de enunciar al sujeto con respecto del saber que se enseña.

### **La transición entre el saber experto y el saber escolar.**

Una de las discusiones más latentes a lo largo de este trabajo, ha sido la forma de abordar la filosofía en la escuela, y cómo ella se concibe como un saber escolar. Además, la forma como se describen las prácticas pedagógicas que hacen parte de esa configuración de la filosofía como un saber.

Hemos pasado por realizar una reconstrucción histórica de los principales trabajos al respecto de esta configuración, de lo que se ha entendido y cómo ha venido modificándose lo que se entiende por saber escolar.

Entre el saber experto y el saber escolar existen diferencias sustanciales y prácticas. Mientras el saber escolar denota la fundamentación práctica de la filosofía en la escuela, el saber experto se configura a partir de la complejidad a la hora de enunciar las bases epistemológicas de un problema, una doctrina o un autor. Por ende, en este apartado la intención es mostrar de una forma más precisa, la transición entre los dos tipos de saber.

Hablamos de que a nivel histórico, el saber escolar fue cambiando de piel en la medida en que se formó articulación del saber con las políticas educativas, la economía y con la sociedad en general.

Recordemos que en los trabajos de Goodson la construcción del concepto de saber escolar cobra total sentido entendiéndolo como el entramado de contenidos que forman lo que, en el contexto anglosajón se conoce como el *curriculum*. Este concepto se analiza a la luz de la formación estratégica que se tiene en la escuela respecto a las diferentes disciplinas del conocimiento, entendiendo cómo se configuran unas prácticas de aula a la luz de aquello que se

debe enseñar en la escuela, así como la forma de interacción de los sujetos con el conocimiento. Para este autor, el desconocimiento de lo que sucede en la cotidianidad del aula, nos ubica en una posición miope con respecto a su configuración, asunto que se evidencia en el desconocimiento que se ha podido evidenciar que producen unas tensiones que se tejen entre las políticas, las posturas de los teóricos y las prácticas.

Por ejemplo, en el archivo es posible destacar, desde cada una de las series, lo que se comprende por saber escolar con relación a la filosofía -esto, en contraste con el saber experto.

A propósito de la interacción señalada por Goodson, esta solo tiene sentido en la medida en que dejamos de seguir una línea histórica, sin mayor reflexión sobre los problemas que se pueden plantear desde la filosofía. Así, “enseñar la filosofía y aprender a filosofar tal vez consiste entonces, en primera instancia, en prohibirse a uno mismo transmitir unos corpus de saber en el estricto sentido del término” (UNESCO, 2011, p. XVII).

Este estudio de la UNESCO pretende, entre otras cosas, señalar que la enseñanza de la filosofía debe ser ampliada y perpetuada en los contextos educativos. En este sentido, es importante mirar al interior de las instituciones de cada uno de los países para determinar cómo se están haciendo las cosas y cómo se está siguiendo la línea conceptual y práctica de la filosofía. Lo anterior con el objetivo de no dejar que la enseñanza de la filosofía muera o se desvanezca, como ha venido sucediendo en algunos países.

La filosofía es una actitud y una manera de vivir, exigente y rigurosa; es también una enseñanza, una escuela y, por tanto, un saber, o, mejor dicho, un conjunto de saberes todo

ello animado por un espíritu de descubrimiento y de curiosidad inherente a la filosofía (UNESCO, 2011, p. XVII).

La filosofía, según esta investigación, no ha sido ajena, y no puede ser ajena a la realidad de lo jóvenes en la actualidad. Así pues, la filosofía como saber tiene mucho que decir respecto a las transformaciones sociales y políticas de cada época, tal y como se muestra a través de la historia. No sucede de forma contraria, donde todo lo externo, bien sea la política, la economía, o la misma religión, sean las que opinen y determinen la forma de enseñanza de la filosofía. Tal y como lo decía Goodsoon (1991), y otros teóricos como Chervel (1991), la filosofía como saber escolar debe leerse en clave de lo que sucede en el aula. Así pues, la filosofía resulta ser el lente idóneo para analizar de forma muy crítica y reflexiva la realidad.

Queda por escribir la historia de las prácticas de la filosofía con los jóvenes en épocas anteriores. En Occidente, Sócrates entablaba diálogos con jóvenes como Lisias, y también existieron disputas retóricas y teológicas organizadas en las escuelas de la Edad Media. En otras regiones, cabe mencionar la práctica de la polémica en los monasterios budistas o la utilización de la palabra en África. Se plantea así la cuestión de la extensión, de la reproducción y de la adaptación de un método, cualquiera que sea, teniendo en cuenta sus enfoques científicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, filosóficos, políticos, etc. (UNESCO, 2011, p. 16).

La filosofía adaptada como un saber que se dinamiza y que permea a la escuela puede comprenderse a partir de los siguientes enunciados:

Hay una primera etapa que tiene como propósito promover, identificar, fomentar y valorar la innovación de prácticas de la filosofía en la escuela. Otra etapa consiste en organizar oficialmente experimentaciones en el sistema educativo, lo que implica un compromiso político. En este sentido, hay que reconocer que todos los niños deben tener la posibilidad de desarrollar su pensamiento reflexivo en la escuela y que se les guíe en su proceso de pensar por sí mismos. Otra etapa consiste en abordar una idea con un propósito filosófico. Así pues, se pretende también asegurar la intervención en las clases de profesores formados en filosofía. Por último, es preciso generalizar la enseñanza de la filosofía para todos los alumnos de una región en el ámbito nacional.

Esto puede hacerse de manera transversal en las distintas asignaturas o de manera interdisciplinaria, como, por ejemplo, mediante una reflexión estética en los cursos de artes, una reflexión ética en los cursos de educación cívica, una reflexión epistemológica en los cursos de ciencias o de lenguas, etc. Dicha generalización también puede asegurarse durante un periodo específico de la semana, con una duración variable en función de la edad de los niños o en un posible taller de filosofía, por ejemplo. Así pues, se pretende sobrepasar las barreras del aula y generar una institucionalización de las prácticas que configuran a la filosofía como saber.

No obstante, si bien en las orientaciones y en la Ley General se habla de la filosofía como área fundamental y formadora de ciudadanías críticas, en las instituciones educativas públicas en Colombia, la filosofía cuenta con un menor número de horas a la semana en los planes de estudio. Lo anterior pone en tensión lo planteado por la UNESCO con la realidad que se vive en las aulas.

La configuración de la filosofía como saber se dificulta en tanto se pretende formar en pensamiento crítico, en resolución reflexiva de las problemáticas de la realidad, sin embargo, se sigue enseñando de forma muy tradicional, lo que puede provocar desgano y desmotivación para

el alumno. Este hecho posibilita el desvanecimiento de la filosofía, del que se ha hablado en párrafos anteriores, pues no hay quien reclame -más que el mismo maestro o grupo de intelectuales- un lugar para filosofía en las aulas.

De esta manera la educación crea un distanciamiento y resistencia con el conocimiento, pues no cumple con ser una oportunidad para acceder, disfrutar, desear y necesitar el saber; causan un efecto contrario: desgano, silencio, inapetencia e indiferencia por parte de los estudiantes (Díaz, 2012, p. 187).

La existencia de currículos obsoletos en el tiempo, de problemáticas que no posibilitan el análisis riguroso, de enseñanzas meramente históricas de las doctrinas y los autores, la existencia de un pensamiento lineal y de maestros e instituciones poco sincronizadas con el contexto, así como de políticas públicas al servicio de los poderes de turno, se visibilizan a través del análisis en este trabajo.

En el manual de Santillana grado 11° (1995), por ejemplo, las temáticas se dividen con relación a la historia y lo que se ha dicho, debe enseñarse en este nivel del bachillerato, a saber, el origen de la filosofía, la tradición filosófica (griega y medieval), las metodologías del saber y la axiología.

El manual, tal y como lo indicaba anteriormente, tiene una estructura que no concuerda con lo que nos dice la Ley General, ni con la propuesta presente en las Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía, y mucho menos con lo que nos dice la UNESCO frente a la enseñanza de este saber -asunto que ya ha sido señalado anteriormente. Ante esta situación, es importante preguntarse por qué tipo de saber es la filosofía en la escuela y el papel del estudiante que se reevalúa todo el tiempo. Así, se desdibujan los motivos que posibilitan el pensar la filosofía como

un saber, ya que el arraigo de la enseñanza filosófica en la escuela no le sirve al gobierno por tornarse “peligroso”, no le sirve a las instituciones porque las aleja de las nuevas tendencias en educación, y se aleja de los jóvenes al no disponer el saber para la apropiación en sus vidas. Así, el papel del estudiante es estar callado, sumiso y tomar una actitud de sometimiento frente al conocimiento y el docente, a quienes percibe como tribunales incuestionables.

Un profesor tradicional ocupa el lugar del saber y enseña a sus alumnos a ocupar el lugar de ignorar [...]” (Kohan, 2008, p. 28). En consecuencia, se percibe el conocimiento como cuestiones y asuntos que son problemas de terceros y no del estudiante, luego la educación en estos términos es un ejercicio de memorizar datos, sin encontrarle ningún sentido, ni conectarlos con las actividades cotidianas y personales (Diaz, 2012, p. 187).

Con estas prácticas, nos alejamos del saber que se construye en la escuela. Así, la filosofía sigue siendo un cúmulo de doctrinas, teorías y lenguaje experto y extraño para los jóvenes, y sus adaptaciones poco concuerdan con la necesidad de los estudiantes en el bachillerato. Lo anterior implica un actuar frente al desconocimiento de unos determinados problemas que suelen ser ajenos a la vida cotidiana de los jóvenes, algo poco atractivo para la formación.

Han sido tantas y tan pocas las disposiciones frente a la enseñanza de la filosofía como un saber en la escuela, que no hay una forma precisa de ubicarlo para que llegue de una forma menos compleja a los jóvenes. No obstante, se insiste en su enseñanza, aun cuando no se tiene muy claro lo que debe o no enseñarse.

Un punto muy claro frente a lo anterior, y no menos controversial, es lo que se ha dicho durante el recorrido de este trabajo. Se piensa a la filosofía en clave de un papel de salvadora de

los jóvenes. En la Ley General, en las orientaciones y en la reflexión de la UNESCO se ve a la filosofía como un saber fundamental -con matices en cada uno de los documentos-, sin embargo, no sabemos a ciencia cierta qué es lo fundamental de la filosofía, cuál es su utilidad en el mundo de hoy.

Para ello, podemos pensar en Colombia en 1994, año en el que nace la Ley General de Educación, así como en las situaciones que emergen en el año 1999, cuando empezamos a hablar de la competencia en educación. Por último, es preciso analizar qué sucede en Colombia en 2010, de modo tal que sea posible evidenciar cuales son los sucesos que posibilitan la emergencia de unas orientaciones para la enseñanza de la filosofía. Lo anterior, se da en clave de pensar en la configuración de la filosofía como un saber escolar.

La transición entre el saber experto y el saber escolar ha sido una de las problemáticas que han tenido que asumir los saberes en su configuración interna en la escuela. La formación, la necesidad, lo histórico, modifica los métodos de enseñanza y los intereses epistemológicos de adopción de un saber.

### ***Estallido social y configuración de los saberes***

Hacia 1991 Colombia inicia un proceso de reestructuración política, en primer lugar, a nivel de la consolidación de un estado-nación, y, en segundo lugar, en la estructuración del mercado a nivel económico. Así pues, se le otorga voz a algunas comunidades que se habían visto desfavorecidas con la anterior constitución. En este sentido se habla de libertad de culto, del reconocimiento de las minorías étnicas y, por ende, se despliega un estallido social que representa una de las causas más influyentes en la creación de la Ley General de Educación en el año de 1994.

Dicho proyecto está presentado en capítulos especiales, entre ellos, la educación campesina y rural, la educación para la rehabilitación social (presos, drogadictos y gamines), la educación para personas con capacidades limitadas o excepcionales, la educación de adultos y la educación de grupos étnicos (Periódico El Tiempo, 1993).

La nueva Ley General de Educación debía corresponder a las demandas de la constitución de 1991. Así, el Estado debía proclamar una educación laica, un reconocimiento de las minorías étnicas, así como la consolidación de una ciudadanía crítica que la anterior ley de educación no reconocía. Todas estas condiciones permitieron que hubiese una relación entre los acontecimientos del Estado y la configuración de ciertos saberes en la escuela.

Así pues, la Ley General reconoce la necesidad de formular de forma explícita las condiciones para un desarrollo libre de la ciudadanía en todos los contextos. No obstante, tras el estallido social que existía, no hubo una verdadera preparación y hubo una cierta improvisación en la forma de cubrir las necesidades de lo que se demandaba en ese momento.

En la naciente Ley General, se habla de la educación como un derecho fundamental. No obstante, sin mayor organización desde lo curricular para la enseñanza, toda esta incertidumbre da lugar a distintas propuestas -que incluso son adoptadas desde el extranjero- con relación a la enseñanza.

Por ejemplo, entre 1994 y 1999 empieza a visibilizarse el concepto de “competencia” a la luz de una latente preocupación por el desarrollo del país. Así pues, se intenta crear una sincronía entre las necesidades del Estado y las necesidades de organizar los saberes en la escuela. Lo anterior se refuerza a la luz de la comprensión de que “el concepto de competencia más difundido

dentro de la comunidad académica hace referencia al saber hacer en el contexto” (Parra, 2005, p. 5).

Sin embargo, la noción de competencia acarrea ciertos asuntos que entran en tensión con el contexto escolar.

En primer lugar, la noción de competencia se relaciona con el concepto de idoneidad, el cual configura un asunto problemático porque no es posible hablar de una idoneidad universal, y menos en un contexto tan diverso que incluso es señalado en la misma Ley General de Educación. El concepto de idoneidad entra en tensión con la pretensión de enseñar filosofía desde una postura crítica de la sociedad. La idoneidad, es buscar de forma utilitaria la adopción de un saber. No obstante, tal y como se enseña en la escuela, la filosofía está alejada de ese tipo de utilitarismo.

En segundo lugar, hay contradicciones que surgen, incluso desde los distintos teóricos. En Chomsky, se define como un conocimiento que actúa de carácter innato, contrario a lo que dice Vigotsky, que lo identifica como capacidades psicológicas que se dan y se realizan plenamente con relación a las relaciones sociales y culturales de cada sujeto.

Frente a lo anterior, es importante visibilizar que, ante lo heterogéneo del concepto, no es posible una organización curricular sin una base sólida de ello. Es decir, se habla de competencia como un saber hacer para la vida. No obstante, en la práctica, hablar de competencia en este momento denotaba la necesidad de un desarrollo económico y unos saberes al servicio del Estado.

El concepto de competencia que no asume tres relaciones teóricas: individuo-sociedad, homogeneidad-diversidad y universalismo contextualismo. En otras palabras, la identidad individual de la persona, frente a otra, con aspiración social homogenizadora, así como el

deseo de universalizar aspiraciones, cuando el contexto no es sólo geográfico, sino que en cada individuo se define en torno a él (Parra, 2005, p. 6).

Lo anterior suscita varias tensiones identificables, a saber, la posibilidad de estandarización a partir de ciertas competencias (crítica, dialógica y estética, en el caso de la filosofía), esto en menoscabo de la individualidad; la imposición de intereses para la homogeneidad, cuando hay relaciones que no tienen lugar allí. Del mismo modo, se piensa el alcance del contexto de referencia, el contexto es dinámico, el sujeto fluctúa por distintos lugares y teniendo presente que hay relaciones o implicaciones universales imposibles de evitar, así como saber actuar en contexto teniendo como referencia que un individuo puede tener varios contextos de referencia.

Por ende, el modelo de formación por competencias, y siguiendo la línea de lo propuesto por la UNESCO, difiere en su conceptualización y aplicación de la enseñanza de la filosofía y de la construcción misma del saber.

Mucho se dijo en su momento sobre el saber hacer, pero fue una realidad que esta adopción conceptual constituyó otro entramado teórico que surgió desde el exterior en el que empieza a trabajarse en el contexto educativo colombiano sin mayor reflexión.

Así pues, se dice que el saber hacer se refiere a saber actuar de forma razonada para hacer frente a la incertidumbre en un mundo cambiante, es buscar una respuesta a problemáticas propias que no afecten la estructura. Parece haber un complemento entre unidad y multiplicidad, pues parece que las competencias tienen en cuenta contextos dinámicos y flexibles.

No obstante, Parra (2005), citando a Daniel Bedoya, argumenta que

La competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto (Parra, 2005, p. 7).

Sin embargo, tal y como está organizado el currículo en algunas instituciones, no deja lugar a resolver los problemas actuales de los jóvenes. Es allí donde la filosofía pierde territorio y se desplaza a otros lugares, se transforma en su organización interna y se configura como saber que responde a las necesidades actuales.

## **Conclusiones**

### **La minimización**

La minimización como un fenómeno que no necesariamente es comprendido como algo negativo, permite señalar que, en primer lugar, la filosofía como saber ha estado en una posición incierta con respecto a otros saberes que, dentro de la sociedad y la organización curricular, que se definen como más prácticos.

Lo anterior, teniendo presente que a partir de la Ley General de Educación, se le brinda a las instituciones educativas una autonomía que, en últimas, está orientada hacia una formación y un desarrollo de habilidades técnicas al servicio de las políticas del momento histórico en el que nace dicha ley.

Esta autonomía en las instituciones configura una función práctica de unos saberes sobre otros. A esto se debe que algunos de ellos, como la filosofía y las artes, sean cada vez más prescindibles en la formación en el bachillerato y la media académica.

No obstante, se precisa una defensa de la filosofía que surge de entidades como La UNESCO y distintos teóricos alrededor del mundo y, propiamente, de Colombia.

Así pues, es posible afirmar que la filosofía como saber ha tenido un papel indeterminado en la escuela en Colombia. No obstante, se señalan algunos rasgos de normalización que han estado presentes en la configuración de este saber escolar y que quise resaltar en este trabajo.

Frente a lo anterior, como primer rasgo de normalización, nos encontramos con una Ley General que enuncia un discurso que marcará el camino de la enseñanza en la escuela. Teniendo presente este momento histórico como un periodo de discontinuidad que enmarca un nuevo propósito de enseñanza, distinto de lo promulgado en el periodo de la regeneración, y lo que el profesor Saldarriaga llama el periodo de la filosofía neotomista.

Este periodo estuvo marcado, entre otras cosas, por la incidencia directa del Estado y por una centralización, no solo de las políticas en general, sino también, sino también de la organización curricular en la escuela.

Este proyecto de nación fue concebido como la salvación del Estado en varios aspectos, entre ellos, una formación moral alineada con la doctrina cristiana católica. Así pues, este periodo significó un cambio en el paradigma de formación que empieza a propiciar un ambiente en el que la filosofía transita por la escuela de una manera determinada, cuyos contenidos aportarían a esa función catequista que se promulgó en dicho momento histórico. Lo anterior se dio a través de una organización curricular vinculada con el pasado doctrinal de la misma filosofía en la edad media.

El periodo de la llamada “filosofía neotomista” configura la necesidad en la que se ha visto la filosofía de no desaparecer, lo que le permite adecuarse a las formas de enseñanza que van surgiendo de la necesidad de vincular la doctrina cristiana con la idea de una sociedad moderna y todo lo que ideológicamente esto significó.

Desde allí, y a partir de un reconocimiento del Estado, la filosofía toma una existencia en la escuela que se vuelve necesaria para perpetuar las ideologías políticas de la época.

Esta presencia de la filosofía en la escuela empieza a ser señalada y cuestionada. Frente a ello, la filosofía como saber, entra en un periodo que podemos entender como de secularización, a partir de con la llegada de la facultad de filosofía en 1945 y otras condiciones sociales.

Se inicia un proceso de reestructuración, de inmersión de políticas liberales e ideologías que nacen del pensamiento crítico de la escuela Frankfurt hasta la llegada de la constitución política de 1991, que habla de la libertad de culto, entre otras cosas. A su vez, la Ley General se sincroniza con la reflexión que se empieza generar en el mundo sobre la enseñanza de la filosofía a través de estudios de la UNESCO y otras entidades.

En este sentido, se señala la necesidad de la filosofía en la formación en el bachillerato, a su vez, en la norma se enuncia como área obligatoria. Hecho que determina otro tipo de presencia de este saber en la escuela.

La enseñanza de la filosofía complementa el ideal de hombre a formar, planteado en la Ley General de Educación. No obstante, la misma posibilidad de existencia de la filosofía en la escuela, radica en su posición indeterminada respecto de la organización curricular.

En conclusión, la misma complejidad que es señalada en la filosofía, posibilita el desarrollo de este saber, en la medida en que se hace necesaria para la formación de un ideal de ciudadano, pero a su vez queda por fuera de la creación de lineamientos curriculares.

No obstante, como resistencia a esta ausencia, la filosofía sigue estando en las aulas. Sin embargo, su presencia se da desde una postura de linealidad histórica del saber.

Como consecuencia de lo anterior, la metodología de enseñanza resulta ser determinante de esa formación histórica de la filosofía en la escuela. Por ende, los manuales o libros de texto (diferencia realizada en el primer capítulo) han constituido una guía para la enseñanza del maestro.

El manual se convierte así en una ayuda muy práctica para el maestro, especialmente para aquellos que no son licenciados en filosofía. Este asunto se evidencia sintomático en la educación media en Colombia, ya que la carga horaria para el área de filosofía es tan mínima, que se abarca con las horas que les hacen falta a maestros de otras áreas para completar su carga académica.

La adopción del manual escolar como la guía metodológica de la enseñanza del maestro de filosofía en la escuela, se convierte en un nuevo rasgo de normalización de este saber. No obstante, queda por decir que los manuales no constituyen algo “a prueba de maestros”, pues según el análisis de algunos de ellos, se evidencia la necesidad de conocer el interior de la episteme para desarrollar el temario expuesto cada libro.

De igual manera, entre los manuales analizados, se muestra a la filosofía como un saber necesario para la formación del pensamiento crítico en los jóvenes, asunto que se sincroniza con lo que nos dice la Ley General de Educación.

Tanto la adopción de los manuales como la metodología de enseñanza y la autonomía institucional se consideran en este estudio como rasgos de la minimización. Esto, teniendo presente que son las instituciones las que determinan el orden de los saberes, e incluso la inclusión de las llamadas “áreas optativas”.

Así pues, se señala en este trabajo la necesidad que tiene el país en ese momento histórico (1994) y posteriormente, de adoptar en todas las instituciones aquellas disciplinas más prácticas en el orden del discurso capitalista. Lo anterior deja a la filosofía relegada o sumisa ante otras disciplinas más experimentales. Ahora bien, el desvanecimiento de la filosofía en la escuela se da a partir de la postura de los teóricos que, antes de incluirla de verdad, la desvanecen, la alejan del escenario de los jóvenes y sus problemas.

Así, las instituciones empiezan a tener un plan al servicio del desarrollo científico con miras a desarrollar un proyecto de nación que va alejando a la filosofía cada vez más de la necesidad de enseñarla en la escuela.

No obstante, quiero decir que el hecho de que no existan directrices claras sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela no significa que sea algo negativo para este saber. Pues esto representa cierta libertad del maestro, además que hay una forma de permear otras disciplinas y otros escenarios, incluso fuera de la escuela, asunto que le proporciona una posibilidad de existencia distinta.

Tal y como lo indicaba, no existen lineamientos curriculares para filosofía, y con ello se visibiliza otra tensión que tiene que ver con la educación por competencias. Frente a esto, se señala un gran reto que representa una transformación de la enseñanza que se había tenido de este saber.

Es así como surgen las *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía* como la opción de crear un vínculo entre el saber escolar y la adopción del modelo de competencias.

Cada sociedad crea las necesidades a partir de lo que cultural y socialmente va emergiendo. Por lo demás, la necesidad de una adecuación de la filosofía a un lenguaje mucho más cercano a la educación del momento fue, entre otras cosas, el impulso para las orientaciones. Este asunto visibiliza la tensión entre dicha postura y lo que posteriormente constituye a la alienación de las áreas del saber.

Por ende, disolver la filosofía entre otras disciplinas representaría, según la UNESCO y algunos teóricos, una desarticulación de los distintos proyectos de nación que resaltan un ideal de hombre que se transforma a la luz de la problematización de la realidad, asunto que se posibilita con la enseñanza de la filosofía en la escuela. La minimización no es moralizante, no obstante, visibiliza el juego indeterminado en el que ha estado la filosofía como saber, especialmente a partir de la Ley General de Educación.

### **La desterritorialización**

Tal como se señaló respecto a la minimización, la desterritorialización no representa una visión negativa frente a la filosofía como saber. Tal y como se indica en el trabajo, esta se constituye como un movimiento y una nueva territorialización.

Con este análisis se quiso visibilizar la forma cómo la filosofía se ha desplazado por varios escenarios, dentro de la escuela y fuera de ella. Este aspecto tiene que ver con las mismas variaciones históricas que ha temido este saber en su configuración interna (asunto que se señala en cada uno de los capítulos de este trabajo).

En primer lugar, aparece la configuración de la filosofía a la luz de la evaluación, y no solo aquella que se da en el aula, sino también aquella que corresponde a las evaluaciones externas nacionales. No obstante, la problemática o tensión radica en que estos exámenes fueron diseñados a la luz de la organización curricular basada en un modelo por competencias, y la evaluación en filosofía correspondió a un modelo de formación histórica.

El concepto de competencia fue clave para determinar la alienación de las áreas del saber en los exámenes de Estado, pues tal y como se mostró en este trabajo, existen unas áreas que comparten un núcleo común y que, por ende, evalúan las mismas competencias. Este hecho respalda la alineación entre la prueba de filosofía y la prueba de lectura crítica; asunto que representa una forma, primero de desterritorialización al salir de las pruebas de Estado como área independiente, pero a su vez, se territorializa de nuevo en otros campos epistemológicos.

Ahora bien, es posible afirmar que a estos procesos de desterritorialización se suman ciertos puntos de fuga que posibilitan el surgimiento de otro tipo de reflexiones respecto al saber y otras miradas en torno a la formación de los sujetos. No obstante, aunque se señale dicha alienación hay algunos puntos en tensión que fueron señalados en este trabajo y que considero relevante volver a mencionar, a saber, que los libros de texto no cambian en su estructura y ni en sus contenidos. Por ende, la enseñanza sigue siendo tradicional en la escuela. Hay ambigüedad frente a los contenidos y la configuración del saber. En este sentido, el maestro pierde una identidad que ha venido ganando con relación a la enseñanza de la filosofía, puesto que otros maestros -que pueden ser licenciados en humanidades y en lengua castellana- pueden encargarse de la preparación de los estudiantes para las pruebas de Estado.

Lo anterior deriva en que se pierde la necesidad de que exista la filosofía como área independiente en las escuelas, lo que provoca que en algunos colegios la filosofía salga de las planeaciones institucionales. Al perderse la autonomía del maestro de filosofía, también suele desdibujarse lo que realmente se debe enseñar en filosofía en la escuela.

En general, hay distintas discontinuidades que permiten tejer una reflexión respecto a la configuración interna de la filosofía como saber. Dicha reflexión se desarrolla a través de los teóricos que definen a la filosofía como área de enseñanza necesaria, es decir, como un saber indispensable para la formación del pensamiento crítico.

Asimismo, hay una organización curricular que responde a la autonomía institucional, pero que sigue respondiendo a dinámicas de Estado y proyectos de país que, en los últimos tiempos, dejan relegadas a las ciencias humanas por ciencias más experimentales y útiles a las necesidades del sistema hegemónico.

En este sentido, la existencia de planes de área en los que la enseñanza de la filosofía es cada vez menor en cuanto a la intensidad horaria, y en los que muchas veces predomina una formación historicista con respecto al saber, tiende a alejar a la filosofía del interés de los jóvenes, e incluso de los maestros que muchas veces no son licenciados en filosofía.

Por último, la ausencia de directrices -que no se interpreta de un modo moralizante negativo o positivo, sino que se piensa en clave de las formas de minimización y los rasgos de normalización donde ha existido una configuración de la filosofía- deja al saber en cuestión en una suerte de limbo o zona gris que posibilita su paulatina desaparición en el estadio escolar.

Para finalizar, es importante continuar esta línea de análisis con lo que dice de la filosofía la sociedad contemporánea, luego de la salida de las pruebas de Estado. Las nuevas demandas

internacionales de volver la mirada hacia las humanidades con el fin de encontrar en ellas posibles respuestas a las crisis que asisten al mundo contemporáneo, implican pensar en la aplicación de nuevos modelos, como el STEM+H, en el mundo y en Colombia.

### Referencias

- Aisenstein, Á., y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial.
- Álvarez, A. (2007). *El maestro en Colombia. Figuras contemporáneas del maestro en américa latina*. Magisterio Editorial.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29.
- Arredondo Castro, S. (2016). Enseñanza de la Filosofía en los colegios: Una asignatura para lo útil, para lo inútil. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 1(7), 7-12.
- Ávila, A. (2001). *La experiencia matemática en la educación primaria. Estudio sobre los procesos de transmisión y apropiación del saber matemático escolar* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Archivo digital.
- Barragán Castrillón, B. (2011). Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización. *Artes la Revista*, 10(17), 120-139.
- Barragán Castrillón, B. (2019). La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje. En B. Barragán, A. F.

- 
- Ossa y R. M. Bolívar. (Eds.). *Escolarizar, enseñar, aprender. Racionalidades educativas en Colombia*. Siglo del hombre Editores.
- Barragán Castrillón, B. (2020). Elementos metodológicos para el estudio de las subjetividades. *Seminario específico II: formación y constitución de subjetividades*. Medellín, Colombia.
- Barrero, M. I. (2009). La educación en Colombia: Periodo de la Regeneración. *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), 115-123.
- Barroso Ramos, M. (2006). *Inmanencia, virtualidad y devenir en Gilles Deleuze*. [Tesis de doctorado, Universidad de la Laguna]. Archivo digital.
- Beltrán, R. R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 9-20.
- Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina (Vol. 5)*. Anthropos Editorial.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista iberoamericana de educación*, 34(1), 31-47.
- Cárdenas, L. G. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, 22, 19-50.
- Cárdenas, Ó., y Cárdenas, M. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850). *Praxis & Saber*, 11(25), 131-152.

- 
- Cardozo Jiménez, O. A. (2018). *Manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar en Colombia 1945-1979*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.
- Carmona-Cardona, A., y Paredes Oviedo, D. M. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21-48.
- Castrillón, H. Q. (2001). El Manual Escolar: Pedagogía y Formas Narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 51-67.
- Cerletti, A. (2012). La evaluación en Filosofía: aspectos didácticos y políticos. *Educación em Revista*, 53-68.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), 59-111.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *El código disciplinar de la historia: tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Archivo digital.
- Díaz, L. A. M. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & saber*, 3(5), 187-207.
- Escobar, A. (1999). Antropología y desarrollo. *Maguaré*, (14), 42-73.
- Espinel, Ó., y Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121-142.

Fernández, R. C. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.

Foucault, M. (1982). *La imposible prisión*. Anagrama.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: el uso de los placeres (Vol. 2)*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto/The Hermeneutics of the Subject: Cursos Del College De France, 1981-1982/Lectures at the College De France, 1981-1982 (Vol. 237)*. Ediciones Akal.

Jaramillo, C. I. (2008). Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de la filosofía. *Magistro*, 2(4), 99-116.

Giroux, H. (2011). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. Peter Lang.

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 59-111.

Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158- 171.

- Herrera, M. C., y Acevedo, R. I. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-84.
- Huertas-Ruiz, J. D. (2019). Pensamiento docente del profesor de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 12(24), 120-139.
- Larrosa, J. (1997). Saber y educación. *Educação & Realidade*, 22(1), 33-55.
- Leguizamón Oliveros, H. (2016). *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital.
- López Ibarra, A. (2008). Origen y fundamento de la educación basada en competencias. *Revista Xihmai*, 3(5).
- Mariño Díaz, L. A. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & saber*, 3(5), 187-207.
- Marín Díaz, D. L. (2015). Cartografía sobre los saberes escolares. En C. D. P., Cortés (Ed.). *Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13- 38). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marín Díaz, D. L., y Parra León, G. A. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Praxis & Saber*, 8(17), 103-123.

- Martínez Boom, A. (2014). Lecturas y usos de Foucault. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: discusiones epistemológicas*. Universidad Piloto de Colombia.
- Mejía, L. G. C. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, (22), 39-50.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]*.  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento N° 14*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles241891\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_filosofia.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf)
- Miranda, M. B., y Goodson, I. F. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 16, 601-603.
- Molano Camargo, M. (2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. *Revista Colombiana de educación*, (61), 161-198.
- Montes, J. A., y Montes, V. (2019). *La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital.
- Montoya Reyes, A. J. (2017). *Evaluación formativa en filosofía*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Archivo digital.

- Noguera, C. E. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. L. Zuluaga. (Ed.), *Foucault, la Pedagogía y la Educación: pensar de otro modo*. (pp. 39- 69). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Obregón, J. S. (1997). De lo biológico a lo social. Saber pedagógico y educación pública en Colombia: 1903-1946. *Educación y ciudad*, (4), 120-125.
- Olivera, A. (2017). *Enseñanza de la filosofía en la institución escolar en el contexto de las sociedades en transición: ¿el profesor de filosofía como sujeto sujetado?* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Archivo digital.
- Paredes, D. M., y Restrepo, V. V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48.
- Parra Castrillón, E. (2005). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1 (16).
- Parra León, G. A. (2017). Matemáticas como saber escolar en Colombia (1845–1906): gobierno, razón y utilidad. *Pedagogía Y Saberes*, (47), 95-106.
- Pino Cominetti, B. (2016). *De la scholé a la escuela moderna: el papel de la filosofía en la institución educativa actual*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Archivo digital.
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*. 13 (29-30), 51-67.

- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*, 30, 53-83.
- Quiceno, H., Sáenz, J., y Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En Zuluaga, O. (Ed.), *Modernización de los sistemas educativos Iberoamericanos siglo XX, Tomo II*. Editorial Magisterio.
- Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Mimesis.
- Ríos Beltrán, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (44), 11-31.
- Romero Navarrete, L. (2017). *La enseñanza de la filosofía como ejercicio de la autonomía en la educación media superior* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Archivo digital.
- Rousseau, J. J. (1982). *Emilio* (Vol. 33). Edaf.
- Salazar, F. (1990). El sentido de la actividad filosófica en nuestro medio. *Estudios De Filosofía*, (2), 89-97.
- Salazar, M. (2008). *El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968*. CINDE.
- Saldarriaga, O. (2005). *Nova et Vetera o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930. Catolicismo, modernidad y educación desde un país poscolonial latinoamericano* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Lovaina]. Archivo digital.

- 
- Saldarriaga, O., y Reyes, R. G. (2020). ¿Clásico o Técnico? El Bachillerato y la Enseñanza Secundaria en Colombia, 1903-1956. *Revista História da Educação*, 24, 98-95.
- Sánchez Amaya, T. (2008). *La aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Archivo digital.
- Silva, R. (2007). La servidumbre de las fuentes. En *A la sombra de Clío. Ensayos sobre historia e historiografía*. La Carreta Editores, 348- 354.
- Torregroza L, E. (2012). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 171-180.
- Usma, D. M. R. (2015). La gubernamentalidad según Michel Foucault: secularización del poder pastoral y gestión biopolítica de la población. *Diálogos de Derecho y Política*, (18), 51-65.
- Valencia, D. A. (2016). *Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías*. [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. Archivo digital.
- Vargas Guillén, G. (2014) *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*.  
<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>
- Vélez, Ó. S. (2020). La filosofía neotomista como filosofía escolar (Colombia 1870-1930). *ETD: Educação Temática Digital*, 22(4), 873-890.

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Ediciones Fondo Nacional por Colombia.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa editorial magisterio.