



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN FILOSOFÍA Y SU RELACIÓN CON LOS  
ENFOQUES DE LAS PRUEBAS SABER**

**Arnold Ricardo Avelino Guáqueta**

Universidad Nacional de Colombia.  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación IEDU  
Bogotá, Colombia  
2015

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN FILOSOFÍA Y SU RELACIÓN CON LOS  
ENFOQUES DE LAS PRUEBAS SABER**

**Arnold Ricardo Avelino Guáqueta**

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

**Magister en Educación**

Director

Fabio de Jesús Jurado Valencia

Línea de Investigación:  
Ciencias Sociales y Educación

Universidad Nacional de Colombia.  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación IEDU  
Maestría en Educación.  
Bogotá, Colombia  
2015

*“Dedicado a mi hija: Celeste.”*

*Agradezco a las personas que, de una u otra forma, participaron en esta investigación: a los profesores del Gimnasio Campestre Los Robles; a los profesores del Gimnasio Moderno Los Andes; a los compañeros de la I. E. D. José María Obando, a los estudiantes, a mi esposa y a Carlos Ordoñez, del Icfes. Especialmente agradezco al profesor Fabio Jurado Valencia, por su gran apoyo, las orientaciones y las asesorías.*

## **Resumen**

En el presente documento se analiza la relación entre las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía en secundaria y los enfoques de las Pruebas Saber ICFES. En el primer capítulo, la enseñanza de la Filosofía se define a partir de aspectos como las modalidades de la enseñanza, principalmente la modalidad canónico-histórica –centrada en un recorrido cronológico por los autores, y la identificación de tesis y corrientes filosóficas, de la tradición occidental–, además de la modalidad problemática –centrada en la pregunta y en el análisis de problemas cotidianos–; se esboza también el debate clásico entre Hegel y Kant: la diferencia de aprender filosofía y aprender a filosofar. Finalmente, exponemos el debate sobre la presencia de la Filosofía en secundaria desde los argumentos en contra y los argumentos a favor. Los resultados del área de filosofía, en las Pruebas Saber ICFES, en comparación con otras áreas, fueron los más bajos hasta el año 2013, hasta la desaparición de la prueba de Filosofía de las Pruebas Saber, o la fusión de la misma con la prueba de Lenguaje, en una nueva prueba llamada Lectura Crítica. Este fenómeno llevó a una indagación sobre los enfoques de las pruebas en el área de Filosofía, revelando que, en una orientación de las pruebas hacia la evaluación por competencias, la prueba de Filosofía no se pudo adecuar a ese tipo de evaluación. En el tercer capítulo, se emprende un estudio de caso, tomando como muestra tres colegios del Municipio de El Rosal Cundinamarca, con el fin de averiguar cómo es la enseñanza de la filosofía en la actualidad y cómo se verifican en la praxis los presupuestos teóricos expuestos en los dos primeros capítulos: son, en esencia, las preguntas fundamentales de la investigación.

Palabras Clave: Prácticas pedagógicas en Filosofía, evaluación en Filosofía, ICFES, evaluación, filosofía.

## **Abstract**

In this paper it is analyzed the relationship between the pedagogical practices for the teaching of philosophy at high school and the approaches of the Pruebas Saber ICFES. In the first chapter, the teaching of philosophy is defined based on aspects such as teaching methods, mainly the canonical and historical method -centered on a chronological tour through the authors, and the identification of theses and philosophical currents of the Western-tradition,- besides the problem method -centered on the daily question and problem analysis;- the classic debate between Hegel and Kant: the difference between learning philosophy and learning how to philosophize is also outlined. Finally, the debate about the presence of philosophy in high school from in favor of arguments and against arguments is presented. The results of the area of philosophy in Pruebas Saber ICFES compared to other areas were the lowest until 2013, even the removal of this test from the Pruebas Saber or merging it with the Language test, resulting in a new test called Critical Reading. This phenomenon led to an inquiry on the approaches of the tests in the area of philosophy, revealing that in a test orientation towards skills evaluation, the test of philosophy could not be adapted to that kind of evaluation. In the third chapter, a case study is undertaken, getting as samples three schools in the town of El Rosal, Cundinamarca, in order to figure out how is the teaching of philosophy nowadays and how it is verified in practice the theoretical assumptions presented in the first two chapters, which are essentially the fundamental research questions.

Key words: philosophy teaching practices, evaluation in philosophy, ICFES, evaluation, philosophy.

# Contenido

	<u>Págs.</u>
Presentación	11
<b>1. La Filosofía En La Educación</b>	<b>15</b>
1.1. Breve reseña de la enseñanza de Filosofía en Colombia.	16
1.2. El Marco legal actual relacionado con la enseñanza de la filosofía.	17
1.3. Enseñanza de la Filosofía en Educación Secundaria. Antecedentes, Debates y Propuestas.	20
El Debate entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar.	25
La Presencia de la Filosofía en la Educación Básica y Media.	27
Argumentos a favor de la presencia de la Filosofía en Secundaria.	44
La Filosofía para Niños, de Mathew Lipman.	47
El Modelo Formal General para la Enseñanza de la Filosofía, de Obiols.	49
<b>2. La Evaluación Externa en Filosofía. Enfoques Conceptuales del ICFES sobre evaluación en el área de Filosofía.</b>	<b>54</b>
2.1. La fundamentación de la evaluación de Filosofía en el Icfes –Año 2000 a 2013 –: La Noción de Competencia	58
Fundamentación General, Año 2002.	73
Fundamentación Específica Año 2004.	85
Fundamentación Conceptual, Año 2007.	97
2.2. Respuesta Del Ministerio De Educación Nacional –MEN–, Año 2010.	112
2.3. Eliminación De Filosofía De Las Pruebas Saber Icfes, Año 2013.	119
2.4. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS EN FILOSOFÍA.	123
2.4.1. Resultados de las Pruebas Externas En Filosofía a Nivel Nacional. Años 2000 a 2013.	125
2.4.2. Resultados de las Pruebas Externas en Filosofía en el Departamento de Cundinamarca.	131

<b>3. Practicas Pedagógicas En Filosofía. Estudio De Caso</b>	135
3.1. Resultados en las Pruebas Saber 11, en Filosofía, en el Nivel Municipal. Municipio de El Rosal- Cundinamarca.	139
3.2. Resultados en Filosofía en El Nivel Institucional.	141
3.3. Las Prácticas Pedagógicas en Filosofía en El Gimnasio Moderno Los Andes.	151
3.4. Prácticas Pedagógicas en Filosofía en El Gimnasio Campestre Los Robles.	160
3.5. Prácticas Pedagógicas en Filosofía En La I. E. D José María Obando.	168
3.5.1. Didáctica en Las Prácticas Pedagógicas De Filosofía.	186
<b>Conclusiones.</b>	196
<b>5. Anexos.</b>	202
Anexo 1. Gráfica de Tendencia, área de Filosofía. Nivel Nacional. Año 2000 a 2013.	202
Anexo 2. Grafica de Tendencia en el área de filosofía. Nivel nacional, Año(s) 2005 a 2013.	203
Anexo 3. Grafica de tendencia en el área de Filosofía. Nivel Departamental. Cundinamarca.	204
Anexo 4. Grafica de Tendencia en el área de Filosofía. Nivel Municipal. Municipio de El Rosal.	205
Anexo 5. Grafica de Tendencia en el área de Filosofía. Nivel Institucional. I. E. D. José María Obando.	206
Anexo 6. Desviación Y Promedios. Área de Filosofía. Nivel Nacional.	207
Anexo 7. Desviación y Promedios. I. E. D. José María Obando.	208
Anexo 8. Desviación Y Promedios. Gimnasio Moderno Los Andes.	209
Anexo 9. Desviación y Promedios. Gimnasio Campestre Los Robles.	210
<b>Bibliografía</b>	211

<b>Lista de Figuras</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1. Conceptos sobre Prácticas Pedagógicas	21
Figura 2. Modalidades de la Enseñanza de la Filosofía	25
Figura 3. Modelo formal general para la enseñanza de la filosofía de Obiols.	51
Figura 4. Categorías de Bloom.	68
Figura 5. Resumen Las Categorías de Bloom y el Proceso de Conocimiento	86
Figura 6. Diseño y Gestión de Instrumentos	108
Figura 7. Modelo de Rasch	109

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Ámbitos o componentes. Año 2000.	69
Tabla 2. Descripción de los ámbitos evaluados en Filosofía. Año 2002.	76
Tabla 3. Descripción de los Componentes para Filosofía. Años 2007.	98
Tabla 4. Descripción de Competencias en Filosofía. Año 2007.	102
Tabla 5. Núcleos de problemas, Competencias filosóficas y Preguntas filosóficas. MEN.	115
Tabla 6. Resultados ICFES en núcleo común, año 2000 a 2013.	125
Tabla 7. Lugar de Filosofía en las pruebas ICFES a Nivel Nacional.	129
Tabla 8. Promedio en Áreas del Núcleo Común a Nivel Departamental, Cundinamarca. 2005 a 2013.	131
Tabla 9. Filosofía en el Departamento de Cundinamarca, Años 2002 a 2013.	133
Tabla 10. Resultados Municipio de El Rosal, Núcleo Común.	139
Tabla 11. Lugar en los resultados, del área de Filosofía, en el Municipio de El Rosal.	141
Tabla 12. Lista de planteles del Municipio de El Rosal.	141
Tabla 13. Comparación promedios en Filosofía Colegios del Municipio de El Rosal.	142



Tabla 14. Ranking de colegios según el promedio en el área de Filosofía.	142
Tabla 15. Número de Evaluados, planteles del Municipio de El Rosal.	143
Tabla 16. Población en los planteles educativos del Municipio de El Rosal, año 2014.	144
Tabla 17. Resultados en el Gimnasio Moderno los Andes.	148
Tabla 18. Resultados Gimnasio Campestre Los Robles.	149
Tabla 19. Resultados en la I. E. D. José María Obando.	149
Tabla 20. Desviación en los tres colegios y Nacional.	151
Tabla 21. Tópicos Generativos Gimnasio Campestre Los Robles. Año 2015.	167
Tabla 22. Programación o hilo conductor en JMO. Años 2010, 2011, y 2012.	179
Tabla 23. Contenidos del plan de Área de filosofía del JMO.	184

## **Lista de Gráficas.**

Gráfica 1. Comparación áreas del núcleo común, a nivel Nacional, año 2005 a 2013.	126
Gráfica 2. Comparación entre áreas. Año 2005.	126
Gráfica 3. Comparación entre áreas. Año 2006.	126
Gráfica 4. Comparación entre áreas. Año 2007.	127
Gráfica 5. Comparación entre áreas. Año 2008.	127
Gráfica 6. Comparación entre áreas. Año 2009.	127
Gráfica 7. Comparación entre áreas. Año 2010.	127
Gráfica 8. Comparación entre áreas. Año 2011.	128
Gráfica 9. Comparación entre áreas. Año 2012.	128
Gráfica 10. Comparación entre áreas. Año 2013.	128
Gráfica 12: Comparación resultados históricos en áreas del núcleo común, en el Departamento de Cundinamarca.	132

Gráfica 13. Promedio municipal, áreas del núcleo común. 2005 a 2013. 140

Gráfica 14. Reporte histórico de la prueba de Filosofía, I. E. D. José María Obando.  
Años 2000-2012. 174

## Lista de Mapas.

Mapa 1. Ubicación del Municipio de El Rosal en el Departamento de Cundinamarca. 137

Mapa 2. Mapa de Rutas. Ubicación de El Rosal (A) y Subachoque (B) – Cundinamarca. 138

## Presentación

La investigación indagó sobre la relación entre las prácticas pedagógicas en el área de Filosofía, en educación básica secundaria y educación media, y los componentes y resultados de las Pruebas Saber. Filosofía constituía una de las áreas tradicionales evaluadas por el ICFES; entre el año 2000 hasta el año 2013, la evaluación se fundamentó en el enfoque de competencias. Sin embargo, para el año 2014 el ICFES anunció cambios sustanciales en la estructura de este examen. Entre esos cambios, *Filosofía* desaparece de la prueba y se fusiona con *Lenguaje* en una nueva prueba llamada *Lectura Crítica*.

Según los reportes del ICFES, en los distintos niveles de agrupación (Nacional, Departamental, Municipal e incluso Institucional), Filosofía ha sido estadísticamente el área con promedios más bajos. A su vez las prácticas pedagógicas en el área de Filosofía constituyen un campo poco explorado; si la calidad de la educación es medida y tiende a ser definida por los resultados de las pruebas Saber, nos interrogamos qué tanto influyen las prácticas pedagógicas del área de filosofía.

Este trabajo se organiza en tres capítulos. En el primer capítulo se muestran algunos aspectos necesarios en el análisis de las prácticas pedagógicas en filosofía; los antecedentes, las modalidades de enseñanza, el debate entre aprender filosofía y aprender a filosofar y el debate sobre la presencia de la filosofía en secundaria; los argumentos a favor y en contra; y las propuestas relacionadas con la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. También se presenta el marco normativo actual sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

En el segundo capítulo se muestra cómo ha sido la evaluación externa; los enfoques, los documentos, las investigaciones relacionadas con las pruebas del ICFES en el área de Filosofía, desde el año 2000 hasta el año 2013. En el tercer capítulo se busca conocer cómo es la evaluación interna; ello comprende conocer cuáles son las prácticas pedagógicas más usuales en esa área, ¿Qué es lo que se enseña y por qué? ¿Cómo se enseña y para qué? Y, de ese modo, se analiza la relación entre las prácticas y las pruebas externas.

Es sumamente importante para la educación averiguar sobre las causas de los bajos resultados, pues según las estadísticas del ICFES, Filosofía es el área que reporta puntajes más bajos a nivel nacional. Esta investigación sobre prácticas pedagógicas en el área de Filosofía en educación media y su relación con las pruebas Saber se enfoca en un área que tiende a ser obviada por las teorías en educación. Aunque es fundamental tener presente la diferenciación entre el área como tal y su enseñanza, aun así la importancia de enseñar Filosofía está estrechamente ligada con la importancia misma de la Filosofía. Es indudable que la Filosofía ha jugado un papel importante en la historia de la educación; constituye un ejercicio del pensamiento en el que el hombre se interroga y busca respuestas a cuestiones fundamentales sobre el sentido de su propia existencia y del mundo.

No obstante, la enseñanza de la Filosofía ha sido un campo de investigación desestimado, en general en Latinoamérica. Las experiencias, los entramados, las interacciones, los procesos que suceden actualmente en un salón de clases en esta área constituyen un campo de investigación poco explorado *en comparación con las otras áreas*. La Filosofía es un área de tradición en la cultura occidental, con sus métodos, su enseñanza, sus prácticas. Pero es escasa la literatura, en comparación con otras áreas, en la que se explicita, argumente o discuta sobre cómo es, e incluso cómo debería ser, una clase de Filosofía en secundaria y media.

De otro lado, es indudable que en todo colegio se aspira a obtener buenos resultados en las pruebas externas y, por lo tanto, las prácticas giran en torno a ese fin. En la legislación colombiana actual, en el *Decreto 1290 de 2009*, se establece en el *Artículo 1* que la calidad de la educación se mide por los resultados en las pruebas externas. Eso ha influido en las escuelas y ha provocado que en las aulas se trabaje en función de los resultados. Sin embargo, la comunidad académica no está completamente de acuerdo con utilizar los resultados en las pruebas Saber como criterio unívoco de calidad. Así lo manifiesta Jurado:

*Se busca que la evaluación se dirija hacia el mejoramiento de la institución y hacia su PEI desde una perspectiva holística. Pero el decreto minimiza el horizonte de la educación al reducir la calidad a una rendición de cuentas, a través de los resultados de las pruebas externas (es el Artículo 1). La intencionalidad hacia la calidad se extravía en una concepción*

*que privilegia los resultados de estas pruebas y desconoce otras variables para la calidad.*  
(Jurado et. al., 2011: 17)

Así, pues, cobra importancia identificar cuáles son las causas de la tendencia de los bajos resultados que muestran los reportes del ICFES. La presente investigación pretende contar con un estudio que sirva de base para refinar y ajustar la correspondencia entre prácticas y evaluación. Este ajuste conlleva a implementar modelos de evaluación externa e interna relacionados con el área en cuestión, así como sugerir prácticas acordes a las evaluaciones. Podría implicar ajustar el diseño de las preguntas tipo SABER o abrir la posibilidad a otros mecanismos de evaluación externa<sup>1</sup>. Asimismo, en la medida en que se modifique la evaluación externa también se ha de modificar la evaluación interna, esto es, en el aula.

La investigación se enfocó en tres centros educativos del Municipio de El Rosal, del Departamento de Cundinamarca:

1) *La Institución Educativa Departamental José María Obando*, de carácter público. 2) *El Gimnasio Moderno Los Andes*, y 3) *El Gimnasio Campestre Los Robles*, de carácter privado. Es importante este contexto de la investigación dado que, mientras que en algunas entidades territoriales, como en Bogotá, la enseñanza está organizada por ciclos, en otras como la Secretaria de Educación de Cundinamarca no hay un proyecto de ese tipo frente a la enseñanza de la Filosofía, no hay una intervención en la organización curricular en el área, más allá de los lineamientos generales de la Ley General de Educación de 1994.

Esta investigación incursiona en las discusiones académicas acerca de la pertinencia de la asignatura de Filosofía en secundaria y media, de la intensidad horaria y el lugar que debe ocupar dentro del plan curricular. Incluso la investigación invita a las discusiones sobre el enfoque de esta disciplina en el contexto escolar. En la práctica, si bien aparece como una de las áreas fundamentales en la Ley General de Educación, también es cierto que no en

---

<sup>1</sup> Incluir o acercarse a otros modos de evaluación como las siguientes Evaluaciones Internacionales:

PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

TIMSS: Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias

ICCS: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía

PIRLS: Programa Internacional de Evaluación de Lectura

SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

todas las instituciones de educación secundaria se dicta Filosofía. En algunos colegios incluso ha desaparecido esta área del currículo, en otros se ha disminuido su intensidad horaria y en otros, al contrario, se ha reforzado.

Es importante resaltar que el enfoque de la Filosofía académica en Colombia ha estado fuertemente influenciado por las escuelas europeas de pensamiento y eso hace que los problemas locales sean subestimados o no sean objeto de reflexión. Eso se traduce en la falta de un pensamiento filosófico propio, “colombiano”, que tenga como eje de reflexión la realidad inmediata y local, y que brinde herramientas de análisis que contribuyan a la transformación de la sociedad.

La investigación busca ser un referente para quienes se dedican a la docencia en Filosofía, en tanto que apunta hacia la utilidad de la enseñanza de la Filosofía. La enseñanza de la Filosofía no sólo contribuye a adquirir herramientas y conocimientos sobre cómo analizar un determinado texto teniendo en cuenta las dimensiones humanas y las competencias básicas como interpretar, argumentar, deducir y proponer, sino que también contribuye en los modos de percibir la vida y el mundo.

## 1.

### LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

La palabra ‘filosofía’ tiene múltiples significados; más allá de su origen etimológico: “amor a la sabiduría”, suele ser usada en diversos contextos como sinónimo de: pensamiento, idea, cosmovisión, reflexión, doctrina, dogma, escuela, sistema, ciencia, saber, erudición, conocimiento, método, disciplina, sabiduría, sapiencia, ideología, credo, partido, corriente, etc. También se la entiende como el modo particular en que cada quien percibe la vida y, en consecuencia, el modo como se comporta; otros la consideran toda una ciencia que constituye el conocimiento de la humanidad; otros, un campo del saber que fundamenta y articula a otras ciencias; otros consideran que no es una ciencia, sino una disciplina o un conjunto de técnicas de estudio; según algunos, la filosofía no es más que un género literario. En la educación es, actualmente, una carrera universitaria, en pregrado y en postgrado. Esta carrera tiene, en Colombia, dos modalidades: la *Licenciatura en Filosofía* y la carrera de *Filosofía*, que otorgan los títulos de: *Licenciado en Filosofía* y de *Filósofo*, respectivamente. La Filosofía también es un área tradicional en la escuela; especialmente en los últimos grados del bachillerato.

El sistema educativo, tal y como lo conocemos hoy, se ha construido de arriba hacia abajo. En la Baja Edad Media nacen las primeras universidades; allí, ya tenía un lugar relevante la filosofía bien como reina de las ciencias o como sierva de la teología. Durante el siglo XVII se organizan los estudios preparatorios para ingresar a las universidades y, con el tiempo, se convierten en los colegios de secundaria. La enseñanza primaria aparece en la segunda mitad del siglo XIX y, después de 1950, se oficializa la educación inicial o preescolar. (Obiols, 2008: 29) La filosofía ocupó un lugar importante en los últimos años de secundaria, como estudio preparatorio, y se desarrolló en países como: Alemania, Italia, Francia y otros; pero en Inglaterra y los países de habla inglesa, la filosofía, hasta la fecha, se reserva para la educación universitaria.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para mayor información sobre la filosofía en secundaria se puede consultar Obiols, G (2008) y, sobre la filosofía en los orígenes de las universidades, Mondolfo, R. (1966).

Actualmente, algunos hablan de crisis, opinan que la Filosofía en secundaria pierde terreno ante una orientación técnica de la educación. Por otro lado, sobresalen las políticas de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) en favor de la promoción de la filosofía.

### **1.1. Breve reseña de la enseñanza de la Filosofía en Colombia.<sup>3</sup>**

La enseñanza de la filosofía estuvo bajo la influencia de la Iglesia católica hasta las primeras décadas del siglo XX. Se caracterizaba por centrarse en los autores que, como Tomas de Aquino, tradicionalmente han sido asociados a los dogmas cristianos. La enseñanza filosófica se centraba en problemas teológicos, morales, éticos y metafísicos relacionados con el Tomismo. Esta educación fue reemplazada por el “movimiento de secularización de la Filosofía” que surgió como crítica directa al monopolio teocrático que predominaba en todas las esferas de la sociedad. En la enseñanza de la filosofía, el movimiento de secularización se manifestó en la búsqueda de cierta autonomía y en el estudio de corrientes como el marxismo, el existencialismo, la fenomenología, la axiología y la ontología. (ICFES, 2000: 143)

En la educación media esa reacción contra el dominio teocrático fue tardía. El Decreto 008 de 1974 introdujo los estudios de psicología, cosmología, antropología, epistemología y ontología, pero “fueron vistos de manera desarticulada, y sin una relación con la vida del estudiante” (ICFES. 2002: 143); se trataban las teorías como sistemas de conocimientos desvinculados de una significación social y cultural. La enseñanza se reducía a la transmisión de información, a clasificar obras, fechas y autores; el rol del estudiante consistía en aprender de memoria y copiar del libro.

El panorama empezaría a cambiar con la reforma curricular de 1978, que “planteó la necesidad de orientar la educación hacia la crítica y el análisis de los conocimientos y

---

<sup>3</sup> Es de suma importancia el libro *Evaluar para Mejorar. A propósito de los exámenes de Estado y otras evaluaciones* (ICFES. 2002: 143). De allí se toma el proceso histórico que ha tenido la enseñanza de la filosofía en la educación media, en Colombia.



fenómenos sociales, en oposición a la simple asimilación de contenidos y a la mera descripción de hechos” (144). Años después, con la Ley General de Educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994), se señaló que la Filosofía debía “darle una proyección social y cultural a la formación, con el fin de educar para la convivencia” (144).

## 1.2. El marco legal relacionado con la enseñanza de la filosofía.

En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se fundamenta la presencia de la filosofía en la educación media. La educación media, tiene dos modalidades: la media y la técnica. Para cada modalidad se establecen unos objetivos y unos enfoques distintos. El artículo 29, de la Ley 115, define la educación media académica; el artículo 30, establece los objetivos específicos de la educación media académica; y el artículo 31, citado a continuación, establece las áreas fundamentales de la educación media académica.

**Artículo 31. Áreas fundamentales de la educación media académica.** Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

En la educación media académica, conformada por el grado décimo y el grado undécimo, la Ley 115 de 1994 aplica la misma estructura de áreas fundamentales de la educación básica e incluye otras tres áreas: las ciencias económicas, las ciencias políticas y la filosofía. Según el anterior artículo, la filosofía es un área fundamental y obligatoria en la educación media académica.<sup>4</sup>

Después de la Ley General de Educación, el Decreto 1860 de 1994 (de Agosto 3), primer decreto reglamentario de la Ley 115, precisa, en el artículo 34:

**Artículo 34.- Áreas.** En el plan de estudios se incluirán las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales, en los nueve grupos enumerados en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Además se incluirá grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podrá

---

<sup>4</sup> La interpretación que hace Jaramillo en su texto “Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de la filosofía”, es una interpretación falsa. Ella afirma que: “Como vemos, el decreto [1860. Art 9] citado ya no reconoce la asignatura de filosofía como parte fundamental del currículo, ni siquiera en los grados superiores; y da autonomía a los directivos y docentes para que, a la luz del PEI, implementen su contenido y metodología, teniendo en cuenta el perfil de persona que desean formar”. (Jaramillo, 2008:104)

seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional, sin sobrepasar el veinte por ciento de las áreas establecidas en el plan de estudios.

Las áreas pueden concursarse por asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales. Estas se distribuirán en uno o varios grados.

Y el artículo 41 del Decreto 1860 define lo siguiente:

**Artículo 41. Áreas de la educación media técnica.** De conformidad con el literal c) del artículo 33 de la Ley 115 de 1994, además de las áreas propias de las especialidades que se ofrezcan en la educación media técnica, serán obligatorias y fundamentales las mismas señaladas para la educación básica en un nivel más avanzado y en la proporción que defina el proyecto educativo institucional.

El artículo 41 del Decreto 1860 determina que para la educación media técnica, además de las especialidades, serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas señaladas para la educación básica. En educación básica no se incluye a la filosofía en el grupo de áreas fundamentales. Por lo tanto, en educación media técnica, según el artículo 41 del Decreto 1860, en consonancia con los artículos 23, 32 y 33 de la Ley 115 de 1994, no se considera a la Filosofía como área fundamental. Eso no significa que no se pueda incluir filosofía, ya que, como reza el Artículo 34, del Decreto 1860 de 1994, “se incluirán grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podrá seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional, sin sobrepasar el veinte por ciento de las áreas establecidas en el plan de estudios.”

**La filosofía es un área fundamental:** según el artículo 31 de la ley 115 de 1994, se establece que “en la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía”. En este caso, se aclara que se refiere a la educación media académica. En cuanto a la educación media técnica, la Ley 115 sólo habla de especialidades. El Decreto 1860, en el artículo 41, precisa que, para la media técnica: “serán obligatorias y fundamentales las mismas señaladas para la educación básica en un nivel más avanzado y en la proporción que defina el proyecto educativo institucional”. Es decir, que en el nivel de educación media técnica no se incluye a la filosofía como área fundamental. Pero se deduce que, a partir del artículo 34 del Decreto 1860, la filosofía se puede incluir en grupos de áreas o asignaturas de acuerdo al PEI.

Cabe anotar que en algunos colegios adscritos a la Secretaría de Educación de Cundinamarca, filosofía se incluye en los planes de estudio como área. Incluso en uno de los colegios seleccionados en este trabajo, filosofía se incluye en el plan de estudios como área fundamental y es un colegio de educación media técnica.

**La Filosofía no es un área.** El Decreto 1860, en el artículo 34, no tiene en cuenta el artículo 31 de la Ley 115 que señala que “en la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía”. El artículo 34 del Decreto 1860, precisa que las áreas obligatorias y fundamentales, en general, son las enumeradas en los nueve grupos del artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Y en esos nueve grupos no se incluye a la filosofía. Puede ser que por esta razón, en algunas entidades como en Bogotá, la filosofía no se incluye como área sino como una asignatura que conforma, con otras asignaturas, el área de Ciencias Sociales.<sup>5</sup>

La Resolución No. 2343, de junio 5 de 1996, adopta el diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares y establece indicadores de logros para la educación formal, que permiten a cada institución y a la comunidad educativa prever autónomamente respuestas a la acción formativa y de conocimiento que desarrolla. En la Resolución 2343 de 1996, en la sección sexta, se establecen los siguientes indicadores de logro para el área de filosofía:

- Expresa su pensamiento personal en forma libre y espontánea como resultado de una reflexión autónoma y argumentada.
- Aplica los resultados de su reflexión para la comprensión humanizante de situaciones de orden personal, familiar, social, político, cultural.
- Reconoce fundamentos del pensamiento filosófico que ha orientado y que orienta actualmente el desarrollo social, cultural y político del país y de Latinoamérica.

---

<sup>5</sup> En adelante nos referiremos a la filosofía como área, dado que en los documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional así se la menciona. Además al realizar la consulta oficial, y enviar anexo el anterior apartado: “El Marco legal actual relacionado con la enseñanza de la filosofía”, a través del Sistema de Atención al Ciudadano (SAC), disponible en la web oficial de la Gobernación de Cundinamarca, (<http://www.cundinamarca.gov.co/wps/portal/Secretariadeeducacion>) se recibió la siguiente respuesta: **“De acuerdo a los interrogantes ¿cómo se debe asumir a la Filosofía en los planes de estudio según la Secretaría de Educación de Cundinamarca? ¿Debe ser un área o una asignatura? ¿Cuáles son los parámetros legales? Para la Secretaría de Educación no existe un parámetro diferente al de la normatividad vigente, en donde se establece filosofía como un área que empieza a ser obligatoria a partir de la media. Así que es necesario acogernos a la normatividad vigente la cual usted menciona.”** (Clara Helena Ospina. Dirección de Calidad Educativa. 31/10/2014)

- Intenta comprender y dar respuesta a interrogantes fundamentales del ser humano tales como el origen de la vida, la muerte, el sufrimiento, la soledad, la angustia, el mal moral, el futuro, la vida en comunidad y en sociedad.
- Hace reflexiones de carácter interdisciplinario y transdisciplinario.
- Trata de ser analítico y crítico y de tomar conciencia para confrontar diversas argumentaciones, para la palabra y el pensamiento de los otros, con base en la autoridad de la razón.
- Identifica más allá de las diferentes respuestas conocidas o que están a su alcance, problemas o interrogantes fundamentales de la vida que aproximan a los seres humanos en lugar de separarlos y enfrentarlos.
- Manifiesta libertad de espíritu y capacidad reflexiva para tomar posición frente a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión o intolerancia, como condición para asumir y compartir responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, especialmente en el campo de la ética y de la política.
- Diferencia y caracteriza algunos de los campos objeto de la reflexión filosófica tales como la cosmología, la metafísica, la moral, la antropología, la estética, la epistemología, la lógica.
- Analiza e integra algunas dimensiones del ser humano como la evolución creativa de pensamiento, la acción, los sentimientos, la tendencia comunitaria, para comprenderse a sí mismo y comprender a sus semejantes.
- Reconoce las limitaciones del ejercicio de la razón humana de cara a problemas fundamentales del tiempo, la ciencia y la tecnología, para dar respuestas a interrogantes y necesidades de orden personal, cultural, ambiental, político, económico y social.

Se puede observar que los indicadores están enunciados como objetivos o aprendizajes específicos a alcanzar. Tienen en común la necesidad de orientar la educación hacia la participación en la construcción de sociedad.

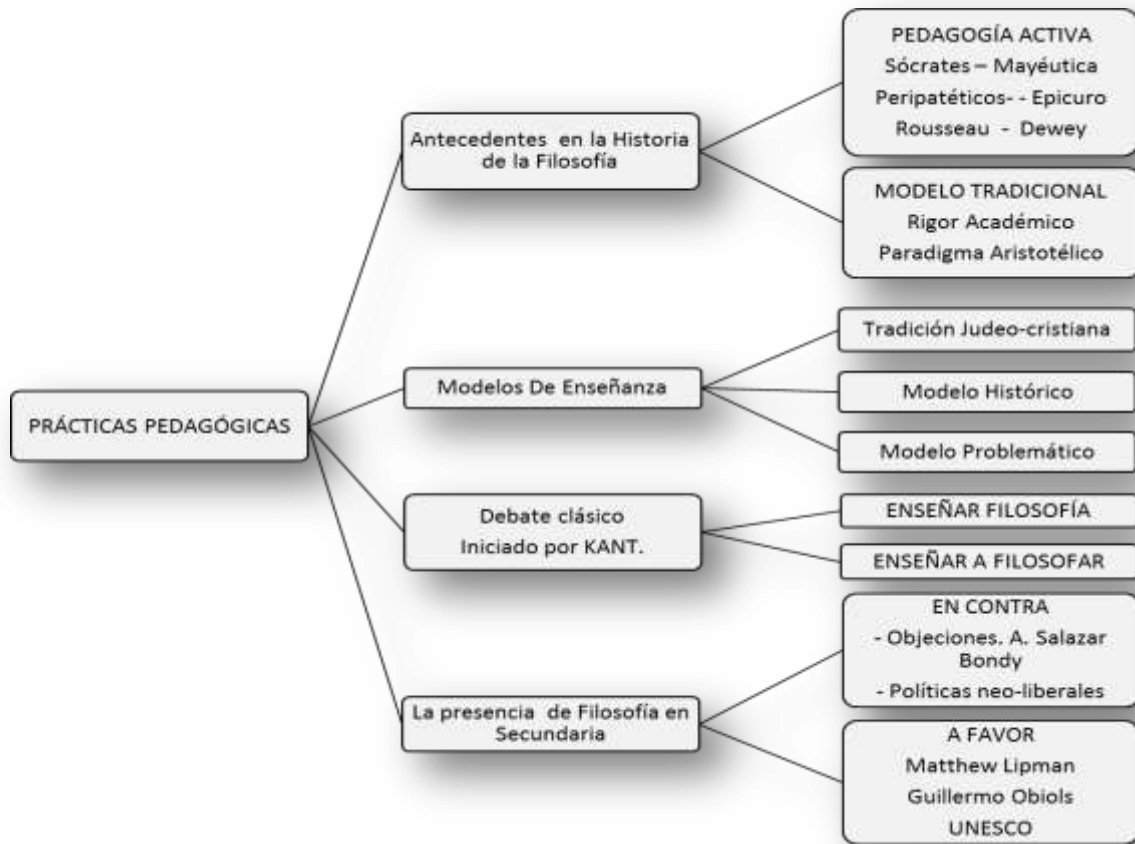
### **1.3. Enseñanza de la Filosofía en Educación Secundaria.<sup>6</sup> Antecedentes, Debates y Propuestas**

Veamos la figura 1:

---

<sup>6</sup> Aunque se aclaró que, según la ley, la educación secundaria llega hasta el grado noveno, y que la educación media está conformada por décimo y undécimo, tradicionalmente se le denomina 'secundaria' a todo el bachillerato, desde grado sexto hasta grado once. En adelante con 'secundaria' hacemos referencia a todo el bachillerato a menos que se indique lo contrario.

Figura 1 Conceptos sobre Prácticas Pedagógicas



Fuente: Elaboración propia

Las prácticas pedagógicas, lo que se hace en el aula, se puede catalogar de acuerdo a la identificación de algunas tradiciones filosóficas. En la historia de la filosofía se han presentado, desde la antigüedad, paradigmas sobre la enseñanza de la filosofía. En la tradición filosófica occidental se pueden encontrar antecedentes de corrientes conocidas, hoy en día, como modelos pedagógicos. Por un lado, salta a la vista la huella de Platón y Sócrates. Estos dos filósofos no sólo plantearon tesis filosóficas sino que, con el modo de hacerlo, también cimentaron los pilares de algunos modelos educativos afines a la pedagogía activa.

Sócrates implementó y desarrolló el método de enseñanza conocido como mayéutica. La mayéutica consiste en cuestionar al interlocutor, al aprendiz o estudiante de filosofía,

asumiendo que es capaz de descubrir verdades por su propia cuenta. Sócrates nunca daba respuestas, sólo hacía preguntas y nunca se conformaba con las respuestas que daban sus seguidores; elaboraba nuevas preguntas, orientando al estudiante hacia las consecuencias de sus respuestas, para que el estudiante, por su propia cuenta, rectificara, desistiera o confirmara sus hipótesis.

También está el paradigma de Aristóteles; a su escuela se le conoció como escuela de peripatéticos (la palabra peripatético procede de la palabra ambulante o itinerante) ya que iban caminando mientras se leía y se conversaba sobre filosofía. Asimismo, en el Jardín de Epicuro los estudiantes aprendían en un jardín a campo abierto; consideraban que la observación de la belleza de la naturaleza estimulaba el alma y facilitaba el aprendizaje.

También hay unos referentes importantes en Rousseau y la importancia de entender que los niños no son adultos y que la educación debe corresponder al desarrollo natural de los niños; e incluso, en John Dewey, con la pedagogía activa. Esta se centra en aprender haciendo y fomenta la importancia de promover la democracia en las aulas. También sobresale Matthew Lipman quien, con su programa didáctico *Filosofía para Niños* (FpN), promueve el acercamiento a la filosofía desde temprana edad; utiliza una serie de novelas protagonizadas por niños que dialogan sobre temas de reflexión.

Por otro lado, la filosofía, como “ciencia madre de todas las ciencias”, ha desarrollado unos lenguajes propios y abstractos que se pueden considerar referentes del modelo tradicional. Desde el surgimiento de la lógica aristotélica se ha admitido que el rigor académico, la investigación científica, la disciplina, son requisitos imprescindibles para la obtención de un conocimiento que le permita a la humanidad comprender y dominar la naturaleza. Esa disciplina y rigurosidad contribuyeron, sin duda, a la génesis de lo que hoy se conoce como modelo tradicional.

Además de los antecedentes innegables que tienen, en la historia de la filosofía, las pedagogías afines a la pedagogía activa y las pedagogías afines con el modelo tradicional, lo que se hace en el aula, en el área de filosofía, se puede enmarcar en alguna de las siguientes tradiciones o modalidades: 1) la tradición judeo-cristiana, 2) el modelo histórico y 3) el modelo problemático.

Según los autores, en varios países la filosofía es enseñada desde una visión exclusivamente teológica, postura que sigue los lineamientos de la tradición judeo-cristiana de occidente. Otros afirman que lo que se orienta en filosofía sigue el modelo histórico; esto es, enseña a partir de los momentos importantes de la historia de occidente, los filósofos que se consideran más importante en ella, y una sucesión repetitiva y lineal de las ideas filosóficas a lo largo de las épocas. Y otros autores sostienen que la filosofía se enseña desde el modelo problemático, es decir, establecen un paralelo entre la relación de los textos filosóficos y los problemas de la realidad inmediata de cada sujeto. (Morales Oyola, 2012: 2)

Es muy probable que lo que se enseñe en filosofía, obedezca a uno de esos tres modelos. En primer lugar, la educación en Colombia estuvo por mucho tiempo en manos de la iglesia católica, por lo que esa influencia aún hoy en día se manifiesta en la vida escolar; no sólo en la Filosofía sino, en general, en la educación, los contenidos tienen como fundamento la moral cristiana. En segundo lugar, el modelo cronológico es una manifestación de la influencia europea; es un modelo de enseñanza que sigue la línea del tiempo que empieza en Atenas, como la cuna de la civilización occidental, sigue la tradición griega asimilada por el Imperio Romano, se extiende a través de las lenguas romances: italiana, francesa, española y portuguesa., y llega a Latinoamérica, y a Colombia, tras la colonización española. En tercer lugar, surge el modelo problemático; es un modelo de enseñanza basado en el análisis de problemas que constituyen preocupaciones cotidianas de los estudiantes y donde la filosofía tendría como finalidad ofrecer a los estudiantes herramientas de reflexión sobre el sentido de la vida, sobre los problemas asociados con la construcción de ese sentido y con el medio que los rodea.

Guillermo Obiols<sup>7</sup> distingue cuatro modalidades de enseñanza: histórica, problemática, canónica, y doctrinaria. La histórica y la problemática coinciden con la descripción de Morales Oyola. La novedad está en la canónica; en ella, el centro de la enseñanza filosófica está en los escritos de los filósofos, en obras canónicas sobre las que, si bien se puede discutir, su lectura y comentario constituyen el núcleo de dicha modalidad. En cuarto lugar, la modalidad doctrinaria dice que “la filosofía es incomprendible si no se la estudia desde

---

<sup>7</sup> Guillermo Obiols (1950-2002), es, sin duda, uno de los investigadores más importantes sobre la enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica. Tuvo a su cargo la cátedra de Didáctica Especial en Filosofía en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), y en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. Fundó y presidió la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía, fue decano de la Facultad de Humanidades de la UNLP y presidente de la Asociación Nacional de Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades (1999-2001). Publicó doce libros y numerosos artículos en revistas especializadas. Agradezco a su esposa, Silvia de Segni, por enviarme el libro *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, escrito por Obiols, G., como un obsequio expreso para la realización de esta Tesis.

una postura o perspectiva filosófica definida, es decir, desde asumir un compromiso con un sistema filosófico determinado”<sup>8</sup> (Obiols, 2008: 46)

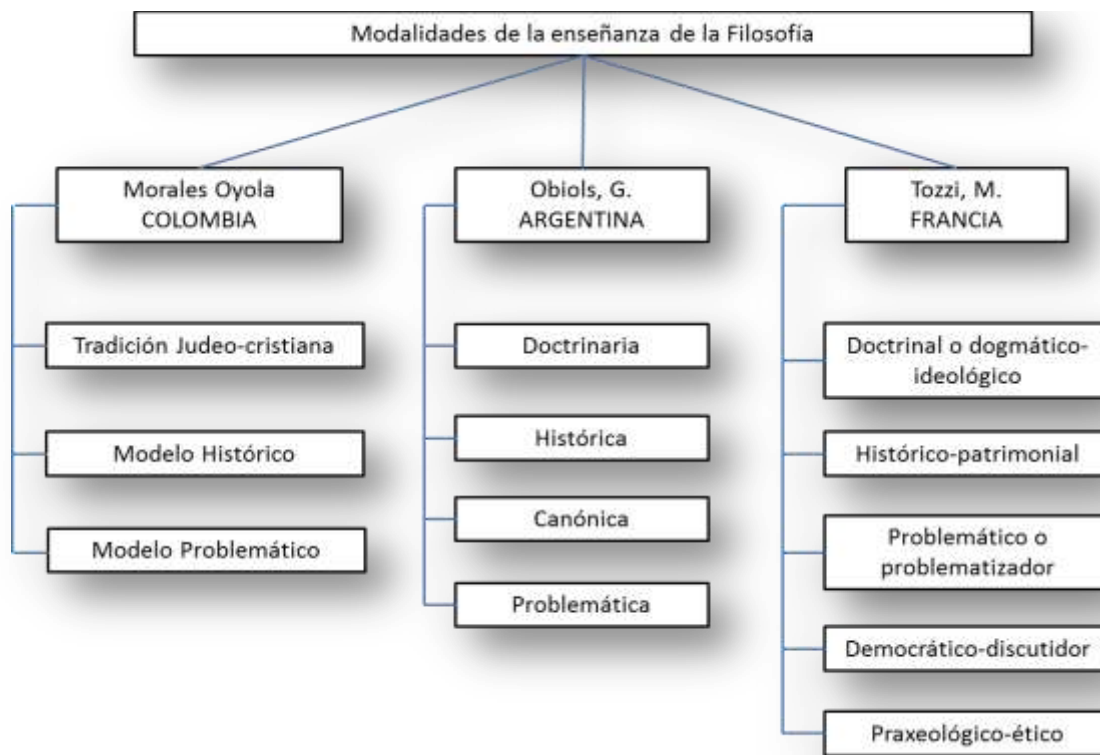
Por su parte, Gómez Mendoza apela “a la tipología de los cinco paradigmas principales de la enseñanza de la filosofía y del filosofar que coexisten en el espacio didáctico europeo y que permiten ver las grandes tendencias de la enseñanza de la disciplina filosofía o disciplina filosófica.” (2008: 2) Para ello, retoma la tipología de Michel Tozzi (2008, 2006, 2005, 2005<sup>a</sup>). Según Tozzi la enseñanza filosófica se puede comprender a partir de los siguientes paradigmas: (a) *doctrinal o dogmático-ideológico*: por ejemplo, la enseñanza de Marx en los países comunistas, o la enseñanza tomista en la Edad Media, o la enseñanza oficial en algunas dictaduras; (b) *Histórico-patrimonial*: la filosofía se concibe como una forma suprema de la cultura, en ella se estudian episodios considerados grandes intentos de la humanidad por comprender el mundo; (c) *problemático o problematizador*: busca que los estudiantes desarrollen su propio pensamiento; (d) *democrático-discutidor*: asocia el debate con la democracia; el fin de la filosofía sería formar ciudadanos críticos y reflexivos capaces de resistir a la demagogia, a las dictaduras, a formas antidemocráticas; (e) *praxeológico-ético*: en esta modalidad se concibe que la finalidad de la formación filosófica no sólo es aprender a pensar sino también aprender a actuar, para ello se induce una jerarquización de valores y una orientación marcadamente ética:

---

<sup>8</sup> Aunque Obiols se refiere a la enseñanza en el nivel superior, también afirma que “las cuestiones que hemos planteado como temas en debate en la enseñanza de filosofía en el nivel universitario tienen su correlato, de alguna manera, en el nivel secundario, que agrega problemas específicos.” (Obiols, 2008: 49). Además remite a otro estudio: Obiols, G. (1989), “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica”, en *Paideia*, año X, núm. 4, Madrid. Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto.



Figura 2. Modalidades de la Enseñanza de la Filosofía



Fuente: Elaboración Propia.

La tipología de Tozzi coincide con la de Obiols y la de Morales Oyola, en las tres primeras modalidades (histórica, doctrinal, problemática). Tozzi agrega la modalidad democrática-discutidora y la praxeológica-ética. Estas modalidades también se pueden asociar al debate, más frecuente y amplio en la literatura, sobre la diferencia entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar.

### El debate entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar

El debate ha surgido en torno a dos puntos de vista, de Kant y de Hegel, que han sido considerados paradigmáticos y, al parecer, contrarios al respecto. Kant distingue entre aprender filosofía y aprender a filosofar. En algunos textos plantea que el uso de la razón autónoma, o el filosofar, son distintos a la mera dependencia de otros. En *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?*, Kant afirma: “La Ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro.” (Kant, trad. R. Jaramillo. 2014: 19) Y en *Sobre el Saber Filosófico* afirma:

En general, no puede llamarse filósofo nadie que no sepa filosofar. Pero sólo se puede aprender a filosofar por ejercicio y por el uso propio de la razón.

[...]

El que quiere aprender a filosofar, por el contrario, solo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico.

El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. (Kant, 1943: 46)

Por otro lado Hegel, afirma:

En general se distingue un *sistema* filosófico con sus *ciencias particulares* y el *filosofar* mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el *contenido* de la filosofía, cuanto se ha de procurar *aprender a filosofar sin contenido*; eso significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. (Hegel, 1991: 139)

Según Hegel, la filosofía es una ciencia y, como tal, debe aprenderse. El aprendizaje de los contenidos, los problemas, los textos canónicos, los conceptos, la historia, es aprender a filosofar. Algunos tienden a radicalizar estos puntos de vista. Hay quienes, siguiendo a Kant, sostienen que aprender a filosofar no es lo mismo que aprender datos y contenidos. Aprender a filosofar es aprender a hacer uso de la razón de modo autónomo, salir de la minoría de edad. Matthew Lipman es, claramente, un representante de esa tendencia. Otros, radicalizan el punto de vista de Hegel, consideran que aprender a filosofar es adquirir los conocimientos o los contenidos; así como no se viaja por viajar sino que el fin de viajar es conocer aquellas ciudades, aprender a filosofar equivale a llegar a conocer, mediante la razón, el contenido de la filosofía; razonar sin un contenido es divagar o especular. Además de las múltiples referencias que hay sobre este debate, hay algunos que buscan, más allá de radicalizar los puntos de vista, interpretarlos como dos puntos de vista complementarios.

Por ejemplo en el siguiente fragmento, se plantea cómo enseñar filosofía necesita informar sobre los términos y conceptos propios de la tradición occidental.

En otros términos cómo abordar la supuesta antinomia entre *enseñar a filosofar* y *enseñar filosofía*?: por ahora digamos, que ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de *aprender a filosofar* se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de *aprender filosofía*. (Gómez Mendoza, 2003: 19)

Guillermo Obiols, por su parte, considera que:

... si corremos a Kant un paso a la derecha y aceptamos que en el aprender a filosofar está incluido implícitamente el aprendizaje de la filosofía y, si desplazamos a Hegel un paso a la izquierda y admitimos que la filosofía que se debe aprender significa necesariamente aprender a filosofar, superamos una falsa contradicción y podemos afirmar que el aprendizaje filosófico es como una moneda que tiene en una cara a la filosofía y en la otra al filosofar. (Obiols, 2008: 65)

Pero Obiols no se limita a articular los dos puntos de vista, sino que explica cómo el énfasis depende de las circunstancias históricas. En ciertos momentos históricos, cuando se erigen ciertos textos “sagrados” y cuando el academicismo, en nombre de la filosofía, inhibe la expresión del propio pensamiento, es probable que cobre fuerza hablar de aprender a filosofar. En otros momentos, cuando la pedagogía formalista o la simple demagogia, en nombre del aprender a filosofar, se torna carente de contenido, es probable que la balanza se incline hacia la búsqueda de rigurosidad académica. De ese modo, la opción, es una cuestión de tipo político. Para Obiols, la tensión entre filosofar y filosofía es constante, pero son dos caras indispensables para que el aprendizaje se pueda considerar filosófico.

Completando este cuadro panorámico de referentes conceptuales sobre prácticas pedagógicas, hay claramente dos vertientes. De un lado, quienes argumentan que la filosofía debe ser suprimida de secundaria y, de otro, quienes argumentan que la enseñanza de la filosofía produce excelentes resultados educativos. En la primera vertiente se destacan las objeciones contra la enseñanza de la filosofía en secundaria, del reconocido filósofo peruano Augusto Salazar Bondy, publicadas en 1967, en *Didáctica de la Filosofía*. De otro lado, sobresale el programa *Filosofía para Niños* (FpN), fundado y liderado por Mathew Lipman; también sobresalen las políticas de la UNESCO a favor de la presencia de la Filosofía en la educación básica y media. En el siguiente apartado se analizarán estas dos vertientes.

### **La Presencia de la Filosofía en la Educación Básica y Media.**

Para algunos la Filosofía es representada como un área tradicional y fundamental del conocimiento humano, tan arraigada en la civilización occidental, que sólo cuestionar sus métodos de enseñanza, o incluso pensar en suprimir esta área de los planes de estudio escolares, suena escandaloso. Es una ciencia aceptada e involucrada desde la antigüedad en

la educación. No obstante, otros sí se han preocupado por analizar de qué le sirve la filosofía a un joven en secundaria. Y esta es precisamente la pregunta capital que se hacen los investigadores del tema, ¿por qué enseñar filosofía en secundaria? Y aún mejor si la pregunta es formulada desde la voz del estudiante: “¿Por qué debo aprender filosofía?”

Ante estos interrogantes han surgido una serie de críticas y objeciones en contra de la enseñanza de la Filosofía en secundaria y, a la vez, ha surgido la necesidad de argumentar a su favor. Antes de analizar esos argumentos, cabe aducir que, a la hora de establecer unos criterios para argumentar a favor o en contra de la presencia de la Filosofía en secundaria, quien aporta la piedra de toque del asunto, a mi modo de ver, es Félix García Moriyón. Este investigador español, traductor de la obra de Lipman al mundo hispano y fundador del grupo *Quirón* de FpN, así lo expresa:

Pues bien, el problema ahora es intentar demostrar que la filosofía desarrolla efectivamente esas capacidades [*pensamiento reflexivo y creativo*]; en rigor, deberíamos demostrar igualmente que sólo se desarrollan si se enseña filosofía y que esta enseñanza no desarrolla otras capacidades o características del alumnado que puedan ser nocivas. Para ello no basta la argumentación filosófica; es necesario pasar a la investigación educativa. (1998: 5)

A partir del anterior pasaje se puede inferir el criterio para sopesar los argumentos a favor de la presencia de filosofía en secundaria: no se trata de hacer una apología de la Filosofía, sino que desde la teoría educativa se debe demostrar qué es lo que se enseña en Filosofía que no se enseñe en otras áreas. Asimismo se debe demostrar que la Filosofía no implica algo negativo. Como lo advierte Moriyón, se comete un error al confundir dos tipos de discursos: el filosófico y el educativo. Usualmente cuando se quiere argumentar a favor de la Filosofía se lo hace desde el discurso filosófico y se hace una apología a la misma. Pero en el tema que nos convoca, ese discurso es insuficiente, se debería ser completamente serio y demostrar por qué enseñar filosofía en secundaria.

En esta sección se analizan las famosas objeciones –la coherencia y aplicabilidad al contexto particular –, a la enseñanza de la filosofía en secundaria, esbozadas y propiciadas por Augusto Salazar Bondy. Pero antes de entrar de lleno en ese análisis, considero oportuno reseñar brevemente el libro de Salazar Bondy *Didáctica de la Filosofía*, ya que es

un excelente libro que debería ser un referente obligado no sólo para quienes se interesen en la enseñanza de la filosofía sino para quienes se interesen en la educación.<sup>9</sup>

En el primer capítulo de *Didáctica de la Filosofía*, Salazar Bondy explica su concepto de educación y, dentro de ese concepto, su idea de filosofía. La educación, al ser entendida como una praxis humana, “*es una forma de acción del hombre sobre el hombre gracias a la cual se introducen en la conducta de unos individuos —los educandos— ciertos cambios (en la actitud, el comportamiento, las ideas, etc.), que son generalmente queridos y provocados por otros individuos, los educadores.*” (Salazar Bondy. 1967: 15).

De acuerdo a la anterior definición, la educación no sólo es lo que entendemos actualmente como el proceso encerrado en la escuela; la educación se presenta en todas aquellas circunstancias donde un individuo introduce cambios en las actitudes, comportamientos e ideas de otro. Dentro de esa acepción amplia de educación, hay, según Salazar Bondy, una subclase que se refiere a la enseñanza, a la educación históricamente institucionalizada. Y la educación institucionalizada, a su vez, se subdivide en educación adaptativa y educación suscitadora. La educación adaptativa implica ajustarse a unos valores preestablecidos. Aquí es importante poner de relieve que el filósofo peruano, aunque acepta que una parte de este tipo de educación se necesita, abiertamente se opone a la educación adaptativa; se muestra a favor de la educación que desarrolla la creatividad y el ingenio, de la educación suscitadora.

La distinción entre educación adaptativa y educación suscitadora, coincidiría con la antigua distinción entre instrucción y educación (educación sin más). Instrucción es una transmisión mecánica y rígida de conocimientos y técnicas, mientras que la educación real ha de tener como función activar y desenvolver las energías y capacidades del individuo. La postura de Salazar Bondy sobre el deber ser de la enseñanza es claramente sostenida cuando afirma que: “*No se enseñará pues inculcando ideas, valores y conductas ya consagradas, sino en cualquier caso sirviéndose de ellos para preparar, vigorizar y ejercitar la capacidad de concebir ideas, inventar valores y adoptar nuevas formas de conducta.*” (19)

---

<sup>9</sup> Es, además, un libro difícil de conseguir, se puede obtener una versión escaneada en: <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Biblioteca/Contenido.aspx?o=3068&s=49>

La trascendencia de la educación suscitadora está en aceptar la libertad como fin, es preponderantemente una educación para la libertad. Teniendo en cuenta los factores de socialización y personalización, la educación suscitadora también requiere de factores inerciales (según Salazar Bondy, lo establecido en la naturaleza y la cultura); la educación, aunque tiene como fin el desenvolvimiento de la creatividad, requiere de esos factores inerciales (que van un tanto en contravía de los factores de personalización) pero, de tal modo, que no sean predominantes sino que estén al servicio de la novedad cultural y de la autenticidad personal.

Hecho este cuadro sobre el concepto que tiene Salazar Bondy sobre la educación, este autor pasa a ubicar a la filosofía en ese cuadro. Según él, la filosofía se define a partir de las tareas que debe tener un filósofo, éstas son: “a) Una reflexión crítica sobre el conocimiento y la acción, b) Una concepción del mundo como totalidad y c) una orientación racional, universal, de la existencia.” (19). A estas tareas le agrega que la filosofía no debe apoyarse en supuestos previos, o principios establecidos; la filosofía es cambiante e incondicionada de tal modo que ajustarse a una codificación predeterminada, implicaría renunciar justamente a la vocación de incondicionalidad. El filosofar es “eminente personal” pues, en cuanto actual y cambiante, está permeado por la personalidad del pensador y lo involucra vitalmente. (19)

Enseguida Salazar Bondy aclara que, así como no toda reflexión es filosófica, tampoco toda educación es filosófica. La educación es filosófica sólo cuando despierta la inquietud por la problemática universal y es capaz de iniciar al estudiante en el pensamiento crítico. Según este pensador, los caracteres propios de la filosofía coinciden con lo que él mismo ha llamado educación suscitadora.

En esa medida toma posición ante la disyuntiva de Kant entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Según Salazar Bondy, sólo es posible enseñar a filosofar, pues la genuina filosofía cumple con los requisitos de la educación suscitadora.

Enseñar filosofía significaría, en efecto, instruir al educando en una materia previamente producida y delimitada y conseguir de él que la reciba y la utilice, en suma, que la aprenda. Con ello, empero, habría desaparecido lo propiamente filosófico del pensamiento, que es el acto de análisis de ideas, de reelaboración de conceptos, y de iluminación del mundo y la vida

por recurso a lo incondicionado (o a lo universal, primitivo o absoluto, como quiera llamárselo) (Salazar Bondy, 1967: 20)

La educación filosófica se diferencia de otras clases de educación como: la científica, la artística y la religiosa. La diferencia entre la educación filosófica y la científica reside en que, en la filosofía, “*no hay un resultado neto y acabado de conocimientos que pueda ser transmitido, sino que lo enseñable es una actitud, una técnica, un modo de encarar y pensar el cosmos*”. (20) Lo abarcado por este campo no tiene linderos, puede ser cualquier problema. Aunque la ciencia y la filosofía comparten el hecho de dar preeminencia a factores intelectuales, ni siquiera en secundaria la filosofía tiene sectores determinados, mientras que la ciencia sí. A pesar de ello, la filosofía tiene una tendencia hacia la problematización que hace que la ciencia parezca dogmática a su lado.

El libro constituye, en general, una auténtica obra de pensamiento en la que el autor aplica toda la profundidad analítica de la filosofía misma, al servicio de la filosofía en la educación secundaria. En el segundo capítulo, aparecen las famosas objeciones a la enseñanza de la filosofía. Usualmente no se tiene en cuenta que este autor está tratando de anticipar las posibles objeciones, dado que su propósito es justificar la presencia de filosofía en secundaria. Después de esbozar las objeciones, él mismo contra-argumenta con el fin de refutarlas. Sin embargo, las objeciones formuladas por Salazar Bondy han cobrado fuerza con el tiempo; han llegado a ser citadas fuera de contexto al punto de que han llegado a ser más conocidas las objeciones que las razones a favor. Las objeciones son las siguientes:

1. *La objeción psicológica.* La primera objeción contra la posibilidad de enseñar filosofía apela a la psicología del adolescente, que es por lo común el educando al que se imparte esta enseñanza en dicho ciclo de estudios. Se basa la objeción en el supuesto de que el joven que atraviesa por una etapa de equilibrio anímico inestable, con una marcada proclividad a la negación de las realidades y los valores y un sentimiento persistente de desconcierto e insatisfacción, lejos de ser ayudado por la conciencia crítica y problemática que cultiva la filosofía, el joven puede ser más bien perturbado psicológicamente por ella, acentuándose artificial e innecesariamente los factores conflictivos y en desajuste con el mundo y la sociedad que obran en él.

[...]

2. *La objeción de especialización.* En segundo lugar se aduce que la filosofía es un tipo especial, no ordinario, de conocimiento, el cual requiere singulares dotes personales y una dedicación plena para poder ser adquirido. Por tanto, no se armoniza con las miras y las condiciones reales de la escuela secundaria, en la cual no se trata de formar especialistas y

menos de nivel superior. Según este punto de vista, el lugar de filosofía es la Universidad, es decir, la educación superior, y la edad propia para dedicarse a su estudio la postescolar.

[...]

3. *La objeción pragmática.* Otro reparo opuesto a la educación filosófica es más practicista y utilitario y, en este sentido, opuesto al anterior. Ya no se trata de salvar a la filosofía en su condición de teoría pura y de alto nivel, sino de restarle importancia e inclusive de prevenir los peligros que entraña su enseñanza. Se dice, en efecto, que la enseñanza debe ser útil para la vida y, por tanto, gravitar hacia la capacitación técnica. Especialmente en países pobres como los latinoamericanos —se agrega— la escuela no debe desviarse de este objetivo práctico central. Pero la filosofía, según este punto de vista, representa la orientación antipráctica y no inediatista por excelencia, pues se ofrece como un saber abstracto, ajeno a las realidades particulares y fechables. (Salazar Bondy, 1967: 29)

Es decir que hay tres razones por las cuales no se debería enseñar Filosofía en secundaria. La primera razón, u objeción psicológica, apela a la inestabilidad propia de la adolescencia; una etapa de la vida signada por cierta inestabilidad emocional que sería exacerbada con el estudio de un área que tiende a la problematización. La segunda razón, u objeción de especialización, indica que la Filosofía es inadecuada, por su complejidad y nivel de abstracción, para la edad cognitiva de los estudiantes de secundaria; sería una ciencia avanzada propia de la educación superior. Y en la objeción pragmática se aduce que, dado que en la Educación se deben enseñar cosas prácticas y útiles para la vida, la Filosofía no se debe enseñar, pues es una ciencia abstracta.

Como se mencionó, Salazar Bondy se muestra abiertamente a favor de la filosofía en secundaria. En la respuesta que da a la objeción psicológica, las razones en contra de ella son las siguientes:

Semejante crítica peca por lo menos de simplismo pues pone de resalto sólo ciertos elementos de la filosofía, precisamente aquellos que pueden ser considerados, agravantes de la crisis vital del adolescente —aunque sobre esto faltan estudios empíricos suficientes—, olvidando otros que, al canalizar los conflictos que su situación psíquica provoca —vg., contra la autoridad, el dogmatismo, las ideas recibidas— sirven de vía de resolución de ellos, mientras que otras actitudes los exacerbaban o simplemente los aplazan con resultados nocivos.

En todo caso, el problematismo y el espíritu crítico de la filosofía, como todo medio pedagógico, adquieren un sentido diverso según sea la manera como se les inserta y emplea en el proceso educativo. No se puede afirmar por tanto *a priori* y simplemente que el filosofar como tal sea nocivo al adolescente, sin contar con que, según veremos, hay también razones para creer que, por el contrario, le es benéfico. (Salazar Bondy, 1967: 28)

Al analizar tanto la objeción psicológica, según la cual no se debería incluir filosofía en el currículo en secundaria, como la intención, del mismo Salazar Bondy, de mostrar que esa



objección no es cierta, es inevitable notar que los argumentos contra la objeción no son fuertes. En el primer argumento contra la objeción se expresa que afirmar que la filosofía agrava los problemas de la adolescencia es simplista, pues no hay estudios empíricos que lo sustenten. También se afirma que la objeción psicológica deja de lado ciertos aspectos de la filosofía que, al contrario, podrían resolver esos problemas de la adolescencia.

Hay que estar atento al argumento que da Salazar Bondy, pues él nunca afirma que no sea cierto que la filosofía provoca mayor inestabilidad en los adolescentes, sólo afirma que no se tienen en cuenta los otros aspectos que podrían resolver los problemas de la adolescencia. Esto se traduce en que, Bondy, está aceptando que la filosofía tiene tanto aspectos negativos como positivos, ciertos aspectos que contribuirían a agravar las crisis de la adolescencia y ciertos aspectos que las podrían atenuar.

En el segundo argumento contra la objeción psicológica, expresa Salazar Bondy que no se puede afirmar *a priori* que la filosofía sea nociva para el adolescente. Pero a mi juicio, aquí se pueden aplicar las orientaciones básicas del escepticismo. Es decir, si no hay pruebas suficientes para negar algo, no por ello se puede afirmar. En este caso, como no hay pruebas de que la filosofía sea nociva, no por ello se podría afirmar que sea benéfica. Salazar Bondy tiene razón al advertir que no se puede afirmar, *a priori*, que la filosofía sea nociva para el adolescente. Pero, de ahí, no se sigue que sea benéfica. Al respecto se lee, al final del fragmento citado, que Salazar Bondy pospone las razones para creer que el filosofar es benéfico para el adolescente, lo cual constituye un aplazamiento de un argumento que se debió de dar en ese momento. Si no se puede afirmar, *a priori*, que la filosofía es nociva para el adolescente, opino que tampoco se puede afirmar *a priori* que sea benéfica.

Se debería, de este modo, esperar los estudios empíricos que den indicios, a favor o en contra, de la supuesta desestabilización emocional que pueden producir algunos elementos de la filosofía, en el adolescente. En todo caso, hay que estar atentos a las exigencias de García Moriyón. La primera exigencia: no incurrir en una apologética de la Filosofía; la segunda: recordar que la argumentación a favor de la presencia de filosofía en secundaria consistiría en mostrar que no produzca consecuencias negativas en los estudiantes. De acuerdo a la anterior interpretación, del texto de Salazar Bondy, ya estaría claro que sí hay

ciertas consecuencias negativas; dado que es una ciencia que tiende a la problematización, puede confundir a una mente en la época de inestabilidad emocional de la adolescencia.<sup>10</sup> Como fuere, hay que hacer justicia a Salazar Bondy y concluir que: aunque no se pueda negar que hayan efectos negativos de la enseñanza de filosofía (y tampoco se puede negar que haya efectos positivos), no hay suficientes estudios empíricos que los demuestren.

Desde este punto de vista, no queda muy bien librada la Filosofía por cuanto no se niega la posibilidad de que, en una mente adolescente, produzca confusión. El adolescente podría malinterpretar algunas ideas, o usarlas fuera de contexto. Por ejemplo, el adolescente podría tener problemas de convivencia y justificarse en que, según Hobbes, el hombre es egoísta por naturaleza; o podría tener tendencias suicidas y afirmar que, según Platón, no hay que tener miedo a la muerte y que, el alma al desprenderse del cuerpo, puede acceder a la verdad en el mundo de las ideas; o leyendo a Nietzsche puede querer matar judíos. Ocurre algo similar con la enseñanza de algunas artes marciales, pues los expertos aconsejan no enseñarlas en adolescentes con problemas de conducta, pues podrían ser usadas de modo negativo.

Aunque desde ese punto de vista no quede bien librada la Filosofía, en la práctica, tal vez, no sea así. Si se aplicase el mismo criterio a todas las asignaturas: exigir que para justificar su presencia en secundaria muestren qué es aquello que enseñan que no se pueda enseñar desde otras disciplinas y que demuestren, además, que no se derivan consecuencias negativas de su enseñanza, posiblemente ninguna disciplina salvaría su presencia. En la práctica, la Filosofía hace parte de los planes de estudio en los colegios; lo cual presupone que, en la educación, tiene un papel relevante. A partir de la objeción psicológica, se concluye algo sumamente útil y es la necesidad de estudios empíricos; no tanto para mostrar, de modo taxativo, si hay que dejar o retirar a la Filosofía del currículo, sino para averiguar desde qué edad se debe enseñar, o qué enfoques se deberían implementar de acuerdo con las etapas del desarrollo cognitivo. En este sentido, hay una respuesta llamativa en la obra de Mathew Lipman; en el estudio de la Filosofía, mediante las novelas de FpN, Lipman considera que: “no se debe sentar cátedra sobre cada uno de los conceptos

---

<sup>10</sup> A esa objeción psicológica también se le puede sumar la idea que elige Lipman como enemigo a refutar, la idea originada en *La República* de Platón según la cual la filosofía no debe estar en manos de los jóvenes.

filosóficos en vez de darle a la comprensión teórica de los alumnos la posibilidad de surgir de su diálogo espontáneo” (Lipman, 1988: 13)

En cuanto a la objeción de especialización. La respuesta que ofrece Salazar Bondy es la siguiente:

No negamos que el argumento tiene peso y puede concederse enteramente si se pretende hacer de los alumnos de secundaria especialistas en filosofía, lo que no es posible por las razones aducidas. Pierde su fuerza, en cambio, cuando se reconoce que son otros los fines y valores de la educación filosófica en este nivel. Cuando se tiene en mente esos fines y en la medida en que pueden alcanzarse —cosa que de hecho se realiza en aquellos planteles en que hay buena enseñanza de la materia— resulta artificial la alternativa en que se apoya el argumento: o se forma especialistas en filosofía o no puede darse enseñanza filosófica en la secundaria. El argumento se muestra entonces vano. (Salazar B., 1967: 28)

Aquí de nuevo, en mi opinión, parece mejor diseñada la objeción contra la enseñanza de la Filosofía en secundaria que la respuesta. La objeción afirma que la Filosofía es un conocimiento especializado y que, por lo tanto, requiere mentes mejor preparadas para su estudio, *“requiere singulares dotes personales y una dedicación plena para poder ser adquirido”*. En la respuesta se plantea que eso depende de cuáles son los fines de la educación filosófica en este nivel. En la respuesta se apela al grado de complejidad, se asevera que el fin de la secundaria no es formar especialistas; incluso en filosofía, dado que no se quiere formar especialistas, se la podría enseñar en un nivel básico. En mi opinión, eso es factible en otras asignaturas. Por ejemplo, en matemáticas, se puede aprender progresivamente, desde operaciones básicas hasta complejas ecuaciones algebraicas. Pero considero que en filosofía no es tan sencillo, pues habría que resolver primero qué se entiende por filosofía o en qué tradición se está inmerso. Según E. Rabossi:

*...lo que vamos a considerar digno de ser enseñado como filosofía y aquello en lo que va a consistir aprender a filosofar dependen básicamente de la posición filosófica de nuestra preferencia, plantear una discusión comunitaria “acerca de las propias prácticas pedagógicas” implica necesariamente abrir la caja de Pandora de las diferencias filosóficas. Esas diferencias —lo sabemos de antemano— no pueden ser zanjadas racionalmente.* (Prólogo, Obiols, 2008: 16)

Según lo anterior, enseñar lo básico implicaría hacer una iniciación en algún tipo de orientación filosófica. Adquirir lo básico, poder contar con un criterio que le permita al estudiante pensar y actuar por sí mismo, discernir qué le conviene y qué no, necesitaría un recorrido por distintas escuelas filosóficas. Desde el modelo histórico o cronológico, comprender las ideas de un autor amerita conocer la extensión de su obra ya que

permanecer en la superficie conlleva el riesgo de tergiversar las ideas de ese autor. Pero conocer toda la obra no es posible sin un cierto grado de especialización. Paradójicamente lo básico, se lograría después de algún tiempo. Por ello, dejamos abierta la pregunta: ¿qué es lo básico en filosofía?

El problema, tanto de la objeción como de la respuesta, podría estar en el concepto de “especialización”. En la objeción es un requisito que se debe tener para poder aprender. Mientras que en la respuesta se la piensa como un fin. En la práctica, en Colombia, en la mayoría de los colegios se enseña Filosofía en décimo y en once, es decir en educación media. Eso implica una concepción de la Filosofía como área que requiere cierto grado de especialización. Lo mismo ocurre con otras áreas que tradicionalmente sólo se veían en décimo y once; es el caso de química, cálculo, trigonometría, física.

Por otro lado, como se indica en esta investigación,<sup>11</sup> Filosofía es estadísticamente e históricamente la asignatura con resultados más bajos en las pruebas de Estado. Sería muy imprudente concluir que esos malos resultados se deban a que es una asignatura muy compleja que requiere de “singulares dotes personales”. No se puede hacer semejante generalización sin atender a los múltiples factores asociados. No obstante, desde cierta perspectiva, la objeción puede ser pertinente. Cuando se tiene en cuenta que hay varias tradiciones: principalmente la tradición judeo-cristiana, el modelo histórico y el modelo problemático; sumado a que, como lo anuncia Moriyón, usualmente se confunde lo que significa filosofía,<sup>12</sup> se puede pensar que, efectivamente, desde cierta tradición –como la histórica o la canónica–, la Filosofía se puede presentar muy compleja para el nivel de desarrollo cognitivo de los jóvenes en secundaria. Pero si se concibe a la Filosofía desde el

---

<sup>11</sup> En el capítulo 2.

<sup>12</sup> “(...) el término de filosofía y de enseñanza de la filosofía son tan amplios, o tan vagos, que no estoy muy seguro de que, cuando defendemos la presencia de la filosofía en la educación, todos estemos hablando de lo mismo. [...] Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en definir qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. Por ejemplo, no estaría dispuesto a defender una enseñanza de la filosofía tal y como era entendida en la dictadura de Franco, cuando yo estudié el bachillerato.” (García, Moriyón. 1998: 3)

modelo problemático, o desde la propuesta de Mathew Lipman de no mencionar autores ni palabras técnicas, filosofía de hecho, es afín al espíritu curioso e indagador de los niños y los jóvenes. Si se continúa enseñando la Filosofía como se la ha venido enseñando desde un modelo tradicional, histórico, en el que se atiende más a los autores, se pueden seguir obteniendo bajos resultados en las pruebas de evaluación. Además si se concibe a la filosofía desde la modalidad histórica o la canónica, la objeción de especialización deviene pertinente, pues la filosofía así entendida puede ser muy compleja para secundaria. Pero desde el modelo problemático, lo básico en filosofía es cuestionarse, admirarse, analizar fenómenos cotidianos; lo básico, la admiración y el cuestionamiento, lejos de ser complejo para el estudiante de secundaria, fluye naturalmente a esa edad. Por lo tanto, la objeción de especialización frente al modelo problemático sería impertinente.

Para continuar, veamos la respuesta a la objeción pragmatista.

*Con respecto a esta objeción, señalemos por lo pronto que no afecta propia o exclusivamente a la educación filosófica sino al conjunto de la enseñanza secundaria. Habría que esclarecer, como premisa de la discusión, si el valor de la educación secundaria, incluyendo la enseñanza de la ciencia, se encuentra del lado de un practicismo del tipo mencionado. No lo creemos, entre otras cosas porque él implica una concepción no sólo demasiado estrecha de la educación secundaria sino, inclusive, de la praxis misma. Pero además ponemos en tela de juicio la afirmación del antipracitismo de la filosofía toda vez que una de sus funciones —y no solamente como materia enseñada en la educación secundaria— es la orientación universal y crítica del pensamiento, el cual es siempre, de una u otra manera, un elemento fundamental de la praxis racional, es decir, de una acción que no opera ciegamente sobre la realidad. Finalmente, cabe señalar que la secundaria, si no exclusiva o predominantemente, también es un ciclo de estudios previo y preparatorio con respecto a la Universidad y que, por consiguiente, debe capacitar para los estudios superiores. En este caso —que evidentemente ya no sería general— habría que contemplar, con criterios distintos a los comúnmente aplicados a la formación de cuadros técnicos, la cuestión del lugar que corresponde a la educación filosófica en el sistema de la secundaria.*

*Por cierto que lo dicho tiene también aplicación en un país subdesarrollado, pues, en este punto, los problemas de la formación secundaria no son distintos a los países desarrollados aunque sean de más compleja y de más difícil solución. Aparte de que es preciso evitar, cuando se enfocan los problemas educacionales de las naciones subdesarrolladas, el recomendar para ellas sólo formas inferiores o débiles de educación que harán imposible una superación cabal de su situación deprimida actual. (Salazar Bondy, 1967: 29)*

La objeción pragmática de Salazar Bondy, según la cual la filosofía es un saber abstracto y poco útil, es la objeción que se ha hecho más visible en la educación y ha sido la mejor excusa para eliminar a la Filosofía de los planes de estudio. Las políticas educativas buscan

orientar la educación hacia la preparación técnica. En los cambios de las pruebas Saber (ICFES), anunciados en el 2013 y aplicados en el 2014, se busca alinear la prueba Saber, aplicada a grado once, con las pruebas Saber que se vienen aplicando en tercero (3°), quinto (5°) y noveno (9°). Pero recientemente, para la aplicación de las pruebas Saber en Noviembre de 2014, también se anunciaron ciertas novedades: la inclusión de una pregunta abierta y la aparición de la prueba de educación financiera. Aclaro que, más allá de juicios de valor sobre esos cambios, de un pronunciamiento a favor o en contra, hay que observar que la educación tiende a orientarse hacia una educación al servicio del trabajo y del mundo de las finanzas.

Al hacer una revisión panorámica, se encuentra que, efectivamente, se ha venido presentando un fenómeno de disminución, o cuestionamiento, de la presencia de la misma; algunas veces, en virtud de una supuesta orientación técnica de la educación; y otras, por simple desorientación sobre sus prácticas y enfoques. Esto, al parecer, no sólo se presenta en Colombia sino en otros países de la región y del mundo.

En Argentina:

*La filosofía en la escuela secundaria está amenazada por las reformas en los planes de estudio que puede dejarla afuera de los currículos educativos. Y la filosofía está amenazada ante las presiones y exigencias de una educación que privilegia la capacitación científico-técnica de los alumnos. La amenaza no es vivida ya no por la lisa y llana posibilidad de su eliminación, sino por la integración de filosofía en alguna difusa área, sea de ciencias sociales o de educación para la convivencia, la ciudadanía o los derechos humanos. (Obiols, 2008: 23)*

En España:

*Dedicado a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato desde hace más de 25 años, me ha interesado siempre mucho la justificación de la presencia de esa asignatura, preocupación que se ha incrementado en los últimos años debido a la reforma del sistema educativo español que ha supuesto, en parte, una disminución de la presencia de la filosofía, al menos tal y como era concebida anteriormente. (García Moriyón, 2008: 2)*

En Venezuela:

*El asunto de la enseñanza de la filosofía atraviesa en nuestro país por una seria crisis que puede ser caracterizado por su olvido y profundo desinterés. En la educación básica su presencia es casi completamente inexistente. En el bachillerato ha sido reducida a una escasísima presencia en la mención de humanidades y su total ausencia en el resto de las menciones. En la educación superior, son contadas las carreras que en sus planes de estudio incorporan algún curso de filosofía (En: Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 13. N° 41. 2008).*

## En Brasil:

*(...) con la reforma tecnicista de la enseñanza, perpetrada por la Ley n° 5692/71, la materia filosofía fue retirada de los currículos. Pero tal retirada no se dio sin oposición; retirada la enseñanza de la filosofía, juntamente con la drástica reducción y reformulación de la enseñanza de las humanidades en general, tanto en la enseñanza superior como en la media y en la fundamental, voces comenzaron a levantarse contra tal determinación. (Gallo, S. 2000: 144)*

## En México:

*La comunidad filosófica nacional se encuentra seriamente preocupada por la desaparición de la filosofía en los planes y programas de estudio de las instituciones de enseñanza media superior de todo el país, como se ha establecido en la "Reforma Integral de Educación Media Superior" (RIEMS) publicada el 26 de septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación, a través del Acuerdo 442. Esta reforma busca unificar la enseñanza en todos los subsistemas a partir de lo que denomina "competencias y habilidades" cuyo fin es el de formar a individuos que se incorporarán al mercado de trabajo nacional, en el marco de la llamada "globalización". En la RIEMS, la filosofía se ha eliminado del conjunto de disciplinas básicas y el único papel que se le asigna se expresa en un pie de página del mencionado acuerdo, en donde se declara que las disciplinas filosóficas tendrán "un carácter transversal" y "podrán incluirse si se considera pertinente", es decir, en forma evidentemente aleatoria y discrecional. Asimismo, las humanidades se omiten como área básica en la formación de los estudiantes, considerándose indispensables y suficientes sólo a las Matemáticas, algunas ciencias naturales y sociales y la comunicación. (Comunidad Filosófica Nacional, Salas et al. 2009: 91)*

## En Colombia:

*Es de anotar que el caso colombiano llamó poderosamente la atención de nuestros vecinos iberoamericanos dada la libertad curricular que permite la Ley General de Educación a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), construido en forma colectiva por toda la comunidad educativa, ya que en su elaboración participan alumnos, maestros, padres de familia y administradores educativos, por lo que es muy complejo conocer la situación actual de la enseñanza de la filosofía en Colombia, salvo la detección de tendencias generales. (Riveros, G., 1999: 3).*

*(...) tenemos que decir que no son claras las directrices que el MEN estipula para la enseñanza de la filosofía en secundaria, y que, como consecuencia de esta confusión, la asignatura se diluye en el currículo, ya sea como eje transversal de formación, ya como parte de las ciencias sociales, ya como educación para la ciudadanía. Si bien la filosofía atañe a estos temas, consideramos que reducirla a ellos equivaldría a restringir, de manera significativa, la formación filosófica de los estudiantes. (Jaramillo, 2008: 103)*

Bien sea por esa supuesta avanzada de la orientación técnica o por el difuso rol de sus enfoques, la enseñanza de la filosofía parece verse avocada a una crisis. En el caso de Brasil se indica cómo se han presentado altibajos, pues entre las voces que reaccionaron en contra de la reforma de la Ley n° 5692/71, que suprimió su enseñanza, emergió la

Pedagogía Libertadora de Paulo Freire que defendía una postura crítica y concientizadora de la educación; así, la Filosofía se erigió como uno de los pilares de ese tipo de educación. Finalmente regresó la Filosofía, como asignatura optativa, con la Ley N°9394/96, pero en la actualidad persisten algunas ambigüedades en torno a su enseñanza. (Gallo, S., 2000: 144). En el caso de México, quienes reaccionan contra la RIEMS, responsabilizan de la supresión de la filosofía a las indicaciones de la OCDE; y en el caso de Argentina, Cerletti, afirma algo similar:

*Los sustanciosos créditos que el Banco Mundial otorgó para la educación han hecho mucho más que auxiliar economías regionales casi quebradas. Han permitido fijar condiciones que sirvieron para definir un perfil de políticas educativas bastante homogéneo. [...] La reforma argentina, por ejemplo, tiene como uno de sus ejes privilegiados «educar para el mundo del trabajo»” (Cerletti, 2000: 120)*

En otros países, en cambio, la crisis de los enfoques ha provocado que se tomen medidas para reforzar o mejorar la enseñanza de la filosofía. Por ejemplo en Francia, *“En 1974, un movimiento de profesores de filosofía se constituyó en torno a Jaques Derrida: el GREPH (grupo de investigación sobre la enseñanza filosófica); que puso vigorosamente en cuestión un cierto número de postulados de la “filosofía escolar”, entre ellos la cuestión de la edad y la cuestión de la disertación”* (Galichet, 2000: 129). Con la cuestión de la edad se promovió que se enseñara desde los 11 años, y con la cuestión de la disertación, que se ampliaran los modos de evaluación. También es el caso de Uruguay, donde la Filosofía ganó un año más y actualmente se enseña en los tres últimos años del bachillerato.

Para consultar el estado de la filosofía en los distintos países, el libro: ***La Filosofía, una Escuela de la Libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro***, es el estudio más importante publicado a la fecha.<sup>13</sup> En este libro se presentan los resultados de la investigación realizada por la UNESCO, a escala mundial, sobre el estado actual de la enseñanza de la filosofía. Con el aporte de 192 países, se analizan aspectos como: la presencia de filosofía en los distintos niveles, en preescolar y primaria, en secundaria, en el nivel medio, y en el nivel superior;

---

<sup>13</sup> Publicado originalmente en francés, en el año 2007; es traducido y publicado en español en el año 2011.



las modalidades de enseñanza de la filosofía y la articulación de la misma con otras asignaturas.

El libro es presentado como el capítulo más reciente de la historia que ha escrito la UNESCO en defensa y promoción de la filosofía; constituye una actualización de los datos que la Organización presenta sobre la filosofía en la educación. *La Filosofía, una Escuela de la Libertad*, es un libro de gran valor 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<sup>14</sup>, 2011: 11). En el siguiente fragmento se condensa la descripción de algunos fenómenos, detectados en dicho estudio, relativos a la presencia de la filosofía en secundaria.

*Ahora bien, no se trata de analizar la enseñanza de la filosofía a nivel secundario país por país, sino, más bien, de identificar y comparar las principales formas y modalidades según las cuales la enseñanza de la filosofía se practica en el mundo. Con ese fin, se formuló desde un principio una hipótesis central, según la cual a nivel secundario, el sentido de la enseñanza de la filosofía radica tanto en los contenidos impartidos como en la articulación entre la filosofía y las otras asignaturas de los planes de estudios escolares.*

*[...] En este capítulo no se pretende disimular el déficit de imagen que sufre, a veces, la filosofía. En efecto, la escuela exige hoy vincularse más a la realidad y la filosofía no es siempre la materia más idónea para cumplir con ese objetivo. Junto con ese malestar de la filosofía, que no se limita de ningún modo a la cuestión de su presencia en la escuela, hay que tener en cuenta también la frágil condición de los profesores de secundaria y, en particular, la de los profesores de filosofía. Los problemas relativos a la formación de los profesores hacen referencia a las relaciones cada vez más tenues entre la enseñanza a nivel secundario, la investigación y la universidad, cuando estos tres niveles deberían alimentarse mutuamente. Otro factor esencial que hay que tener en cuenta para comprender las vicisitudes de la filosofía en la escuela es la multiplicidad de formas que reviste su enseñanza. Los datos que contiene este estudio indican que hay un desfase entre la presencia de la filosofía como asignatura de enseñanza y el estudio de nociones o conceptos filosóficos en el marco de otras asignaturas. Ya nos hemos acostumbrado a que cualquier reforma que apunta a reducir el número de horas de la enseñanza de la filosofía invoque la índole filosófica de otras enseñanzas que ya existen o que se van a introducir: en la mayoría de los casos, la educación moral, cívica o religiosa. A la inversa, también suele ocurrir que se imparten, con el nombre de filosofía, enseñanzas que se asemejan más a doctrinas políticas o confesionales. (UNESCO, 2011: 49)*

El estudio de la UNESCO identifica algunos problemas relacionados con la enseñanza de la filosofía; en primer lugar, se reconoce que hay una imagen deficitaria de la filosofía, acentuada por la necesidad de vincular la escuela a la realidad. Junto a ese malestar, hay

---

<sup>14</sup> Prefacio, *La Filosofía, la Escuela de la Libertad*. Por: Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO.

problemas como: la idoneidad de los profesores; la desarticulación entre la secundaria, la investigación y la universidad; la multiplicidad de formas que reviste su enseñanza. También se ratifica que hay reformas educativas encaminadas a reducir el número de horas de la enseñanza de la filosofía y que, además, hay una serie de cátedras doctrinarias que se adjudican el nombre de filosofía.

Aunque no se analiza país por país, en el recorrido que se hace por los distintos países, se mencionan cosas llamativas como, por ejemplo: la ausencia de la filosofía en el currículo en secundaria, excepto como materia optativa, en el mundo anglófono, (Inglaterra, USA, etc). En Camboya se suprimió, en la República de Moldova se sustituyeron los cursos de filosofía por cívica y derecho. En la federación de Rusia no se enseña en el nivel secundario. En cambio, hay países como: Marruecos, Túnez y Brasil, donde la importancia de enseñar filosofía en secundaria ha alcanzado niveles políticos. Asimismo, hay países donde la enseñanza de la filosofía en secundaria está inmersa en la cultura, tiene gran aceptación y acogida, y en torno a la misma se desarrollan investigaciones e innovaciones, por ejemplo, Francia, Italia, Portugal, Uruguay, Marruecos.

En relación con una crisis de la enseñanza de la presencia de la filosofía en secundaria, este estudio de la UNESCO indica que:

El término de *crisis* no parece ser el más apropiado, puesto que se comprueba, a escala internacional, una diversidad de tendencias que no puede reducirse a un signo positivo o negativo. 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. (UNESCO, 2011: 51)

En otras palabras, no se puede generalizar, no hay una crisis generalizada, pero sí hay casos de iniciativas que ponen el acento en la formación de carácter técnico y conducen a la supresión o reducción de la filosofía en la escuela. En el caso colombiano, se afirma, en ese estudio, que en el nivel superior: *“En Colombia, no hay ninguna voluntad de reducir el lugar de la filosofía, «al contrario, tanto el gobierno como las instituciones educativas impulsan y promueven el estudio de las humanidades, en particular de la filosofía».*” (UNESCO, 2011: 107) Y en relación con el nivel secundario, se afirma que: *“Un cierto*

*número de reacciones al cuestionario<sup>15</sup> reflejan la existencia de proyectos nacionales que tienen por objetivo introducir la filosofía en la enseñanza secundaria, en una o en varias de las tres opciones propuestas –literaria, económica y social o científica–, como ocurre, por ejemplo, en Belarrús, China, Colombia, la Federación de Rusia, Jordania y Turquía. (UNESCO, 2011: 76.)*

El caso Colombiano es llamativo, pues aunque no se ha hablado nunca de crisis en la enseñanza de la filosofía, los resultados en la pruebas ICFES bien apuntarían en esa dirección. Lo que salta a la vista es la precariedad en el país en cuanto a investigaciones en torno a la enseñanza de la filosofía, especialmente en secundaria. En otras palabras, dado que la supuesta crisis tiene dos caras: una, provocada por las regulaciones del mercado que buscan poner la educación a su servicio; y otra; por una confusión sobre los enfoques de la enseñanza del área, se puede decir que en Colombia es más visible la segunda que la primera. Es decir, si hay que hablar de crisis de la enseñanza de la filosofía en Colombia; es más notoria en la desorientación sobre los enfoques de la enseñanza de la filosofía que en una política explícita de disminuir su presencia en el currículo.

En conclusión, se observa que la objeción pragmatista, según la cual, dado que la enseñanza debe ser útil para la vida, la filosofía no es útil ya que “*representa la orientación antipráctica y no inmediatista por excelencia, pues se ofrece como un saber abstracto, ajeno a las realidades particulares y fechables*” (Salazar Bondy, 1967: 29), es una objeción que, más allá de hacer parte de un debate teórico, tiene un correlato verídico en las políticas y reformas educativas. Por ello, la respuesta de Salazar Bondy, a esa objeción, no deja de ser importante ya que nos recuerda que no sólo se trata de la Filosofía sino de la orientación que se pretenda dar a la educación en general. Salazar Bondy aduce, frente a la objeción, que una educación débil, técnica, imposibilitaría la superación del estado de subdesarrollo de los países latinoamericanos.

---

<sup>15</sup> Se refiere a una encuesta que incluye el estudio de la UNESCO, donde se entrevistaron 396 personas de los 192 países participantes.

En cuanto a la Filosofía como un saber abstracto, considero que si se tienen en cuenta los modelos de enseñanza, la modalidad histórica y la modalidad canónica, centradas en autores y en tesis, son susceptibles a la objeción pragmatista ya que corresponden a un conocimiento abstracto. Pero la Filosofía, concebida desde los modelos: problemático, praxeológico-ético y democrático-discutidor, pone el énfasis en el análisis de los problemas cotidianos; en esa medida, es un saber práctico, orientado a la acción. La filosofía, así concebida, es un conocimiento práctico, por lo cual la objeción pragmatista frente a estos modelos no tendría lugar.

### **Argumentos a favor de la presencia de la Filosofía en Secundaria.**

A la hora de defender y argumentar la presencia de la filosofía en secundaria, acogemos la advertencia que hace García Moriyón:

*En primer lugar, el término de filosofía y de enseñanza de la filosofía son tan amplios, o tan vagos, que no estoy muy seguro de que, cuando defendemos la presencia de la filosofía en la educación, todos estemos hablando de lo mismo. En segundo lugar, la argumentación que los colegas ofrecen para defender la presencia de la filosofía es, con frecuencia, por no decir siempre, absolutamente retórica e insuficiente para el objetivo que persiguen. En tercer lugar, carecemos de un marco teórico de investigación que permita con cierto rigor avanzar en la verificación del papel que la filosofía puede desempeñar en la enseñanza. (García Moriyón. 1998: 1)*

Este investigador pone de relieve estos tres requisitos para llegar a defender la presencia de la asignatura de filosofía en educación secundaria. El primer requisito es acertado pues cuando se habla de filosofía no hay una precisión sobre qué es; y menos sobre lo que se debe enseñar. En segundo lugar, para defender su presencia, estoy de acuerdo con García Moriyón, no se trata de hacer una apología de la filosofía, sino de mostrar qué tiene que no tengan las demás áreas. Considero que lo mismo se podría plantear a todas las áreas a la hora de justificar su presencia en el currículo; por ejemplo preguntar: ¿para qué enseñar Lengua Castellana, si en la clase de matemáticas también se aprende a leer?

No se puede decir llanamente que la Filosofía justifica su presencia dado que por simple cultura y tradición occidental se debe saber sobre filosofía; pues lo mismo se podría decir de la Música o de la Astronomía; esta última es una ciencia que motiva la investigación, la admiración y es, además, una ciencia exacta que logra predecir ciertos fenómenos; sin embargo, no se la incluye como asignatura en los currículos de secundaria.

Se requiere, pues, no demostrar que la Filosofía es importante pues ya se sabe que es importante, sino demostrar por qué incluirla en secundaria. A propósito Moriyón indica en su investigación una lista de 32 capacidades cognitivas que efectivamente se desarrollan y se fortalecen en el estudio de la Filosofía, pero él mismo nos deja abierta la pregunta e invita a reflexionar e investigar sobre el asunto; pues es posible que con otras áreas también se puedan desenvolver esas capacidades cognitivas.

Hechas estas precisiones, hay que aceptar que en cuanto apologética de la Filosofía las referencias son innumerables. Pero como lo asevera Moriyón, “...no basta la argumentación filosófica; es necesario pasar a la investigación educativa.” (1998: 5). En el campo de la investigación educativa y, particularmente, en la educación secundaria, indudablemente, los aportes más significativos podrían estar en: el impacto mundial de la obra de Matthew Lipman y en los programas de la UNESCO; también son relevantes las ideas de los investigadores que ya se han mencionado: Michel Tozzi, Augusto Salazar Bondy y Guillermo Obiols.

La filosofía es consubstancial con la UNESCO; desde la Conferencia General de 1946, donde participaron personajes como: Jean Paul Sartre, Emmanuel Mounier y Alfred J. Ayer, se muestra la importancia que la Organización deseaba dar a esta disciplina y a sus representantes. “Después, se creó en 1949 el Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias Humanas; Roger Caillois lanzó la revista *Diógenes* y, en 1960, se creó la División de la Filosofía, cuya dirección se confió a la filósofa Jeanne Hersch.” (UNESCO, 2011: 12) En 1950, en la quinta Conferencia General de la UNESCO, se decidió realizar una encuesta que indagaba por el lugar que ocupaba la filosofía y la influencia que ejercía en la formación del individuo. El informe, presentado dos años más tarde, estuvo a cargo de Georges Canguilhem, inspector de filosofía, en Francia, por aquel entonces. En 1978, los Estados miembro de la UNESCO solicitaron un estudio sobre la enseñanza de la filosofía y las investigaciones filosóficas en las regiones del mundo. Esos estudios se extendieron por más de una década. En el año 1995, la UNESCO organizó unas jornadas de estudios que concluyeron en la *Declaración de París a favor de la Filosofía*.

A partir de 1995 la UNESCO ha creado redes regionales e iniciativas como la *Enciclopedia Multimedia de Ciencias Filosóficas* dirigida a la enseñanza filosófica de los

niños. Recientemente ha organizado tres foros mundiales sobre enseñanza de la filosofía en secundaria y se declaró el día mundial de filosofía. No hay que olvidar las cátedras UNESCO de filosofía y el apoyo a las olimpiadas internacionales de filosofía.

Es indudable, pues, que para la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, la enseñanza de la filosofía es un arma para prevenir la guerra, hace parte del derecho a la educación, es indispensable para prevenir el peligro del oscurantismo y del extremismo; incluso el mismo título de libro referenciado, *La filosofía, una escuela de la libertad*, es bastante dicente sobre la intención de dicha organización; se trata de entender a la enseñanza de la filosofía como la enseñanza de la libertad misma:

¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria. (UNESCO, 2011: 9)

Los argumentos a favor de la filosofía de la UNESCO son fuertes, no solo por el trabajo continuo a su favor, sino que remiten a un acuerdo entre las naciones para prevenir la guerra. La guerra surge cuando hay falta de diálogo, cuando hay desavenencias ideológicas; para la UNESCO, es la educación el mejor modo de prevenir la guerra, y la educación sin filosofía es impensable. En palabras de Pierre Sané<sup>16</sup>: “Si este estudio contiene un mensaje, ése es, sin lugar a dudas, el que nos exhorta a considerar la enseñanza de la filosofía como necesaria e indispensable.” (UNESCO, 2011: 12)

A favor de la filosofía también están las propuestas de los investigadores, como Lipman, que han dedicado su vida al tema. Y digo las *propuestas* ya que los defensores de la filosofía parecieran estar ya imbricados en una concepción de la filosofía. Mientras Lipman está inmerso en la tradición de Dewey y de la pedagogía activa, Salazar Bondy parece tener una influencia más europea y piensa a la filosofía como una ciencia orientada a lo universal<sup>17</sup>. Es por ello que los argumentos, a favor de la filosofía, que dan autores como

---

<sup>16</sup> Subdirector general para las Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO.

<sup>17</sup> Según Salazar Bondy: “Hay muchas maneras de entender la filosofía. Una de ellas, que nos parece a la vez aceptable y útil, es considerar que el filósofo está dedicado a los siguientes quehaceres o tareas: a) una reflexión crítica sobre el conocimiento y la acción, b) Una concepción del mundo como totalidad, y c) una orientación racional, universal de la existencia.” (Salazar Bondy 1967: 19)

Lipman, Salazar Bondy u otros, están entreverados en el modo particular en que ellos conciben la filosofía; son argumentos que procuran defender la importancia de la filosofía en la escuela y, al mismo tiempo, constituyen propuestas sobre modos particulares de enseñanza. En cambio Obiols es más neutral, es consciente de las modalidades de enseñanza y propone un modelo formal general que sirva de base a cualquier modalidad de enseñanza<sup>18</sup>.

### **La Filosofía para Niños, de Mathew Lipman**

En el campo de la enseñanza de la Filosofía, tal vez, la obra más reconocida es el programa de *Filosofía para Niños (FpN)*. La FpN surge en 1968 cuando Matthew Lipman, un profesor de la Universidad de Columbia, de EEUU, escribe su primera obra de filosofía para niños: *El Descubrimiento de Ari*, e inicia su proyecto en una escuela de los suburbios de Nueva Jersey. Así se inició este movimiento y, al cabo de 45 años, ha sido implementado en más de 30 países.

El programa de FpN consiste en enseñar filosofía a los niños a través de la lectura de unas novelas. Originalmente son siete novelas<sup>19</sup>, y cada una va acompañada de un Manual para el Profesor; están organizadas de acuerdo con grandes interrogantes filosóficos y con la edad de los niños; desde los 7 años hasta los 17 años, desde preescolar hasta el final de la secundaria. La FpN es un método que recoge toda la tradición de la pedagogía activa de Jhon Dewey, también se basa en la psicología del desarrollo del niño de Piaget e integra, además, problemas clásicos de la tradición filosófica occidental.

Teniendo presente la interpretación que hacemos de la obra de Lipman, es decir, que los argumentos que pueda suministrar a favor de la presencia de la filosofía en la escuela son, simultáneamente, propuestas de un método particular de enseñanza, Lipman tiene un doble reto: primero, demostrar las bondades de la filosofía en la educación; segundo, demostrar las bondades de implementarla desde preescolar. Respecto a lo primero, la tesis principal de

---

<sup>18</sup> Las tipología que hace Tozzi sobre las modalidades de enseñanza filosófica es, tal vez, más elaborada. En esa medida hay que notar que, al parecer, Obiols no llegó a conocer la tipología de Tozzi ya que no hay ninguna referencia, por parte de Obiols, sobre esa tipología.

<sup>19</sup> Para mayor información sobre la descripción del currículum, los fines y objetivos de FpN, consultar: *La Filosofía en el Aula*, (Lipman et. al. 1992)

Lipman explica que la filosofía desarrolla el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en los niños. “El objetivo central del programa de Filosofía para Niños es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos.” (Lipman, et. al. 1992: 129)

Respecto a lo segundo, Lipman afirma que: “Difícilmente puede dudarse que la tradicional prohibición de la filosofía para niños se debe en gran parte a la cita de Platón en *La Republica*. No obstante, hay que concluir que, en la medida en que esa prohibición se ha basado en su autoridad, se ha basado en un error.” (1992: 34) En *La Filosofía en el Aula*, Lipman afirma que Platón es el responsable histórico de la prohibición de la filosofía para los jóvenes. En el libro VII de la República, Platón comenta que los jóvenes, cuando son adiestrados en la dialéctica, la utilizan, como los abogados, para hacer parecer verdadero lo que no lo es; los jóvenes, debido al ímpetu propio de su edad, utilizarían la dialéctica en función de su propio interés.

El método de Lipman rompe con esta tradición y representa un hito en la historia de la educación ya que, no sólo es novedoso sino que, al considerar a los niños como personas capaces de pensar por sí mismos, pone el acento en la formación democrática. Según Lipman, no es que los niños no sepan pensar por sí mismos, sino que eso también se aprende; se les debe considerar como personas si se quiere hacer que la educación sea significativa.<sup>20</sup>

Teniendo como horizonte la tesis de que la filosofía desarrolla el pensamiento crítico, reflexivo, creativo, la FpN posee, según Lipman, las características que la hacen no sólo un programa para hacer más didáctica el área de filosofía, e implementarla desde temprana edad, sino que es todo un modelo pedagógico en el que la enseñanza de la filosofía debe ocupar el lugar central en el currículo, tanto en primaria como en secundaria.

---

<sup>20</sup> “Si rehusamos reconocer la racionalidad de los niños, no podremos implicarnos satisfactoriamente en un diálogo filosófico con ellos, porque no podremos aceptar sus intervenciones como razones. Si no podemos hacer filosofía con niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si les negamos a los niños una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos. Quizás sea tratar a los niños como personas el precio que debemos pagar a largo plazo para conseguir mejoras sociales bastante sustanciales.” (Lipman, 1992: 371)



Los argumentos que se pueden encontrar en la obra de Lipman a favor de la enseñanza de la filosofía no son despreciables: el hecho de que haya sido un método adaptado en diversos países es un indicador del éxito de la FpN. Sin embargo, desde mi punto de vista, no son argumentos a favor de la filosofía “sin más”, sino que son argumentos a la filosofía concebida desde el modelo democrático-discutidor.<sup>21</sup>

Los beneficios de la enseñanza filosófica mencionados por Lipman en “Fines y Objetivos de la Filosofía para Niños” son: “Mejora la capacidad de razonar, desarrollo de la creatividad, crecimiento personal e interpersonal, desarrollo de la comprensión ética, desarrollo para encontrar sentido en la experiencia (descubrir alternativas, descubrir la imparcialidad, descubrir la coherencia, descubrir la capacidad de ofrecer razones en favor de las creencias, descubrir la globalidad.)” (1992: 129) En fin, los reconocimientos que se le hacen a la FpN son prolíficos en todo el mundo<sup>22</sup> y hacen de la obra de Lipman un referente insoslayable en la educación de los últimos tiempos.

### **El Modelo Formal General para la Enseñanza de la Filosofía, de Obiols.**

Obiols es un pensador que no duda sobre la necesidad de la enseñanza filosófica; según él:

*Dado el contexto social y cultural que les toca vivir a los jóvenes es urgente que los mismos aprendan filosofía.*

*[...]*

*La filosofía es una de las pocas instancias en las que se puede ir de la mera queja ante la realidad a su comprensión y a su crítica. La filosofía significa una de las pocas posibilidades para que los jóvenes se apropien de las herramientas intelectuales necesarias para pensar críticamente con la mayor lucidez, autonomía y profundidad el mundo que nos rodea y para definir un proyecto existencial. (2008: 108)*

A los jóvenes, especialmente en Latinoamérica, les toca vivir en un mundo que sólo les propone la subordinación. La mayoría tiene que sobrevivir con muy poco en el bolsillo; los niños ricos crecen expuestos a la tristeza y a los temores de representar un papel que no

---

<sup>21</sup> A mi modo de ver, los argumentos que da Lipman se confunden con sus propuestas metodológicas; las bondades de FpN son a la vez contenidos programáticos y resultados.

<sup>22</sup> Por ejemplo: “(...) la filosofía es un pensamiento en, acerca de, y entre las otras disciplinas, que enriquece el sentido de la experiencia educativa; por otra parte, es una herramienta que permite a los niños acceder a un pensar de alto orden que se proyecta en una mejor capacidad de juzgar. En tal sentido la filosofía se vuelve un paladín de una educación democrática, (...)” (Kohan, 2000: 18)

eligieron; en los sectores medios: “no pueden escapar a un mundo que no tiene nada para ofrecerles más que exaltar el ideal de la eterna juventud y afirmar que los jóvenes son maravillosos.” (Obiols, 2008: 106). Para que su vida no se reduzca a la supervivencia, la filosofía es un bastión desde donde los jóvenes pueden construir su propia existencia.

La presencia de la filosofía es algo que Obiols no duda, por ello su interés se dirige más a la didáctica. Así pues, propone el modelo formal general para la enseñanza de la filosofía. Dado que aprender filosofía y aprender a filosofar son, según Obiols, caras de la misma moneda, el modelo apunta a superar la oposición entre una enseñanza tradicional centrada en lo conceptual y otra que pretende enseñar a pensar sin contenido.

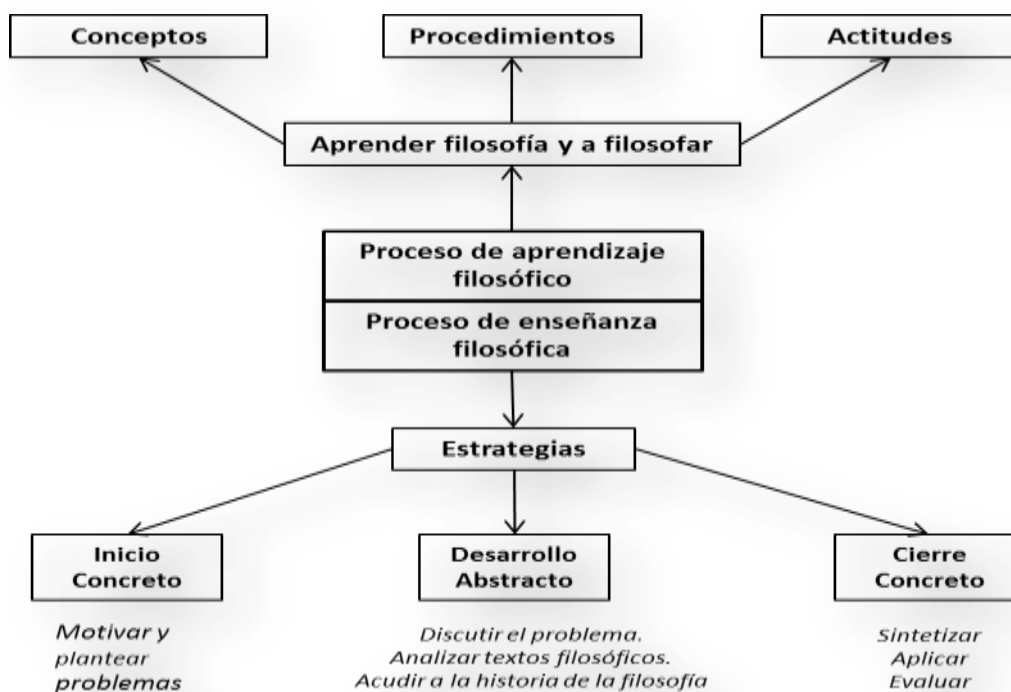
En la parte superior (Ilustración 3), apoyándose en la teoría de los contenidos de Coll<sup>23</sup>, Obiols opina que hay tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Aprender filosofía puede entenderse como aprender contenidos conceptuales; mientras que aprender a filosofar puede entenderse como aprender contenidos procedimentales y actitudinales. En todo caso, los tres tipos de contenidos se aprenden de forma interrelacionada.

En la siguiente figura, en la parte inferior, la estrategia didáctica comprende tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, que puede ser de un eje temático, de una unidad, de un semestre, etc.; se trata de distinguir: inicio problemático, desarrollo analítico y cierre sintético. En el primer momento se busca que los estudiantes hagan suyo el problema, de problematizarlo, de generar perplejidad, se puede apelar a recursos fílmicos, textos literarios, material periodístico, etc.

---

<sup>23</sup> *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* (Coll, y otros, 1994)

Figura 3. Modelo formal general para la enseñanza de la filosofía, de Obiols.



Fuente: *Una Introducción a la enseñanza de la Filosofía* (Obiols, 2008: 93)

En el segundo momento, se debe apelar a las tentativas de solución que se han dado en la historia de la filosofía, contrastar las distintas soluciones críticamente; incluso: “El profesor deberá presentar con franqueza su propia visión y elaboración del problema y aceptar que sea cotejada con otras.” (Obiols, 2008: 95). Para ello es necesario la lectura y el comentario de textos filosóficos. El profesor debe orientar el trabajo, proponer guías, seleccionar ideas principales, reconstruir argumentos, buscar supuestos, comparar textos, sacar conclusiones, corregir los borradores de los comentarios, etc.,<sup>24</sup> En el tercer momento, o cierre, se vuelve a lo concreto, se recapitula, se analiza el camino recorrido y las cuestiones abiertas. “Es el momento de la síntesis, de las instancias de aplicación (¿qué cosas entendemos mejor ahora?) y de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.” (Obiols, 2008: 96)

<sup>24</sup> En este punto, en la etapa del desarrollo analítico, Obiols observa diversos “métodos” de enseñanza y remite, como ejemplo, a la *Didáctica de la Filosofía* de Bondy (1967). Salazar Bondy propone como estrategias: la exposición filosófico-didáctica, la interrogación didáctica, el método socrático o dialogado, el método de lectura y comentario de textos, el método de análisis lingüístico, el método fenomenológico crítico, y el estudio dirigido.

Este es un modelo compatible con cualquier posición filosófica del profesor; es emancipador en la medida en que se funda en el diálogo argumentativo entre los participantes y además obliga a pensar los problemas filosóficos con los filósofos. La intención es hacer del aula “un sitio de enseñanza y de producción filosófica” (Ibíd., 97)

También es un modelo que requiere ciertas especificaciones de acuerdo al nivel de enseñanza. En el nivel medio, Obiols, especifica que el modelo: supone un número de alumnos en torno a la veintena, supone libertad para que el profesor escoja los temas; es un modelo que intenta favorecer el trabajo autónomo de los alumnos, promueve la imagen de un profesor que no lo sabe todo sino que investiga y piensa junto con sus alumnos. El modelo debe apoyarse en las preocupaciones que conforman la vida de los jóvenes.

Para finalizar, en Colombia también se han escuchado voces a favor de la presencia de la filosofía en secundaria. En *Las Orientaciones Pedagógicas*, del MEN, también se toma partido en la defensa de las bondades de la presencia de la Filosofía en la formación de los jóvenes.

*La denominada crisis de la adolescencia requiere la presencia de la Filosofía como uno de los saberes necesarios en el proceso de formación de los jóvenes, por varios motivos. Los problemas filosóficos les permiten madurar intelectualmente y afectivamente, también les permiten considerar el conocimiento como valioso en sí mismo, el ejercicio filosófico contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista.*

*La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas.*

[...]

*La Filosofía como práctica pedagógica presenta unas exigencias específicas que pueden introducirse sin perder el principal propósito de la educación media, que es la formación de la personalidad del estudiante. (Gaitán et. al., MEN. 2010: 26)*

Según lo anterior la filosofía tiene la particularidad, que tal vez no se pueda dar en otras áreas, de constituir una experiencia de formación en la que el estudiante participa de modo activo como agente de su propia educación; eso se debe a la libertad de poder explorar diversos caminos, de poner a rodar su opinión sobre asuntos que atañen a su ser en el mundo.

Dejando de lado el discurso educativo y retomando el discurso filosófico, también se ha planteado muchas veces el fin de la filosofía<sup>25</sup>; no en la escuela sino en la historia. Danilo Cruz Vélez, lo consideró:

*Nuestra pregunta sigue en pie: ¿está la filosofía condenada desaparecer?*

*La respuesta a esta pregunta depende, en primer lugar, del modo como se conciba el origen de la filosofía.*

*Si se piensa que la filosofía surgió accidentalmente en el siglo VI a. de C., como un capricho de los griegos y como producto de su multiforme ingenio, por fuerza hay que concluir que, como todo producto histórico, tiene que fenecer.*

*Pero si se piensa que la filosofía es consubstancial al hombre, hay que concluir que ésta no desaparecerá mientras haya hombres. (1977: 240)*

La filosofía no desaparece, según Cruz Vélez, ya que hace parte del hombre. Hace parte de la necesidad de buscar el sentido de la existencia y es la suprema expresión de la libertad del hombre. Es posible que en la educación surjan este tipo de debates sobre la presencia de la filosofía y es posible que se tomen medidas, bien sea a favor o en contra. Pero es claro que la filosofía, más allá de sus vicisitudes en la escuela, es consubstancial al hombre y, en esa medida, sólo cuando la humanidad desaparezca, la filosofía desaparecerá.

La filosofía no desaparece, pero fue superada por las ciencias positivas y, actualmente, no es una ciencia. Entonces se abre la pregunta, ¿cuál es el futuro de la filosofía?

*Si se acepta que la filosofía no va a desaparecer, queda en pie la pregunta por lo que va a ser de ahora en adelante. Como la filosofía es la suprema expresión de la libertad del hombre, es imposible predecir su futuro. Pero, dentro de ciertos límites, se pueden trazar unas líneas de su posible desarrollo. (Cruz Vélez, 1977: 242)*

Así como se han vivido épocas caracterizadas por mayor o menor libertad, con la filosofía ocurre igual. El futuro de la presencia de la filosofía en la escuela, así como sus enfoques, no es cuestión de azar sino de acciones y decisiones. La evaluación en el área de filosofía no ha sido ajena a los debates sobre la filosofía misma y sobre la presencia de la filosofía en secundaria. La evaluación de filosofía en las pruebas Saber (Icfes), resulta todo un fenómeno. Los resultados más bajos, en comparación con las otras áreas, es un indicador de la particularidad de esta área. En el siguiente capítulo se emprende la indagación sobre los presupuestos teóricos, los enfoques declarados por el Icfes, sobre la prueba de Filosofía.

---

<sup>25</sup> Se refiere a la tradición metafísica que inicia en Platón y los griegos y concluye con Heidegger.

## 2.

### LA EVALUACIÓN EXTERNA EN FILOSOFÍA

#### **Enfoques conceptuales del ICFES sobre evaluación en el área de Filosofía.**

En Colombia es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) el encargado de evaluar la calidad académica de la educación básica secundaria y de la educación media. Desde su creación en el año 1968, el ICFES<sup>26</sup> se propuso ser una entidad que evaluaría a todos los estudiantes del último grado del país, con la finalidad de ponderar los logros de los bachilleres y que les sirviese como un indicador de afinidad respecto a alguna área y ser una base para elegir el futuro académico. En 1966 la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y el Fondo Universitario crearon, mediante un acuerdo, el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional; sus objetivos incluían preparar, administrar y ajustar los instrumentos de evaluación que sirvieran a las universidades para la selección de los estudiantes. Este fue el paso inicial del “examen de Estado” para el ingreso a la educación superior. Desde la fecha de la firma del acuerdo y hasta 1968 el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, implementó pruebas de selección y clasificación en diversas universidades del país. Estas pruebas se realizaban por demanda y eran presentadas en las sedes de las universidades solicitantes.

El ICFES se creó en 1968; una de sus dependencias, el Servicio Nacional de Pruebas (SNP), realizó los primeros exámenes nacionales. El SNP surgió a partir de la reestructuración realizada al Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional. En el primer examen se evaluó Aptitud Matemática, Aptitud Verbal, Razonamiento Abstracto, Relaciones Espaciales, Ciencias Sociales y Filosofía, Química, Física, Biología e Inglés.

En 1980 los “Exámenes de Estado” para el ingreso a la educación superior se reglamentaron y se convirtieron en requisito para el ingreso a cualquier programa de pregrado dentro del territorio nacional. Desde 1980 hasta 1999 el examen incluyó nueve

---

<sup>26</sup> Inicialmente las siglas ICFES significaban: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.

pruebas, agrupadas en 5 áreas. Los resultados se entregaban a cada estudiante por prueba, por área, promedio de las pruebas, y puntaje total, obtenido como la sumatoria de los puntajes de las cinco áreas. La conformación de las áreas de esta prueba se estableció de la siguiente manera:

- Ciencias Naturales, conformada por las pruebas de Biología, Química y Física
- Lenguaje, conformada por las pruebas de Aptitud Verbal y Español y Literatura.
- Matemática, conformada por las pruebas de Aptitud Matemática y Conocimientos en Matemáticas
- Ciencias Sociales, conformada por Historia, Geografía y Filosofía
- Electiva. El estudiante podía seleccionar una prueba de un listado que incluía opciones tales como Razonamiento Abstracto, Relaciones Espaciales, Razonamiento Mecánico, Inglés, Conocimientos Pedagógicos, Conocimientos Agropecuarios, Contabilidad y Comercio, Francés, Metalmecánica, Electricidad y Electrónica, Salud y Nutrición, Artes, Construcciones Civiles, Promoción de la Comunidad, Medio Ambiente, Democracia o Etnoeducación. La oferta para la prueba electiva presentó algunas variaciones en varias aplicaciones.

A partir del año 2000 el “Examen de Estado” presentó una transformación; cambió el enfoque de contenidos y se orientó hacia un enfoque por competencias. El fenómeno de la globalización unido a los nuevos propósitos educativos del país, impulsaron la implementación del nuevo tipo de evaluación. El examen debía estar ajustado a los requisitos planteados en la Ley General de Educación de 1994, a los indicadores de logros curriculares (1996) y en la actualidad a los estándares básicos de competencias (2006). A partir del año 2005 el “Examen de Estado” definió los siguientes propósitos:

- Servir como un criterio para el ingreso a la Educación Superior.
- Informar a los estudiantes acerca de sus competencias en cada una de las áreas evaluadas, con el ánimo de aportar elementos para la orientación de su opción profesional.

- Apoyar los procesos de autoevaluación y mejoramiento permanente de las instituciones escolares.
- Constituirse en base e instrumento para el desarrollo de investigaciones y estudios de carácter cultural, social y educativo.
- Servir de criterio para otorgar beneficios educativos.

(Tomado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156080.html>)

Fecha: 31.07.2014)

En el año 2007 la estructura del examen presentó dos grandes componentes: un núcleo común y un componente flexible. Las pruebas del núcleo común que se consideraron fueron: Lenguaje, Matemática, Biología, Química, Física, Ciencias Sociales, Filosofía e Inglés. En el componente flexible cada evaluado escogía una prueba de profundización (entre Lenguaje, Matemática, Biología o Ciencias Sociales) y una prueba interdisciplinar (entre Medio Ambiente y Violencia y Sociedad). Los resultados para cada una de las pruebas del núcleo común se entregaban individualmente en una escala de 0 a 100, pero además se incluyeron resultados cuantitativos y cualitativos, por componentes y competencias, lo que permitía al estudiante y a la institución educativa detectar las fortalezas y las debilidades.

(Fuente: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156080.html> Fecha:

31.07.2014)

En esta indagación sobre la fundamentación conceptual de las pruebas en Filosofía, nos ubicaremos entre los años 2000 al año 2013. De acuerdo con los documentos publicados por el ICFES, y otros relacionados con el tema, se proponen los siguientes hitos o etapas por las que ha pasado la fundamentación conceptual.

### **1. La noción de competencias, introducida en 1998.**

- *Exámenes de Estado: una propuesta de Evaluación por Competencias* (1998). Hernández, Carlos Augusto; Rocha de la Torre, Alfredo; Verano Leonardo. ICFES. Serie Investigación y Evaluación Educativa. Bogotá.
- *Nuevo Examen de Estado. Para ingresar a la universidad. Sociales y filosofía*, (1999). ICFES, Bogotá.



## **2. Fundamentación general, año 2002.**

- *Evaluar para mejorar. A propósito de los exámenes de Estado y otras evaluaciones.* (2002), Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.

## **3. Fundamentación específica, año 2004.**

- *Evaluación por Competencias. Matemáticas, Ciencias Sociales, Filosofía. Evolución de las pruebas de Estado.* (2004). –Bogotá: ICFES, Cooperativa Editorial Magisterio.
- *Examen de Estado. La enseñanza y la evaluación en filosofía,* (2005). ICFES, Bogotá.

## **4. Fundamentación Conceptual, año 2007.**

- *Fundamentación Conceptual Área de filosofía.* (2007). Melo Rodríguez, Claudia Sofía. (Revisado y complementado por) Carlos Augusto Hernández y Margarita Torres. Bogotá. ICFES.

## **5. Respuesta del Ministerio de Educación Nacional –MEN–, año 2010.**

- *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento N° 14.* (2010), Autores: Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López. Marieta Quintero, William Salazar. Bogotá-Colombia.

## **6. Eliminación de la Filosofía de las pruebas Saber ICFES, año 2013.**

- *Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación de Examen Saber 11°. Anexo 1. La prueba de lectura Crítica.* (2013). Reinaldo Bernal Velázquez (coordinador). Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.

## **2.1. La fundamentación de la evaluación de Filosofía en el ICFES**

### **–Año 2000 a 2013- : LA NOCIÓN DE COMPETENCIA**

En el año 1998, el ICFES publica la serie *Investigación y Evaluación Educativa* conformada por 14 documentos. En esta serie se busca fundamentar los cambios que se han de dar en el enfoque del examen; se busca, en general, dar un giro de tal modo que el énfasis se centre en la noción de competencia. Dos años después, en el año 2000, aparece el nuevo examen.

En uno de los documentos de la serie mencionada, titulado *Exámenes de Estado: una propuesta de Evaluación por Competencias* (Hernández, Rocha de la Torre, Verano, ICFES. 1998), se encuentra la fundamentación para dar el paso de la evaluación de contenidos a la evaluación de competencias. Se retoma el debate sobre los planteamientos de Chomsky y Hymes, en relación con el concepto de competencia. En la teoría lingüística de Chomsky, se esboza una gramática universal en virtud de la cual la competencia es entendida como el dominio del sistema de la lengua.

La teoría lingüística de Chomsky, conocida como Gramática Generativa Transformacional, coincide con la noción de un lenguaje único y universal. El ser humano posee, por naturaleza, la habilidad del lenguaje; como hablante posee las reglas para construir correctamente mensajes y entender los mensajes que son correctos; cuando aplica esa habilidad o competencia innata, lingüística, en un contexto particular se le denomina “actuación lingüística”.

Una misma frase se puede decir de distintos modos, por ejemplo: “El perro se llevó el pan” o “El pan fue robado por el perro”, pero hay un solo sentido. Un niño, en el aprendizaje de la lengua, capta ese sentido y es capaz de transformarlo y decirlo de otros modos. La habilidad innata de captar el sentido es la competencia lingüística, y la habilidad de transformarlo, en la práctica, es la actuación lingüística. De este modo la competencia

lingüística, se materializa en “la actuación lingüística”. En sí, el planteamiento de Chomsky resalta ese lenguaje “universal”, aunque cuando el hablante se enfrenta a la realidad del contexto, los elementos ideales del lenguaje se particularizan o actualizan. La competencia lingüística se actualiza en relación con el grupo lingüístico al cual pertenece el hablante; de tal modo que, cuando una persona tiene una competencia lingüística máxima, cuando domina las reglas de la oración, ha tenido que superar los errores y la contingencia del contexto: errores de gramática, de dicción, errores fonéticos, distracciones, olvidos, etc.

Frente a la teoría de Chomsky surge la teoría sociolingüística de Hymes; en ella se propone el concepto de competencia comunicativa como una alternativa a la noción de Chomsky sobre el oyente-hablante ideal en una comunidad lingüística homogénea. En la teoría de Hymes la competencia comunicativa no sólo se refiere a la capacidad de formar enunciados que sean gramaticalmente adecuados, sino que también sean socialmente efectivos. Por ello la competencia comunicativa también debe atender a las reglas del contexto. Es una competencia de uso que se da en la experiencia social, en la acción. El acento recae sobre las particularidades del contexto, pues en el contexto también se dan reglas que condicionan el uso del lenguaje. Eso quiere decir que cuando el hablante interactúa en el grupo social, hace uso de la lengua de tal modo que la competencia comunicativa es determinada no sólo por la competencia lingüística sino por factores sociales y culturales.

Como se menciona en el documento del ICFES “es tan definitiva la influencia del contexto que es imposible hablar de la existencia de competencias cuyas acciones o modos de expresión sean las mismas en cada situación.” (Hernández et. al. 1998: 34). Esta postura teórica, que rescata la diversificación cultural, implica que no sólo el tipo de competencia cambia con el contexto sino que “una misma competencia, por ejemplo la estética o creativa, es esencialmente diferente porque depende de las posibilidades de significación ofrecidas en su medio.” (Hernández et. al. 1998: 34).

Es necesario recordar que mi intención en este trabajo es rastrear cuáles han sido los enfoques oficiales del ICFES frente a la evaluación. Por ello, aunque el debate sobre el concepto de competencia puede ser más amplio y diverso, la idea es delimitar las versiones

ofrecidas por los documentos publicados por el ICFES ya que son precisamente esos documentos los que develan los fundamentos de las Pruebas de Estado.

Es importante la diferencia entre: la perspectiva que se tuvo en torno al concepto de competencia en las primeras fases de la adopción del mismo, y la perspectiva relativa a una discusión más amplia y posterior. Acerca de las primeras fases de la introducción del término en el ámbito educativo, algunos autores han considerado las percepciones sobre la historia del enfoque de competencias en Colombia:

Algunos investigadores consideran que el concepto de competencia como “saber hacer en un contexto particular” es fruto de una discusión superficial, que realizaron los teóricos que trabajan para el ICFES, de los postulados del discurso de la comunicación en Hymes, de la legitimidad del discurso moral en Habermas y de la interpretación de las culturas locales en Geertz. Es por ello que se han desarrollado concepciones de competencias para la educación fruto del cambio de sentido de la teoría de la competencia comunicativa, especialmente la retomada de Hymes. (Bernal y Giraldo, 2007: 10)

Ese podría ser el caso del documento analizado: *Exámenes de Estado: una propuesta de Evaluación por Competencias* (Hernández, Rocha de la Torre, Verano, ICFES. 1998), ya que, por sí mismo, sólo retoma los conceptos de competencia de las teorías lingüísticas de Chomsky y de Hymes, presentándolos como opuestos y, luego, como complementarios. En cambio, en las discusiones posteriores hay otras interpretaciones sobre la posible dialéctica entre Chomsky y Hymes. Por ejemplo se registran tres visiones (Bernal y Giraldo, 2007): una “*paradigmática*”, en la que el concepto de competencia comunicativa es revolucionario, es toda una novedad frente al concepto de competencia lingüística. Una segunda visión, “*complementaria*”, concibe una idea esencial de competencia que adquiere diferentes enfoques según la necesidad del usuario. Y en tercer lugar, una visión “*evolucionista*” en la cual “la competencia comunicativa es fruto de una evolución científica en espiral tendiente a sustituir los conceptos propiamente dichos de la competencia lingüística.” (Bernal y Giraldo, 2007: 3).

El documento analizado del ICFES se encuadra en la visión complementaria ya que, a pesar de las divergencias que se exponen entre las ideas de Chomsky y de Hymes, se afirma, en el documento del ICFES, que “la teoría general de los actos de habla, busca un soporte y

una referencia teórica en la socio-lingüística”. (Hernández et. al. 1998: 35). Es decir, las dos posturas se complementan.<sup>27</sup>

Sin embargo, hay huellas que sugieren que los teóricos del ICFES, al inclinarse por la definición de competencia como saber-hacer *en contexto*, encajan en la visión “paradigmática” en la que el paradigma de Hymes reemplaza la teoría de Chomsky:

*La competencia es “un saber hacer” o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, «una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores». (nota al pie). Esta noción de competencia proveniente de la psicología cultural, tiene grandes ventajas sobre las perspectivas que no reconocen la importancia capital del contexto...”* (Hernández et. al., 1998: 15)

Esto quiere decir que optan por la teoría de Hymes en cuanto interpretan que en ella se le da una importancia al contexto que, en la perspectiva de Chomsky, no se reconoce. Incluso en la nota al pie de página de ese documento se afirma que:

*En el desarrollo del presente documento se evita, dada la ambigüedad de su significación, la categoría “implícito” o “latente” para referirla al saber de la competencia. Generalmente se entiende por saber latente que se “realiza” en la actuación a modo de algo preexistente que espera ser actualizado. Afirmer esto, como veremos, hace suponer que se comporte la división establecida por Chomsky entre competencia y actuación en su concepción de competencia lingüística. Por ello, si la competencia es un “saber latente”, tal saber no puede existir sino en la actuación, nunca precede al hacer como una estructura a priori que determine su realización. (Hernández et. al., 1998: 15)*

Lo anterior ratifica que los teóricos del ICFES se inclinaban por dar mayor crédito al modelo de Hymes que al modelo de Chomsky, al asumir que la *Competencia Comunicativa* de Hymes permitía dar cuenta del uso de la lengua; mientras la dualidad de Chomsky, entre

---

<sup>27</sup> La pregunta capital que debe hacerse, y que los teóricos de ICFES no abordan explícitamente, es: ¿Qué consecuencias trae, en el diseño de los “Exámenes de Estado”, orientarse por uno u otro modelo de competencia? El modelo de Chomsky, cuando éste trata de definir un objeto de estudio para la Lingüística, implica que los seres humanos tienen capacidades innatas. La lengua, en este modelo, es orgánica no intelectual. En esa medida, se les resta importancia a los intelectuales, ya que “los intelectuales insisten en la influencia del ambiente y la educación sólo para reforzar su poder personal (pues) en cuanto más sea considerada la mente humana como una página en blanco, más reconocida será la autoridad de los intelectuales” (Martínez, 1997: 70). En esa medida sólo se podría decir que, tal vez, el modelo de Chomsky no se acopla a una fundamentación de la necesidad de la educación y de todo lo que viene con ella (como la evaluación). Si hay innatismo no se requiere un tutor como médium del conocimiento. En tanto que una teoría que exprese la necesidad del contexto, de la interacción social como la circunstancia en la que se genera la competencia, podría ser más cercana a una fundamentación de todo el edificio contemporáneo de la educación.

*Competencia Lingüística y Actuación Lingüística*, hacía pensar en estructuras a priori independientes del uso de la lengua. En todo caso, se ponía de manifiesto la intención de identificar la competencia como una habilidad para la resolución de problemas; ello implicó reconocer que el saber utilizado en las acciones no proviene, la mayoría de las veces, de un aprendizaje formal sino de la interacción del individuo en el contexto cultural. De este modo, en el documento del ICFES, a la vez que se apunta a una fundamentación de las pruebas estandarizadas, también se revela cierta preocupación por las consecuencias que se pueden seguir al adoptar un modelo de competencias que implique la universalización:

*Por más que se llegara a reconocer cierta universalidad a la competencia comunicativa, al modo como Chomsky definió la universalidad de la competencia lingüística, asumiendo que al interior de una cultura consolidada ella garantiza a los sujetos identidad y la defensa de su integridad, el obligado contacto intercultural contemporáneo convierte a los que son "culturalmente competentes" dentro de una comunidad particular, en "incompetentes" dentro de la sociedad planetaria, la cual se encarga de marginarlos o de administrar su "incompetencia" adjudicándoles tareas de segundo orden, ajenas a las que debían llevar a cabo en su comunidad y para las cuales fueron formados. (Hernández et. al., 1998: 35)*

Lo anterior puede significar que las evaluaciones estandarizadas, a la vez que han cobrado importancia como indicadores de la calidad de la educación, pueden desconocer ciertas habilidades que expresan los individuos en contextos particulares pero que no tienen oportunidad de mostrar en ese tipo de evaluaciones. No sólo las evaluaciones sino la educación, en general, incurren en la pretensión de querer ver a los individuos como si fuesen iguales (estandarizar, homogeneizar). Esto, para ejemplificarlo, ocurre cuando en colegios, en zonas rurales, se tiene una educación basada en conocimientos relevantes para una comunidad globalizada (ecuaciones algebraicas, formulas químicas, datos históricos precisos, versiones de la historia, etc.,) pero, tal vez, son conocimientos que no son vistos por los jóvenes como una prioridad, o una necesidad vital, en los contextos particulares en que se desenvuelven. Un adolescente que tenga buenos conocimientos empíricos sobre la vida en el campo, sobre cuidado de animales, sobre cultivos, es competente en su entorno local pero, al presentar una evaluación estandarizada, puede no tener buenos resultados. Esa divergencia entre los saberes relevantes en contextos particulares y los implementados en la escuela, explica en parte, los bajos resultados en las evaluaciones. También puede ser el caso de miles de adolescentes que, en las grandes urbes contemporáneas, se interesan por otros saberes relacionados con la construcción de la personalidad e identidad; por ejemplo

conocimientos sobre: géneros y técnicas musicales, grafitis, tatuajes, beat box, videojuegos, deportes extremos, aplicaciones tecnológicas, etc. Sin embargo, estos saberes todavía no son vistos por las comunidades académicas como conocimientos “serios”, que deban ser enseñados oficialmente en la escuela o incluidos en las evaluaciones.

Además de la incidencia que tuvo el concepto de competencia en sus orígenes; el debate sobre el concepto se tornó amplio y diverso, como lo condensa Jurado:

Para los detractores, el término competencia hace parte del discurso neoliberal y del modelo económico propio de la globalización. Para quienes lo reivindican, es un enfoque que propende por el sentido de lo que se aprende según sean los contextos socio-culturales de la escuela, buscando el vínculo entre el aprendizaje escolar y la vida. Pero también entre quienes lo reivindican hay diferentes visiones: como capacidad, como habilidad, como potencialidad... (Jurado, 2013: 36)

El término competencia es un término que ha tenido detractores y apologistas. Para comprender el lugar del enfoque educativo por competencias, en Colombia, es preciso reconocer el proceso histórico que ha tenido el concepto. Ya se indicó que el concepto se origina en la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky, los investigadores (Bernal y Giraldo, 2007:12; Díaz Barriga, 2006: 13) concuerdan en que el término, en la educación, proviene de ahí, de la lingüística, y del mundo laboral. En el mundo laboral competencia significa hacer o producir más en menor tiempo o con menos recursos (mayor ganancia, menor inversión).

En el año 1984 el MEN, en la renovación curricular de ese entonces, publicó los marcos generales para el currículo de Español y Literatura; en ellos se introdujo la categoría *Competencia Comunicativa* que debía ser vinculada a las prácticas educativas. Paralelamente se presentaba, en la educación, un proceso de búsqueda de métodos evaluativos. Es en los años noventa cuando el concepto de competencia es aceptado completamente en la educación; en 1991 se acogió la *Competencia Comunicativa* como orientación de las primeras pruebas externas del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación; en el Gobierno de Cesar Gaviria se inicia un proceso de evaluación de la educación y, en consecuencia, la Ley General de Educación de 1994 promulga la formación en competencias a nivel nacional. En 1996, con la resolución 2343, se decretan los logros con el fin de evaluar las competencias. Posteriormente, en 1998, en Bogotá, se optó por

diseñar y aplicar una serie de pruebas censales para evaluar el desarrollo de las competencias básicas, en Lengua Castellana, en diferentes grados de la educación básica primaria y secundaria.

El éxito del concepto de competencia, en la educación, básicamente se debe al cuestionamiento que genera sobre el sentido del aprendizaje escolar. El cuestionamiento es: “¿para qué sirve enseñar determinado tema?”, “¿Qué aplicación tiene lo que se enseña?” O, desde la voz del estudiante: “¿para qué me sirve aprender *ese* conocimiento?”. En Colombia es un momento histórico en el que la escuela gana consciencia de sí misma y se comprende que la finalidad de lo que se enseña no es llenar la mente de información; la evaluación tampoco debería ser entendida como el acto de juzgar la capacidad de retener esa información y de reproducir los esquemas y los textos ofrecidos en la escuela. En lugar de eso, la formación por competencias hacía un llamado a pensar la educación como la educación de ciudadanos con capacidad crítica y de las habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana. De ese modo, El ICFES acogió el concepto de competencia, asociándolo con un “*saber hacer*”.

Para Díaz Barriga el término está asociado, en sus orígenes con los discursos sobre innovación. En esa medida comenta cómo los discursos que tienen que ver con innovación educativa corren dos riesgos: la descalificación de lo anterior y la compulsión por lo nuevo.

*(...) los planteamientos articulados a la innovación corren dos riesgos. Uno emana de un desconocimiento, una especie de descalificación de lo anterior en donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando. (Díaz, 2006: 9)*

[...]

*La innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial. (12)*

El término competencia es un término que no tiene, según Díaz, sino unos quince años en los ámbitos educativos en Latinoamérica. Al estar asociado a los discursos de innovación se ha presentado como la panacea, pero, según dicho autor, no se ha investigado lo suficiente



sobre “*las limitaciones de su empleo en el campo del currículo*”. (14) En el mismo sentido afirma que, en general, hay una prisa por aplicar innovaciones, como si existiera cierta presión por llevar a cabo acciones. Esa prisa provoca que las acciones no se realicen con solidez, “*la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma.*” (16)

Otro problema inherente al concepto de competencias, según Díaz, está en la “*La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto*”. Díaz rastrea los múltiples elementos que convergen en el concepto de competencia y llega a la siguiente conclusión:

*Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.*

*Eso mismo dificulta su situación escolar, ya que en la escuela se pueden promover ejercicios, y a veces estos ejercicios son bastante rutinarios, lo que aleja de la formación de una habilidad propiamente dicha. También en la escuela se pueden “simular” situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional, pero si bien tales simulaciones guardan un valor importante en el proceso de formación —constituyen lo que Bruner (Bruner y Olson, 1973) llegó a denominar una experiencia indirecta en la educación—, no necesariamente son los problemas que constituyen la vida real aunque son una buena aproximación a esos. (20)*

No deja de ser un punto interesante reconocer que la competencia, “el saber hacer”, puede ser generada u observada en situaciones reales, en tanto que en la escuela sólo se alcanzan situaciones simuladas. Casualmente, Jurado, retomando la distinción de Barnett entre: competencias académicas y competencias para saber desenvolverse en la vida, explica que:

*Los exámenes de lápiz y papel (marcar una respuesta en un test) permiten, parcialmente, caracterizar el uso del conocimiento en situaciones simuladas —las académicas—; en este caso se trata de caracterizar las competencias de los sujetos en situaciones de examen académico, que no serán las mismas en situaciones reales, (...) (2013: 42)*

[...]

*Siendo sensatos las competencias de los estudiantes sólo pueden constatarse en el mundo de afuera de la escuela, este mundo que les demanda actuar según sean las circunstancias. (43)*

Ante esta situación de la escuela, se debe poner el acento en la recreación de situaciones que cultiven las competencias para la vida; según Jurado, lo más cercano, lo constituye la pedagogía por proyectos; en este tipo de pedagogía se reduciría la brecha entre la escuela y la vida. A mi modo de ver, no sólo es posible reducir la distancia entre la escuela y la vida sino que pensar que la escuela sólo es una preparación para la vida, distinta de la vida misma, y que las competencias sólo surgen cuando hay problemas reales, también es discutible, pues en la vida hay innumerables situaciones en las que un sujeto tiene menos probabilidad de salir victorioso si no tiene una preparación escolar. Aunque la aplicación del conocimiento tan sólo logre ponerse a prueba en *situaciones reales*, y en la escuela tan sólo se produzcan *situaciones simuladas*, esas situaciones simuladas también hacen parte de la vida. En otras palabras: las situaciones que se dan en la escuela, puede que sólo funjan como una recreación de una situación real –especialmente en las evaluaciones–, aun así, es un hecho incuestionable que motivan una respuesta, el desarrollo de una habilidad.

No obstante, afirmar que los problemas en la escuela no son los problemas reales sino una aproximación a ellos, es un punto de vista que no se debe despreciar. Hay que considerar, en ese sentido, que las competencias como un *saber en contexto*, pierden su grado de “*realidad*”, la capacidad de ser generadas, u observadas, en las evaluaciones internas y, tal vez más, en las evaluaciones estandarizadas.

Recapitulando, el concepto de competencia tendría el inconveniente de haber sido tomado de otro contexto, de la lingüística y del mundo laboral; y haber sido introducido en la educación bajo la prisa de la innovación. El concepto, en la educación, no puede tener las mismas connotaciones que tiene en los ámbitos donde se origina. Esto sería, lo que llama Díaz, “la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto”. En la educación, todavía se debe concertar el sentido que debería tener el concepto debido a, lo que Díaz denomina, “las limitaciones de su empleo en el campo del currículo”. (14) Las limitaciones tienen que ver con la deficiencia de la escuela en ofrecer los materiales, los recursos, los elementos, etc., las situaciones reales donde las competencias, entendidas como saber hacer, se generen o se observen.

Especialmente en la evaluación; no se puede negar que, bajo esta perspectiva, la evaluación se podría definir como una situación simulada que trata de juzgar (si se tienen o no) las competencias reales. La competencia, el dominio, o la aplicabilidad de un conocimiento, se simulan en una evaluación, no constituyen la aplicación real. Sin embargo, lo anterior puede ser una falsa dicotomía ya que se piensa a la escuela como una preparación para la vida, distinta de la vida misma; cuando, en realidad, la escuela y las vivencias de un joven en ella son la vida misma.

En todo caso, las pruebas realizadas en el ICFES, en el área de filosofía, no pueden ser ajenas a este inconveniente; no sólo se trata de que las competencias evaluadas en situaciones académicas no son las mismas que en situaciones reales, sino que, al tratarse de filosofía, las competencias no tienen un marco teórico definido. Cabe recordar, a propósito, el diagnóstico de Feliz García Moriyón: “(...) carecemos de un marco teórico de investigación que permita con cierto rigor avanzar en la verificación del papel que la filosofía puede desempeñar en la enseñanza”. (1998: 1).

### **Sobre la Estructura de la Prueba**

El “Nuevo Examen ICFES” sustentado en la noción de competencia aparece en el año 2000<sup>28</sup>. Sobre la evolución de la estructura de las pruebas del ICFES es importante la investigación *De la pruebas por contenidos a las pruebas por competencias* (Hernández Valencia et. al. 2009). En ese libro se describe la importancia del nuevo examen:

*Mientras que en la prueba anterior evaluaba conocimientos específicos, particulares, descontextualizados y aprendizajes rutinarios, la que se aplica a partir del año 2000 analiza competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva. Con ello, se ha producido una de las transformaciones más importantes para la educación en las últimas décadas. Se dio un giro pedagógico al priorizar lo general y abstracto y no lo particular y específico como sucedía antes. En las nuevas pruebas, la información se le proporciona al estudiante, y a partir de allí, él trabaja con ella, interpretando, infiriendo y argumentando. Es un cambio sensible; posiblemente el más importante de las últimas cuatro décadas en la educación colombiana. (Hernández Valencia, et. al., 2009: 39)*

---

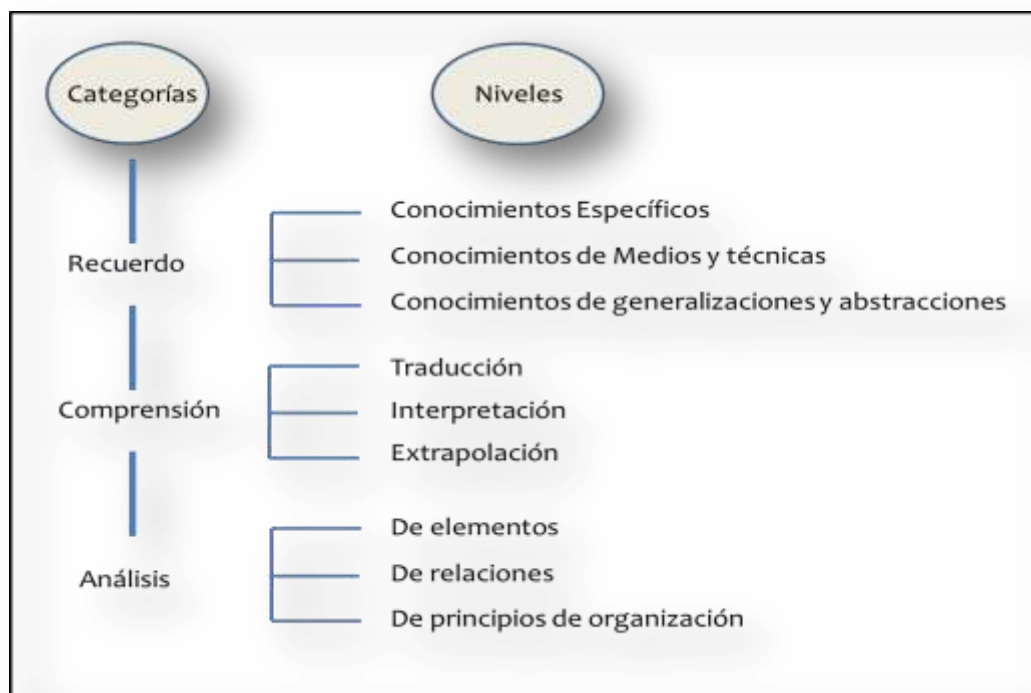
<sup>28</sup> Después de la serie *Investigación y Evaluación Educativa* de 1998, el ICFES formula el nuevo examen en “Nuevo Examen de Estado para ingresar a la Universidad” (ICFES. 1999). Allí aparece la sección “Sociales y Filosofía”.

En este mismo texto, de Hernández Valencia, se expone la evolución en la estructura de la prueba. Para el caso de la Filosofía, a continuación se toman, de manera resumida, algunos elementos:

### Año 1968 a 1994

Se evalúa por contenidos según las categorías de Benjamín Bloom. Para la Filosofía se tomó como base el dominio cognoscitivo. Este dominio presentaba tres categorías: recuerdo, comprensión y análisis. A estas categorías se hacían corresponder algunas ramas de la Filosofía, tales como historia de la filosofía, antropología, teoría del conocimiento, cosmología, lógica, metafísica y ética.

Figura 4. Categorías de Bloom



Fuente: Hernández Valencia. et. al. 2009: 51

## Año 1994 a 2000

Con la Ley 115 de 1994, se implementan pruebas de comprensión, de análisis, de discusión, de apropiación de conceptos, y de capacidad para presentar alternativas de solución. A partir de dicha ley se inicia la evaluación por competencias.

**Año 2000:** Entran en Filosofía las competencias comunicativas, interpretativa, argumentativa y propositiva. Aparecen 2 bloques, con preguntas tipo I y tipo IV.

1. Hay cinco ámbitos: antropológico, ontológico, epistemológico, estético y ético. El Núcleo Común estuvo conformado por 35 preguntas.

**Tabla 1** Ámbitos o componentes. Año 2000.

<b>Antropológico</b>	Reflexión sobre el hombre, en sus relaciones con la naturaleza, con la sociedad y consigo mismo; el sentido de su ser y su hacer.
	Clases de antropología: filosófica, cultural y física.
	Asociar con sociología, etnología y sociolingüística.
	Concepciones o teorías de carácter religioso, ético y científico.
<b>Epistemológico</b>	Interrogantes y respuestas de los filósofos sobre el conocimiento.
	Relaciones entre ciencia, técnica y sociedad.
	El problema del método, la verdad y la objetividad.
	Concepciones sobre: la verdad, la razón, el mundo, la experiencia, origen, esencia del conocimiento, relaciones entre pensamiento lenguaje y mundo.
<b>Ontológico</b>	El sentido del ser. Relación entre el ser, el hombre y el mundo: fundamentos.
	El ser del lenguaje, la ética, el conocimiento y la cultura.
	Historia de la metafísica desde los griegos hasta hoy. Categorías del ser.
<b>Ético</b>	Principios, normas y valores que fundamentan las acciones de los grupos humanos. –Costumbre, prácticas religiosas e interpretaciones éticas de los fenómenos económicos, jurídicos y educativos.
	Problemas con la naturaleza de los valores, el sentido de la conciencia y de la razón en el obrar humano. Ética, Conciencia, Sociedad y Cultura.
	Concepciones filosóficas sobre la ética. Ética diferente de moral.
<b>Estético</b>	Concepciones y problemas sobre las creaciones artísticas.
	Análisis filosófico de las formas de creación estética, el sentido, los vínculos con el autor y el contexto cultural e histórico.
	Variantes del arte: lo poético, lo musical, la arquitectura, la escultura, lo pictórico, asociadas con la psicología y con la epistemología.

Fuente: Hernández Valencia, et. al. 2009: 53.

2. Hay prueba de Profundización (es opcional, el estudiante elige una de las áreas del núcleo común) para alumnos que quisieran seguir como carrera profesional la Filosofía o los que hubiesen tenido énfasis o mayor formación en esa área. Constaba de 20 preguntas. (Hernández Valencia, et. al., 2009: 52)

Si bien la anterior tabla (Tabla N° 1) es tomada del texto *De la pruebas por contenidos a las pruebas por competencias*, la autoría es del ICFES. Sobre la información de la tabla, se puede anticipar una característica de la relación entre las pruebas externas con las prácticas en los colegios: este tipo de tablas generadas por el ICFES usualmente aparecen en los planes de área de los colegios. Las tablas de información que especifican componentes, competencias, ámbitos, elaboradas por el ICFES son tomadas por los profesores de la mayoría de los colegios y son copiadas en sus respectivos planes de área. La legislación colombiana le concede autonomía a los colegios para que en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) fundamenten y diseñen sus mallas curriculares. Ante esta autonomía los profesores *automáticamente* copian las tablas de contenidos de algunos libros de texto e incluyen estas tablas del ICFES.

De esta primera etapa se puede concluir que el giro que hizo el ICFES, de la evaluación por contenidos a la evaluación por competencias, es el más importante en las últimas cuatro décadas en la educación colombiana. A la luz de los resultados en las pruebas<sup>29</sup>, y 13 años después de adoptada la noción de competencias, me pregunto: ¿se podría aseverar que los estudiantes en Colombia resultaron incompetentes en Filosofía? La Filosofía misma involucra análisis, disciplina y dedicación pero también es un área que promueve la creatividad y la libertad de pensamiento. En esa medida, para decirlo en palabras de Hernández Valencia, “*Llama la atención, sin duda, que el examen de Estado omita todo lo relacionado con el arte y la música; áreas que fueron eliminadas desde el año 2000 en un país pluricultural*” (Hernández, et. al. 2009: 41)

---

<sup>29</sup> Más adelante se muestran los resultados, en las pruebas ICFES, en Filosofía. Desde el año 2000 hasta el año 2013, Filosofía es el área con más bajos resultados.

Si bien se puede argumentar que la presencia del arte y la música se manifiestan, precisamente, en la prueba de filosofía, hay que ser crítico con el sentido de lo que quiso decir Hernández Valencia. Es claro que el arte y la filosofía tienen en común una búsqueda de sentido y responden a la necesidad vital de expresarse libremente; se expresan, tal vez, de maneras distintas pero responden al mismo espíritu de creatividad y reflexión.

En los enfoques de la prueba de Filosofía se incluye el *Ámbito Estético*; de tal modo que, por extensión, el arte tendría su lugar en las pruebas. No obstante el vínculo entre arte, pluriculturalidad colombiana y filosofía no aparece declarado explícitamente en los documentos analizados. Por ello es necesario revisar algunas preguntas, del *Ámbito Estético*, con el fin de ejemplificar y elucidar cómo habría sido la presencia del Arte o la Música en las pruebas de Estado.

#### Pregunta 1.

Para Kant, los juicios estéticos pretenden la universalidad. Según este filósofo, cuando los seres humanos discuten sobre estética, buscan una razón última que fundamente la verdad de sus juicios. Esta razón última es la que soporta la idea de objetividad y universalidad en la estética. De esta forma, el autor considera que la belleza no está presente en el objeto como una propiedad, tampoco considera que el juicio estético dependa totalmente del observador. Por lo tanto, el acuerdo en los juicios estéticos es posible, porque

- A. la belleza es una propiedad de los objetos y cuando los observadores la descubren llegan a acuerdos sobre ésta.
- B. los juicios estéticos dependen de las propiedades de los objetos y esto es independiente de las discusiones sobre estética.
- C. diferentes observadores pueden diferir en sus juicios sobre los objetos de creación artística.
- D. existe una universalidad en dichos juicios que se evidencia en la búsqueda común de un acuerdo sobre lo bello.

Año: 2010. Instrumentos Liberados. Competencia: Argumentativa. Componente: La pregunta del hombre por su mundo social y cultural. Clave: D

En esta pregunta, de las pruebas liberadas del año 2010, la respuesta correcta es la D. Es una pregunta enmarcada en el componente: *la pregunta del hombre por su mundo social y cultural*, de la Competencia: *Argumentativa*. Las preguntas de este tipo, van ligadas a las teorías estéticas que se han dado en la historia, a su vez, estrechamente ligadas a teorías sobre el conocimiento. Generalmente, la epistemología se articula, en las distintas teorías filosóficas, con el conocimiento de lo bello. Sin embargo, se debe considerar que el Arte y la Música, y lo que sería una implementación de las mismas en la educación secundaria, no

se reducen a las visiones estético-filosóficas de pensadores clásicos. Es decir, aunque se puede argüir que el arte sí ha tenido lugar en las pruebas de Estado, está bien admitir que hay una multiplicidad de saberes que, probablemente, han escapado a lo indagado en las pruebas. En lo referente a las preguntas del ámbito estético, usualmente van ligadas a tesis imbricadas en, o articuladas con, teorías epistemológicas de autores clásicos.

## Pregunta 2.

Si bien Adorno afirma el carácter revolucionario del arte, también niega que el arte pueda actuar por la fuerza en el cambio social. Adorno opina que el arte actúa de un modo más sutil, pues combate la violencia dando ejemplo de delicadeza, inteligencia y sensibilidad en la construcción de sus objetos artísticos. De acuerdo con esto, es posible pensar que en una obra de arte autentica es aquella que

- A. invita a la gente a una acción revolucionaria capaz de derrocar al gobierno
- B. estimula la reflexión y la capacidad de comprensión de los espectadores
- C. introduce en el público ideas tendientes al reforzamiento del sistema económico vigente.
- D. suscita estados de ánimo que se oponen a cualquier forma de brutalidad y de fanatismo

Año: 2009. Ámbito: Estético. Competencia: Interpretativa. Pregunta 24 en el *Banco de Preguntas de Filosofía*. Icfes

En la anterior pregunta (Tópico: Estético, Competencia: Interpretativa), tomada del *Banco de Preguntas* (liberado), publicado en la página del ICFES, la respuesta correcta es la opción D. La idea principal del enunciado es: *el arte es revolucionario pero no actúa por la fuerza, combate la violencia*. La respuesta A (el arte invita a un golpe de Estado), contradice el enunciado al implicar que el arte invita a la violencia. La opción C (la obra de arte introduce ideas en el público que refuerzan el statu quo), contradice que el arte es revolucionario. La respuesta D, es la respuesta correcta ya que coincide con el enunciado en cuanto considera que el arte provoca estados de ánimo que se oponen a la violencia.

Sin embargo, ¿qué ocurre con la opción C? ¿Es incorrecto afirmar que el arte “estimula la reflexión y la capacidad de comprensión de los espectadores”? Es incorrecto ya que en el enunciado está claro que se está parafraseando una teoría estética de Adorno. Sin embargo si se le preguntase a un transeúnte si es incorrecto afirmar que el arte estimula la reflexión, con seguridad dirá que no, que el arte sí estimula la reflexión. De este modo se puede



elucidar cómo el arte aparece, en las pruebas, supeditado a teorías estéticas y epistemológicas de autores clásicos. Asumir que la opción C, no es correcta representa dejar por fuera un saber que los estudiantes se pueden haber formado acerca del arte, en un país pluricultural. En el contexto de la pregunta, asumir que la respuesta C es incorrecta, implica una lectura lineal del enunciado y apegada a la interpretación, que hace el constructor de la pregunta, sobre la tesis de Adorno.

### FUNDAMENTACIÓN GENERAL, AÑO 2002.

En el año 2002 el ICFES publica el libro *Evaluar para Mejorar*. Es un documento que representa la necesidad de fundamentar la evaluación en concordancia con los cambios que demandaba la normatividad vigente sobre educación. Desde el comienzo del libro se aclara el enfoque teórico que orienta a las pruebas del ICFES; en consonancia con las ideas emergentes mencionadas, la fundamentación se concentra en el concepto de competencia. En el siguiente pasaje se advierte que la intención del ICFES era tomar distancia de la evaluación centrada en contenidos: *“La prueba ya no se centra en dar cuenta de si el estudiante domina ciertos contenidos, sino de sus competencias para abordar situaciones propias de las diferentes áreas del conocimiento. Se pretende mirar cuánto se acerca a la formación deseada en cada disciplina.”* (ICFES. 2002: 8)<sup>30</sup>

La intención del ICFES era contar con una prueba distinta, no centrada en el examen de contenidos; pero hay una cierta ingenuidad en la declaración. En la evaluación de contenidos se demandaban saberes específicos, datos exactos, fechas, respuestas técnicas, etc., y requerían ser aprendidos de memoria, pero de otro lado no pueden haber competencias sin contenidos. En la evaluación por competencias se buscaba identificar el saber hacer de los estudiantes; identificar las capacidades de una persona que, se supone,

---

<sup>30</sup> Cabe interrogarse acerca de cuál es la formación deseada en Filosofía, y de la idoneidad de los instrumentos de medición del nivel logrado. Es un interrogante que, en parte, rebasa los límites de esta investigación ya que requiere apelar a teorías que den fundamento a lo que se pretende como “formación deseada”; asimismo una revisión de la idoneidad, en relación con la “formación deseada”, de los sistemas de evaluación.

son aplicables en distintos contextos con independencia de los contenidos. Esto no quiere decir que los contenidos desaparecen de la prueba, sino que cambia el énfasis.

En el libro *Evaluar para Mejorar*, publicado por el ICFES, representativo de la segunda etapa en la fundamentación conceptual, se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes en Colombia, en cada área, en el año 2000, en las aplicaciones de Marzo y de Agosto. Aunque en el año 2000 el desempeño en Filosofía no fue tan bajo, se detectaron las siguientes dificultades en la prueba de Filosofía: “el desconocimiento de terminología filosófica básica, la falta de acercamiento a pensadores o corrientes, y la poca recurrencia a los métodos del pensar filosófico” (ICFES. 2002: 152)

Se puede observar que la argumentación del ICFES resulta contradictoria ya que mientras se explica que: “*La prueba ya no se centra en dar cuenta de si el estudiante domina ciertos contenidos, sino de sus competencias para abordar situaciones propias de las diferentes áreas del conocimiento.*” (ICFES, 2002: 8); en todo caso, el ICFES espera que el estudiante conozca “*terminología filosófica básica*” o reconozca “*pensadores o corrientes*”. Posiblemente sea este un punto clave en el problema de la fundamentación de la Prueba de Filosofía: la ambivalencia frente a la necesidad de reconocer “terminología básica, pensadores o corrientes”. En algunos momentos de la fundamentación, se asegura que el estudiante sí necesita conocer esos contenidos para demostrar sus competencias; en otros momentos, se afirma lo contrario, que no los necesita.

Es un punto que coincide, además, con el eje de discusión sobre las modalidades de la enseñanza de la Filosofía. Por un lado, el modelo problematizador coloca a la Filosofía al servicio de la resolución de problemas cotidianos; por otro lado, las modalidades canónica e histórica requieren el conocimiento de terminología básica y la identificación de corrientes, pensadores y tesis. No se trata de justificar al ICFES, pero se debe recordar que esta etapa del año 2002, justamente se le llamó, en este trabajo: *Fundamentación General*. Apenas en el año 2000 se había producido el cambio al enfoque por competencias, en las pruebas de Estado (al finalizar el bachillerato). De manera que se buscaba un andamiaje conceptual para la prueba en general, pero para el área de filosofía, en particular, era muy pronto para asimilar y fundamentar el nuevo enfoque evaluativo. Además se debe reconocer que, en los

círculos académicos dedicados a la filosofía, no se ha dado con vehemencia el debate sobre las modalidades de la enseñanza de la filosofía. La enseñanza en esta área ha oscilado, a ciegas, entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar; en consecuencia, era apenas obvio que los enfoques evaluativos lucieran un tanto contradictorios o ambivalentes.

Las sugerencias que se dan en el mismo documento, del ICFES, para contrarrestar las dificultades de la prueba son: la lectura directa, o alguna parte, de las obras de los filósofos y corrientes clásicas del pensamiento. (p. 152). De igual forma, “(...) entender que la flexibilización curricular no significa que se puede enseñar cualquier cosa. Por el contrario, subraya la importancia de hacer énfasis en una educación que tenga en cuenta las áreas obligatorias y fundamentales de la disciplina.” (p. 152). En esa medida, parafraseando el texto citado, también se establece que las dificultades de comprender y relacionar tesis de los autores, se puede deber a que éstos (las tesis y los autores) son estudiados fuera de contexto, sin relacionarlos con circunstancias históricas. Para mitigar esa descontextualización de las tesis de los autores, se requiere la integración de saberes; la Filosofía requiere de otras asignaturas tales como Historia, Lenguaje o Ciencias Naturales.

En el documento *Evaluar para Mejorar*, se plantea la pregunta: “¿Cómo hacer para que en la escuela se genere integración de saberes?” (p. 152). Como respuesta tentativa se destaca la necesidad de propiciar espacios de diálogo, puentes entre temas. Dado que los resultados indican que se carece de un método para pensar, también se sugiere enseñar cuál idea complementa, contradice o critica, a otra idea; aprender a concretar, a asociar y a jerarquizar ideas.

Finalmente la sugerencia que se da en *Evaluar para Mejorar* es privilegiar, de las tres competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva), la competencia propositiva en el trabajo en clase. Es una competencia que exige al estudiante la búsqueda de una salida o una solución a determinado problema y, por lo tanto, es más exigente que las otras competencias. La competencia propositiva tiende, además, a desarrollar la opinión personal dado que exige “plantear una tesis frente a lo que dice un autor o una corriente, y no sólo repetir lo que éstos dicen” (p. 153)

En la sección de Filosofía, en *Evaluar para Mejorar*, se exponen los ámbitos a evaluar en el área (Tabla N° 2); a diferencia de los ámbitos del año 2000, los del año 2002 aparecen más elaborados. En cuanto a la función de la evaluación, se esboza lo que se esperaba en torno a la misma:

**Tabla 2. Descripción de los ámbitos evaluados en Filosofía. Año 2002.**<sup>31</sup>

<b>Prueba de Estado. Descripción de los ámbitos evaluados en Filosofía.</b>
<p><b>GRUPO 1. Ámbito epistemológico.</b></p> <p>En él se evalúan los grandes interrogantes en torno al conocimiento y las interpretaciones y respuestas que de éstos han dado los filósofos destacados a través de la historia de la Filosofía. Este ámbito contempla las concepciones más significativas sobre la verdad, la razón, el origen y la esencia del conocimiento, y las relaciones entre pensamiento, lenguaje y mundo, entre otros aspectos. Asimismo tiene en cuenta aspectos centrales del saber científico, como el problema del mundo, la verdad, la objetividad, así como las relaciones entre ciencia, técnica y sociedad.</p>
<p><b>GRUPO 2. Ámbito antropológico.</b></p> <p>Comprende la reflexión sobre el hombre, en sus relaciones con el mundo de la naturaleza, con la sociedad y consigo mismo. La reflexión filosófica, en su constante interrogar, aborda la pregunta por el hombre con el fin de indagar por el sentido de su ser y de su quehacer, configurados en las diversas interacciones con el mundo. Se tienen en cuenta concepciones antropológicas de carácter psicológico. Ético, existencialistas, religioso etc., sin dejar de lado los aportes de ciencias como la sociología, la etnología y la lingüística.</p>
<p><b>GRUPO 3. Ámbito ético.</b></p> <p>Incluye la reflexión filosófica sobre el conjunto de principios, normas y valores que fundamentan las acciones de los grupos humanos en las distintas épocas de la historia. Las preguntas indagan por las concepciones éticas elaboradas por diversos autores y por las corrientes filosóficas más representativas en la historia de la Filosofía. En estas concepciones se tienen en cuenta problemas como la naturaleza de los valores, el sentido de la conciencia y de la razón en el obrar humano, las distinciones entre ética y moral, y, en general, las reflexiones éticas sobre la ciencia, la sociedad y la cultura.</p>
<p><b>GRUPO 4. Ámbito estético.</b></p> <p>En este ámbito se aborda la interpretación filosófica de los problemas y concepciones elaboradas sobre creaciones artísticas como las obras poéticas, pictóricas o musicales. Así, se indaga por el sentido de lo estético en una obra de arte, por los posibles vínculos de ésta con el autor, por el sentido de arte contemporáneo y por la incidencia del contexto histórico y cultural en la interpretación de la obra artística.</p>
<p><b>GRUPO 5. Ámbito ontológico.</b></p> <p>Estas preguntas tratan fundamentalmente las problemáticas relacionadas con el sentido y la constitución del ser, es decir, con aquello que define el ser de las cosas, la realidad y el mundo. La pregunta por el fundamento, que puede ser entendida como la reflexión sobre la relación entre el ser, el hombre y el mundo, caracteriza el enfoque ontológico. Se tienen en cuenta, entre otras, las reflexiones sobre el fundamento y el ser del lenguaje, la ética, el conocimiento y la cultura, y en general, sobre los desarrollos de la metafísica desde los griegos hasta la época actual.</p>

**Fuente: Evaluar para Mejorar. ICFES. 2002: 145.**

<sup>31</sup> Este cuadro, la descripción de los ámbitos evaluados en Filosofía, ya aparecía en el texto *La Filosofía: Entre el conocimiento de la tradición filosófica y el reconocimiento de la información*. ORTIZ, José Guillermo y VERANO, Leonardo. Icfes., Bogotá, 2001.

Puede ser que haya una divergencia, por no decir una contradicción, entre lo que se formulaba en la Ley General de Educación, en los indicadores de logro, y lo que se espera de un estudiante competente. En los fines de la educación se sugiere la perspectiva de una formación dirigida a la sociedad, a la convivencia, al mejoramiento de los problemas sociales. Pero en la idealización del estudiante competente, éste debe dominar, aunque organizados en ámbitos, los conceptos de las escuelas (en su mayoría europeas) de pensamiento. Son dos perspectivas divergentes sobre la función de la evaluación; en una, el énfasis está en la comprensión de los problemas sociales y culturales del entorno del estudiante; en otra, el estudiante competente debe diferenciar los postulados de las corrientes que se estudian durante la educación media.

### Pregunta 3

Una de las principales diferencias entre el empirismo y el racionalismo radica en que el empirismo busca fundamentar el conocimiento en la experiencia sensible. Para esta concepción, lo determinante es la realidad externa al sujeto. En el planteamiento empirista, el conocimiento adquirido debe ser el reflejo de la realidad porque

- A. el conocimiento verdadero sólo es posible cuando el sujeto aprehende de la realidad
- B. un conocimiento instintivo o innato no puede ser el fundamento del conocimiento científico
- C. la idea es aquello que va más allá de la sensación y sirve para hacer posible la ciencia
- D. es importante indagar por la naturaleza, y límites del entendimiento

Año 2001. Ámbito Epistemológico. Competencia Interpretativa. Clave A. Tomada de: Melo (2004: 217)

La pregunta indaga por los postulados básicos del empirismo, distintos a los del racionalismo. Cuando se tiene algún conocimiento del tema, se puede discurrir sobre la conexión entre los problemas socio-culturales y la epistemología moderna ya que en la sociedad existen todavía modos de pensar empiristas o modos de pensar racionalistas. Para los empiristas, el conocimiento contenido en la mente, las ideas, provienen de los sentidos, y la mente es como una tabula rasa que va siendo llenada con las vivencias.

La verdad de una idea tiene que ver con el origen de la misma; si una idea se origina en una sensación, tiene mayor probabilidad de corresponder a algo fuera de la mente. Si la idea se origina en la asociación de ideas, puede ser producto de la imaginación. Para los

racionalistas, hay ideas innatas, la razón es innata. Esa razón hace que los racionalistas expliquen el universo mediante una razón ordenadora; los empiristas, en cambio, tienden al escepticismo. Pero si el estudiante no tiene idea alguna del empirismo, o no logró comprender el tema, es difícil que encuentre la conexión entre la discusión sobre el origen del conocimiento, del racionalismo y el empirismo, con la comprensión de problemas sociales.

#### Pregunta 4.

Parménides sostiene que todo lo que es es y no puede ser de otra manera, es decir, que no cambia, a lo que se le puede objetar que esto es imposible, pues nosotros mismos experimentamos el movimiento y, por lo tanto, el cambio; al punto que podríamos decir con Heráclito que nadie se baña dos veces en el mismo río. Sin embargo, Parménides defiende su posición al mostrar que

- A. existen dos caminos, el de la apariencia y el de la verdad. Al primero corresponde el reposo y al segundo, el cambio.
- B. la negación del cambio permite la afirmación del no-ser.
- C. el ser es inmóvil porque si se moviera debería hacerlo sobre algo, lo que es imposible porque sólo hay un ser.
- D. el cambio niega la multiplicidad y la temporalidad.

Año 2010. Preguntas Liberadas. Componente: La pregunta por el Ser. Competencia Propositiva. Clave: C.

En la pregunta la clave es la opción 1 (Componente: *La pregunta por el ser*; Competencia: *Propositiva*). Aunque es una pregunta que mide la competencia propositiva, se puede percibir que a un estudiante le puede costar mucho asociar el tema del enunciado, el problema del cambio y la confrontación de tesis entre Heráclito y Parménides, con la comprensión de problemas sociales y culturales de su entorno inmediato.

#### Pregunta 5

Kant afirmó "El hombre es un fin en sí mismo", esto implica que

- A. el ser humano es autosuficiente.
- B. el individuo debe olvidarse de sus propias necesidades y entregarse a los demás.
- C. Dios es desplazado por el hombre.
- D. en la búsqueda de los bienes, cada hombre debe evitar utilizar a otro como medio.

Año 2010. Preguntas Liberadas. Componente: La pregunta del Hombre pos su mundo social y cultural. Competencia Interpretativa. Clave: D.

Se espera que de los tres componentes (la pregunta por el ser, la pregunta por el conocimiento y la pregunta del hombre por su mundo social y cultural,)<sup>32</sup> se enfatice en el componente de la pregunta por el mundo social y cultural, sobre la comprensión de problemas sociales y culturales del entorno inmediato. Pero en la pregunta 4 (cuyo componente es: *la pregunta del hombre por su mundo social y cultural*, de la competencia: *interpretativa*) se observa, de nuevo, que se aleja de la comprensión de los problemas sociales y culturales del entorno inmediato. La respuesta correcta es la D, lo que implica necesariamente un reconocimiento de las tesis que Kant expone en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Si no se conoce la argumentación de Kant, todas las opciones podrían, en cierto sentido, ser ciertas.

En efecto, si no se conocen las tesis de Kant, un estudiante puede interpretar que el enunciado “*el hombre es un fin en sí mismo*” equivale, en general, a que el hombre busca el bienestar o que el objetivo, la finalidad, de los actos del hombre, es el hombre. El estudiante se puede cuestionar: ¿en qué sentido es el hombre un fin en sí mismo? ¿De qué hombre se habla, del individuo o del prójimo? Y las respuestas que acuden a su mente son las siguientes: El hombre, el individuo, es el fin; está primero que el prójimo, busca la autonomía, la independencia, la autosuficiencia. Esa es la opción A: “el ser humano es autosuficiente”. En cambio, si interpreta que el fin es el prójimo, se puede inclinar por la opción B: “el individuo debe olvidarse de sus propias necesidades y entregarse a los demás”. El estudiante puede, incluso, llegar a pensar que el enunciado, “*el hombre es un fin en sí mismo*”, tiene que ver con algunos ideales de la modernidad, el humanismo, la secularización, la teoría evolutiva de Darwin, el cambio de modelo cosmológico; en fin la opción C: “Dios es desplazado por el hombre”. Si el estudiante reconoce las tesis de Kant y está familiarizado con la formulación del imperativo categórico, sólo por la terminología,

---

<sup>32</sup> Las preguntas que se utilizan como ejemplo no corresponden estrictamente con los años analizados en las etapas de la fundamentación. El recelo que mantiene el ICFES con las baterías de preguntas que aplica dificulta hacer un análisis pormenorizado año a año. El ICFES ha liberado en algunos años los instrumentos de evaluación, en el año 2010, 2012 y, al parecer, en los años 2002 y 2003. Publicó, en cambio, múltiples cartillas con ejemplos de preguntas y publicó, para filosofía, el “Banco de preguntas de filosofía”. Los ámbitos del año 2002, (*epistemológico, antropológico, ético, estético y ontológico*) fueron reemplazados posteriormente, en el año 2005, por los componentes (*la pregunta por el ser, la pregunta por el conocimiento, y la pregunta del hombre por su mundo social y cultural*). Se puede observar que se mantuvo la epistemología (la pregunta por el conocimiento); se mantuvo la ontología (la pregunta por el ser) y se fusionó la ética, la estética y la antropología en la pregunta del hombre por su mundo social y cultural.

descarta las demás opciones y elige la opción D: “en la búsqueda de los bienes, cada hombre debe evitar utilizar a otro como medio”, ya que se utiliza la terminología kantiana. Pero además el anterior ítem también presenta un problema, que será tratado más adelante: lo que se dice que afirma Kant es escrito por el constructor de la pregunta sin citar una fuente primaria. Al responder la pregunta bien, el enunciado junto con las respuesta correcta, se leería así: Kant afirmó “El hombre es un fin en sí mismo”, esto implica que (D) “en la búsqueda de los bienes, cada hombre debe evitar utilizar a otro como medio.” Al no citar una fuente primaria se puede incurrir en imprecisiones puesto que no fue lo que afirmó Kant. La formulación de Kant es la siguiente: *“Ahora yo digo: el hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no sólo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad; debe en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, ser considerado siempre al mismo tiempo como fin.”* (Kant, 2007: 41). En rigor, la afirmación “el hombre es un fin en sí mismo”, no implica que el hombre debe evitar utilizar a otro como medio. Eso sería improbable desde el punto de vista kantiano, ya que el hombre es visto como medio. La dignidad humana, según Kant, conlleva a que el hombre no sea visto sólo como medio, sino “al mismo tiempo como fin”.

En los ejemplos anteriores, los temas relacionados se alejan de la indagación sobre la comprensión de los problemas sociales y culturales del entorno del estudiante. Algunos de esos problemas socio-culturales del entorno del estudiante podrían ser: las adicciones, la violencia, la guerra, el aborto, el desplazamiento forzado, la distribución de la riqueza, la pobreza, la corrupción, el analfabetismo, la calidad de la educación, etc. Pero no se trata aquí de reprochar nada al ICFES; si las preguntas en la prueba de filosofía fuesen referidas a esos temas sociales, no sería la prueba de Filosofía sino la de Ciencias Sociales. La prueba de Filosofía debía contener temas filosóficos; sin embargo, teniendo la filosofía tantas posibilidades, los temas de las preguntas parecían no tener la menor intención de desprenderse del modelo canónico.

Ante la divergencia entre lo que se formulaba en la Ley General de Educación, en los indicadores de logro, y lo que se espera de un estudiante competente, se afirma:



## ¿QUÉ DICEN LAS PRUEBAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN FILOSOFÍA?

*La evaluación en Filosofía pretende dar cuenta de las competencias de los estudiantes para argumentar, interpretar y proponer alrededor de los grandes planteamientos de la Filosofía. Teniendo en cuenta los indicadores de los logros curriculares y el carácter interdisciplinar de Filosofía, la prueba gira alrededor de tópicos fundamentales de la ética, la antropología, la epistemología, la estética y la ontología, así como de problemas de carácter social y cultural. (ICFES. 2002: 144)*

Se remedia falazmente esta divergencia, reduciendo las dos dimensiones a una. Debido al carácter interdisciplinario de la Filosofía, se esgrime allí que la evaluación tiene en cuenta los tópicos fundamentales, la epistemología, la ética, etc., así como problemas de carácter social y cultural. Pero al revisar las pruebas y los ítems en Filosofía, se observa que no hay preguntas referidas a problemas sociales locales sino que, casi siempre, se anclan en conceptos de filósofos reconocidos históricamente o, en su defecto, en conceptos técnicos relacionados con ramas de la Filosofía. Esta reducción de dos dimensiones, una enfocada a lo social y otra a lo teórico, se produce sobre el supuesto de que los conceptos de filósofos clásicos tocan temas universales y que, por lo mismo, se relacionan con la realidad social del estudiante. Pero esto puede que no sea más que eso: un supuesto. Conocer y diferenciar los postulados de las corrientes filosóficas no es lo mismo que analizar problemas sociales y locales.

En el fragmento anteriormente citado, sobre la función de la evaluación, indirectamente, se responde a la pregunta que formulé en el análisis de la etapa anterior, a saber: “*A la luz de los resultados en las pruebas, y 13 años después de adoptada la noción de competencias ¿se podría aseverar que los estudiantes en Colombia resultaron bastante incompetentes en Filosofía?*”<sup>33</sup> Según esto un estudiante es competente en Filosofía si comprende los problemas centrales de los ámbitos, a través de los conceptos básicos de Filosofía, y si puede diferenciar los postulados de las distintas corrientes que se estudian en la educación media. Sobre esta idealización del estudiante me surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo saber cuáles son las escuelas o corrientes que se deben enseñar en la educación media? ¿Cuáles son los problemas centrales en los ámbitos? ¿Si un estudiante no domina esos ámbitos, y si no diferencia las corrientes y los postulados, será un incompetente en

---

<sup>33</sup> En este escrito, en la página 70.

Filosofía? ¿Cuáles son los conceptos básicos? ¿Cuáles son los criterios para precisar, en la enseñanza de la teoría de un autor, el umbral entre los conceptos básicos de esa teoría y los demás?<sup>34</sup>

El reto de evaluar competencias en Filosofía está en ponderar la capacidad, que el evaluado tiene, para plantear problemas, reflexionar sobre ellos y presentar alternativas. Pero esto no se puede dar de un modo aislado, descontextualizado, sino que debe estar enmarcado precisamente en la Filosofía, en una tradición filosófica. Es decir, el filosofar debe poner en conexión la terminología filosófica básica y la comprensión (no la recitación robótica) mínima de algunas corrientes filosóficas con problemas de cualquier índole. Pero sobre todo el reto está en aclarar que, más allá de la disyuntiva entre aprender filosofía o aprender a filosofar, lo que caracteriza a la filosofía, en todas las épocas, es el método argumentativo: la habilidad para generar interrogantes y buscar respuestas, fundamentándose en la lógica de la argumentación, cuidándose de no incurrir en falacias.

Al parecer, uno de los problemas que ha tenido la prueba de filosofía, fue la falta de coherencia entre los enfoques y las preguntas. En primera instancia, los enfoques, relacionados con la evaluación en filosofía, merecían mayor investigación y profundización; en segundo lugar, los enfoques, tal y como se postulaban, presentaban cierta ambivalencia en relación con la exigencia del conocimiento de contenidos propios de la historia de la filosofía. Las preguntas se centraron más en el reconocimiento de tesis filosóficas que en los problemas sociales del entorno del estudiante.

---

<sup>34</sup> Estos interrogantes se pueden contrastar con las discusiones que se han dado en Filosofía del Lenguaje acerca de la unidad de sentido. El lenguaje posee niveles que van desde la palabra, pasando por la frase, la oración, el enunciado, hasta el discurso. Algunas corrientes han postulado que la unidad de sentido son las frases, otros opinan que son las oraciones y otros opinan que la unidad de sentido del lenguaje es el discurso entero. (Russell; Frege) Si se afirma que el sentido de una tesis se obtiene sólo en el discurso completo, esto sugiere que para entender la tesis de un autor no se puede recurrir a fragmentos sino que se debe tomar en consideración la totalidad del discurso. Esta discusión acerca de la unidad de sentido se puede relacionar con los cambios que hace el ICFES en la construcción de ítems; podría explicar el por qué elegir ítems cortos o ítems extensos. La prueba de Filosofía estaba conformada por una serie de preguntas con enunciados cortos; cada pregunta tenía su propio tema, independiente de los temas de las otras preguntas. Con la aparición de la prueba de *Lectura Crítica* el enunciado consiste en una lectura amplia y de ella se derivan conjuntos de preguntas, así como se suele hacer en la prueba de Lenguaje.

## Pregunta 6.

Para William James la verdad se construye a partir de la experiencia base de todo proceso de investigación. No hay ninguna verdad que haya surgido sin elementos de experiencias anteriores. La comprobación empírica se convierte en el principal criterio que garantiza la adquisición del conocimiento porque para William James

1. los principios universales de la razón determinan la verdad de los hechos y por lo tanto su posición es racionalista.
2. los hechos los que definen la verdad del conocimiento, mostrando que su proceder es positivista
3. la experiencia personal y cotidiana es la base de la ciencia y por lo tanto su posición es subjetivista
4. la realidad es el patrón de medida para la creación del conocimiento, lo cual permite ver que James se identifica con un proceder objetivista.

Año: 2001. Ámbito: Epistemológico. Competencia: Argumentativa. Tomada de: (Melo 2004: 216). Clave B.

En esta pregunta se ponen en juego cuatro términos: objetivismo y subjetivismo, y empirismo y racionalismo. La actitud que predominaba en filosofía antigua desde Aristóteles era el realismo- objetivismo; es decir, se asumía que el mundo externo era una realidad en sí; el mundo era independiente de la mente. Por decirlo de algún modo, si una persona se moría, el mundo seguía siendo tal cual. Pero en la filosofía moderna, a partir de Descartes, se da un giro hacia el subjetivismo, se cuestiona qué tanto influye el sujeto en lo que percibe como realidad. Del mismo modo, se dan dos posturas diferenciadas acerca de la pregunta por el origen del conocimiento: empirismo y racionalismo. Para un empirista la idea de esfera se obtiene cuando una persona se relaciona a través de los sentidos con objetos de forma similar a la de una esfera. En cambio, para un racionalista, la idea de esfera puede surgir en la mente solo afirmando que es media circunferencia girando sobre su propio eje. Por otra parte el pragmatismo norteamericano, que es simultáneamente una teoría acerca de la verdad y una postura hacia la vida, podría encuadrar dentro de una actitud empírica.

El punto a considerar es cómo en el ítem se requiere el conocimiento de las tesis y la diferenciación de corrientes filosóficas. Podría decirse que es una pregunta de dificultad media. Pues en todo caso, en el enunciado se enfatiza que se trata de otorgar el crédito a la experiencia en la conformación del conocimiento humano. Pero si no se distingue la terminología básica, es difícil definir la respuesta.

### Pregunta 7.

Guillermo de Ockham rechaza el conocimiento abstracto y propone la intuición sensible de la realidad como forma válida y posible del conocer. Desde la perspectiva de la epistemología de Ockham cabe la posibilidad del desarrollo del conocimiento

- A. racionalista, moderno, caracterizado por la primacía de la razón al momento de conocer
- B. dogmático donde priman las ideas innatas en el contacto con el objeto del conocimiento
- C. empírico caracterizado por la primacía de la experiencia que condiciona el pensamiento
- D. solipcista que rechaza la participación de los demás hombres en el conocimiento

Año: 2001. Ámbito: Epistemológico. Competencia: Interpretativa. Clave: C. Tomada de: (Melo, 2004: 214).

Esta pregunta representa a ítems de mayor dificultad dado que Ockham no es un autor sobre el que se profundice en la secundaria. Incluso a veces ni se menciona. Además el ítem no sólo exige reconocer los planteamientos de Ockham, sino diferenciar los términos: racionalista, dogmático, empírico y solipcista.

### Pregunta 8.

La noción de infinito ocupó un lugar central en el pensamiento de los filósofos románticos, quienes afirmaron que esta noción podía ser alcanzada mediante la filosofía y el arte, siendo esta última la obra del genio del creador, del verdadero artista, de aquel que se anula en cuanto ser finito para convertirse en vínculo con lo infinito y como tal desempeñar entre los hombres una elevada misión. Esta concepción es válida si se acepta al artista como

- A. el que asume la vida desde un aspecto místico y contemplativo
- B. alguien reconocido por el autodomínio y control social
- C. el poeta apasionado que busca sanar las heridas del alma
- D. el escultor que transforma las obras clásicas

Año: 2001. Competencia: Propositiva. Ámbito: Estético. Clave A. Tomada de: (Melo, 2004: 219)

Esta pregunta representa a un tipo de ítems en el que no se solicita un conocimiento de un autor específico sino de una corriente: del romanticismo. Es una respuesta de baja dificultad dado que en la respuesta, no sólo retoman algunos presupuestos de esa corriente sino que lo que se afirma coincide con una opinión común del artista romántico como alguien elevado que se conecta con algo sublime. No tiene la misma dificultad de las preguntas que toman, casi al pie de la letra a un autor, pero en todo caso apela a una corriente de pensamiento histórica que tuvo unas notas características distintas de otras corrientes.

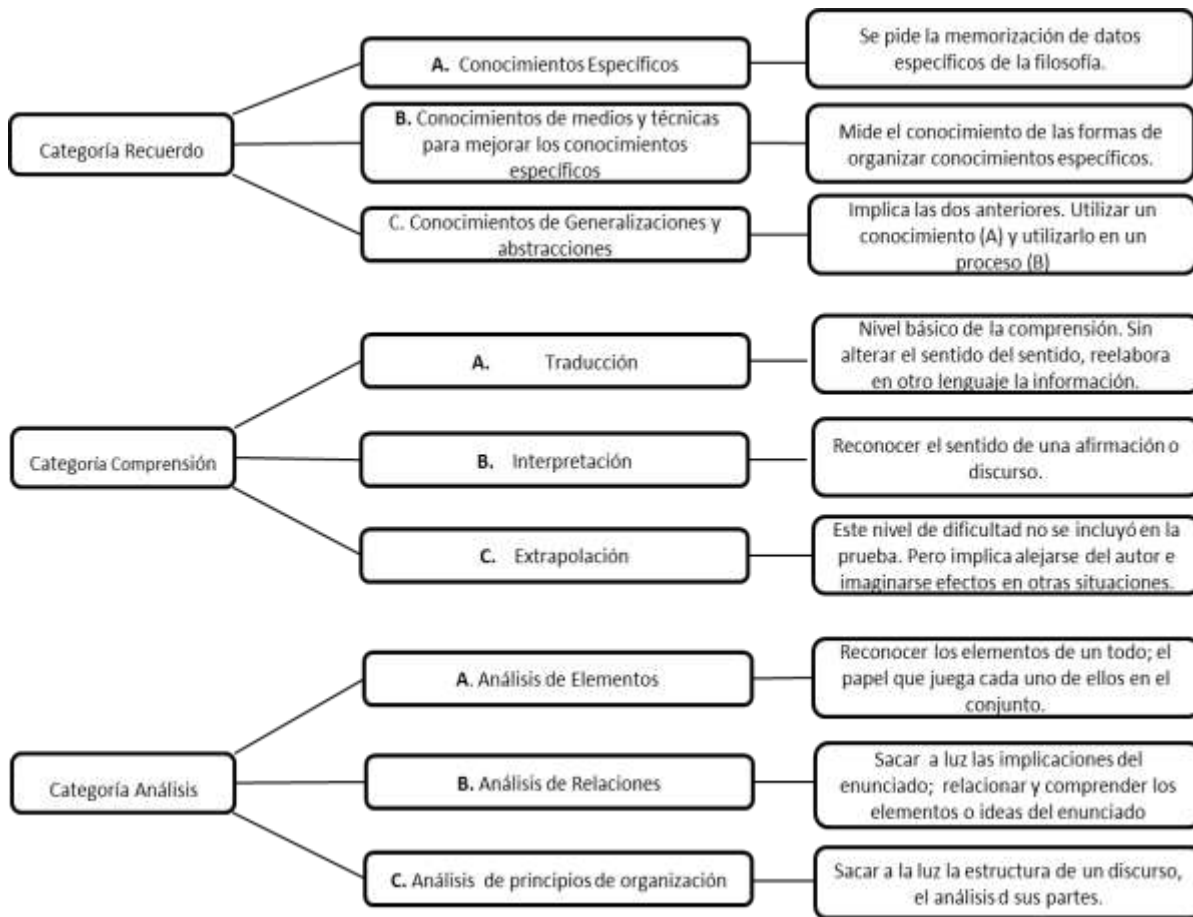
## FUNDAMENTACIÓN ESPECÍFICA, AÑO 2004.

El libro *Evaluación por competencias. Evolución de las Pruebas de Estado*, editado por el ICFES y por la Editorial Magisterio, es una obra de mayor análisis. Claudia Sofía Melo, la autora, ha sido la cabeza visible de la fundamentación conceptual de las pruebas externas en Filosofía y del diseño de los ítems (se supone por la relación entre los ítems y la fundamentación). En ese libro nos presenta dos documentos. El primero, **“Filosofía y Evaluación. En los años ochenta y noventa”**; está compuesto de cuatro capítulos: 1) Bloom y la evaluación en Filosofía; 2) Las categorías y el proceso de conocimiento; 3) La evaluación de Filosofía desde sus temas, y 4) Apreciación final. El segundo documento, **“Filosofía y Evaluación. Análisis de las preguntas correspondientes al año 2001”**, contiene siete secciones: 1) Constitución de la prueba; 2) Competencias y ámbitos en Filosofía; 3) El retorno a la Filosofía; 4) Interpretación y Filosofía; 5) Interpretación y Examen de Estado; 6) Posibles herramientas en el ejercicio de evaluación; y 7) La tríada como elemento fundamental en el ejercicio de la evaluación.

En el primer documento, **“Filosofía y Evaluación. En los años ochenta y noventa”**, la intención es explícita: se trata de rescatar la fundamentación de las pruebas “de contenidos” anteriores al 2000. Bien lo afirma la autora, *“(…) no podemos volver la mirada atrás y juzgar lo anterior como ingenuo, errado o falso, simplemente porque aparentemente en la actualidad o para nuestra circunstancia específica no es relevante (...)”* (ICFES. 2004: 151)

La evaluación tan criticada por evaluar sólo contenidos, en el caso de Filosofía, según esta autora, implicaba procesos que están presentes en la evaluación de hoy en día: deducir unos principios de otros, deducir de situaciones generales otras específicas, traducir información de un lenguaje filosófico a uno cotidiano, análisis de las relaciones entre la parte y el todo. La antigua evaluación, implicaba *“un proceso doble, en el sentido de que es jerárquico por un lado pues cada categoría es más exigente y presupone la anterior, pero es deductivo en el sentido de que en cada categoría se pide que el estudiante actúe deductivamente de lo general a lo particular, razón por la cual permite esta evaluación observar más completamente el proceso del joven”* (Ibíd. 167)

**Figura 5. Resumen Las Categorías de Bloom y el Proceso de Conocimiento**



**Fuente:** Elaboración propia a partir del resumen del texto citado: "Filosofía y Evaluación. En los años ochenta y noventa". (MELO, 2004).

La autora, Claudia Sofía Melo, se encarga de ejemplificar cada categoría con una pregunta. Demuestra con ello que no todas las preguntas eran de simple memorización. Por ejemplo, en la categoría de recuerdo, en el nivel de conocimientos específicos (*ver figura N° 5*) aparece la siguiente pregunta.

1. la percepción se puede definir como
- una respuesta predeterminada del sujeto frente a un estímulo externo
  - la determinación del grado de atención y concentración en el individuo
  - el conjunto de factores internos, actitudes y personalidad
  - la determinación del estímulo y los motivos en la persona
  - el resultado de la interacción del estímulo y los factores que actúan en el sujeto.

Año: 1995. Tema: Psicología-Antropología-Sociología. Categoría: Recuerdo. Fuente: Melo: 2004: 156. Clave: E.

Sería una pregunta del nivel básico que busca la identificación de un concepto correspondiente al tema de Psicología-Antropología-Sociología. La identificación de la respuesta se dificulta debido a la cercanía del lenguaje entre los distractores y la clave (E). Pero los distractores son ambiguos. El estudiante que responde acertadamente debe estar familiarizado con el contenido específico desde la filosofía. Es diferente a la siguiente pregunta de la categoría de análisis, en el nivel de análisis de elementos.

9. Las determinaciones secundarias en razón de las cuales existe un ser, bajo tal o cual concepto, son

1. esencias
2. accidentes
3. entidades
4. categorías

Año: 1986. Tema: Metafísica. Categoría: Análisis. Clave: D (2 y 4). Fuente: Melo, 2004: 164.

Las dos preguntas son anteriores al año 2000; son anteriores a la evaluación por competencias que se implementó desde ese año. Se puede ver claramente la diferencia con las preguntas posteriores al año 2000. En las preguntas anteriores al año 2000, se solicitaba un conocimiento preciso, un dato, un concepto; una información que no estaba en el enunciado sino que el estudiante debía traer consigo. El espíritu de la evaluación por competencias demanda enunciados que contienen pistas y materiales, mediante los cuales el estudiante, al interpretar, argumentar y proponer, puede resolver la pregunta.

Pero vale la pena atender la intención de Melo; según ella, las preguntas anteriores al año 2000, que eran tildadas de simple memorización, también implicaban competencias. Como lo explica Melo, en la última pregunta se pide un conocimiento de los conceptos usuales en ontología, así como la relación de éstos con el todo. No es una pregunta de recuerdo, al contrario pide analizar las posibles respuestas puesto que no se refiere a ningún autor. Se basa en el hecho de que las determinaciones secundarias son accidentes y categorías. Pero esa conclusión no la obtiene el estudiante por la vía de la memoria; requiere, sobre la base de un acercamiento al tema o a los autores, la relación entre conceptos. Requiere un lenguaje filosófico especializado, entrena el análisis y la deducción de unos conceptos a partir de otros. Incluso, para complementar la idea de la autora, se llega a la respuesta

comprendiendo aspectos gramaticales básicos del lenguaje. La esencia usualmente se asocia con el sujeto gramatical, mientras que los accidentes se enuncian en el predicado.

En esta investigación se conjetura que los bajos resultados se deban en parte a la confección misma de las pruebas, que en cierta medida no habrían podido desligarse de la evaluación por contenidos. En la evaluación por contenidos éstos se hacían explícitos y, usualmente, coincidían con los contenidos vistos en las clases. Con el cambio del enfoque evaluativo, se asumió un concepto de competencia como un saber hacer independiente del contenido; se argumentó que ahora las preguntas tomarían distancia de los contenidos y de los temas vistos en clase ya que la competencia permitía comprender un texto filosófico aunque jamás el estudiante lo hubiese visto en clase. En la escuela también se promovió el enfoque educativo por competencias, de manera que los contenidos pasaron a un segundo plano y quedaron definidos en virtud de la autonomía que otorga la ley a las instituciones educativas para adecuar los lineamientos curriculares a los contextos particulares. El estudiante, de ese modo, se quedaba sin base al enfrentarse a una prueba que sí requería el conocimiento de contenidos.

También en el texto de Melo se ejemplifica con una pregunta, tal y como se hizo con las categorías de Bloom, cada uno de los temas que se evaluaban. Estos temas para la enseñanza en Filosofía fueron establecidos en el Decreto 1002 de 1984. El decreto (que tenía como antecedente el Decreto 080 de 1974) se sustentó en los temas reiterados en educación media y que además permitieran una reflexión para la vida y que no se quedaran en la simple repetición de autores. Los temas fueron: Historia de la Filosofía, Antropología-psicología-sociología, Cosmología, Lógica, Teoría del Conocimiento, Metafísica y Ética.

Una de las mayores bondades de la evaluación de los años ochenta y noventa, según Melo, estaba en las preguntas en Lógica; eran preguntas que no se quedaban en la teoría sino que conducían al estudiante a un ejercicio lógico. Pero no todo era bueno en la antigua evaluación. Esa evaluación enfatizaba en los autores y sus tesis. Y eso es un problema no sólo de la evaluación sino de la enseñanza. Centrarse en autores y sus tesis “hace que se corra el riesgo de caer en una fragmentación de temas” (ICFES, 2004: 180). Si bien no habría una fragmentación tan radical entre los temas de la Filosofía, al tratarse finalmente del pensamiento y la existencia del hombre, en la prueba sí es latente esa fragmentación;



hace que la dificultad de la prueba aumente y que la enseñanza sea vista como un relato de datos sin relación con la vida misma. (p. 181).

*“La fragmentación de la Filosofía hace que la evaluación se torne difícil para el estudiante y poco dicente, pues no logra ver conexión ni unidad en la Filosofía misma. Pero a su vez, tampoco logra ver la relevancia que ella puede tener para su vida al menos como ejercicio mental.”* (ICFES, 2004: 181). Al lado de esto también estaría la *“imagen de un desequilibrio entre lo recibido en el aula, en algunas clases y la evaluación”* (ibíd.). Según el anterior pasaje, la fragmentación era uno de los problemas que presentaba la antigua evaluación. En mi opinión, sigue siendo uno de los problemas en la evaluación externa después del año 2000. El estudiante que no tiene un nivel alto de comprensión de lectura, se encuentra con tesis disímiles de diversos filósofos sobre un mismo tema. Encuentra conceptos sobre diversos temas y no halla fácilmente la conexión entre esos temas.

Los docentes llevarían, por su parte, la carga de acomodarse a la evaluación. Los docentes asumirían la responsabilidad de

*intentar en tan poco tiempo llevarle al estudiante tal cantidad de temas y lograr separarlos tan claramente y tan enfáticamente como aparecen aquí [en la evaluación], terminando por tanto, con la única opción, de presentar resúmenes de los más importantes elementos de cada doctrina, de cada pensador, pero sin poder llevar a un ejercicio de reflexión a sus alumnos, con los cuales a la vez, tiene que luchar para quitarles los prejuicios que tienen frente a la Filosofía. Es necesario preguntarnos ¿por qué esta situación se sigue presentado en nuestros días?* (ICFES, 2004: 181)

La anterior situación la interpreto como un aspecto negativo de la influencia que ejerce el ICFES en las prácticas educativas. Pero también indica una falta de criterio de los docentes de filosofía que empiezan a trabajar en función del ICFES, forzando los resultados, en lugar de querer llegar a ellos de modo natural. El modo como son presentados los temas en las aulas, incluso la secuencia temática, tiene ver con la formación de los docentes. Aquello que Obiols llama la “herencia” de los profesores, también es decisiva en las prácticas pedagógicas; el docente tiende a repetir lo que hacían sus maestros en la universidad. A la vez, bajo la presión de obtener un buen resultado en las pruebas y, al detectar que las pruebas exigen reconocimiento de terminología filosófica básica, de tesis de autores, de escuelas y corrientes filosóficas, los profesores de filosofía hacen lo que menciona Melo: intentan cumplir con las expectativas del curso y con la presión de hacer

un curso sobre filosofía, buscan promover los conocimientos sobre la Filosofía, presentan biografías, nombres de escuelas de pensamiento, e intentan sintetizar y comprimir tesis y obras enteras en apenas unas horas de clase. Pero esto es una práctica errática dado que los conocimientos no se transmiten, pues el docente debe procurar, al modo socrático, motivar a que los estudiantes encuentren sus propias respuestas.

Finalizando la reflexión, Melo se pregunta si esas dificultades de la evaluación se deben a la evaluación misma, o si son la manifestación de lo que se hace en el aula, o incluso si se debe a la falta de unos lineamientos curriculares en el área. Al respecto señala que *“cabe aquí la pregunta si este aspecto común [las dificultades] en la evaluación se debe exclusivamente a ella, o si es la manifestación de un problema mayor como es la ausencia de unos lineamientos y de unos estándares para esta disciplina. Es esencial establecer ciertos parámetros generales que ubiquen a los docentes en los temas que son necesarios tanto en la enseñanza de la Filosofía como en la evaluación misma”* (ICFES, 2004: 181).

La anterior afirmación de Melo constituye el primer referente encontrado, en esta investigación, que nos hable acerca de la ausencia que había, en ese momento, de lineamientos y estándares curriculares para la filosofía en secundaria; de igual modo, la carencia de una concertación entre lo que se evalúa y lo que se enseña. No obstante el enfoque por competencias no requiere estándares explícitos, no requiere que el Estado legisle sobre todo lo que hay que enseñar; es un enfoque que significa aprender a pensar, a argumentar sobre la realidad. En esa medida también cabe preguntarse por qué la comunidad académica en filosofía ha sido tan silenciosa frente a las contradicciones en la pruebas de Filosofía.

Hay que tener en cuenta que, para otras áreas, el MEN ya había publicado estándares básicos pero para la Filosofía no. Justamente, Melo finaliza su escrito con la pregunta: *“¿qué es lo que se tiene que enseñar y, por lo tanto, qué es lo que se tiene que evaluar?”* (Melo, 2004: 182). Nosotros diremos, para ser consecuente con lo legislado, que se espera enseñar a pensar y evaluar las competencias ya señaladas: interpretar, argumentar y proponer.

En el segundo documento: *“Filosofía y Evaluación. Análisis de las preguntas correspondientes al año 2001”*, se presenta el análisis de algunas preguntas del año 2001 en

relación con las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. A continuación se enumeran los aspectos relevantes (enfoques declarados del ICFES sobre evaluación en el área):

1. El giro que se dio a la evaluación por competencias no solo se debe a la Ley 115 de 1994, sino que es la expresión de cambios a nivel mundial en la concepción del hombre; se pasa de la concepción cartesiana de la razón calculadora y exacta como nota distintiva de la naturaleza humana a una concepción del hombre, como ser inabarcable e inclasificable, que se construye en los distintos contextos.
2. Las preguntas del ICFES buscan reunir el aspecto teórico-conceptual, constituido por los ámbitos, como el aspecto procedimental, constituido por las competencias. Con ello no sólo se busca medir sino formar.
3. Las ciencias sociales, y la Filosofía, no se piensan como ciencias descriptivas; al contrario, tienen carácter interpretativo. El sujeto no es un simple espectador sino que tiene un papel activo en la construcción de la realidad.
4. El aspecto interpretativo de la Filosofía se refleja en una evaluación que no se basa en la memoria. Pero tampoco se debe superficializar a la Filosofía como un campo en el que toda opinión vale y la mejor opinión gana a modo de concurso.

Este último aspecto también refleja cómo los teóricos del ICFES encargados de la fundamentación de la prueba, retomaban una terminología en boga en ese momento, influenciada por la pedagogía activa, pero también eran conscientes de las particularidades propias de la Filosofía. No se podía simplemente sumarse a la tendencia y entregar versiones superficiales de los cambios que se estaban viviendo, no se podía exclamar que ya no importaba la memorización sino la puesta en práctica de los conocimientos o aprender haciendo. Si bien se quería tomar distancia del uso de la memoria nemotécnica, de la simple recitación de datos sin una reflexión sobre ellos, la memoria se requiere para cualquier actividad mental. Es, pues, necesario tener en cuenta, como lo afirma Díaz, que la terminología asociada a la innovación, puede tener ciertas limitaciones cuando se incorpora a la educación.

Además de estos aspectos, hay uno que también se menciona en el texto de Melo, y que resulta muy relevante, ya que exhibe el juicio de la autora sobre la relación entre la praxis y la evaluación del ICFES:

*(...) la Filosofía no ha gozado de un lugar afortunado en la educación, pues en la mayoría de los casos ha sido tomada como ajena a las otras disciplinas y a la vida misma del estudiante. Es tal el alejamiento del verdadero sentido de la Filosofía y de su verdadero papel en el proceso cognitivo del ser humano, que en algunos casos termina siendo ofrecida sólo porque así se ha determinado por la ley. Ahora bien, aunque ésta ha sido la situación más común de la Filosofía, no por eso se puede negar el esfuerzo que la misma educación y algunas instituciones han realizado para cambiarla. No obstante, el sentimiento de indiferencia y algunas veces de rechazo por parte de los alumnos hacia esta disciplina, sigue siendo muy fuerte. (ICFES. 2004: 201)*

Sobre este diagnóstico, un tanto pesimista, no se mencionan causas o en qué estudios se basa ese juicio de valor del rechazo de los estudiantes a la disciplina. Se sugieren, en cambio, algunas estrategias que pueden fortalecer la enseñanza y la evaluación. En mi opinión, lo contrario de las sugerencias se puede interpretar como aquellas virtuales causas de esa presunta indiferencia hacia la disciplina. Las sugerencias que se dan son las siguientes:

1. Retornar a la Filosofía. Es decir al deseo de saber. Entendiendo deseo como movimiento, lo contrario de la pasividad.
2. No imponer la Filosofía como algo ajeno a la vida. Involucrar al ser humano, al maestro y al estudiante, bajo un interés común. “Caminar hacia el conocimiento y hacia el desenvolvimiento de su ser por medio de la interpretación de su existencia” (ICFES. 2004: 202).
3. Propiciar el dialogo entre la Filosofía, su contexto y otros contextos (otras ciencias).
4. Reconocer la tradición filosófica como parte fundamental del proceso, pero no como historia muerta sino en diálogo con problemáticas actuales.

En fin, comprender que el giro radica en *“fomentar un equilibrio entre la rigurosidad de la tradición y la libertad para la proyección y proposición argumentativas frente a ésta”*. (p. 203). Se puede inferir que, a diferencia de las primeras etapas donde se predicaba un examen que evaluaba competencias, o evaluaba el saber hacer independiente de los contenidos, en esta etapa se observa una salvedad. Ahora se declara que sí se requieren los

contenidos, pero no como simple memorización sino con el fin de entablar un diálogo con la tradición filosófica.

Ahora bien, el texto que se está analizando aquí abre una ruta hacia la identificación de características propias de la evaluación. Para ello presenta una clasificación de las preguntas de acuerdo al nivel de complejidad. A cada competencia corresponden preguntas de nivel básico, de nivel medio y de alto nivel. La idea es poder detectar el nivel del estudiante en cada ámbito y en cada competencia.<sup>35</sup> Veamos el análisis que se hace a una pregunta:<sup>36</sup>

“La evaluación no puede desconocer el contexto del alumno, sino que debe desde ese mismo contexto encontrarse con él, propiciar el encuentro y el saber hacer en contexto, porque de lo contrario seguirá siendo una forma de clasificación entre los que saben y los que no saben.

[...]

Teniendo en cuenta que la evaluación debe estar cerca del joven, lo primero que se debe tener presente es la pregunta (...) se debe mirar entonces las condiciones de las preguntas y lo que surge de su encuentro con el alumno, para de allí observar fortalezas no sólo en el alumno sino en la prueba misma.

[La pregunta] Debe versar sobre los autores o problemas tratados en el colegio preferiblemente, pero también puede versar sobre temas no vistos antes, pero con la respectiva ubicación al alumno. Un ejemplo de ello es

Los estoicos consideraban que cada ser humano es un mundo en miniatura, un microcosmos. Por medio de la razón universal o logos, el macrocosmos regía de igual forma a todos los hombres. Con esto, los estoicos mostraban que

- A. el universo y el hombre son contrarios entre sí, pero se necesitan mutuamente
- B. los actos de los hombres están guiados y determinados por el principio lógico
- C. las leyes humanas son imitación del derecho universal que es inmutable.
- D. en el individuo están contenidos todos los elementos constitutivos del universo.

Como se puede observar en el enunciado sólo está la información necesaria para hacer una pregunta interpretativa sencilla, pues en la opción considerada correcta (B) está contenida de

---

<sup>35</sup> Este es un punto capital no sólo de las pruebas del ICFES, sino de la evaluación en general. La información que suministra la prueba debería aclarar algo así como debilidades y fortalezas de tal modo que, con miras a la obtención de mejores resultados, se trabaje con los estudiantes en sus debilidades. En Filosofía la información de la prueba arrojaría información sobre el nivel en cada competencia y referidas a los distintos ámbitos.

<sup>36</sup> Pueden parecer algo extensas las citas tomadas pero, dado que se trata de los enfoques teóricos, la información contenida es imprescindible para dar a conocer estos enfoques.

una forma o de otra lo mismo que se plantea en el enunciado. De esta forma, el proceso que se pide al alumno es que reconozca un aspecto del planteamiento antropológico estoico (cómo era explicado el hombre y sus actos por esa corriente) a partir de la información dada al inicio de la pregunta.

No obstante, sólo el 26% de la población se inclinó por ella, debido a dos posibles razones<sup>37</sup>:

1. El término que se utiliza en la clave para hacer referencia al logos o razón universal es principio lógico y esto puede hacer pensar a aquellos estudiantes que no están muy familiarizados con el tema, que se está hablando de otras cosas, mientras que en los distractores A, C, D, se utilizan términos aparentemente más directamente conectados con el planteamiento de la pregunta (universo, universal) y por lo tanto, el estudiante deduce que en ellos está la respuesta. 2. La segunda razón tiene su base en la asociación de ideas. En otras palabras: los que respondieron C, tal vez asociaron el término regía con ley y en ese sentido con derecho universal y por tanto, inmutable. Sin embargo, si es esta la explicación de esa respuesta, se puede inmediatamente afirmar que hay una debilidad no sólo en la concepción del problema filosófico o de la corriente en cuestión, sino además en la apropiación de elementos de sentido común como por ejemplo que las leyes no son inmutables, sino al contrario, dinámicas; o simplemente que el estudiante no leyó con atención la pregunta.

Los que respondieron D, hacen efectivamente una relación pertinente y es que al mencionarse que el individuo es un microcosmos, se puede deducir que el microcosmos es decir, el hombre contiene los elementos del universo, al menos en la concepción estoica pues ellos no están planteando una unidad indiferenciada, sino una relación de determinación, la cual es la explicación que ellos encuentran a la organización de los actos humanos y al ser mismo del hombre. (ICFES, 2004: 211)

Es inevitable notar que se predica una descontextualización de la pregunta; es decir, se aclara que la pregunta no necesariamente debe referirse a temas vistos en clase. Esto bajo el supuesto de que la competencia debe mostrarse con independencia del contenido. Pero luego se afirma que la pregunta pide un reconocimiento del planteamiento antropológico estoico. Primero se predica que el enunciado tiene la información necesaria para hacer la interpretación, pero luego se afirma que se requiere un conocimiento de la Filosofía estoica. En el mismo sentido se asevera que el término clave “logos” es principio lógico y eso puede hacer que los estudiantes “que no están muy familiarizados con el tema” piensen que se está hablando de otras cosas. En esa lógica quien esté más familiarizado, tiene más probabilidades de responder bien; quien no esté familiarizado puede pensar que se está hablando de cualquier otra cosa. Esto quiere decir que el conocimiento del tema, del contenido, es un requisito de éxito en la respuesta. Como se puede constatar, este enfoque conceptual incurre en cierta contradicción al predicar la descontextualización de la pregunta, al predicar que la pregunta puede versar sobre temas que el estudiante no haya

---

<sup>37</sup> Subrayado propio.

visto antes, y después afirmar que el éxito en la respuesta depende del conocimiento del tema.

Si bien la autora es explícita cuando afirma que son “posibles razones” las que explica sobre el porqué sólo el 26% respondió correctamente, no es válida la segunda razón. Es posible que los estudiantes hayan asociado regía, con ley, y con derecho universal, pero no con inmutable. Pues así era la opción C: contenía al final el término inmutable (“las leyes humanas son imitación del derecho universal que es inmutable”). Como se lo explica en el texto citado, responder la opción C, comporta una debilidad no sólo en la concepción del problema filosófico “sino en la apropiación de elementos del sentido común como por ejemplo que las leyes no son inmutables”. Desde un punto de vista educativo, eso no es claro para el estudiante. Al contrario, los jóvenes en un contexto escolar de constante tensión entre su naturaleza y las normas de los colegios, tienden a pensar que las leyes son universales. No inmutables, si es que manejan el término inmutabilidad, sí se representan que las leyes son fuente de respeto y cumplimiento absoluto. Si conocieran, por ejemplo, la Filosofía de Sócrates, sabrían que éste dio su vida porque consideraba que era muy importante que todos cumplieran las leyes, aunque fuesen duras o “injustas” pues sólo el cumplimiento garantizaría el funcionamiento de la sociedad y de la polis.

Por otro lado, si se trata de un problema filosófico, no habría una respuesta única. Es un problema que se da en la concepción de los temas filosóficos; no se discierne con claridad dónde termina el planteamiento del problema (la pregunta filosófica) y dónde comienza la tesis del filósofo (la respuesta). En el caso del ítem del ICFES sobre Filosofía estoica, no se está haciendo la alusión a un problema filosófico, sino que se pide conocer la respuesta a una pregunta ética que se da en las escuelas de la Filosofía Helenística. La pregunta acerca de la felicidad, y de la naturaleza humana enfrentada a los instintos y a la adversidad, encuentra en el caso de los estoicos una apelación a una concepción física del universo.

Aunque no se explicita qué porcentaje respondió cada opción, a partir del análisis que hacen de la opción D, quienes eligieron esa opción posiblemente tenían más experiencia en lecturas de Filosofía. La Filosofía es una disciplina que comprende debate y análisis, también implica creatividad y pensamiento alternativo. En esa medida, preguntas como esta pueden ser sesgadas en cuanto a captación de competencias en creatividad o búsqueda

de soluciones. Bien se expresa en el texto que quienes respondieron la C, hicieron una relación pertinente, pero es incorrecta porque los estoicos planteaban entre el macrocosmos y el microcosmos no una unidad sino una determinación. Puede ser muy abstracto para un estudiante de grado once. Pero si el estudiante respondía la D: “en el individuo están contenidos todos los elementos constitutivos del universo”, se mantiene la estructura del enunciado entre el macrocosmos y el microcosmos.

A partir de este ejemplo, salen a flote una serie de dificultades que pudieron tener los estudiantes a la hora de enfrentarse a las pruebas de Estado en el área de Filosofía, debido a la complejidad que puede entrañar la evaluación en Filosofía. Las preguntas de selección múltiple son un instrumento que logra medir el conocimiento que pueda tener una persona sobre temas filosóficos. Pero la filosofía no se reduce solamente al conocimiento de la terminología propia de la disciplina y a la identificación de tesis de los filósofos, también es un área que promueve el debate, la reflexión, el análisis y la problematización. En esa medida es posible que algunas preguntas no logran captar todo el potencial que el evaluado pudiese tener para plantear interrogantes y reflexionar sobre ellos.

Para terminar este apartado, hay que rescatar del texto reseñado “Filosofía y Evaluación. Análisis de las preguntas correspondientes al año 2001” (ICFES, 2004) la propuesta de la autora –una propuesta que no ha sido visible en la evaluación ni ha sido tomada en cuenta en la enseñanza–, que consiste en “La tríada como elemento fundamental en el ejercicio de evaluación”.<sup>38</sup> Básicamente es una propuesta para que el estudiante no sienta que está frente a preguntas aleatorias desconectadas entre sí, sino frente a un todo discursivo. La tríada es *“un mecanismo simple en el cual se hacen tres preguntas que giren en torno a un mismo problema pero sin ser dependientes entre ellas, es decir, la tríada no es un texto que se pone al inicio de la prueba sobre el cual los estudiantes interpretan, argumentan y proponen, sino que son tres preguntas cada una referente a una competencia, pero pueden ser de ámbitos distintos, o del mismo ámbito, pero con posiciones distintas e implicaciones diferentes.”* (Icfes, 2004: 223)

---

<sup>38</sup> El texto no es claro sobre si es una propuesta que trabajó el ICFES en la constitución de las pruebas, o si sólo es una propuesta, aparte del ICFES, que hace la autora.



La tríada sería una propuesta para promover el equilibrio entre temas<sup>39</sup>, de tal modo que se aborde un problema desde distintos puntos de vista; incluso desde distintas épocas históricas, que bien pueden servir para analizar y dar continuidad a los temas. También permite el desenvolvimiento analítico del estudiante y el diálogo con las preguntas, al abordar temas desde distintas ópticas o competencias.

## **FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL, AÑO 2007**

En el año 2007 el ICFES publica *Fundamentación Conceptual Área de Filosofía*, escrito también por Claudia Sofía Melo; trae como novedad una nueva formulación de los ámbitos (*Tabla N° 3*) y la descripción por niveles de las competencias (*Tabla N° 4*). En este nuevo documento se reconoce la necesidad de revisar los anteriores ámbitos de la prueba (ético, antropológico, epistemológico, ontológico y estético). Se reformulan y quedan reducidos a tres nuevos componentes: la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural, la pregunta por el ser y la pregunta por el conocimiento. Los anteriores ámbitos subsisten con nuevos nombres: La pregunta por el ser corresponde al ámbito ontológico; la pregunta por el conocimiento, a la epistemología; y la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural se puede referir a la antropología.

Los anteriores ámbitos devienen inoperantes ya que, como se argumenta en *Fundamentación Conceptual Área de Filosofía*, “debido a la intensidad horaria mínima que tiene esta asignatura en la mayoría de instituciones y a que su enseñanza se imparte a partir de décimo grado, es muy difícil que la población estudiantil pueda tener acercamiento suficiente a algunos de ellos, pues, aunque han sido constantes en la reflexión filosófica, como es el caso de estética, también es cierto que sus discusiones son bastante *especializadas* para un estudiante.” (Icfes. 2007: 14) Se puede observar una

---

<sup>39</sup> La propuesta de la tríada va de la mano con la concepción de la prueba como una interrelación de competencias “en donde cada una de ellas es un estadio para la siguiente” (Icfes. 2004: 226). Eso quiere decir que hay una jerarquización de las competencias. De acuerdo a su nivel creciente de complejidad estaría primero la competencia interpretativa, luego la argumentativa y, finalmente, la propositiva. Esto llama la atención puesto que en otro texto se afirma que no hay tal jerarquización. “Dado que no existe una “naturaleza” de la competencia (...) el acto de interpretar no indica en sí mismo la realización de acciones de razonamiento más simples y elementales que las implicadas en la argumentación y proposición. Por el contrario, al ser las competencias expresiones del mismo acto comunicativo, se presentan de manera simultánea en la dinámica social, a modo de un círculo hermenéutico, en el que una acción no simplemente supone o subyace a la otra sino que aparece cada vez de manera efectiva y directa” (Icfes. 1998: 36)

preocupación por ajustar la prueba al nivel cognitivo de los estudiantes y al conocimiento que puedan tener del área de acuerdo al tiempo fijado en los planes de estudio. Hay que subrayar que, de parte del ICFES, se estaba reconociendo que los anteriores ámbitos (ético, antropológico, epistemológico, ontológico y estético) demandaban un acercamiento al estudio de la Filosofía de mayor intensidad horaria. En otras palabras, se estaba aceptando la posibilidad de que la prueba no fuese adecuada al nivel logrado en apenas dos años lectivos.

**Tabla 3. Descripción de los Componentes para Filosofía. Años 2007.** <sup>40</sup>

Componentes	Descripción
<b>La pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural</b>	Implica el cuestionamiento del hombre por su relación con las manifestaciones histórico-culturales y ético-políticas. En este componente se indagan las relaciones del ser humano con la cultura, a través del arte, las pautas morales y el lenguaje, además de las connotaciones que estos temas tuvieron en las distintas matrices culturales. También se realizan preguntas que giran en torno a las teorías del poder (actuales o pasadas) y a sus implicaciones en la vida del estudiante y en la sociedad colombiana.
<b>La pregunta por el ser</b>	Este es un problema clásico y propio de la filosofía. Por tanto, se mantienen sus implicaciones y se especifican en la pregunta por la relación entre el ser, el mundo y el hombre. No obstante, no se entra en la discusión terminológica entre metafísica y ontología, sino que se ahonda en la relación entre el ser humano y la totalidad, las preguntas que este encuentro genera y las posiciones que desde la filosofía se han producido.
<b>La pregunta por el Conocimiento</b>	Incluye cuestionamientos acerca del problema del conocimiento en general; de la ciencia y su influencia en la constitución del hombre y de la imagen que éste se forma de la realidad; además de la intervención de esta imagen en la constitución de la ciencia y del conocimiento en la actualidad. Por lo anterior, en este componente se encuentran preguntas relacionadas con la reflexión filosófica y epistemológica que genera la ciencia en el hombre y en la sociedad.

Fuente: ICFES. *Fundamentación Conceptual Área de Filosofía*. 2007. p., 15.

Hay colegios donde Filosofía aparece como área desde grados inferiores. Por ejemplo uno de los colegios que se visitaron en esta investigación: el Gimnasio Campestre Los Robles, es un colegio de carácter privado donde se ha venido implementado la filosofía a grados inferiores, inicialmente desde noveno y, actualmente, desde séptimo. Lo cierto es que los colegios donde la filosofía figura como área del currículo, en grados anteriores a décimo, son la minoría. Por regla general, por tradición, la filosofía se estudia en décimo y once. Eso no quiere decir que no haya aproximaciones a la filosofía a través de otras áreas, pero es un punto abierto al debate: cómo es la presencia de la filosofía en otras áreas del ámbito escolar.

<sup>40</sup> Ya aparecían en ICFES, *Examen de Estado. La enseñanza y la evaluación en Filosofía*, 2005, p.,13

Por supuesto en otras asignaturas hay alusiones constantes a la filosofía y a los filósofos, especialmente en Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Literatura, Historia o Democracia. En Literatura se encuentran antecedentes en la antigüedad, por ejemplo en Esquilo, sobre quien se plantean polémicas acerca de si se le debe considerar un filósofo. Pero lo cierto es que en sus obras teatrales se ostenta gran sabiduría con respecto de cómo los mortales deben sufrir para llegar a la verdad. Hay muchos autores como Sófocles, Píndaro, Homero, Hesíodo, Aristófanes, etc., que pueden asumirse como filósofos. Un ejemplo contemporáneo puede ser Jorge Luis Borges, un autor que aparece en los manuales y enciclopedias como literato, pero para muchos es un filósofo que motiva a reflexionar sobre temas filosóficos como el tiempo, el lenguaje, el universo, las paradojas, etc. Es el caso también de Gonzalo Arango, quien figura como poeta y literato pero su obra es el correlato colombiano del nihilismo, un movimiento filosófico reconocido. También en Química se mencionan filósofos como Demócrito, Leucipo, Anaxímenes, Anaximandro; en Matemáticas: Parménides, Pitágoras, Leibniz, Descartes; en Biología: Aristóteles, Darwin; etc.

En general, los primeros filósofos hacen parte de la historia de las distintas áreas del conocimiento. Pero no es lo mismo mencionar, como “de paso”, los antecedentes históricos de las distintas áreas que abordar el estudio de los caminos de la filosofía y profundizar en el estudio del pensamiento. En Democracia a la vez que se hace alusión a algunos filósofos, no se “debe” profundizar ya que no siempre los filósofos han promovido la democracia. Por ejemplo Platón, en la República, propone que sólo los que tienen méritos deben gobernar. Bertrand Russell, opina que: *"El hecho de que una opinión haya estado muy difundida no es prueba alguna de que no sea totalmente absurda; y por cierto, en vista de lo tonta que es la mayoría de la humanidad, una creencia extendida tiene más posibilidades de ser necia que de ser sensata."*<sup>41</sup> El hecho de que la mayoría elija algo, no quiere decir que sea lo mejor.

También es bueno recordar a Aristóteles cuando, en la Metafísica, define el objeto de estudio de la filosofía: el ser en tanto que ser. En biología se estudia el ser biológico; en

---

<sup>41</sup> Bertrand Russell en *La ética cristiana en el matrimonio y la moral*.

matemáticas, el ser número, de modo que cuando se mencionan filósofos en otras áreas, se debe a que han hecho aportes en esas áreas, pero no necesariamente se los menciona y estudia según los aportes que han hecho a la filosofía.

Bien sea por la intensidad horaria, o por otros motivos, en el documento del 2007, se estaba reconociendo cierto desajuste en la prueba. Asimismo se esgrimían sugerencias con el objetivo de regular la prueba:

*... que los autores que se tomen como punto de referencia en la prueba sean aquellos más trabajados en la mayoría de instituciones y que, de esta manera, las temáticas o problemáticas a evaluar sean aquellas que puedan ser rastreadas desde dichos autores, sin que esto quiera decir que la prueba gire en torno a autores y no a problemáticas, pues, como se ha explicado, de lo que se trata es de lograr un equilibrio entre los aspectos fundamentales en el conocimiento filosófico. (Icfes, 2007: 14).*

Es loable la intención del ICFES de ajustar la prueba, en aquella época, pero ¿en qué investigación se basaba el ente evaluador para conocer los autores trabajados en las instituciones? Es inevitable percibir cierta circularidad entre los enfoques del ICFES y las prácticas pedagógicas: el ICFES se propone evaluar lo que se trabaja en las instituciones, mientras que en las instituciones se espera que el ICFES proponga los temas, o ámbitos a evaluar, para trabajar sobre ellos. Pero ¿dónde está la investigación?

Se puede observar, cómo en esta fase del año 2007, todavía persiste la propensión a evaluar contenidos, los autores más recurrentes en los colegios. Si los libros de texto tuvieron un papel determinante en la decisión sobre los autores, sólo pudo ser una influencia indirecta. Así lo manifiesta Carlos Ordoñez (Gestor de Pruebas del ICFES, Subdirector de Diseño de Instrumentos), cuando se le formuló explícitamente la pregunta, “¿Tuvieron un rol los libros de texto como fuente de información para el ICFES?”; él respondió:

*No. El ICFES no recurre a libros de texto. Puede ser que los constructores recurran a los libros de texto, pero no se supone que los libros de texto sean la base para el proceso. Los libros de texto también son un apoyo para el maestro, sobre todo cuando el maestro no es experto en el área. Cuando el maestro es experto, él mismo estaría en condiciones de diseñar, él mismo puede seleccionar el material que quiere llevar a su clase. Pero también, al respecto, hay que señalar que el Ministerio en ningún momento definió unos lineamientos, unos estándares, para el caso de filosofía. (Ordoñez, 2015: 8)*

Es decir, oficialmente no hace parte de los protocolos de elaboración de preguntas, del ICFES, basarse en libros de texto. Sin embargo, en las mentes de los constructores pudieron

haber sido una referencia para quienes diseñaban las pruebas. Lo cierto es que no siempre los profesores de filosofía eran expertos y, en esa medida, los libros de texto eran manuales que servían a los profesores en el diseño de sus prácticas. Las casas editoriales como Voluntad y Santillana fueron destacables en ese sentido hasta que, por directrices del gobierno, se prohibió a los planteles educativos pedir libros de texto a los estudiantes. Fueron desplazados por libros, a modo de obras literarias, como: *El Mundo de Sofía*. Este último, siendo más didáctico y atractivo para el lector adolescente, también presenta a la filosofía como ciencia centrada en tesis de autores. El libro *Anti-Manual de Filosofía*, de Michel Onfray (2005), representa un nuevo tipo de libro que se centra en los problemas y relega las tesis de autores a un segundo plano. De estos se hablará más adelante cuando se den a conocer algunas prácticas pedagógicas en los colegios.

Por otro lado, en el documento publicado en el año 2007, también se reconocen las opiniones sobre la imposibilidad de evaluar ciertas competencias en una prueba cerrada.

*Precisamente, frente a la competencia propositiva se encuentran distintas posiciones, como la que plantea que esta competencia no tiene posibilidad de ser evaluada en una prueba cerrada; que lo único que se evalúa es memoria porque, dado el carácter de la prueba y la forma en que se realizan las preguntas, es imposible que el estudiante proponga y asuma una posición. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la palabra proponer no implica decir o hacer algo completamente novedoso o puramente personal. Esto es prácticamente imposible porque nuestros pensamientos y planteamientos están marcados por la cultura, por la historia, por el contexto. Siempre proponemos sobre y a partir de unos parámetros sociales, de unas reglas implícitas en la sociedad, lo cual imposibilita una creación de la nada. Por lo tanto, en la evaluación, se le pide al estudiante que, frente al contexto de la pregunta y a partir del conocimiento que ha tenido sobre la problemática en la escuela, se decida por una postura planteada en la pregunta. (Icfes. 2007: 11)*

En el primer párrafo se apunta una posible objeción frente a las pruebas externas en filosofía; en el segundo párrafo se expresa la intención de refutar esa objeción. Pero es bastante categórico afirmar que “la palabra *proponer* no implica decir o hacer algo completamente novedoso o puramente personal. Esto es prácticamente imposible porque nuestros pensamientos y planteamientos están marcados por la cultura, por la historia, por el contexto.” Desde el punto de vista filosófico, esto es discutible. Es discutible si los “pensamientos” están determinados o condicionados por el contexto o si es imposible una creación de la nada.

**Tabla 4. Descripción de Competencias en Filosofía. Año 2007.**

Competencia	Descripción
Interpretativa	Esta competencia comprende: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El reconocimiento de las tesis principales en los textos filosóficos.</li> <li>▪ La deducción de las consecuencias y las implicaciones de los problemas y planteamientos filosóficos formulados a lo largo de la historia de la filosofía.</li> <li>▪ El manejo y la aplicación de conceptos, así como la reconstrucción de problemas a partir de ellos.</li> </ul>
Argumentativa	Las acciones que comprende esta competencia son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El reconocimiento de los argumentos de los autores frente a los problemas filosóficos presentes en los textos examinados y producidos a lo largo de la historia.</li> <li>• La deducción de las consecuencias y las implicaciones de los argumentos en pro y en contra de las tesis de los autores sobre una problemática determinada.</li> <li>• El manejo y la jerarquización de conceptos en la construcción de distintas explicaciones y en la diferenciación de los argumentos filosóficos y científicos.</li> </ul>
Propositiva	Esta competencia comprende las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El reconocimiento de las respuestas dadas desde la filosofía a los distintos problemas y cuestionamientos científicos, artísticos, existenciales, religiosos y sociológicos, entre otros.</li> <li>• La deducción de las consecuencias y las implicaciones de las distintas respuestas y tratamientos dados desde la filosofía a diversos problemas.</li> <li>• El manejo de conceptos en la resolución de confrontaciones de tesis entre distintos autores de una misma o de diversas épocas. Igualmente, el establecimiento de relaciones y diferencias entre esos conceptos y las posiciones científicas, religiosas y artísticas, entre otras.</li> </ul>

Fuente: ICFES. *Fundamentación Conceptual Área de Filosofía*. 2007: 13.

Indudablemente el mejor modo de evaluar la competencia propositiva es a través del ejercicio de la escritura. Eso no quiere decir que en absoluto sea imposible evaluar la competencia propositiva mediante exámenes estandarizados, pero tal vez sí es una competencia más difícil de evaluar que la competencia argumentativa o la competencia interpretativa.

En la evaluación interna es supremamente sencillo evaluar la competencia propositiva en filosofía, tan sólo hay que proponer un tema, una lectura base y generar un debate grupal. En la oralidad frente al grupo la competencia surge y es observada. En un examen escrito, también se puede ubicar un enunciado, un contexto, es decir, un texto, o una imagen, un video, etc., y formular una pregunta abierta. Pero en la evaluación externa, no es práctico evaluar una pregunta abierta, dado que se trata de evaluar a 500.000 estudiantes. No obstante, sorprendentemente el ICFES ha incluido, —adelantándonos a la siguiente etapa, a la supresión de la filosofía del examen—, una pregunta abierta corta en el examen. A partir del año 2014 cambia la estructura del examen; las áreas, que eran siete, se reducen a cinco. Las pruebas de *Filosofía* y *Lenguaje* quedan fusionadas en la nueva prueba de *Lectura Crítica*. Además de eso el ICFES, para el nuevo examen, del 2014, incluye una pregunta

abierta corta. No sólo en las pruebas Saber, también el ICFES diseña otras pruebas que son masivas en las que incluyen preguntas abiertas.

*El ICFES siempre ha propuesto que estos exámenes son pruebas estandarizadas para comparar. Si alguien critica al ICFES porque hace pruebas estandarizadas, el primero en decir que sí es el ICFES. Son pruebas estandarizadas con unas características específicas, son preguntas cerradas, son preguntas de elección. Ahora se están introduciendo preguntas abiertas de respuesta corta; tenemos una prueba de escritura en pregrado para 300.000 estudiantes, que se califica con una plantilla que aparece en la prueba de escritura; tenemos una prueba de arquitectura también con una rejilla para calificar producciones. Pero la tendencia predominante ha sido preguntas cerradas de elección. Esto es estandarizado, se busca poder hacer comparaciones, poder decir en qué proceso de construcción está. Pero el ICFES dice que no se puede reducir la evaluación a eso, la evaluación en el colegio es distinta a la evaluación masiva. Nosotros aplicamos ese tipo de técnicas porque son las que permiten abordar grandes números de casos, 500.000 casos, más de 500.000 casos en el examen del segundo semestre de cada año. (Ordoñez, 2015: 10)*

Cuando se inició esta investigación, como proyecto, a comienzos del año 2013, no se esperaba que el ICFES anunciara la supresión de Filosofía del examen, y menos, que se incluyera una pregunta abierta en el examen. Si eso no hubiera ocurrido, si el ICFES no hubiese hecho esas modificaciones esta investigación apuntaba en ese sentido, en el sentido de mostrar las dificultades con la prueba de filosofía, mostrar que los bajos resultados en la prueba tenían que ver más con la confección de los instrumentos de evaluación que con un problema de los estudiantes. Por ello, sería inoportuno intentar proponer desde esta investigación cómo evaluar la competencia propositiva cuando el ICFES sabe muy bien cómo se comportan las preguntas y las pruebas que diseña y aplica.

El ICFES ya conocía los problemas con las prueba de filosofía y obró en consecuencia. Aquí sólo resta apoyar esas modificaciones y preguntarnos, ¿por qué la inclusión de la pregunta abierta? Indudablemente si se trata de diagnosticar la realidad cognitiva del estudiante, el mejor modo de evaluar es ese: a partir de un enunciado, dar un espacio para que el estudiante exprese y manifieste su competencia. En el estudio de caso, se observó un colegio donde, en una pregunta abierta, se debían relacionar diez conceptos. Si los conceptos aparecían efectivamente y, además, daban cuenta del tema visto en clase reconstruyendo el hilo argumentativo, la calificación era positiva. Cuantos menos términos, de los diez propuestos, aparecieran en el escrito, o si estaban mal relacionados, la calificación tendía a ser negativa.

Por otro lado, proponer aquí una pregunta de selección múltiple sería un tanto irresponsable, ya que la bondad de la pregunta, sólo se conoce a través de los reportes estadísticos:

Cuando a nosotros nos encargan una guía, casi todos funcionamos de la misma manera: buscamos lo mejor, las preguntas publicadas no son las que nos sobraron, ni las que se comportaron mal, son buenas preguntas que tienen todas las características de las que están en el banco. Eso también dice otra cosa: el mejor informante sobre las pruebas del ICFES es el ICFES, más que los pre-ICFES, más que alguien se ponga a construir preguntas, construir preguntas es un proceso largo y costoso. Aparecen muchas cartillas que no son autoría del ICFES y la gente se va y las compra porque traen más preguntas, en lugar de sentarse a pensar en toda la lógica de la prueba. Este sería un trabajo para los docentes, el análisis de los resultados es un asunto de los docentes. Puede ser que el ICFES no haya encontrado las mejores formas de comunicarse con los docentes, de informarles cómo son los resultados, pero se hacen múltiples esfuerzos. El maestro también tendría que estar en esa disposición de leer. (Ordoñez, 2015: 10)

Hay también ciertos documentos, que el ICFES utiliza a modo de protocolos, para la construcción de las preguntas. Pero por razones de confidencialidad, el ICFES, no los publica. Cuando se citan a los constructores de las preguntas, como lo explica Ordoñez, se les adiestra sobre la confección de las mismas. Se les solicita tener en cuenta parámetros como los que se mencionan en el siguiente pasaje de la entrevista:

Nosotros aquí hablamos de ítems que no sean “cascareros”, que se orienten a evaluar competencias, que sean coherentes y se refieran al conocimiento. La gente que viene a construir preguntas aprende muchísimo de su arbitrariedad. Para que yo construya una pregunta que tenga una sola opción de respuesta correcta, yo necesito darle al estudiante suficientes elementos en el contexto. Un enunciado claro y dirigido a un asunto muy puntual, una pregunta no mide más de un aspecto puntual de las especificaciones, y las opciones tienen que corresponder a lo que yo quiero medir y tienen que estar bien relacionadas con el enunciado, con el contexto. Las opciones tienen que garantizar que es porque el estudiante sabe que escogió una opción, no por otra razón. No porque había un indicio, o la respuesta estaba sugerida. Tampoco que haya caído en el error porque haya sido conducido al error. Y eso es lo que nosotros le enseñamos a cualquier constructor aquí. (Ordoñez, 2015: 11)

Regresando al año 2007, frente a las dificultades que representaba la prueba (que ya para ese año el ICFES parecía reconocer) se hacía hincapié en ciertos tópicos para fortalecer la enseñanza. Se insistía en la necesidad de entender Filosofía como un puente de comunicación entre el estudiante y el saber interdisciplinar. También se recalca en que no se debe entender Filosofía como recitar y aprender de memoria tesis de autores, es decir, sólo historia de la Filosofía, pero tampoco se debe entender simplemente como un espacio



de opinión. Al contrario debe tener en cuenta tanto la parte conceptual o histórica de la Filosofía como la cotidianidad del estudiante.

También se reitera la necesidad de fortalecer la lectura filosófica, promoviendo la lectura en fuentes primarias. Este es uno de los puntos que llama la atención en la presente investigación ya que en los instrumentos de evaluación tenidos en cuenta, liberados por el ICFES, son infrecuentes los ítems en donde se citen fuentes primarias. Claro que en el enfoque del ICFES no se habla sobre la necesidad de involucrar fuentes primarias en los ítems sino en el trabajo en aulas. Pero en todo caso, la evaluación, en una disciplina tan compleja como Filosofía, podría ser más sólida al apoyarse en fuentes primarias; y así reducir el riesgo de la multiplicidad de interpretaciones acerca de qué fue lo que quiso decir un autor.

En los dos siguientes ejemplos salta a la vista que los enunciados no corresponden a fuentes primarias sino que fueron escritos por los constructores de las preguntas:

Platón considera que el hombre está constituido por cuerpo y alma, entidades que pueden separarse. Este planteamiento puede refutarse, siguiendo a Aristóteles, al sostener que

- A. la sustancia del hombre es material.
- B. el alma y el cuerpo se necesitan mutuamente.
- C. el hombre es una sustancia inmaterial.
- D. la materia determina a la forma.

Año 2012. Respuesta B. Fuente: SABER 11o. 2012. Cuadernillo de pruebas Saber 11o.

21. Para Marx, los hombres forman parte de un sistema de "relaciones de producción". Estas relaciones se dan en contra de su voluntad. En dicho sistema, las clases sociales se organizan de tal forma que se da una distribución desigual del trabajo y el beneficio. Al aparecer en la propiedad privada, una clase social se adueña de los medios de producción y se origina un conflicto entre los poseedores y los desposeídos. Así, podría decirse que la propiedad privada origina la lucha de clases, porque

- A. los medios de producción no funcionan en beneficio de todos, sino de unos pocos
- B. el trabajo es un producto de la lucha de clases y origina la propiedad privada
- C. los desposeídos son los dueños de los medios de producción y los poseedores trabajan para ellos
- D. las clases dominantes surgen gracias a que los desposeídos son los dueños de los medios de producción

Fuente: Banco de Preguntas de Filosofía. Icfes. Año: 2009. Clave: A. Ámbito: Antropológico. Competencia: Argumentativa

En los enunciados se dice que un autor (Platón o Marx) piensa algo respecto a algo, mas no se cita literalmente el texto de Platón o de Marx, sino que se registra la interpretación que hace el constructor del ítem de las tesis de esos filósofos.

A diferencia de las dos anteriores, la siguiente pregunta contiene un texto citado de una fuente primaria. La pregunta es extraída del “Banco de preguntas de filosofía” (liberado). Allí, en el ámbito antropológico, se ofrecen alrededor de 35 preguntas, y esta es la excepción: es la única pregunta en la que se cita la fuente primaria:

12. Pascal al comparar al hombre con el reino de la naturaleza dice que éste es "una nada en comparación con el infinito, un todo con relación a la nada, un medio entre nada y todo. Infinitamente alejado de comprender los extremos, el fin de todas las cosas y su principio le están invenciblemente ocultos, en un misterio impenetrable. Es igualmente incapaz de ver la nada y el infinito en que se halla envuelto", *Pascal., Fragment d. un traité du vide, en COPLESTÓN, Frederick. Historia de la filosofía, ed., Ariel, V., 4., cap., XVII, p., 160.* Porque

- A. el hombre se encuentra destinado a vivir en la ignorancia total
- B. todas las cosas se encuentran en mutua relación y por lo tanto, conocer una implicaría conocer todas
- C. el hombre carece de la posibilidad para conocer lo infinitamente grande
- D. el ser humano se encuentra separado de la naturaleza y por lo tanto le es imposible su conocimiento

Fuente: Banco de Preguntas de Filosofía. Icfes. Año: 2009. Clave: B. ámbito: Antropológico. Competencia: Argumentativa

Esta pregunta, a pesar de contar con la cita de una fuente primaria, entraña cierto problema. La pregunta que debe responder el estudiante es: ¿Por qué el hombre es incapaz de ver los extremos, (el principio y el fin, la nada y el todo)? La conclusión del enunciado, efectivamente, es: “(el hombre) es incapaz de ver la nada y el infinito”. Pero es una conclusión que no se sigue de las premisas enunciadas. Las premisas “el hombre es nada en comparación con el infinito, y es un todo en comparación con la nada, es un medio entre nada y todo”, sugieren que el hombre se relaciona con las cosas; sugieren que, al estar sumergido en ellas, no puede conocerlas en su totalidad. Eso es cuestionable, pues se podría pensar, al contrario, que si las cosas están en mutua relación, conocer una llevaría a conocer otras. Sería imposible conocer todas las cosas, si éstas estuviesen aisladas. Se observa, pues, que es un enunciado que no guarda equilibrio con las opciones.

Luego de este recorrido por las etapas de la fundamentación conceptual de la prueba de Filosofía, a saber: la Introducción de la Noción de Competencias, en 1998, que se tradujo

en el nuevo examen del año 2000; la Fundamentación General, del año 2002; la Fundamentación Específica, del año 2004 y la Fundamentación Conceptual del año 2007, surge la necesidad de investigar si aparecen otros autores, además de Claudia Sofía Melo, o un equipo de trabajo para el área de filosofía en el ICFES encargado de las decisiones sobre la fundamentación, la estructura de la prueba y el diseño de los instrumentos. Hay que hacer hincapié en que la publicación del año 2007: *Fundamentación Conceptual Área de Filosofía*, sería la última publicación del ICFES sobre fundamentos de la prueba de filosofía. Después de esto, la prueba de Filosofía fue suprimida del examen; existió en el examen hasta el año 2013; ya en el año 2014 desapareció.

De este modo, esta investigación no sería completa si no se indagaba directamente con los funcionarios del ICFES acerca de las decisiones sobre la prueba de filosofía. Al comunicarme con el ICFES, me concedieron una entrevista con Carlos Ordoñez; él es Gestor de Pruebas, y tiene a cargo la Subdirección de Diseño de Instrumentos. Carlos Ordoñez nos explicó cómo es el proceso que se sigue para incluir una pregunta en el examen. La inclusión de una pregunta es un proceso minucioso, el esquema de la Figura (Figura N° 6) muestra cuáles son los pasos que se siguen en el diseño y administración de la prueba. La prueba, en cada área, estaba a cargo de un administrador. La prueba de filosofía, efectivamente, estuvo a cargo de Claudia Sofía Melo por mucho tiempo. En un periodo menor, estuvo a cargo del mismo Carlos Ordoñez. El administrador vigila todo el proceso, descrito en la figura, conformado por los siguientes pasos:

1. Talleres de Construcción. Se invitan a conocedores del área, a egresados, a docentes en ejercicio. El asesor les da las indicaciones iniciales, de tal modo que se ajusten a los enfoques del ICFES. Por cada competencia, de cada componente, se conforman grupos de tres o cuatro personas. Se busca que cada grupo construya 100 preguntas aproximadamente.
2. Visto bueno del especialista. Un experto del área (en filosofía fue Claudia Sofía Melo, y Carlos Augusto Hernández) hacen una revisión en términos conceptuales y en términos de las características técnicas del ítem.

Figura 6. Diseño y Gestión de Instrumentos

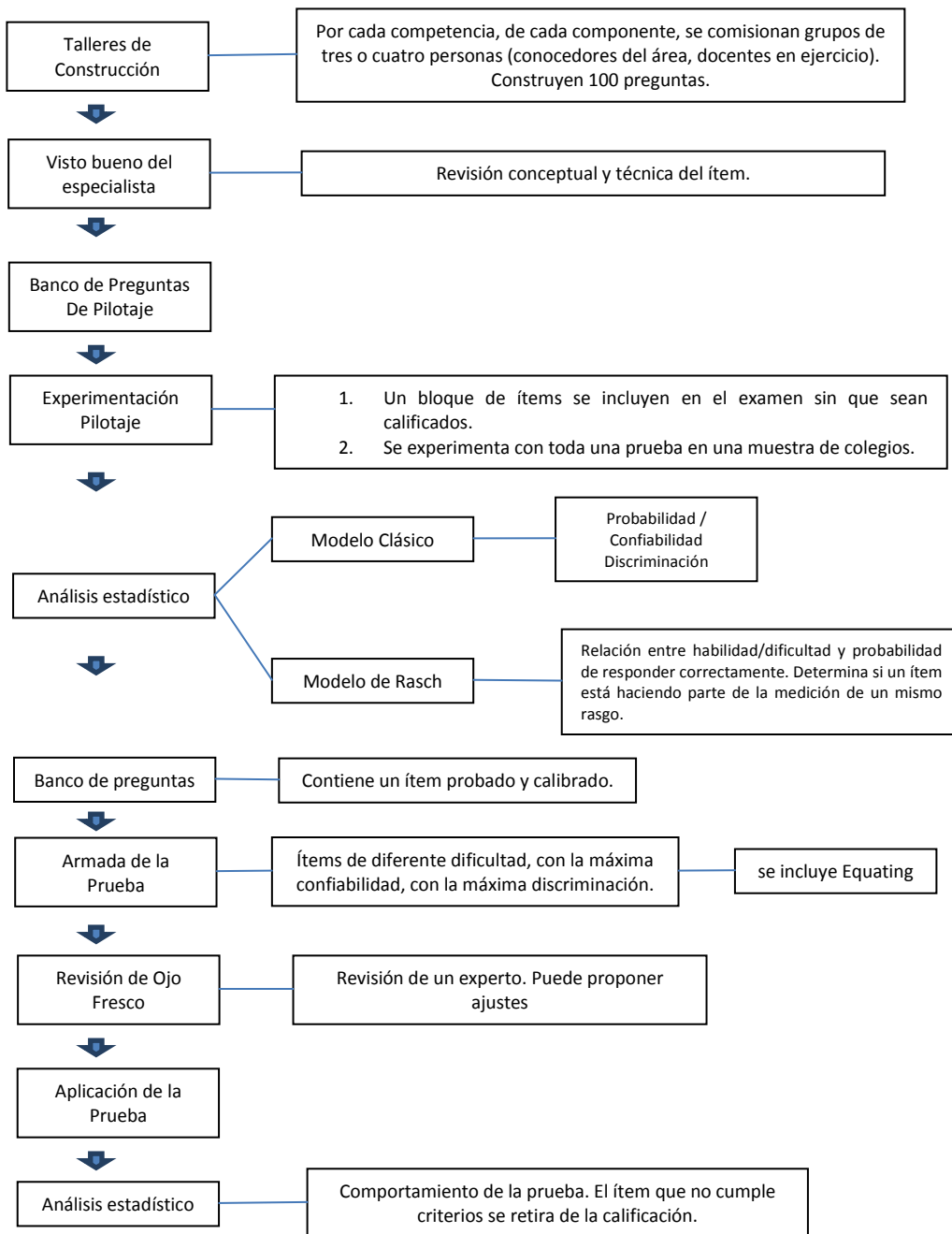


Figura 6. Elaboración propia a partir de la entrevista realizada a Carlos Ordoñez. Gestor de Pruebas. Subdirección de Diseño de Instrumentos del ICFES. (Feb, 2015)

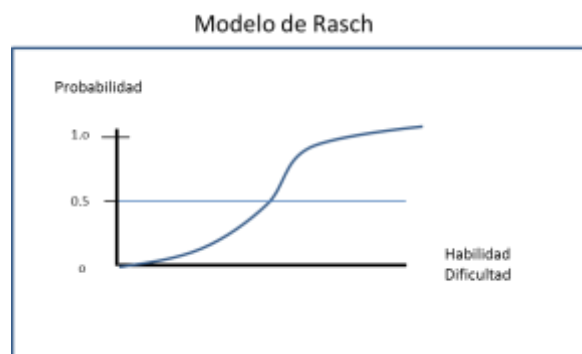
3. Banco de preguntas de pilotaje. Las preguntas que tienen el visto bueno del especialista, conforman el banco de preguntas y son preguntas que son llevadas a un pilotaje.

4. Experimentación o pilotaje. Un bloque de preguntas son incluidas en el examen oficial sin que sean tenidas en cuenta en la calificación. Por ejemplo, de las 30 preguntas de una prueba, 10 pueden ser de pilotaje. No en todas las aplicaciones oficiales hay pilotajes; a veces los pilotos consisten en una experimentación con una muestra de instituciones educativas: se ensaya toda una prueba de tal modo que se pueda conocer cómo se comporta.

5. Análisis Estadístico (a las preguntas del piloto). En el análisis estadístico se tienen en cuenta dos modelos: el Modelo Clásico y el Modelo de Rasch. En el Modelo Clásico, se consideran los siguientes indicadores: probabilidad, confiabilidad y discriminación. *Probabilidad*, se basa en una relación binomial de  $p$  y  $q$ , donde  $p$  es la proporción o el porcentaje de personas que contestan bien, de  $q$ , la población. Para determinar la *Confiabilidad* de un ítem, se excluye ese ítem del total de preguntas consideradas; con esas restantes preguntas se le da una calificación a cada sujeto y, con una fórmula estadística, se establece la relación entre el puntaje que saca la persona y si contesta bien o mal la pregunta.

La confiabilidad es la relación entre el comportamiento del ítem y comportamiento de la prueba. Esto quiere decir que si una persona tiene un buen puntaje, en general, y respondió bien esa pregunta, quiere decir que esa pregunta permite medir la confiabilidad. Si obtuvo un buen puntaje, pero respondió mal esa pregunta, entonces esa pregunta no es confiable en la medición. *La Discriminación* se obtiene separando la población en dos grupos: los buenos y los malos; entonces se examina qué tanto ese ítem permite diferenciar los buenos de los malos. El otro modelo es el Modelo de Rasch.

Figura 7. Modelo de Rasch.



En el modelo de Rasch, se tienen curvas de este corte (forma de S), todas con la misma pendiente. El eje X, es una escala de probabilidad. Hay una probabilidad de 1 (uno) de contestar bien, y una probabilidad de 0 (cero) de contestar bien. La mitad es (.5). El eje Y es una escala de habilidad/dificultad. Este es un modelo probabilístico, donde lo que interesa es que, en la medida que aumentamos en la escala, la probabilidad de responder correctamente se aproxima a 1 (uno). Y, de ahí, se saca un indicador que es: el *ajuste al modelo*. Entonces hablamos de *infit* y *outfit*. Estos parámetros tienen unos límites, y en función de los límites, la pregunta se considera apropiada o no se considera apropiada. Y entonces se tiene una escala de habilidad/dificultad, en la que se identifican cuáles son las preguntas más fáciles y cuáles las más difíciles, para construir después el examen teniendo en cuenta esos criterios. (Vale la pena aclarar que todas las preguntas sin importar el grado de dificultad tienen la misma puntuación). En palabras de Carlos Ordoñez: “El modelo se usa para determinar que la pregunta sí está haciendo parte de la medición de un mismo rasgo.”

6. Banco de preguntas. Las preguntas que sobreviven al tamizaje del análisis estadístico pasan a conformar el Banco de Preguntas. Este banco contiene ítems probados y calibrados.

7. Armada de la prueba. No importa si los ítems fueron construidos hace un año, hace un semestre, etc., estos son tomados del Banco de Preguntas para montar el examen a aplicar; se eligen ítems de diferente grado de dificultad, con la máxima confiabilidad, la máxima discriminación, etc. Para cada prueba hay unas proporciones definidas, el mismo número de preguntas por cada competencia, de cada componente. También se incluye en la armada el componente de la *Igualación*, o equating; es decir, se incluye un porcentaje de preguntas que han sido calibradas en otro año, en otro examen, con el fin de poder hacer comparaciones entre las características cuantitativas (no cualitativas ya que las características cualitativas las dan las especificaciones) de las pruebas de distintos años.

8. Revisión de Ojo Fresco. Un experto revisa la prueba armada, antes de la aplicación, y puede proponer ajustes. Si, según un experto, una pregunta no debe estar, entonces la pregunta se cambia.

10. Aplicación del Examen.

11. Análisis estadístico. Se vuelve a realizar el análisis estadístico, si resulta algún ítem con una correlación negativa, entonces no es tenido en cuenta en la calificación.

Se puede observar que, aunque el proceso es minucioso, sí hubo responsabilidades que se asignaron a una sola persona. La autora de la fundamentación era la misma administradora de la prueba de filosofía, y también fungía como experta que daba el visto bueno. Sin embargo, en las estadísticas, las preguntas en el área de filosofía no tenían buenos indicadores, no eran confiables. Justamente esos problemas llevaron a una discusión al interior de ICFES que tuvo como resultado el documento del año 2007. Por parte del ICFES se reconoce, pues, que la prueba de filosofía tuvo problemas.

Pero digamos, ese punto de: “¿Qué tanto se tienen en cuenta las prácticas pedagógicas?” Pues no. En principio, no. Hay un debate sobre qué es lo que se espera que se forme, pero no es un debate sobre cómo se quiere que se enseñe. Aquí, por ejemplo, en Lectura o en Lenguaje, el énfasis ha estado en la competencia comunicativa; supuestamente el joven podría no recibir clases sino que podría enfrentar la prueba con su misma reflexión, sobre su quehacer, con el lenguaje. Aquí también sería lo mismo, con que la escuela hubiera abordado esta problematización en relación con el ser. Independientemente de los autores, de muchos asuntos muy específicos, pues eso la prueba no lo requiere, no lo exigiría, como condición para obtener un buen puntaje. Un maestro podría enseñar este autor o podría enseñar este otro, lo importante es que la problematización a propósito del ser, esté presente. Y, digamos, en las preguntas que se construyen aquí, yo recuerdo algo de estas preguntas, cuando es una información sobre algún autor, la pregunta ofrece la información sobre el autor, no requiere que el estudiante traiga esa información consigo. No son preguntas memorísticas, sino que son preguntas de análisis, de acuerdo con el enfoque de la competencia (interpretar, argumentar, proponer), como se manejaba en ese momento.

Y yo lo veo en una prueba como la prueba de filosofía. Pues sí, la pregunta por el ser. Pero si tú has leído, pedacitos de Aristóteles, vas a tener más claro qué era el rollo, cómo el rollo se fue transformando.

[...]

Si tú miras la prueba de filosofía, la prueba está pidiendo algo a lo que puede llegar cualquier estudiante, pero si el estudiante tuvo una mejor aproximación, una aproximación comparada, una aproximación que situó a los autores en un momento histórico, que mostró una búsqueda de textos por los que los sucedieron, eso va a ser

distinto. Es decir, el desempeño va a ser distinto, con todo y que nosotros decimos que es una prueba de competencias. (Carlos Ordoñez, 2015)

En distintos apartes de la entrevista Ordoñez manifiesta que, efectivamente, al interior del ICFES se dio ese debate sobre el enfoque de la prueba de filosofía. Y, sumado a ello, se reconoce que las preguntas de filosofía no eran confiables, no tenía buenos indicadores estadísticos.

## **2.2. RESPUESTA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN–, AÑO 2010.**

A partir del recorrido por las primeras etapas de la fundamentación de la evaluación en Filosofía, hemos presenciado cómo el cambio hacia el modelo por competencias, implementado en el año 2000, ha tenido un proceso de ajuste reflejado en los cambios mismos de la estructura de la prueba, en la reelaboración de los conceptos básicos como competencias y ámbitos, y en la intención permanente de argumentar esos conceptos en consonancia con el modelo evaluativo.

Uno de los mayores problemas detectado en las etapas anteriores reside en la falta de lineamientos curriculares, para el área de filosofía, que sirviesen de base a un modelo evaluativo. La preocupación por esa carencia aparecía literalmente en el texto “Filosofía y Evaluación. En los años ochenta y noventa” (Melo, 2004: 181). Ante ese vacío, el Ministerio de Educación publicó sólo hasta el año 2010 el Documento N° 14 “*Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*”. (Figuran como autores: Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López, Marieta Quintero, William Salazar). La ausencia de lineamientos es un problema patente pues es obvio que para todas las demás áreas el MEN ha publicado lineamientos, estándares básicos de competencias, guías pedagógicas o sugerencias de mallas curriculares, pero para Filosofía hasta ese momento no y quienes lo suscriben no son muy reconocidos por su producción académica, como sí puede observarse en las otras áreas.

Si bien la legislación colombiana confiere la autonomía a los colegios para diseñar sus programas curriculares, usualmente el MEN elabora una serie de cartillas donde aparecen los estándares, los contenidos, los ejes conceptuales de las distintas áreas, sugerencias de mallas curriculares, etc. Para el área de Filosofía, salvo la precariedad de los indicadores de



logros curriculares (Resolución 2343 de 1996. Sección sexta. 2. Filosofía), no se había dado ningún pronunciamiento por parte del MEN hasta el año 2010.

La falta de lineamientos curriculares para el área de filosofía en Colombia es notoria al ser comparada con otros países de la región. Por ejemplo en Uruguay, la enseñanza de la Filosofía, con la reformulación del 2006, se amplió a cuatro horas semanales (aunque ya era una tradición que se enseñara durante los tres últimos años del bachillerato). En ese país, conocido por la calidad educativa, a la asignatura se le llamó “Filosofía y crítica de los saberes” y se estableció que tres horas se dedicarían a **Filosofía** y una hora a **Crítica de los Saberes** (CES. Uruguay. 2006). Además esos programas definen con precisión los temas y los enfoques para cada periodo académico: *“El formato propone para cada unidad NÚCLEOS TEMÁTICOS que pueden ser trabajados a través de distintos CUESTIONES. El docente debe seleccionar para cada unidad un Núcleo Temático y, dentro de éste, una o más Cuestiones a desarrollar. (p. 3)*

Si bien el MEN publica en el año 2010 ese documento de orientaciones para Filosofía, se debe tener en cuenta que son sólo unas recomendaciones o unas orientaciones; no son estándares, no son lineamientos curriculares, no tienen la intención de legislar o señalar qué es lo que, prioritariamente, se debe enseñar: *“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.” (MEN, 2010: 11)*

Justamente por eso se le denomina aquí “Respuesta del Ministerio”; desde los documentos reseñados, se evidencia una especie de “reclamo” al ministerio por no contar con unos lineamientos para el área. El Ministerio publica en el 2010, las *Orientaciones* que, en la práctica son los lineamientos para la enseñanza de la filosofía. En las demás áreas se les denomina Lineamientos; en Filosofía, orientaciones, pero cumplen la misma función; son guías para que los maestros organicen sus clases, no son obligaciones a modo de camisa de

fuerza. El punto capital aquí no es si hay o no hay orientaciones para la enseñanza de la Filosofía, sino que en ese momento no los había, y por mucho tiempo no los hubo. Del año 2000 al año 2013 (evaluación por competencias), existió la prueba de Filosofía en el examen del ICFES, y solamente en el año 2010 aparecieron las *Orientaciones*. Es decir que por diez años, en el área de Filosofía, no se contó con un referente similar a las demás áreas.

El enfoque de las Orientaciones consiste en contar con una enseñanza de la Filosofía basada en los problemas y en las preguntas. Entre esos dos extremos que se planteaban en los enfoques del ICFES: entre una enseñanza basada en la repetición, y memorización de autores y tesis, y un campo de opinión abierto, la posición del MEN es explícita. Se inclina, sin dejar de lado la importancia de la historia de la Filosofía, por el enfoque problemático. La prioridad se le asigna a las preguntas más que a las respuestas. Se le da un enfoque social que cobra sentido en la cotidianidad del estudiante. La Filosofía, se sugiere, debe tener un enfoque social dirigido a promover el diálogo y a la crítica al dogmatismo.

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la Filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza.

Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de nuestra sociedad tales como la violencia; las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. Para tales propósitos es fundamental promover la utilización adecuada de herramientas y los métodos propios del trabajo filosófico. (MEN, 2010: 23)

La formación filosófica se orienta hacia el filosofar, buscando hacer del saber filosófico un puente de articulación con los otros saberes de la escuela. Es una formación que implica identificar las creencias previas, ya que son la base de las interpretaciones que puedan hacer los estudiantes. También implica reconocer el contexto específico en el que se reflexiona con el fin de abrirse a otras alternativas; de esta manera, se promueve el análisis de distintos puntos de vista como punto de partida para que el estudiante elabore, y exprese en su vida, su propio punto de vista.

Este enfoque problemático que sugiere el MEN es una razón para que no haya una dependencia, como puede ser el caso de otras áreas, en la elaboración de las mallas curriculares. En otras áreas, las mallas se construyen a partir de los estándares y de los lineamientos, es como si se ofertara un menú y el docente eligiera algunos temas. En cambio en filosofía, no se sugieren temas, sólo se sugieren preguntas.

**Tabla 5. Núcleos de problemas, Competencias filosóficas y Preguntas filosóficas. MEN.**

Núcleo de problema filosófico	Competencia Filosófica	Desempeños	Preguntas Filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo del conocimiento	Competencia Crítica	Examina las razones de los demás y mis propias razones.	¿Es posible identificar varios modos diferentes de estar en la verdad sobre el mismo asunto?	Comunicativas: comprender e interpretar textos mediante hipótesis de sentido. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales, trabajar en equipo. Matemáticas: dar razones, resolver problemas. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz
		Hago uso del lenguaje oral y escrito para promover la interacción social.	¿Cuál es el sentido que tiene publicar los resultados de la investigación científica?	Comunicativas: planear y elaborar textos escritos. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social. Matemáticas y científicas: comunicar
		Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son las fuentes que proporcionan un conocimiento cierto? ¿Cómo diferencias estas fuentes de aquellas que no lo hacen?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Matemáticas: razonar, modelar y argumentar. Científicas: Indagar.
		Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico.	¿Cómo establecer que una información es realmente cierta?	Comunicativas: interpretar textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la Identidad y las diferencias.
		Articulo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos.	¿Qué tipos de conocimientos pueden intervenir en el análisis de un mismo problema filosófico?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales. Matemáticas: resolver problemas.

Fuente: Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía. MEN. 2010. pp. 118.

Al final del documento, *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, aparece (Tabla N° 5) un formato similar a una malla curricular. Ese formato es un esquema que ejemplifica la relación entre núcleos de problema filosóficos, competencia filosófica, desempeños, preguntas filosóficas, y relación con otras competencias básicas. La columna más importante es la que plantea las preguntas; en total se presentan 150 preguntas, las otras columnas presentan información repetitiva.

Hay que resaltar que en este documento no se explicita, como en los documentos analizados en las anteriores etapas, los enfoques evaluativos. Es un documento focalizado en la enseñanza de la Filosofía. Se podría inferir que la evaluación está implícita y habría que suponer que se debe evaluar lo propuesto mediante las *Orientaciones*. Pero realmente no hay orientaciones explícitas por parte del MEN sobre evaluación en filosofía. Aquí se

hace referencia, especialmente, a la evaluación externa y, en general, esta investigación gira en torno a este punto: al eje de encuentro entre la evaluación externa y la praxis en aulas. En la evaluación interna es claro que ni el MEN ni el ICFES imponen cómo evaluar ya que hace parte de la autonomía intelectual del docente. Pero la evaluación externa opera sobre el supuesto de que el estudiante ha alcanzado un contacto con ciertos conocimientos. Y ahí es donde también está el supuesto de que haya una correlación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Esto nos conduce a develar cierta desarticulación entre el MEN, que define los enfoques de la enseñanza, y el ICFES, que define la evaluación de la calidad de la educación.

La aparición de las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía* es importante puesto que no había habido un texto con esa intención creado por el MEN. Sin embargo, la divergencia entre el MEN y el ICFES se hace patente al cotejar las competencias. Las competencias que define el ICFES para la Filosofía (interpretativa, argumentativa y propositiva), así como los componentes (la pregunta por el ser, la pregunta por el conocimiento, y la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural) son distintos a las competencias y los ejes que se sugieren por parte del MEN.

En cuanto a las competencias, el MEN manifiesta lo siguiente: “La presente propuesta pedagógica implica que las actividades de enseñanza y aprendizaje promuevan el desarrollo de ciertas competencias básicas. Éstas son las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.” (Gaitán Riveros et. al. MEN. 2010: 30). Las competencias comunicativas tienen que ver con la escritura, la comprensión y producción de diversos géneros discursivos, el análisis a los medios de comunicación; las competencias matemáticas se relacionan con la formulación y resolución de problemas; las competencias científicas, con la identificación y explicación de fenómenos naturales y sociales; y las competencias ciudadanas tienen que ver con el conocimiento de las normas de convivencia, el manejo de las emociones y la disposición anímica. Estas competencias son visibles en acciones o desempeños (*ver tabla N° 5*) que le permiten al docente valorar las mismas.

Así pues, según el MEN, se sugiere promover en la enseñanza de la Filosofía las competencias básicas: comunicativa, matemática, científica y ciudadana. Sobre estas competencias, se deben promover unas competencias propias del saber disciplinar:

*(...) aunque la Filosofía se alimenta de la relación con otros campos disciplinares, es un dominio del saber específico que requiere el desarrollo de algunas competencias propias. En este sentido, se considera que la enseñanza de la Filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad. (MEN. 2010: 31)*

Las competencias específicas para la Filosofía propuestas por el MEN son: la competencia crítica, la competencia dialógica y la competencia creativa. La competencia crítica promueve el cuestionamiento, implica seleccionar la información y sus fuentes, también requiere asumir posturas justificadas frente a otros puntos de vista. La competencia crítica encuadra en la aspiración de la Filosofía a la superación de la *doxa* (opinión) y alcanzar la *epísteme* (conocimiento racional) o el criterio fundamentado en razones. Es una competencia que también se desenvuelve en la auto-crítica, en el análisis de los propios pensamientos y conlleva a la emancipación del sujeto y a la transformación del entorno, al buscar mejores condiciones de vida. En el ejercicio del filosofar, la competencia dialógica, permite superar la relación tradicional entre maestro y alumno, donde el maestro transmite conocimiento y el alumno lo recibe; se concibe, en lugar de ello, una interacción pedagógica fundada en el diálogo. El diálogo es una antigua práctica filosófica que posibilita el reconocimiento y la crítica mutua de las razones, conduce a la argumentación y al pluralismo necesario para la democracia. La competencia creativa es estimulada mediante la reflexión filosófica ya que incentiva la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de comprenderlo y de actuar en él.

En cuanto a componentes, la propuesta del MEN se basa en la noción de los ámbitos, pero sugiere enfatizar tres de ellos, el epistemológico, el estético y el moral:

Sin restar importancia a las escuelas filosóficas y a la historia de la Filosofía, que deben ser objeto de estudio permanente por parte de docentes y estudiantes, en estas orientaciones se ha considerado adecuado presentar el componente disciplinario eligiendo algunas de las preguntas más destacadas de tres áreas problemáticas de la Filosofía.

[...]

Las preguntas referidas al conocimiento humano, a la estética y a la moral hacen evidente que no se trata sólo de tres áreas del campo filosófico sino que estas tres categorías constituyen en sí mismas problemas filosóficos. Estas tres áreas elegidas no agotan el vasto horizonte de la reflexión filosófica -cada maestro de Filosofía sabrá complementar esta presentación con más problemas y preguntas- pero recogen referencias suficientes a la vida concreta para que

los docentes y los alumnos vivan el estudio de la Filosofía no como la repetición de doctrinas sino como un vivo y controvertido intercambio de razones (...) (MEN. 2010: 39)

Resumiendo, el MEN propone, para la enseñanza de la Filosofía, unas competencias básicas (comunicativa, matemática, científica y ciudadana) y unas competencias específicas del ejercicio del filosofar (crítica, dialógica y creativa). Propone, además, mantener como ejes temáticos o ámbitos: la epistemología, la estética y la moral.

Se percibe claramente que aunque hay puntos de convergencias, las definiciones de las competencias y las sugerencias entre los ámbitos a enseñar/evaluar simplemente no son los mismos para el ICFES y para el MEN. Como se mencionó, las orientaciones del MEN van dirigidas a la enseñanza, no se focalizan en la evaluación. La evaluación es un supuesto, es ahí donde radica una discontinuidad a nivel investigativo. ¿Qué se debe evaluar en Filosofía?

Hacia el final del documento sobre orientaciones se explicitan las estrategias didácticas para la enseñanza de Filosofía en la educación media (MEN. 2010: 106). Se explican las actividades didácticas que pueden dinamizar los procesos de aprendizaje, y ahí es donde hay algunos puntos de convergencia con las sugerencias para el mejoramiento que se hacen en los enfoques del ICFES. Entre las estrategias sugeridas y explicadas, paso a paso, por el MEN están: la lectura y el análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, la exposición magistral de temas filosóficos, el foro de Filosofía, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía.

Aunque todas estas estrategias son oportunas y útiles, algunas de ellas se pueden resaltar en relación con distintos modelos pedagógicos. Por ejemplo, como se presentó en el anterior capítulo, si se trata de enfoques relacionados con pedagogía activa o con Filosofía para Niños (FpN), la exposición magistral no es bien vista. A mi modo de ver, hay una estrategia que propone el Ministerio que es inviable en muchos colegios; se trata del seminario. Si bien el seminario resulta uno de los mejores métodos de aprendizaje en Filosofía ya que promueve la escritura, es un método idóneo para la educación superior. Su aplicabilidad, siguiendo el modelo europeo, requiere un número reducido de participantes; incluso cuantos menos participantes tenga, puede funcionar mejor. Pero mientras el Ministerio

sugiere implementar seminarios en las clases de filosofía, en las políticas para la educación media se promueve la masificación de las aulas. En las aulas masificadas es insostenible adelantar un seminario filosófico.

### **2.3. ELIMINACIÓN DE FILOSOFÍA DE LAS PRUEBAS SABER ICFES, AÑO 2013.**

En el año 2013 el ICFES anuncia que para el año 2014 la prueba de Filosofía desaparece del examen. También desaparece la prueba de Lengua Castellana, quedando las dos fusionadas en una nueva prueba llamada Lectura Crítica.

En la prueba se ha implementado un acercamiento a los problemas filosóficos y a su historia a partir de la capacidad reflexiva de los estudiantes, antes que del recuento de autores y títulos de obras. En esa medida, las preguntas han indagado por el pensamiento argumentativo propio de la Filosofía, antes que por el conocimiento de la historia de la Filosofía. Entre las razones que han llevado a esta orientación de la prueba de *Filosofía*, cabe resaltar las siguientes:

- En la medida en que la educación y la evaluación de la educación están orientadas hacia competencias, lo esencial es que los estudiantes desarrollen capacidades interpretativas y argumentativas, y no que almacenen conocimientos llamados “declarativos”.
- Los Estándares no incluyen una descripción de competencias propias de la Filosofía, ni establecen cuáles son los conocimientos en Filosofía que los estudiantes deben adquirir. Pero (a propósito de las competencias en Lenguaje) los Estándares establecen claramente la necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar textos y de reflexionar sobre ellos de una manera crítica.

En este orden de ideas, es claro que la prueba de *Filosofía* del examen SABER 11° vigente es, fundamentalmente, una prueba de Lectura Crítica, con la particularidad de focalizarse en textos de tipo filosófico y en la evaluación de competencias relacionadas con la argumentación. (ICFES, 2013: 8)

En el anterior párrafo se pueden rastrear las voces que se han escuchado en las anteriores etapas de la fundamentación de las pruebas de filosofía. De algún modo esta investigación sirve para corroborar las razones que ofrece el ICFES para la supresión de la prueba de filosofía. La primera razón expresa que la educación y la evaluación de la educación están orientadas hacia competencias, y que “lo esencial es que los estudiantes desarrollen capacidades interpretativas y argumentativas, y no que almacenen conocimientos llamados “declarativos”.” Esto no quiere decir otra cosa distinta a que la prueba de filosofía, por más

que intentó desprenderse de ellos, requiere conocimientos “declarativos”, requiere una aproximación a tesis de autores clásicos, y el dominio de la terminología básica. La segunda razón consiste en que: “los estándares no incluyen una descripción de competencias propias de la filosofía”. Es decir, el ICFES es consciente de la diversidad de enfoques que se pueden generar en torno a la enseñanza de filosofía. Como lo expresa Ordoñez en la entrevista:

¿Por qué algunas pruebas resultan tan difíciles de desarrollar, de seguir en el proceso? Es que la construcción de una prueba es un proceso de investigación. Usted hipotetiza que los estudiantes están en condiciones de llevar a cabo estos procesos que están incluidos en las especificaciones. Sin embargo, aunque se publican los lineamientos que el ICFES tiene, la fundamentación, la lógica de la prueba —en el caso, por ejemplo, de filosofía, donde no había lineamientos del Ministerio, donde las prácticas de enseñanza en el país son tan disímiles—, este aspecto que se hipotetiza, cuando se va a construir una prueba, es muy difícil de cumplir. En algún momento un amigo, Edgar Torres, hizo un simposio en Boyacá sobre la enseñanza de filosofía en los colegios y, por supuesto, no todos eran licenciados en filosofía, incluso la carga horaria que se asignaba a la enseñanza de la filosofía era completamente disímil en todas las oportunidades, y los mismos enfoques.

[...]

La prueba hipotetiza que hay un proceso de enseñanza afín al proceso de evaluación. No tienen que ser iguales, la evaluación está mirando la competencia que el sujeto desarrolló; pero de fondo, en lo educativo, siempre se está pensando que hubo un proceso que permitió entrar en contacto con un campo de conocimiento y eso, en el caso de la filosofía, es bastante disímil. Es decir, este supuesto es muy difícil de cumplir. (Ordoñez, 2015: 6)

Otra razón que aduce el ICFES para la supresión de la filosofía consiste en la necesidad de alinear el examen con las pruebas que se hacen en 3°, 5° y 9° de tal modo que se garantice la comparabilidad.

Se proponen evaluar, en una sola prueba, las competencias de Lenguaje y de Filosofía bajo la noción de *lectura crítica*. Esta fusión tiene sentido en la medida en que:

- Los estudiantes de grado 11° deben haber alcanzado un dominio aceptable del lenguaje (competencia evaluada en los grados 3°, 5° y 9°) que les permita leer críticamente —esto es, tomar distancia frente al texto y evaluar sus contenidos— y estar en condiciones de aplicar esas competencias, en particular, en la lectura de textos filosóficos.
- Como vimos anteriormente, tanto las pruebas de *Lenguaje* como de *Filosofía* del examen vigente son pruebas de lectura crítica. Difieren únicamente en el tipo de textos que utilizan y en las competencias sobre las que se focalizan.

La prueba propuesta mantendría, con pequeñas variaciones, la idea de distintas competencias y niveles de comprensión de lectura, e incluiría en particular contextos filosóficos que involucren conceptos abstractos y la reflexión sobre estos. Una cuestión típicamente filosófica



es “cómo podemos entender tal o cual concepto, y cómo este se relaciona con los demás conceptos de un sistema de pensamiento particular”.

Ahora bien, son muchos los conceptos recurrentes a lo largo de la historia de la Filosofía; por ejemplo, los siguientes: metafísica, realidad, existencia, ser, sustancia, ciencia, naturaleza, mente, conciencia, moral, ética, bien, mal, estética, belleza, epistemología, conocimiento, opinión, verdad, racionalidad, objetividad, subjetividad, absoluto, relativo, experiencia, percepción, hombre, sujeto, sociedad. En la prueba propuesta no se pedirían definiciones de estos conceptos, ni conocimientos a propósito de las teorías que los incorporan. Sin embargo, una *familiaridad* con algunos conceptos básicos de la Filosofía y con el tipo de reflexión propio de la Filosofía hace parte de la formación que se espera haya recibido un estudiante de grado 11°.

En síntesis, la evaluación de las competencias en Lenguaje y Filosofía con una sola prueba de *Lectura Crítica* favorecería una transformación que viene de tiempo atrás, orientada a fortalecer la evaluación de capacidades interpretativas y de razonamiento lógico a partir de un texto y evitar la de conocimientos declarativos. La prueba recogería lo que se evalúa actualmente en *Lenguaje* y en *Filosofía*, y cubriría los Estándares de Lenguaje para el nivel de la educación media. (ICFES. 2013: 9)

La supresión de la filosofía de las pruebas Saber ICFES, siendo tan reciente, ya ha sido asumida de modos diversos por distintos sectores académicos. Para algunos es el fin de la filosofía; un ejemplo de este punto de vista se encuentra en el *Manifiesto contra el asesinato de la Filosofía en Colombia*, a través del cual la comunidad educativa de la Licenciatura en Filosofía, de la Universidad Pedagógica Nacional, sienta una postura acerca de la eliminación de la Filosofía de las pruebas de Estado; consideran que esa eliminación es un “asunto que produce como efecto paulatino, pero no explícito, la expulsión de la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana.” (Guillén, 2014: 2)

Otros sectores consideran que, dada la influencia del ICFES en los colegios, con la eliminación de Filosofía, se abre un horizonte de posibilidades respecto al lugar y a los enfoques de Filosofía en secundaria. Podría ocurrir que Filosofía también sea suprimida de la enseñanza básica y media, pero también podría ocurrir que sufra una transformación en sus enfoques y, con miras a lo que pide la prueba de Lectura Crítica, abra sus horizontes hacia otras alternativas de enseñanza. Posiblemente el trabajo en el aula en esta área se salga del libreto, del modelo canónico, y empiece a enfocarse en diversos tipos de textos, lo cual representaría un avance educativo si se continúa trabajando en los textos de autores clásicos. Es un avance educativo en la medida en que se busca la interdisciplinariedad y se puede contrarrestar el “asignaturismo”, el aislamiento que se da en las áreas, respecto de otras.

Incluso en el estudio de caso, se pudo observar un colegio donde la clase de ética, que estaba a cargo del mismo docente de filosofía, se desarrollaba a partir de la lectura de textos, de obras literarias que, a juicio del docente, representaban una modalidad de reflexión filosófica, un punto de encuentro entre la filosofía y la literatura. El docente proponía una lista con autores como Kafka, Mario Mendoza, Herman Hesse, Mary Shelley, Khalil Gibran, Andrés Caicedo, Jorge Luis Borges, Oscar Wilde, Jairo Aníbal Niño, Goethe, Albert Camus, etc. Obras literarias de alto contenido filosófico, de reflexiones sobre temas como el bien y el mal, la existencia, el hombre frente al mundo, etc.

Respecto de la supresión de la filosofía de las Pruebas Saber, a mi modo de ver, no hay que confundir dos temas. Un tema es la supresión de la filosofía de la pruebas Saber y otro tema es pensar que la prueba de Filosofía siga vigente en la prueba de Lectura Crítica, o lo que es casi lo mismo, que se pueda fusionar, en términos evaluativos, Filosofía con Lenguaje. El primer tema: la supresión de filosofía, es un tema sobre el cual el ICFES tiene razones suficientes. La confiabilidad de la preguntas no era óptima y, aunque en los últimos años, 2012, 2013, se procuró enfatizar en preguntas relacionadas con la comprensión de problemas sociales más que en el reconocimiento de conocimientos declarativos, la prueba de filosofía continuaba reportando ítems que no median con certeza las habilidades del estudiante, en el conjunto del examen. Respecto al segundo tema, y después de la entrevista con los funcionarios del ICFES, se puede declarar que estamos precisamente frente al debate actual que se da entre los teóricos del ICFES; se discute sobre cómo los componentes de Filosofía entrarían a estar vigentes en la prueba de Lectura Crítica. La prueba de Lectura Crítica, se afirma en el último texto citado, “recogería lo que se evalúa actualmente en *Lenguaje* y en *Filosofía*, y cubriría los Estándares de Lenguaje para el nivel de la educación media. (ICFES. 2013: 9) Pero, a mi modo de ver, no hay que tomar esa afirmación a la ligera; la tradición filosófica es distinta a la tradición que trae la Literatura. Para ilustrar este punto me permito citar el siguiente pasaje:

El lenguaje literario no ofrece dificultades en el sentido de que es accesible a la mayoría de los lectores. Pero como tiene un horizonte abierto, su contenido significativo nunca está fijado definitivamente, sino que es algo viviente que admite diversas interpretaciones. Así paga su general comprensibilidad con una incontrolable polisemia. Lo cual, con todo, pertenece a la esencia de los productos de la fantasía. La filosofía, por su parte, frecuentemente –casi siempre en sus momentos culminantes– echa mano de esta clase de lenguaje, pero su uso le impide alcanzar la precisión de sentido que deben tener las palabras en el encadenamiento

de conceptos que constituye todo razonamiento filosófico, abriendo así la puerta a la fantasía de los intérpretes. (Cruz Vélez, 1977:172)

El debate, como se dijo, es un debate actual y abierto que se da en el ICFES. Esta investigación puede tomar parte en ese debate en la medida en que abre algunas posibilidades para una fundamentación de la evaluación en filosofía, teniendo en cuenta que la mayor riqueza que tiene la tradición filosófica es la exigencia de una argumentación lógica, independientemente de la modalidad de la enseñanza de la filosofía, independientemente de las tesis de los autores, o de conocimientos declarativos, la filosofía siempre pregunta “¿por qué?”, pero no se queda sólo en la pregunta: exige respuestas con argumentos.

#### **2.4. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS EN FILOSOFÍA.**

Aunque no hay un informe oficial por parte del ICFES sobre los resultados en Filosofía en las pruebas, a través de la página web del ICFES (<http://www2.icfesinteractivo.gov.co>), por medio del aplicativo Generador de Reportes, quien esté interesado puede descargar los reportes y elaborar sus propias conclusiones. El ICFES dispuso al servicio del público este aplicativo que entrega diversos reportes. En general, el reporte se puede generar en cuatro niveles: Nacional, Departamental, Municipal e Institucional. También se puede generar por áreas, por conjuntos de áreas, por años, por promedio, naturaleza, población.

Ciertamente es sorprendente que Filosofía sea el área con resultados más bajos en Colombia, según las estadísticas analizadas en esta sección. Esto se cumple a Nivel Nacional, a nivel departamental (Cundinamarca), a nivel municipal (Municipio de El Rosal) y a nivel institucional, si bien hay algunas excepciones.

Antes de aventurar cualquier tipo de análisis, es sumamente importante tener en cuenta las advertencias que hace el ICFES en su página web:

En esta sección usted podrá consultar los resultados de las evaluaciones a cargo del ICFES. Estos resultados ofrecen información sobre los desempeños de los estudiantes de educación básica, media y superior.

Algunas evaluaciones (PRE SABER 11°, SABER 11°, Validación del bachillerato y SABER PRO) producen reportes de resultados individuales, que pueden ser descargados por las personas que los presentaron mediante una clave de acceso. Además, a partir de los datos agregados de estas evaluaciones (excepto Validación del Bachillerato) se producen

reportes de resultados para instituciones educativas, municipios, departamentos y el país, que pueden ser consultados por todos los usuarios interesados (véase tabla).

Tenga en cuenta que El ICFES no realiza "rankings" o listados de "mejores resultados" en las pruebas que aplica. Quien efectúe y publique este tipo de ordenamientos debe asumir la responsabilidad de los mismos. De igual manera, debe hacer explícitos todos los criterios utilizados en el análisis de la información.

En este sentido, la información de resultados agregados de las pruebas que aplica es pública para los propósitos que la ley autoriza y está disponible para la consulta de los interesados a través de la página web [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co).

Seleccione la opción deseada en el menú ubicado al lado izquierdo de la pantalla.”

(Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/>) (fecha de recuperación 19/05/2014)

## **Y en otra sección:**

### **ADVERTENCIAS**

Si bien el ICFES es la entidad responsable de la producción de esta información, el Instituto no hace ordenamientos de la misma. Es importante tener en cuenta que los resultados de cualquier ordenamiento o “ranking” dependen de los criterios utilizados y, en consecuencia, pueden variar. Por tanto, los cálculos u ordenamientos de los datos realizados por los interesados son responsabilidad de los mismos y deben hacerse explícitos en todos los casos.

El ICFES recomienda que los análisis que se efectúen a partir de esta información tengan en cuenta variables como el número de estudiantes evaluados, la naturaleza y el calendario académico del colegio. También sugiere evitar la elaboración de promedios simples del conjunto de las pruebas, puesto que estas no son comparables entre sí.

(<http://www2.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados/resultados-agregados-2013>)

(recuperado el 19/05/2014)

El ICFES es claro al diferenciar la consulta de reportes y la elaboración del “ranking” u ordenamiento. A partir de los resultados obtenidos individualmente, se producen datos agregados o reportes de instituciones, municipios y departamentos del país. Y, a partir de esos datos, el usuario puede ordenarlos. De hecho, parece ser la invitación implícita que hace el ICFES. Mediante esta herramienta a disposición del público, el país cuenta con una fuente de información que ofrece indicadores del desempeño académico de los colegios a nivel nacional. La herramienta permite comparar los resultados de acuerdo a distintos

critérios de agrupación, tales como: los resultados de las diversas áreas en un colegio, los resultados entre diversos colegios, etc.

#### 2.4.1. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS EN FILOSOFÍA A NIVEL NACIONAL. Años 2000 a 2013.

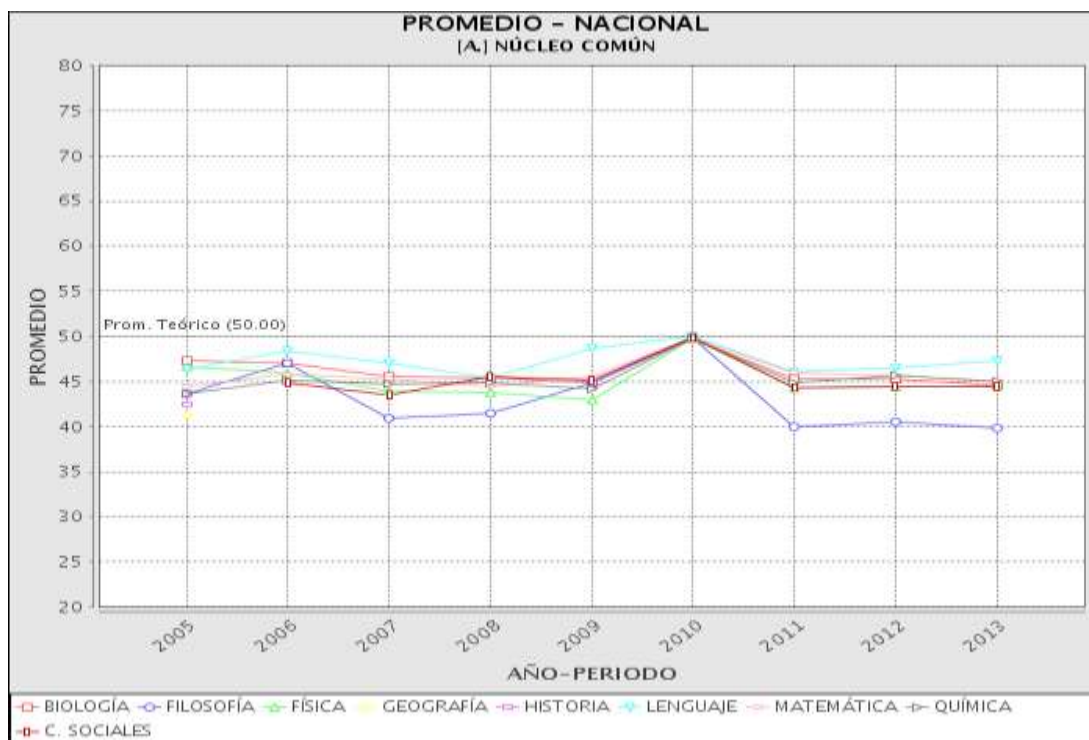
A continuación se presentan los datos en dos secciones; la primera, del año 2000 al año 2004, y la segunda, del año 2005 al año 2013. Esta división se debe a que el ICFES genera así los datos en razón de los cambios considerables en la estructura del examen a partir del año 2005. Entre otros cambios, hasta el año 2004 el examen se presentaba en dos jornadas, en dos días; desde el año 2005, sólo en un día.

**Tabla 6. Resultados ICFES en núcleo común, año 2000 a 2013**

PROMEDIO NACIONAL AÑO 2000 A 2013									
Evaluados	Año	Biología	Filosofía	Física	Lenguaje	Matemáticas	Química	Historia	Geografía
80561	2000	44,99	44,78	45,2	46,35	42,98	44,86	43,48	44,38
78175	2001	44,56	43,81	46,68	46,36	41,14	45,07	43,44	43,1
63383	2002	44,9	44,53	45,33	48,13	42,64	44,25	43,28	43,41
69694	2003	45,12	44,69	46,16	48,69	41,77	43,46	43,18	42,93
64727	2004	45,86	45,46	42,89	52,19	41,04	42,28	44,03	49,37
67151	2005	47,31	43,59	46,66	46,36	44,44	43,56	42,43	41,28
Promedio		45,46	44,48	45,49	48,01	42,34	43,91	43,31	44,08
Evaluados	Año	Biología	Filosofía	Física	Lenguaje	Matemáticas	Química	Sociales	Inglés
51011	2006	46,99	47,04	45,9	48,39	45,75	45,17	44,86	43,08
76050	2007	45,46	40,92	43,95	47,01	45,31	44,67	43,46	43,95
81013	2008	45,4	41,49	43,74	45,44	44,48	44,79	45,52	40,79
69596	2009	45,51	40,72	43,84	46,14	43,98	45,49	45,24	44,08
30394	2010	49,79	49,81	49,7	50,01	49,9	49,79	49,84	50,03
55159	2011	45,28	39,97	44,33	46,03	45,99	44,84	44,32	43
30409	2012	45,26	40,47	44,44	46,5	45,61	45,72	44,46	44,12
57873	2013	44,54	39,81	44,41	47,23	49,56	44,97	44,44	44,63
Promedio		46,10	42,83	45,25	47,11	45,74	45,29	45,27	44,21
Promedio Total		45,78	43,40	45,25	47,50	44,54	44,88		

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

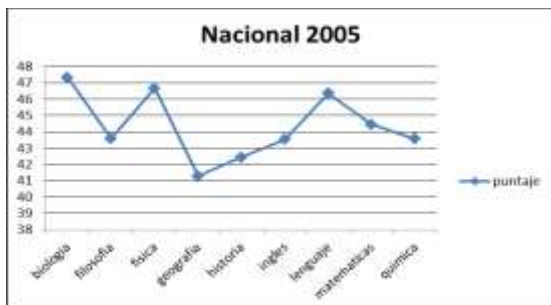
**Gráfica 1. Comparación áreas del núcleo común, Nacional, año 2005 a 2013**



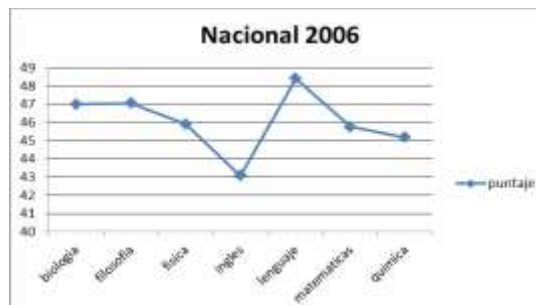
Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/> Fecha impresión: 26-07-2014 23:44:21

En la gráfica se ve cómo claramente Filosofía, representada por la línea azul, está muy por debajo del promedio de las otras áreas, especialmente en los años 2007, 2008, y los últimos tres años. A continuación se presentan las gráficas desde el año 2005 hasta el año 2013, enfatizando el lugar de Filosofía.

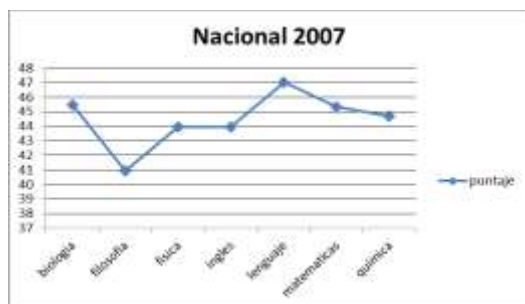
**Gráfica 2. Comparación entre áreas. Año 2005.**



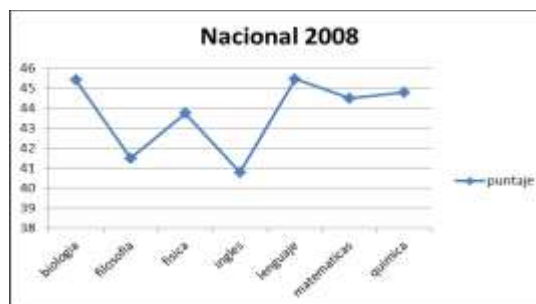
**Gráfica 3. Comparación entre áreas. Año 2006.**



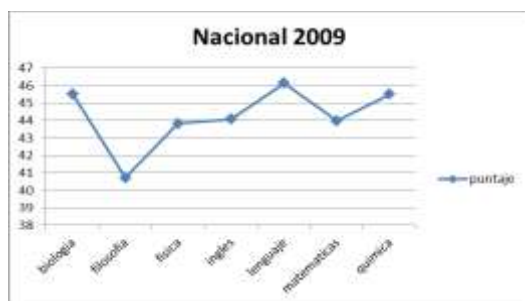
Gráfica 4. Comparación entre áreas. Año 2007.



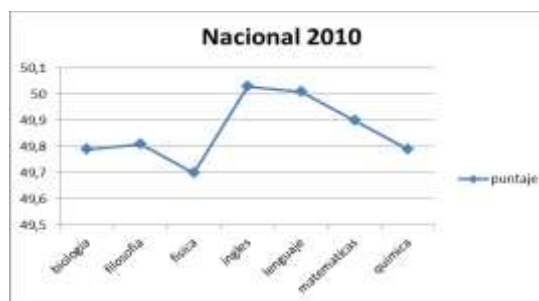
Gráfica 5. Comparación entre áreas. Año 2008.



Gráfica 6. Comparación entre áreas. Año 2009.



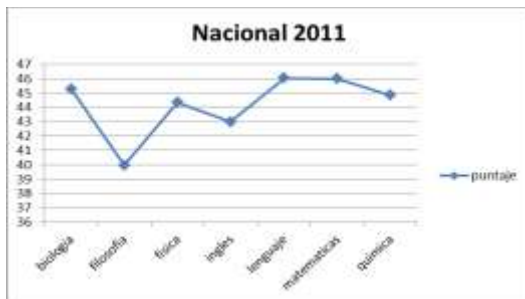
Gráfica 7. Comparación entre áreas. Año 2010.



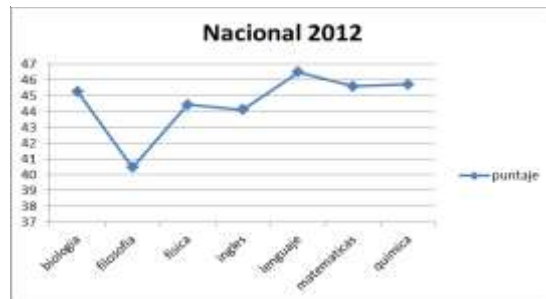
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tomados de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Las anteriores gráficas ilustran los datos de la tabla de resultados desde el año 2005 hasta el año 2013. En el año 2005 (*Gráfica N° 2*), ordenando las asignaturas del resultado más bajo al más alto, Filosofía ocupa el cuarto lugar, después de Geografía, Historia e Inglés. En el año 2006 (*Gráfica N°3*), en cambio, ocupa el segundo lugar, de la más alta a la más baja, después de Lenguaje. En el año 2007 (*Gráfica N°4*), ocupa el último lugar muy por debajo de las demás áreas con un promedio de 40.92, le sigue Física e Inglés, juntas con un promedio de 43.95. En el año 2008 (*Gráfica N°5*), Filosofía es la segunda más baja después de Inglés. En el año 2009 (*Gráfica N° 6*), Filosofía de nuevo es la más baja, muy por debajo de las demás. En el año 2010 (*Gráfica N° 7*), ocupa el cuarto lugar más bajo, después de Física, Química y Biología.

**Gráfica N° 8** Comparación entre áreas. Año 2011.



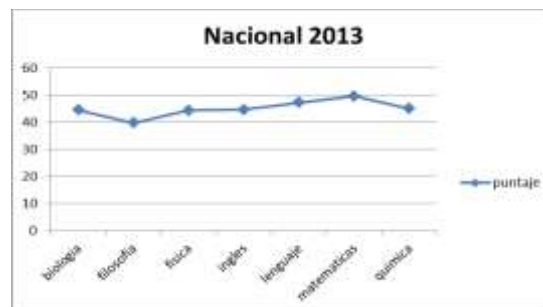
**Gráfica N° 9.** Comparación entre áreas. Año 2012.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tomados de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

En el año 2011 (*Gráfica N° 8*), ocupa el último lugar y de nuevo muy por debajo de las demás áreas. En el año 2012 (*Gráfica N° 9*), ocupa el último lugar con un promedio de 40.47, notoriamente por debajo de todas las demás áreas; la que le sigue es inglés con 44.12. Y, finalmente, en el año 2013 (*Gráfica N° 10*), Filosofía ocupa el último lugar con un promedio de 39.81, le sigue Física y después Inglés.

**Gráfica N° 10.** Comparación entre áreas. Año 2013.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tomados de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

La infografía indica que efectivamente Filosofía es el área con promedio más bajo en el examen desde el año 2000. Según los datos, el área con mejores resultados es Lenguaje. La más baja es Filosofía y la segunda más baja es inglés.

Llama la atención que la asignatura de Lenguaje obtenga buenos resultados. A la luz de la fusión entre Lenguaje y Filosofía, aplicada desde el año 2014, bajo el argumento de la afinidad entre las dos áreas, se esperaría que los resultados históricos entre las dos áreas



fuesen de la mano. Si fuesen dos áreas afines, estarían cerca sus promedios. Pero mientras Filosofía tiene el puntaje más bajo, Lenguaje el más alto. La razón, ya mencionada, tiene que ver con la misma fundamentación, con la tensión entre evaluar la identificación de tesis de autores o la comprensión de problemas sociales. En la prueba de Lenguaje no se preguntaba, por ejemplo, cómo explica Chomsky la competencia lingüística, o acerca de teorías de otros Lingüistas, conocimientos que son estudiados usualmente en la universidad. En filosofía se preguntaba por filósofos y por tesis de filósofos indiscriminadamente. En los primeros años, de 2000 al 2004, esto fue más acentuado. Desde el año 2005 se notó la preocupación por enfatizar en la comprensión de problemas sociales (la misma descripción de los ámbitos, y luego componentes es un indicador). En el año 2007, se reflexionaba sobre tener en cuenta los autores más usuales en los colegios.

**Tabla 7. Lugar de Filosofía en las Pruebas SABER 11 a Nivel Nacional.**

FILOSOFÍA EN LAS PRUEBAS A NIVEL NACIONAL											
2002	Lenguaje	48,13	2003	Lenguaje	48,69	2004	Lenguaje	52,19	2005	Biología	47,31
	Física	45,33		Física	46,16		Geografía	49,37		Física	46,66
	Biología	44,9		Biología	45,12		Biología	45,86		Lenguaje	46,36
	<b>FILOSOFÍA</b>	<b>44,53</b>		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>44,69</b>		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>45,46</b>		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>43,59</b>
	Química	44,25		Química	43,46		Historia	44,03		Química	43,56
	Geografía	43,41		Historia	43,18		Física	42,89		Historia	42,43
	Historia	43,28		Geografía	42,93		Química	42,28		Geografía	41,28
Matemática	42,64	Matemática	41,77	Matemática	41,04						
2006	Lenguaje	48,39	2007	Lenguaje	47,01	2008	C. Sociales	45,52	2009	Lenguaje	48,68
	<b>FILOSOFÍA</b>	<b>47,04</b>		Biología	45,46		Lenguaje	45,44		Matemática	45,48
	Biología	46,99		Matemática	45,31		Biología	45,4		C. Sociales	45,05
	Física	45,9		Química	44,67		Química	44,79		Biología	44,79
	Matemática	45,75		Física	43,95		Matemática	44,48		Química	44,11
	Química	45,17		C. Sociales	43,46		Física	43,74		Física	42,98
	C. Sociales	44,86		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>40,92</b>		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>41,49</b>		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>40,72</b>
2010	Lenguaje	50,01	2011	Lenguaje	46,03	2012	Lenguaje	46,5	2013	Lenguaje	47,23
	Matemática	49,9		Matemática	45,99		Química	45,72		Matemática	45
	C. Sociales	49,84		Biología	45,28		Matemática	45,61		Química	44,97
	<b>FILOSOFÍA</b>	<b>49,81</b>		Química	44,84		Biología	45,26		Biología	44,54
	Biología	49,79		Física	44,33		C. Sociales	44,46		C. Sociales	44,44
	Química	49,79		C. Sociales	44,32		Física	44,44		Física	44,41
	Física	49,7		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>39,97</b>		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>40,47</b>		<b>FILOSOFÍA</b>	<b>39,81</b>

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/> Fecha impresión: 29-07-2014 21:34:04

En la tabla (N° 7) se reorganizan los datos, se presenta la información en columnas, indicando el año y ordenando las áreas de mayor puntaje a menor puntaje, de tal modo que se vea claramente el promedio de las áreas del núcleo común, resaltando el lugar que ocupó Filosofía. Se observa que en los primeros años, 2002, 2003, 2004, de la más alta a la más baja, Filosofía se mantiene en el cuarto lugar, por debajo de Biología y Lenguaje. En el año 2005 desciende una casilla, ubicando el quinto lugar, de las ocho áreas que se evaluaban hasta ese año. A partir del año 2006, sólo se evaluaron siete áreas, y Filosofía ocupó el segundo lugar. Del año 2007 al año 2013, excepto en el año 2010 que ocupó el cuarto lugar, Filosofía ocupó el último lugar a nivel nacional.

Una razón que puede explicar estos resultados tiene que ver con los mismos enfoques, ya que de acuerdo a los enfoques se construían las preguntas. Solamente retomando las tablas sobre los ámbitos, como muestra de los enfoques, tenemos que en el año 2000, los ámbitos son: antropológico, ético, epistemológico, estético y ético. En el año 2002, son los mismos, pero las descripciones cambian, se ve un ligero enfoque hacia lo social. En el año 2004, hay un intento de resacatar las categorías de Bloom, como un tipo de evaluación que también implicaría competencias, para el caso de filosofía. En el año 2005, los ámbitos desaparecen, y en su lugar se habla de componentes: la pregunta por el ser, la pregunta por el conocimiento, y la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural. En el año 2007, se da el debate fuerte sobre cómo evaluar filosofía y el resultado es el documento de ese año, *Fundamentación Conceptual del área de filosofía*. Paralelamente se puede observar que los resultados también presentan cambios según los enfoques.

Se observa, de este modo, que Filosofía, además de ser el área más baja en promedio, en los últimos 12 años ocupó en seis ocasiones el lugar más bajo. En conclusión es el área con más bajos resultados, pero cabe notar que este problema se manifiesta, a nivel nacional, a partir del año 2007. Antes del año 2007, del año 2002 al año 2007, la del problema pudo haber sido Matemáticas que ocupó, en esos seis años, en tres ocasiones el último lugar. En el caso de filosofía, como indica la grafica de tendencias (Ver Anexos), la línea apunta al descenso, a la obtención de resultados cada vez más bajos.

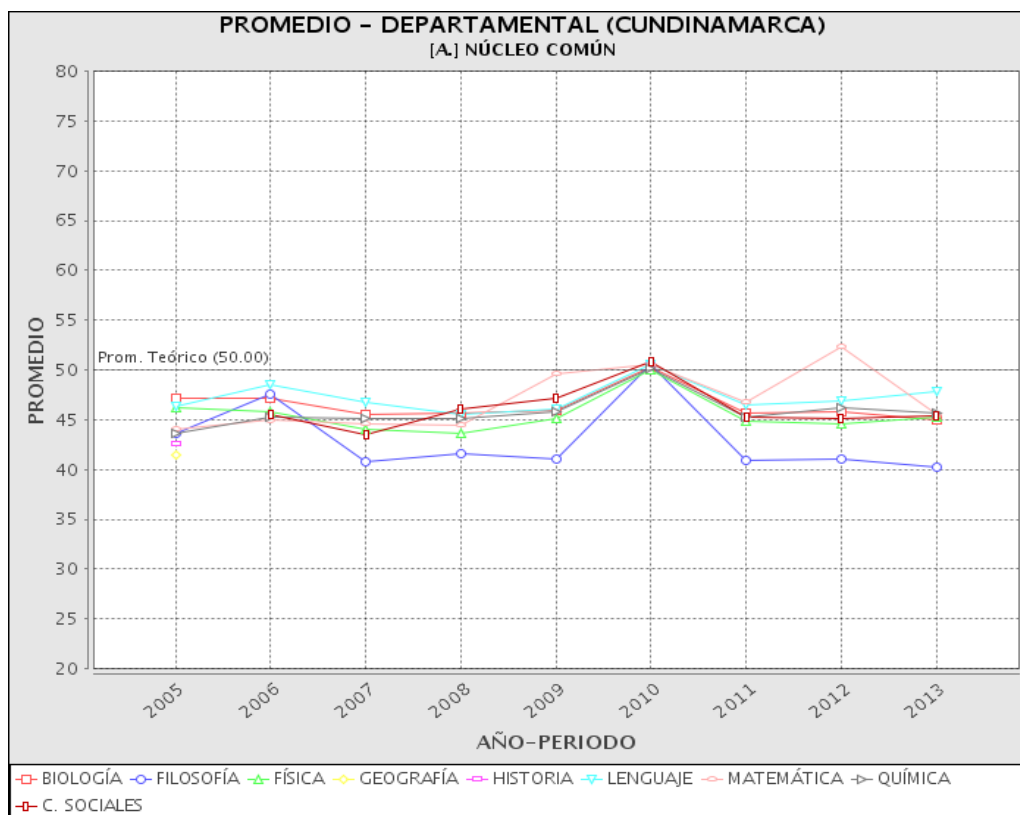
## 2.4.2. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS EN FILOSOFÍA EN EL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA.

**Tabla 8. Promedio en Áreas del Núcleo Común a Nivel Departamental, Cundinamarca. 2005 a 2013.**

Promedios Áreas del Núcleo Común Departamento de Cundinamarca. Años: 2000 a 2013									
Evaluados	Año	Biología	Filosofía	Física	Lenguaje	Matemática	Química	Geografía	Historia
838	2000	45,42	45,16	45,3	47,09	42,58	45,14	45,13	43,86
1581	2001	44,48	43,93	46,5	46,55	40,9	45,1	43	43,72
1581	2002	45,12	45,03	45,14	48,29	42,76	44,09	43,85	43,62
2247	2003	45,59	45,17	46,19	49,4	41,79	43,44	43,27	43,42
1791	2004	46,05	45,19	42,7	52,44	41,13	42	50,61	44,51
1620	2005	47,19	43,62	46,19	46,39	44,05	43,56	41,48	42,64
Promedio parcial		45,64	44,68	45,34	48,36	42,20	43,89	44,56	43,63
Evaluados	Año	Biología	Filosofía	Física	Lenguaje	Matemáticas	Química	Sociales	Inglés
966	2006	47,14	47,59	45,77	48,51	44,96	45,29	45,47	43,09
1169	2007	45,55	40,79	43,97	46,8	44,6	45,08	43,49	43,42
1806	2008	45,72	41,61	43,63	45,51	44,5	45,1	46,11	40,23
2286	2009	45,91	41,02	44,01	46,11	43,99	45,74	45,54	43,83
1407	2010	50,28	50,58	50,02	50,57	50,49	50,13	50,76	49,99
1929	2011	45,71	40,88	44,79	46,53	46,78	45,19	45,19	42,95
1681	2012	45,79	41,06	44,57	46,89	46,1	46,17	45,09	44,76
1129	2013	44,96	40,25	45,2	47,9	45,54	45,7	45,38	45,5
Promedio parcial		46,39	43,21	45,35	47,36	45,32	45,58	45,88	44,22
Promedio Total		46,06	43,74	45,29	47,79	44,23	45,08		

Los datos en la Tabla N° 8, y la ilustración de esos datos en la gráfica N° 12, muestran que en el Departamento de Cundinamarca, Filosofía también es el área con más bajos resultados. Es lógico que si a nivel nacional esos sean los resultados, haya similitudes en los subniveles. El área reporta un promedio de 43.74, siendo el más bajo. En el penúltimo lugar se encuentran las áreas de Inglés con 44.22 y Matemáticas con 44.23.

**Gráfica 12: Comparación resultados históricos en áreas del núcleo común, en el Departamento de Cundinamarca.**



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Fecha impresión: 26-07-

2014 23:37:08

Al reorganizar los datos (*Tabla N° 9*), indicando el año y el orden de las asignaturas según el puntaje, de mayor a menor, Filosofía en el Departamento de Cundinamarca ha ocupado en los últimos doce años en seis oportunidades el último lugar. Se puede percibir que hay gran similitud entre los resultados a nivel departamental y a nivel nacional. En el Departamento de Cundinamarca, los tres primeros años, 2002, 2003, 2004, Filosofía se mantiene en el cuarto lugar. En el año 2005, desciende a la quinta casilla. En el año 2006, sube al segundo lugar. Del año 2007 al año 2013, excepto en el año 2010 que ocupa el segundo lugar, Filosofía ocupó el último lugar. Esto significa que, en relación con el lugar que ocupó Filosofía, se puede decir lo mismo a nivel Departamental (Cundinamarca) y a

nivel Nacional. La única diferencia se presenta en el año 2010: a nivel Nacional ocupa en ese año el cuarto lugar y a nivel Departamental el segundo lugar.

**Tabla 9. Filosofía en el Departamento de Cundinamarca, Años 2002 a 2013.**

FILOSOFÍA EN EL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA											
2002	LENGUAJE	48,29	2003	LENGUAJE	49,4	2004	LENGUAJE	52,44	2005	BIOLOGÍA	47,19
	FÍSICA	45,14		FÍSICA	46,19		GEOGRAFÍA	50,61		LENGUAJE	46,39
	BIOLOGÍA	45,12		BIOLOGÍA	45,59		BIOLOGÍA	46,05		FÍSICA	46,19
	FILOSOFÍA	45,03		FILOSOFÍA	45,17		FILOSOFÍA	45,19		MATEMÁTICA	44,05
	QUÍMICA	44,09		QUÍMICA	43,44		HISTORIA	44,51		FILOSOFÍA	43,62
	GEOGRAFÍA	43,85		HISTORIA	43,42		FÍSICA	42,7		QUÍMICA	43,56
	HISTORIA	43,62		GEOGRAFÍA	43,27		QUÍMICA	42		HISTORIA	42,64
	MATEMÁTICA	42,76		MATEMÁTICA	41,79		MATEMÁTICA	41,13		GEOGRAFÍA	41,48
2006	LENGUAJE	48,51	2007	LENGUAJE	46,8	2008	C. SOCIALES	46,11	2009	MATEMÁTICA	49,64
	FILOSOFÍA	47,59		BIOLOGÍA	45,55		BIOLOGÍA	45,72		C. SOCIALES	47,13
	BIOLOGÍA	47,14		QUÍMICA	45,08		LENGUAJE	45,51		LENGUAJE	46,11
	FÍSICA	45,77		MATEMÁTICA	44,6		QUÍMICA	45,1		BIOLOGÍA	45,91
	C. SOCIALES	45,47		FÍSICA	43,97		MATEMÁTICA	44,5		QUÍMICA	45,85
	QUÍMICA	45,29		C. SOCIALES	43,49		FÍSICA	43,63		FÍSICA	45,1
	MATEMÁTICA	44,96		FILOSOFÍA	40,79		FILOSOFÍA	41,61		FILOSOFÍA	41,02
	2010	C. SOCIALES		50,76	2011		MATEMÁTICA	46,78		2012	LENGUAJE
FILOSOFÍA		50,58	LENGUAJE	46,53		QUÍMICA	46,17	QUÍMICA	45,7		
LENGUAJE		50,57	BIOLOGÍA	45,71		MATEMÁTICA	46,1	MATEMÁTICA	45,54		
MATEMÁTICA		50,49	C. SOCIALES	45,19		BIOLOGÍA	45,79	C. SOCIALES	45,38		
BIOLOGÍA		50,28	QUÍMICA	45,19		C. SOCIALES	45,09	FÍSICA	45,2		
QUÍMICA		50,13	FÍSICA	44,79		FÍSICA	44,57	BIOLOGÍA	44,96		
FÍSICA		50,02	FILOSOFÍA	40,88		FILOSOFÍA	41,06	FILOSOFÍA	40,25		

A nivel departamental, no es necesario verificar en cada departamento esta tendencia; en términos generales, la gráfica que expone la tendencia en esta área, es una tendencia de descenso. Contrasta con áreas como Inglés que a pesar de ocupar también los últimos lugares, la tendencia indica un mejoramiento. Sería interesante comparar la evolución de las distintas áreas en el sistema educativo colombiano. Inglés es un área que se ha venido implementado a una edad cada vez más temprana. Esto apoyaría la idea de que el tiempo dedicado influye en el nivel logrado en cada área. Sería uno de los problemas del área de filosofía, el poco tiempo que tiene en los currículos de los colegios.

En general, en los Departamentos del país, se presenta esa tendencia. Hay algunos casos que muestran buenos resultados en el área, como es el caso de Bogotá; hay otros donde se enfatiza la tendencia al descenso, como es el caso del Departamento de Chocó. Aquí se eligieron los datos de Cundinamarca, como muestra del nivel departamental, y con el propósito de contextualizar los casos de los colegios a estudiar en el siguiente capítulo, en relación con las prácticas pedagógicas, pues estos colegios del Municipio de El Rosal pertenecen al Departamento de Cundinamarca.

### 3.

## PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN FILOSOFÍA

### Estudio de Caso

En este capítulo miraremos la evaluación interna, de Filosofía, en la educación media. Conocer la evaluación involucra conocer las prácticas pedagógicas; qué es lo que se hace y cómo es actualmente la metodología, en el aula de clases, en el área de filosofía. A la luz de los capítulos precedentes, se trata de examinar aspectos como: las distintas tradiciones o modalidades de la enseñanza (histórica, doctrinaria, canónica, problemática, praxeológica, etc.); identificar cuáles de ellas son visibles, o qué variaciones al respecto hay en los colegios; reconocer la diferencia o relación entre aprender filosofía y aprender a filosofar; cuál es la intensidad horaria; cómo influye ésta en el avance del estudiante respecto de la disciplina; cómo es la relación entre los contenidos y las competencias; qué contenidos se trabajan; qué competencias se promueven, etc.

En sí, ¿Qué es una práctica pedagógica? ¿Qué definición de práctica pedagógica adoptar? Las prácticas pedagógicas se pueden definir en virtud de los modelos pedagógicos. Los modelos pedagógicos son referentes principalmente de lo que se debe hacer (*de jure*) en las aulas de clase. Pero lo que se hace realmente en las aulas (*de facto*), es revelado a través de otras fuentes como los trabajos investigativos de campo, los PEI de cada institución, los planes de área, los lineamientos curriculares, los formatos de evaluación, etc.

Las siguientes definiciones son utilizadas, en este trabajo, como referentes de práctica pedagógica:

- *"Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos, institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro"* (Fierro, 1993: 21).

- *"Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve"* (Huberman, 1999: 25).

Según la primera definición, se podría decir que en los capítulos precedentes ya se mostraron aspectos políticos (el debate sobre la presencia de la filosofía en secundaria), aspectos normativos y, en parte, administrativos (el marco legal actual relacionado con la enseñanza de la filosofía, las orientaciones para la enseñanza), aspectos que delimitan la función del maestro. Restaría, pues, analizar los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados (maestros, alumnos, entre otros). Según la segunda definición, la exploración sobre prácticas pedagógicas podría tener en cuenta el proceso implementado por el sistema educativo con el objeto de mejorar el desempeño y los resultados académicos (aspectos institucionales como el currículo, la evaluación y los contenidos, la relación de éstos con los desempeños y resultados). Y, por supuesto, no hay que perder de vista la influencia de las pruebas que diseña el ICFES, en las prácticas pedagógicas escolares.

Cabe recordar que en Colombia no hay un proyecto curricular unificado para la Filosofía. En la legislación actual, a partir de las reformas emprendidas en los años noventa (Ley 115 de 1994), que dan mayor autonomía a las instituciones, se da vía libre para que cada institución establezca su Proyecto Educativo Institucional (PEI), de acuerdo al contexto y a las necesidades locales. En el PEI se incluyen, por lo general, los llamados planes de área. De igual modo el Decreto 1290 de 2009, otorga autonomía a los planteles educativos en la formulación de los parámetros evaluativos. Sin embargo, la autonomía no es plena ya que el MEN administra los recursos económicos y periódicamente supervisa el PEI y los demás documentos que contengan regulaciones de la vida escolar.



La investigación sobre prácticas pedagógicas se realizó en el Municipio de El Rosal, Cundinamarca. Este Municipio está ubicado a 20 kilómetros de Bogotá. Para llegar a él hay que salir de Bogotá hacia el Occidente, por la calle 80. Se toma la Autopista Medellín, y después de cruzar el peaje de Siberia, los caseríos de La Punta, Puente Piedra (que hacen parte de los Municipios de Funza, Cota y Madrid), finalmente se llega al lugar.

**Mapa N° 1. Ubicación del Municipio de El Rosal en el Departamento de Cundinamarca.**



Fuente: <http://www.bing.com/maps>

Las dinámicas sociales del Municipio de El Rosal están determinadas por el hecho de ser sabana. La sabana es la zona rural que rodea a la capital y es considerada como la despensa agrícola y ganadera, no sólo de Bogotá sino de otras regiones del país. Jurídicamente está a cargo de la Gobernación de Cundinamarca. Es un Municipio que hace parte de la región Sabana Occidente y está ubicado en el segundo anillo de influencia geográfica de Bogotá. El primer anillo está conformado por los Municipios que limitan directamente con la capital

del país (Soacha, Mosquera, Funza, Cota, Chía). El segundo anillo por los Municipios que están después del primer anillo (Facatativá, El Rosal, Subachoque, Tabio, Tenjo, Cajicá).

**Mapa 2. Mapa de Rutas. Ubicación de El Rosal (A) y Subachoque (B) – Cundinamarca**



Fuente: <http://www.bing.com/maps/#Y3A9NC44NTk0OTF+LTc0LjI2NjkwNyZsdm9wMTMmc3R5PXMcnRwPWFkci5+cG9zLiQuODU5NDkwXy03NC4yNiY5M DdFRWwIMjBSb3NhbCUyUyMENvbG9tYmlhX19fZV8mbW9kZT1EJnJ0b3A9MH4wfjB>

El Municipio de El Rosal se caracteriza por la proliferación de industrias dedicadas a la floricultura y el rápido crecimiento de la población. Es un Municipio con unas condiciones climáticas óptimas para la instalación de invernaderos dedicados al cultivo de flores; tiene, en promedio, una temperatura de 13°C, cuenta con abundancia de fuentes hídricas y es un lugar donde llueve casi todo el año. Esas condiciones han hecho que se constituya en uno de los principales productores de flores de exportación en el país. Los principales destinos de exportación son Estados Unidos y Rusia. Es un Municipio fundado en 1997, y actualmente tiene una población de 16.000 habitantes aproximadamente. El último dato oficial (tomado de [www.cundinamarca.gov.co](http://www.cundinamarca.gov.co)), indica 13600 habitantes, en el 2008.

El Municipio de El Rosal tiene dos colegios de carácter público: la I. E. José María Obando (urbana) y la I. E. Campo Alegre (rural). También hay otros colegios de carácter privado (mencionados en orden de importancia según la cantidad de estudiantes de mayor a menor):

Liceo El Rosal, Gimnasio Moderno Los Andes, Gimnasio Campestre Los Robles. El Municipio también cuenta con dos centros de validación del bachillerato: la Escuela de Dirección Académica (EDIAC) y el Centro de Validación Miguel Ángel Cornejo. Además, hay una sede de la Universidad Minuto de Dios que ofrece dos carreras técnicas a través del programa CERES. En esa misma sede se ofrecen algunos cursos del SENA.

### 3.1. Resultados en las Pruebas Saber 11, en Filosofía, en el Nivel Municipal.

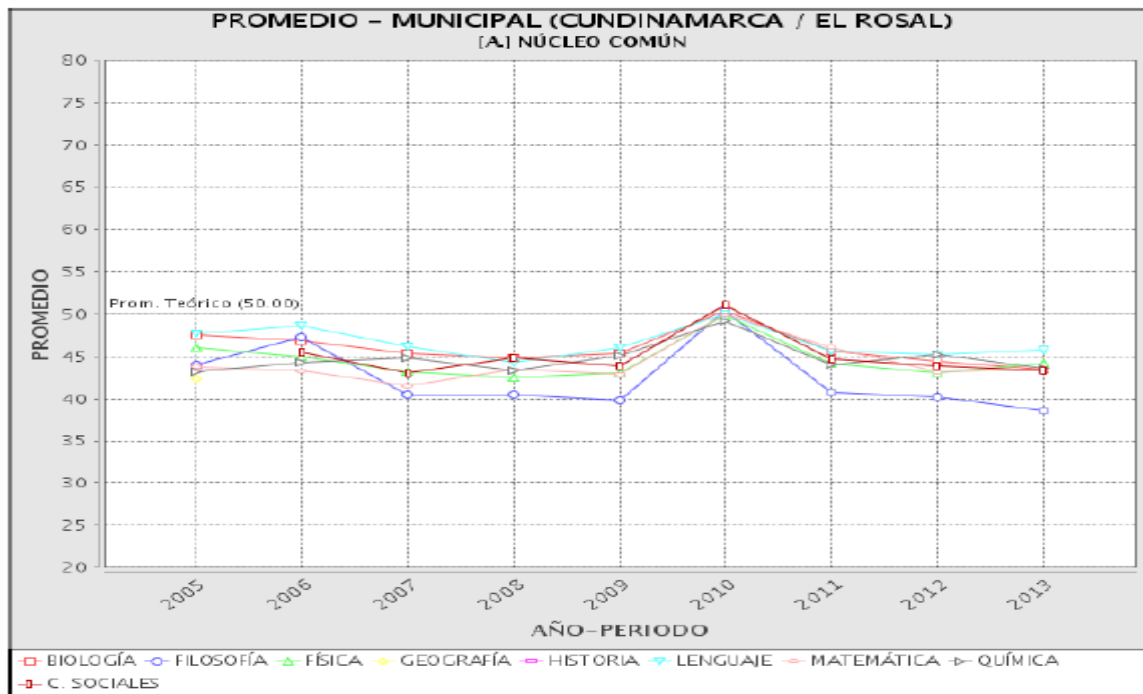
#### Municipio de El Rosal - Cundinamarca.

Tabla 10. Resultados Municipio de El Rosal, Núcleo Común

PROMEDIO ÁREAS DEL NÚCLEO COMÚN MUNICIPIO DE EL ROSAL										
Evaluados	Año	Biología	Filosofía	Física	Lenguaje	Matemáticas	Química	Geografía	Historia	Inglés
144	2005	47,54	44,09	46,01	47,63	43,82	43,18	42,35	43,86	42,98
								Sociales		
171	2006	46,94	47,29	44,95	48,7	43,3	44,25	45,46		42,65
181	2007	45,38	40,51	43,24	46,16	41,54	44,83	43,09		41,82
175	2008	44,79	40,56	42,47	44,25	43,43	43,36	44,89		38,6
195	2009	45,37	39,79	43,08	46,04	42,92	45,11	43,93		43,07
314	2010	50,45	50,45	49,85	50,03	49,98	49,24	51,08		50,19
372	2011	45,64	40,81	44,11	45,69	46,1	44	44,66		42,79
297	2012	44,4	40,17	43,03	45,25	43,18	45,26	43,96		42,05
300	2013	43,53	38,66	44,23	45,73	43,44	43,62	43,37		42,58
PROMEDIO		46,00	42,48	44,55	46,61	44,19	44,76	45,06		42,97

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Gráfica 13. Promedio municipal, áreas del núcleo común. 2005 a 2013.



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/> Fecha impresión: 27-07-2014 16:16:32

El ICFES advierte que no se deben hacer comparaciones simples entre las pruebas, sino que hay que tener en cuenta otras variables y aclarar el criterio de comparación. Además de que, en el nivel municipal, no se generan datos anteriores al año 2005, hasta ese mismo año aparecían dos pruebas: la de Geografía y la de Historia. A partir del año 2006, en lugar de ellas, aparece la prueba de Ciencias Sociales. Por este motivo, en la tabla (tabla 11) se toma como muestra el rango de tiempo que va del año 2006 hasta el año 2013. En este periodo, en el Municipio de El Rosal, Filosofía se mantiene como el área con el promedio más bajo. La tabla resalta que en los últimos 10 años, Filosofía ha ocupado en 6 oportunidades el último lugar.

**Tabla 11. Lugar en los resultados, del área de Filosofía, en el Municipio de El Rosal.**

RESULTADOS DE FILOSOFÍA MUNICIPIO DE EI ROSAL- NÚCLEO COMÚN											
2005	LENGUAJE	47,63	2006	LENGUAJE	48,7	2007	LENGUAJE	46,16	2008	C. SOCIALES	44,89
	BIOLOGÍA	47,54		FILOSOFÍA	47,29		BIOLOGÍA	45,38		BIOLOGÍA	44,79
	FÍSICA	46,01		BIOLOGÍA	46,94		QUÍMICA	44,83		LENGUAJE	44,25
	FILOSOFÍA	44,09		C. SOCIALES	45,46		FÍSICA	43,24		MATEMÁTICA	43,43
	HISTORIA	43,86		FÍSICA	44,95		C. SOCIALES	43,09		QUÍMICA	43,36
	MATEMÁTICA	43,82		QUÍMICA	44,25		MATEMÁTICA	41,54		FÍSICA	42,47
	QUÍMICA	43,18		MATEMÁTICA	43,3		FILOSOFÍA	40,51		FILOSOFÍA	40,56
	GEOGRAFÍA	42,35									
2009	LENGUAJE	46,04	2010	C. SOCIALES	51,08	2011	MATEMÁTICA	46,1	2011	MATEMÁTICA	46,1
	BIOLOGÍA	45,37		BIOLOGÍA	50,45		LENGUAJE	45,69		LENGUAJE	45,69
	QUÍMICA	45,11		FILOSOFÍA	50,45		BIOLOGÍA	45,64		BIOLOGÍA	45,64
	C. SOCIALES	43,93		LENGUAJE	50,03		C. SOCIALES	44,66		C. SOCIALES	44,66
	FÍSICA	43,08		MATEMÁTICA	49,98		FÍSICA	44,11		FÍSICA	44,11
	MATEMÁTICA	42,92		FÍSICA	49,85		QUÍMICA	44		QUÍMICA	44
	FILOSOFÍA	39,79		QUÍMICA	49,24		FILOSOFÍA	40,81		FILOSOFÍA	40,81
2012	QUÍMICA	45,26	2013	LENGUAJE	45,73						
	LENGUAJE	45,25		FÍSICA	44,23						
	BIOLOGÍA	44,4		QUÍMICA	43,62						
	C. SOCIALES	43,96		BIOLOGÍA	43,53						
	MATEMÁTICA	43,18		MATEMÁTICA	43,44						
	FÍSICA	43,03		C. SOCIALES	43,37						
	FILOSOFÍA	40,17		FILOSOFÍA	38,66						

**Fuente:** <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

### 3.2. RESULTADOS EN FILOSOFÍA EN EL NIVEL INSITUCIONAL.

Las siguientes son las instituciones educativas del Municipio de El Rosal, tal y como aparecen registradas en las bases de datos del ICFES (geográficamente hay otras cercanas, pero hacen parte de otros entes territoriales).

**Tabla 12. Lista de planteles del Municipio de El Rosal.**

PLANTEL	JORNADA	Registro
Colegio Miguel Ángel Cornejo	Nocturna- Sede Principal –	Privado (Centro de Validación)
Escuela de Dirección Académica – EDIAC	Noche- Sede Principal - Sabatina – Dominical	Privada (Centro de Validación)
Escuela Rural Campo Alegre	Mañana	Pública
Escuela Rural Campo Alegre	Nocturna	Pública

Gimnasio Moderno Los Andes	Mañana	Privado
Gimnasio Campestre Los Robles	Sede Principal – Mañana	Privado
Institución Educativa Departamental José María Obando	Nocturna	Pública
Institución Educativa Departamental José María Obando	Mañana	Pública
Liceo El Rosal	Completa u Ordinaria	Privada

En la tabla se registra el nombre del plantel, la jornada y el registro (si son planteles educativos privados o públicos). A esta caracterización hay que agregarle que no todos los colegios tienen la misma intensidad horaria. Los colegios que tienen como jornada *mañana*, *completa u ordinaria*, funcionan, en general, de modo tradicional. En contraste, los que tienen jornada *nocturna* funcionan como validación del bachillerato, no tienen límite de edad y generalmente ofrecen tan sólo 10 horas presenciales de clase por semana.

En la siguiente tabla aparecen los resultados en el área de Filosofía, en cada colegio. Para la mayoría de estos colegios, excepto para la I. E. José María Obando, no se reportan datos antes del 2010; en algunos casos, especialmente en los privados, se debe a que son colegios recién fundados.

**Tabla 13. Comparación promedios en Filosofía Colegios del Municipio de El Rosal.**

Comparación Promedios Filosofía Colegios del Municipio El Rosal							
Año	IED JMO	Campo Alegre	Miguel A. C.	EDIAC	Liceo	Los Andes	Los Robles
2010	51,49	51,39	47,94	47,46	48,62		
2011	41,55	37,04	40,89	37,44	38,75	44,14	36,5
2012	40,29	43,39		42,45	41,27	42,54	43,43
2013	39,65	41	40,8	30,75	38,33	43,22	38,33
Promedio	43,240	43,200	43,210	39,520	41,740	43,300	39,420

Organizándolos según el promedio la lista queda como sigue:

**Tabla 14. Ranking de colegios según el promedio en el área de Filosofía.**

Ranking de Colegios según el Promedio en el área de Filosofía						
G. M. Los Andes	I.E. José María Obando	Colegio Miguel Ángel Cornejo	I. E. Campo Alegre	Liceo El Rosal	EDIAC,	Gimnasio Los Robles.
43,300	43,240	43,210	43,200	41,740	39,520	39,420

Ante esta simplificación cobra pleno sentido la advertencia del ICFES sobre la inconveniencia de hacer comparaciones simples, sin tener en cuenta otras variables; por ejemplo: el número de evaluados, la desviación, la dispersión. Se podría hacer una comparación directa entre dos colegios que tengan el mismo número de evaluados; pero cuando a una prueba se presentan 10 estudiantes, y a otra 100, no se puede, a partir del promedio en los resultados, decir que un colegio haya tenido mejor desempeño que otro.

Así pues sería reduccionista basarse en solo un indicador estadístico (en el promedio simple) como criterio de desempeño, e incluso de calidad. No se puede afirmar llanamente que, según el ranking, en el Gimnasio Moderno los Andes se tenga mejor nivel en las pruebas. Al tener en cuenta otra variable como número de evaluados, se observa que, por ejemplo, en el año el 2013, del Gimnasio Moderno Los Andes solamente se presentaron 9 estudiantes a las pruebas; mientras que en el JMO, se presentaron 118 estudiantes.

**Tabla 15. Número de Evaluados, planteles del Municipio de El Rosal.<sup>42</sup>**

INSTITUCIONES DEL MUNICIPIO DE EL ROSAL - NÚMERO DE EVALUADOS									
Año	Miguel Ángel Cornejo	EDIAC	Campo Alegre Día	Campo Alegre Nocturna	G. M. Los Andes	Gimnasio Los Robles	JMO Noct.	JMO Día	Liceo
2009								111	
2010		35	28					126	87
2011	4	34		38	14	4		82	84
2012	2	11	31	23	13	7		80	75
2013	2	8		25	9	9	47	118	67
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>88</b>	<b>59</b>	<b>86</b>	<b>36</b>	<b>20</b>	<b>47</b>	<b>509</b>	<b>313</b>
Promedio	3	22	29	28	12	6	47	101	78

**Fuente:** <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Teniendo en cuenta el promedio de evaluados en los últimos años, como se indica en la tabla (Tabla 15), indudablemente la I. E. José María Obando (JMO), es la más importante; 148 estudiantes (sumando las dos jornadas) presentaron las pruebas Saber. En segundo lugar, figura el *Liceo El Rosal* (El Liceo), de allí 78 estudiantes presentaron las pruebas. En

<sup>42</sup> Las casillas vacías de la tabla 15 significan que, en las bases de datos del Icfes, no existe esa información. En algunos casos, los colegios todavía no existían o todavía no graduaban bachilleres; en otros casos (JMO Noct: 2010, 2011, 2012. Campo Alegre Día: 2011, 2013) se desconoce la razón de la ausencia de datos.

tercer lugar: la I. E. Campo Alegre (Campo Alegre), con 57 estudiantes (sumando las dos jornadas); en cuarto lugar: la Escuela de Dirección Académica (EDIAC), con 22 estudiantes. En quinto lugar, el Gimnasio Moderno Los Andes (Los Andes), con 12 estudiantes. En sexto lugar: El Gimnasio los Robles (Los Robles), con 6 estudiantes. En último lugar, el Centro de validación Miguel Ángel Cornejo, con un promedio de 3 estudiantes en los últimos años. La población se refiere al número de estudiantes que tiene en total el colegio. El número de evaluados son los estudiantes que han presentado las pruebas Saber 11.

En cuanto al *promedio simple*, *Los Andes* es el colegio con el puntaje más alto (43,300) en el área de Filosofía; es un colegio privado, con una población de 348 estudiantes, año 2014, (Tabla 16). El segundo puntaje más alto (43,240), lo tiene el *JMO*, es el colegio oficial más importante del Municipio; es un colegio fundado hace 45 años y ofrece formación secundaria y Media Técnica; también ofrece, en jornada nocturna, validación del bachillerato para adultos, cuenta con una población de 2429 estudiantes. En el tercer lugar está el *Colegio Miguel Ángel Cornejo*, con un promedio de 43,210; es un centro educativo privado de validación del bachillerato que funciona en jornada nocturna, tres noches en la semana, donde apenas se ofrecen 10 horas semanales y como, se observa en la tabla (Tabla 15), en tres años solamente ha inscrito a 8 estudiantes a las pruebas Saber ICFES.

**Tabla 16. Población en los planteles educativos del Municipio de El Rosal, año 2014.**

Colegio	N° de estudiantes. Año 2014	Promedio Evaluados
<b>I. E. D. José María Obando</b>	2429	148
<b>Liceo El Rosal</b>	1087	78
<b>I. E. D. Campo Alegre</b>	749	57
<b>Gimnasio Moderno Los Andes</b>	348	12
<b>Gimnasio Campestre Los Robles</b>	267	6
<b>EDIAC</b>	61	22
<b>Miguel Ángel Cornejo</b>	25*	3

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos obtenidos en los colegios y en la Secretaría de Educación del Municipio de El Rosal. \*No se obtuvo el dato preciso de ese plantel.



En cuarto lugar figura la *I. E. D. Campo Alegre*, con un promedio de 43, 200; es el segundo colegio de carácter público del Municipio; es un colegio rural ubicado a 2 kilómetros de la cabecera municipal, con una población de 749 estudiantes. En quinto lugar, con un promedio de 41,740 figura el Liceo El Rosal; un centro educativo privado que cuenta con 1087 estudiantes. Por cruce de variables (promedio simple y población), podría ser el segundo colegio con mejor desempeño. Sin embargo, la investigación no se realizó allí, al no obtener la autorización por parte de las directivas. En el penúltimo lugar está *EDIAC*, con un promedio de 39,520 y una población de 61 estudiantes; también se descartó por ser una institución privada de validación en la que apenas se ofrecen 10 horas semanales de estudio para todas las asignaturas. En el último lugar está el *Gimnasio Campestre Los Robles (Los Robles)*; es un colegio privado con 267 estudiantes y con un promedio de 39,420, en el área de Filosofía.

Teniendo en cuenta estas variables: número promedio de evaluados, población y promedio simple en el área de filosofía, se hizo una selección de colegios con el fin de visitarlos e indagar acerca de las prácticas pedagógicas en el área de filosofía. En la selección, se descartaron el Centro de Validación Miguel Ángel Cornejo y la Escuela de Dirección Académica EDIAC. En el primero sólo se han presentado 8 estudiantes en los últimos años a las pruebas (2011 a 2013); en el caso de EDIAC, aunque se han presentado 88 estudiantes a las pruebas, y en promedio 22, también es un centro de validación. En estos centros de validación no hay una continuidad en prácticas pedagógicas, hay un constante cambio de docentes, hay docentes que dictan áreas en las que no son especialistas, hay condiciones laborales precarias (a un docente le pagan \$5000 por hora), tan sólo se ofrecen 10 horas semanales, para todas las áreas. Si bien cumplen una función social interesante por cuanto brindan una alternativa a la población vulnerable o con dificultades académicas, no son idóneos para adelantar una investigación sobre estrategias de mejoramiento académico.

También se descartó El Liceo, ya que aunque se realizaron algunas visitas, se obtuvo una respuesta negativa (con dilaciones) ante la solicitud de conocer el plan de área, de observar algunas clases, y de realizar algunas entrevistas. De hecho, en todos los colegios privados, fue notoria la prevención, un cierto temor a la hora de ofrecer información sobre las

prácticas y compartir los documentos relacionados con el área. La I. E. Campo Alegre, al estar ubicada en el centro de la tabla del ranking, no se tuvo en cuenta, ya que se consideró apropiado, con la pretensión de hacer contrastes, examinar los extremos de la tabla.

De este modo, el estudio en profundidad se centró en los dos colegios (uno privado y uno público) con el promedio más alto en el área de filosofía, y el colegio con el promedio más bajo. Es decir, en los centros educativos: El Gimnasio Moderno Los Andes (privado), La I. E. José María Obando<sup>43</sup> (pública) y El Gimnasio Campestre Los Robles (privado). En cada colegio se indagó sobre los siguientes indicadores de información: los resultados en las pruebas externas, los planes de área, las guías de desarrollo de clases o los formatos de evaluación, entrevistas a docentes de filosofía y a estudiantes.

Antes de examinar los tres colegios también vale la pena mencionar que, en el nivel Institucional, es relevante fijarse si también Filosofía es, en cada colegio, la asignatura con más bajos resultados; pues en este nivel el asunto se torna menos estadístico y más real. Si un colegio lograra hipotéticamente mejores resultados en Filosofía que en las otras áreas, eso implicaría que, en ese contexto, el grupo de estudiantes evaluados pudo sentirse más motivado para aprender en esa área que en las áreas que estuvieron por debajo en los resultados. Puede ser un indicio de algo que revertiría o contradiría, desde la base, las tendencias generales. Podría ser el caso de Los Robles, que en el año 2012, reportó un promedio para el área de filosofía de 43,43, ubicándose en el penúltimo lugar, por encima de Física. Además, aunque en promedio Los Robles reporta el puntaje más bajo en el área (Tabla N° 18), en ese año en particular, 2012, el promedio fue más alto que el de los otros dos colegios.

En el *promedio simple*, la lista es encabezada por *Los Andes* con tan sólo 60 milésimas sobre el segundo lugar ocupado por el *JMO*. *Los Robles* reporta el promedio más bajo. *En general*, es fácil explicar algunos factores asociados a estos resultados. El Gimnasio Moderno Los Andes es un colegio privado y eso de algún modo filtra la población. A nivel nacional los mejores colegios de Colombia, según los resultados en las pruebas Saber, son privados. Es decir que en este contexto esa tendencia se mantendría y aplicarían las mismas condiciones que hacen la diferencia a nivel nacional. Los colegios privados tienen algunas

---

<sup>43</sup> En este colegio, el autor de esta Tesis es el docente a cargo del área de Filosofía desde el año 2010.

condiciones favorables como un número reducido de estudiantes por salón, jornada extendida, condiciones socioeconómicas favorables, selección de los estudiantes; en los colegios públicos se procura dar cobertura a toda la población y los grupos son más grandes. Sin embargo, a nivel curricular y pedagógico, lo que se hace en el colegio privado no es tan distinto a lo que se hace en el colegio oficial, lo que marca la diferencia es la comodidad de los estudiantes del colegio privado, su capital cultural...

La Revista Dinero publicó el ranking de los mejores 100 colegios, en el área de Filosofía, en el año 2012; sólo hay un colegio de carácter oficial en esa lista, se trata de la I. E. Agropecuario La Sierra. Esta institución pública es registrada con un promedio de 58,0 y se ubica en el lugar 41 de esa lista. La lista es encabezada por el Gimnasio Vermont con un promedio de 65,1. Al analizar otros datos que ofrece la lista, cobra fuerza la crítica al ranking, ya que ese colegio oficial ingresa en ese listado cuando el número de evaluados es 1 (uno). (<http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/los-mejores-colegios-filosofia/165204>) Esto de algún modo ratifica la advertencia del Icfes sobre el inconveniente de realizar el ranking de colegios basándose en el promedio simple.

Incluyendo otras variables, salta a la vista que el JMO, con un promedio de evaluados de 148 y con un promedio 43,240, es el colegio con mejor desempeño. En segundo lugar está Campo Alegre, con puntaje promedio de 43,200 y 78 evaluados en promedio. En tercer lugar El Liceo, con puntaje promedio de 41,740 y 57 evaluados en promedio. En cuarto lugar, Los Andes, con puntaje promedio de 43,300 y 12 evaluados en promedio. Y en quinto lugar, Los Robles, con puntaje promedio de 39,420 y 6 evaluados en promedio. Como se puede notar, al incluir otras variables, cambia el orden, según el desempeño de los colegios. En el promedio simple, Los Andes encabezaba la lista; por cobertura o población el JMO encabeza la lista.

Un factor asociado a los resultados anteriores tiene que ver con la movilidad de los estudiantes de un colegio a otro. En el contexto de El Rosal, muchos de los estudiantes que se retiran de los colegios oficiales, de la jornada normal (mal llamados desertores), buscan validar el bachillerato. En esa medida, hay un gran número de solicitudes de ingreso a la jornada nocturna de validación del JMO; en menor medida hay solicitudes en la Nocturna

de Campo Alegre. Esta modalidad de validación, en jornada Nocturna o de Educación Formal para Adultos, es regulada por el decreto 3011 de 19 de diciembre de 1997.

Lo anterior quiere decir que los estudiantes con dificultades académicas se retiran de los colegios oficiales o de los que tienen mayor exigencia y se matriculan en la jornada nocturna, o en otros colegios, donde la exigencia es menor. Lo cierto es que en el JMO, donde la población es tan alta, también es alto el porcentaje de reprobación. Los estudiantes con dificultades, académicas o económicas, buscan otros colegios donde “sea más fácil pasar el año”. Incluso hay casos de estudiantes que han estudiado en casi todos los centros educativos del Municipio. El resultado de esta movilidad es un tamizaje o reclasificación de los estudiantes a nivel municipal, donde estos se van agrupando de acuerdo a su desempeño académico, en los distintos centros educativos.

En la actualidad todas las instituciones de educación del Municipio tienen una alta demanda que no alcanza a ser cubierta; en el JMO hay un proyecto de construcción de una nueva sede, que se comenzaría en el 2018. En el 2015 comenzó a funcionar un nuevo colegio privado: San Jerónimo. Entretanto los estudiantes que se retiran de la jornada normal, buscan estudiar en la jornada nocturna; si no son recibidos en los colegios oficiales o, incluso, si se retiran de esa jornada, toman como opción los centros privados de validación: EDIAC y el colegio Miguel Ángel Cornejo.

Veamos pues las variaciones en los tres colegios seleccionados:

**Tabla 17. Resultados en el Gimnasio Moderno los Andes:**

GIMNASIO MODERNO LOS ANDES								
2011	C. SOCIALES	50,71	2012	LENGUAJE	46,54	2013	C. SOCIALES	51
	LENGUAJE	50,43		QUÍMICA	46		MATEMÁTICA	50,11
	MATEMÁTICA	50,29		BIOLOGÍA	45,85		BIOLOGÍA	50
	BIOLOGÍA	47		MATEMÁTICA	44,77		LENGUAJE	49,44
Evaluados			Evaluados			Evaluados		
14	QUÍMICA	46,93	13	FÍSICA	43,77	9	FÍSICA	49,33
	FÍSICA	46,43		C. SOCIALES	42,77		QUÍMICA	49
	FILOSOFÍA	44,14		FILOSOFÍA	42,54		FILOSOFÍA	43,22

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

**Tabla 18. Resultados Gimnasio Campestre Los Robles:**

GIMNASIO CAMPESTRE LOS ROBLES								
2011	LENGUAJE	51,75	2012	BIOLOGÍA	49,29	2013	LENGUAJE	46,89
	BIOLOGÍA	49,75		MATEMÁTICA	48,57		BIOLOGÍA	46,56
	C. SOCIALES	48,25		C. SOCIALES	48		C. SOCIALES	44,89
Evaluados 4	MATEMÁTICA	47	Evaluados 7	QUÍMICA	48	Evaluados 9	MATEMÁTICA	44,33
	FÍSICA	45		LENGUAJE	46,57		QUÍMICA	43,89
	QUÍMICA	43,25		FILOSOFÍA	43,43		FÍSICA	41,67
	FILOSOFÍA	36,5		FÍSICA	42,57		FILOSOFÍA	38,33

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>  
22:20:33

Fecha impresión: 31-07-2014

**Tabla 19. Resultados en la I. E. D. José María Obando:**

FILOSOFÍA I. E. D. JOSÉ MARÍA OBANDO											
2006	LENGUAJE	49,17	2007	LENGUAJE	46,08	2008	BIOLOGÍA	44,53	2009	LENGUAJE	46,52
	FILOSOFÍA	47,29		BIOLOGÍA	44,84		C. SOCIALES	44,24		QUÍMICA	44,57
	BIOLOGÍA	47,27		QUÍMICA	44,31		LENGUAJE	43,38		BIOLOGÍA	44,5
	C. SOCIALES	46,24		FÍSICA	43,68		QUÍMICA	43,21		FÍSICA	43,84
N°	FÍSICA	44,71	N°	C. SOCIALES	42,78	N°	MATEMÁTICA	42,86	N°	C. SOCIALES	43,73
EVAL	QUÍMICA	44,55	EVAL	MATEMÁTICA	40,78	EVAL	FÍSICA	42,23	EVAL	MATEMÁTICA	42,45
94	MATEMÁTICA	43,02	103	FILOSOFÍA	39,8	99	FILOSOFÍA	39,8	111	FILOSOFÍA	40,87
2010	C. SOCIALES	51,66	2011	LENGUAJE	46,83	2012	QUÍMICA	46,35	2013	LENGUAJE	45,6
	FILOSOFÍA	51,49		MATEMÁTICA	46,3		C. SOCIALES	45,51		MATEMÁTICA	45,02
	MATEMÁTICA	51,42		BIOLOGÍA	45,12		LENGUAJE	45,46		FÍSICA	44,74
N°	BIOLOGÍA	50,81	N°	FÍSICA	44,68	N°	MATEMÁTICA	44,8	N°	QUÍMICA	44,19
EVAL	QUÍMICA	50,61	EVAL	QUÍMICA	43,39	EVAL	BIOLOGÍA	43,63	EVAL	BIOLOGÍA	44,15
126	LENGUAJE	50,01	82	C. SOCIALES	42,93	80	FÍSICA	42,79	118	C. SOCIALES	44,06
	FÍSICA	49,86		FILOSOFÍA	41,55		FILOSOFÍA	40,29		FILOSOFÍA	39,65

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Fecha impresión: 31-07-2014 17:43:40

En el nivel institucional, en cada colegio, como ha sido la norma en los otros niveles (Nacional, Departamental, y Municipal), Filosofía es la prueba con resultados más bajos. Pero hay que tener en cuenta que es la prueba con más bajos resultados *en comparación* con los puntajes de otras áreas, en un ranking basado en el promedio simple. Esto obedece, entre otras causas, a problemas en el planteamiento mismo de las preguntas; el ICFES mismo reconoce que, en una evaluación por competencias, la prueba de filosofía reportaba mejor desempeño cuando se tenía un mejor acercamiento a los contenidos disciplinares o específicos del área. En el capítulo precedente se señaló que, sumado a ello, el Icfes

también tuvo descuidos al asignar las tareas fundamentales a una sola persona: la administración de la prueba, la elaboración de los fundamentos y la revisión de las preguntas. Sin embargo, en el nivel institucional ya no se trata de recaer en el ranking simple, sino de examinar otras particularidades del desempeño en el área. Aquí no se puede simplificar, y afirmar que la prueba tuvo bajos resultados porque era una prueba que evaluaba contenidos, mientras que las otras no. En las demás áreas, también se requiere un acercamiento a los contenidos. Queremos apuntar aquí que en filosofía, tal vez, era más notoria esa necesidad o esa exigencia de contenidos. Los problemas con los enfoques, y el diseño de las preguntas, explican, en gran medida, que filosofía ocupe el último lugar, en todos los niveles, en comparación con las otras áreas, pero son insuficientes para explicar que un colegio suba o baje en los resultados respecto de sí mismo, o de otros planteles cercanos.

Al examinar cómo es la enseñanza de la filosofía en los colegios y el nivel logrado en la prueba de Filosofía, se debe considerar ya no la comparación, según el promedio simple, con otras áreas, sino que se puede comparar el resultado de la asignatura, en cada año, con el promedio nacional en la misma asignatura, teniendo en cuenta la desviación y el número de evaluados. O, simplemente, comparar el resultado obtenido con el resultado del año anterior. Al hacerlo de ese modo ya no se tiene en cuenta que las preguntas hayan tenido deficiencias en comparación con las de las otras asignaturas, sino que se buscan otras causas, se analiza el área como tal, como una evaluación de filosofía, que mide los conocimientos de los estudiantes en filosofía.

La desviación es un indicador que determina qué tan dispersos fueron los resultados en las pruebas. Una desviación cercana a cero indica que hubo mayor homogeneidad, que los estudiantes tenían un nivel homogéneo y que, por lo tanto, hay menos azar en las respuestas. Una desviación alta significa que hubo heterogeneidad, o mayor dispersión, en los resultados, que unos respondieron muy bien, otros muy mal, y otros regular.

**Tabla 20. Desviación en los tres colegios y Nacional:**

DESVIACIÓN				
	Nacional	JMO	Los Andes	Los Robles
Año				
2010	9.91	8,37		
2011	12.03	10,27	7,74	6,56
2012	9.03	6,65	9,16	9,31
2013	9.51	8,35	8,04	10,97

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Fecha impresión: 15-03-2015 17:43:40

En la tabla se observa la desviación de los tres colegios, comparada con la desviación a nivel nacional. En el año 2011, el JMO tiene la mayor desviación; y los Robles la menor. En el año 2012, el JMO la menor desviación de la tabla, 6,65, es notable. En el año 2012, la menor desviación la tiene Los Andes, luego el JMO y en último lugar Los Robles.

### 3.3. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN FILOSOFÍA EN EL GIMNASIO MODERNO LOS ANDES.

Este es un colegio relativamente reciente, fundado en el año 2005, tuvo su primera promoción de bachilleres en el año 2011. Está ubicado en el costado sur del parque principal del Municipio, funciona en una gran casona tomada en arriendo, típica de la arquitectura de las plazas principales de los pueblos, de comienzos del siglo XX. La primera visita al colegio la realicé, en el mes de Marzo del año 2014. Al entrevistarme con las directivas, les hablé acerca del fin de la investigación, les informé que se trataba solamente de dar a conocer cómo eran las clases de filosofía, le solicité acceso al plan de área de filosofía, a formatos de evaluaciones, y solicité que me dejaran presenciar una clase, o algunas clases. Si bien aceptaron, me aclararon que, en ese momento, no era posible, pues no querían interrumpir las clases y el plan de área estaba siendo revisado por lo cual no lo facilitaron. La segunda visita la realicé en julio de 2014; en ese momento tampoco me dejaron ver los documentos relacionados con el área. En cambio, me concedieron la siguiente entrevista con la docente del área.

## Entrevista a la profesora de Filosofía del Gimnasio Moderno Los Andes

Entrevistador: Actualmente en filosofía hay unas prácticas que son poco conocidas, y obedecen a distintas tradiciones filosóficas. A veces se centran en una tradición histórica, a veces en el análisis de problemas cotidianos. ¿Cómo son las prácticas en el colegio? ¿Cómo se implementa la enseñanza?

Profesora: [La tradición histórica, la repetición de autores] no nos interesa, no nos va a servir para la vida y que, muy probablemente, nos va a quedar en fechas, en acontecimientos que nada que ver. ¿Tú cómo lo implementas?

Entrevistador: Hay varios modos, desde la didáctica. Digamos que se focalizan unos temas y siempre hay una actividad que apoya el tema; puede ser una película, puede ser una dinámica. Siempre para cada tema hay una actividad; por ejemplo, en lógica se utiliza el ajedrez.

Profesora: La filosofía yo la estoy manejando acá, no por el eje catedrático de lo que demandan las mallas curriculares. Porque lo que me implementan las mallas curriculares es texto, información, consulta, análisis; y de ahí, podría decir que, no me puedo salir. Entonces mi modelo pedagógico es: más que estudiar y aprender lo que pasó, o lo que supuso Piaget, Aristóteles, bueno, en fin; es, a partir de la vivencia y del mundo actual, que nos estamos convirtiendo tan consumistas... tan... no sé ¿qué estamos sacando de eso? ¿Para qué nos sirve? ¿Cómo lo vamos a hacer? A partir de las experiencias personales de cada uno, a partir del punto de vista que cada uno maneja. Es la metodología que se emplea acá.

[...]

Entrevistador: A veces el plan de área es una cosa y es un documento oficial que se tiene ahí pero nosotros hacemos otras cosas en la clase y son valiosas.

Profesora: Sí claro y que se salen de la malla curricular que a uno le impone la institución como tal. La malla curricular a uno le impone estratégicamente qué temas son los que se tienen que ver y a razón de qué y cómo evaluarlos. Aquí la malla le dice hasta cómo debe evaluar.

Entrevistador: La malla, ¿tú la diseñas?

Profesora: La renovamos, pero la malla ya está estructurada.

Entrevistador: ¿Quién la diseña, en ese caso?

Profesora: Los profesores, que ya han pasado por el colegio, en Filosofía.

[...]

Mis clases son más... como las podría llamar... lineales, en las que se presenta la idea central, se fundamenta, y es aquí donde los chicos entran a refutar, a exponer su punto de vista, a concluir. Y llegamos todos a una sola conclusión; con diferencias porque obviamente todos tenemos nuestros aportes, pero básicamente ese es el mecanismo de la clase. Ya muy independiente a que empezamos a crear folletos,



empezamos a crear collage, a crear mapas conceptuales, para reforzar el tema o para concluir el tema. Pero básicamente es exponer el tema, proponer, explicar, debatir. Y luego, ahí sí, concluir mediante la actividad lúdica que puede ser el ensayo, o la pregunta con la respuesta justificada, o cosas así.

Entrevistador: ¿De tipo escrito?

Profesora: De tipo escrito, todo es tipo escrito,

Entrevistador: Y ¿qué otros tipos de evaluación hay? ¿Hay autoevaluación?

Profesora: Trato en lo posible, en la evaluación, que sea muy autónoma. Entonces se evalúa al chico a partir del conocimiento. Por ejemplo, hoy. Estábamos viendo la imitación, la semejanza, y la filosofía actual en América Latina, en cuanto a los jóvenes. Entonces uno entra a evaluar y a decir: en qué momento este muchacho, o esta señorita, me viene a decir que el nivel de imitación a él no le importa porque él es un ser único. Si es único es porque no imita nada, pero entonces ¿cómo hace para subsistir si no está imitando a nadie ni a nada? Entonces es como medir la capacidad de análisis y de criterio que tiene cada uno. De esa manera yo soy poco amiga de pasar un test y de evaluar qué aprendió, o A B C D en filosofía, no. Es más el nivel analítico y el nivel crítico que tiene cada uno.

Entrevistador: En filosofía hay ciertos relatos, que no siempre están en el plan de área. Por ejemplo, se habla de Sócrates, Platón y Aristóteles y de ahí ¿a qué tema se pasa? ¿Cómo es el hilo conductor que llevas en la clase?

Profesora: Aquí muy pocas veces nosotros tratamos de citar lo que son bibliografías. Frases célebres, sí lo hago, pero no tan constante. De tal manera que lo que más me interesa en ellos, es crear consciencia de cómo la ciencia, la tecnología, están incursionando en nuestra vida. Eso es una manera filosófica de nosotros ver el mundo.

Entrevistador: Al hacer yo el ejercicio del hilo conductor... a partir del origen en Grecia, luego presocráticos, filósofos de la naturaleza, y descubrí que un hilo conductor es el problema del cambio, es la tradición ontológica y epistemológica. Y voy por los filósofos pero siempre mirando cómo responden ellos al problema de la esencia. Y salto de Aristóteles a Filosofía Helenística, las cinco escuelas. Y de ahí paso a Filosofía Medieval. Pero por seguir el libreto, porque realmente "Fe y Razón" ni yo lo entiendo. Entonces solamente es como por acomodarme a lo que uno aprende y uno repite, como la herencia que se tiene.

Profesora: Es adaptarse al plan de área pero dejando de lado el nivel creativo, crítico, vivencial.

Entrevistador: Luego de ahí pasé a Descartes, luego Empirismo y Racionalismo, Kant, y ahí yo no sigo ese hilo, ahí yo me pierdo o se acaba ese hilo. Luego se incluye algo de Filosofía Contemporánea y Latinoamericana, pero por tiempo no se puede profundizar.

Profesora: la cuestión con los chicos es, y es el pan de cada día, “pero, profe, ¿para qué vamos a ver eso? ¿Para qué nos va a servir en la vida?”, “profe, ¿y eso qué relación tiene con lo que estamos viviendo hoy?” Entonces es tratar de enfocar ese tipo de filosofías al mundo en el que nos estamos desarrollando.

(Registro tomado el día 2 de Septiembre de 2014)

Se puede inferir de la anterior entrevista que: no sólo en Los Andes, sino en otros colegios se tiene la noción, desde las directivas, que lo correcto es contar con un plan de área estructurado que contenga una programación precisa, que indique qué tema o que actividad realizar en qué fecha; así, cuando haya cambio de docentes, el docente nuevo continúa con la misma programación. La docente manifiesta cierta oposición a la imposición, a que le dicten qué enseñar y qué evaluar. Pero también manifiesta que hay autonomía en la práctica. Se puede inferir fácilmente que sus prácticas encuadran dentro del modelo problemático:

Aquí muy pocas veces nosotros tratamos de citar lo que son bibliografías. Frases célebres, sí lo hago, pero no tan constante. De tal manera que lo que más me interesa en ellos, es crear consciencia de cómo la ciencia, la tecnología, están incursionando en nuestra vida. Eso es una manera filosófica de nosotros ver el mundo.

Paralelamente también se observa que la profesora promueve que los estudiantes indaguen constantemente, *«la cuestión con los chicos es, y es el pan de cada día, “pero, profe, ¿para qué vamos a ver eso? ¿Para qué nos va a servir en la vida?”, “profe, ¿y eso qué relación tiene con lo que estamos viviendo hoy?”»*.

Sobre la percepción que tiene la docente de las pruebas externas, es muy dicente el siguiente pasaje de la entrevista:

Entonces uno entra a evaluar y a decir: en qué momento este muchacho, o esta señorita, me viene a decir que el nivel de imitación a él no le importa porque él es un ser único. Si es único es porque no imita nada, pero entonces ¿cómo hace para subsistir si no está imitando a nadie ni a nada? Entonces es como medir la capacidad de análisis y de criterio que tiene cada uno. De esa manera yo soy poco amiga de pasar un test y de evaluar qué aprendió, o A B C D en filosofía, no. Es más el nivel analítico y el nivel crítico que tiene cada uno.

Casi al modo Socrático, la docente le contra-pregunta al estudiante, haciéndole notar que mantenerse en su afirmación no es muy coherente. Ella resalta que el objetivo que persigue

con la clase de filosofía es el desarrollo de la capacidad de análisis y de criterio que tiene cada uno y que no es muy amiga de los test de preguntas cerradas.

Hay temas que son abordados en las clases de filosofía pero no aparecen en los planes de área, configurando el denominado currículo oculto. Uno de estos temas, presente también en los otros colegios, tiene que ver con una reflexión sobre la tecnología. En el JMO aparece ‘el sentido de la tecnología’ mencionado en el plan de área como un subtema de la unidad ‘Debates sobre temas polémicos’. Y en el párrafo que define los parámetros sobre las actividades que se realizan, se postula la realización de videos por parte de los estudiantes: *“La idea es revertir la dirección en el flujo de la información. En el mundo contemporáneo, las personas se sientan frente a la pantalla y consumen todo lo que viene de allá. Realizar el video es revertir esa unidireccionalidad y hacer que ahora vaya de aquí hacia allá.”* (Plan de área de Filosofía, JMO). Asimismo “La técnica” no sólo es uno de los capítulos del Anti-manual de Filosofía, escrito por Michel Onfray, sino uno de los ejes temáticos que aparecen a lo largo del libro.

Buscando ampliar la información sobre prácticas pedagógicas en Los Andes, encontré a una estudiante que ingresó al grado décimo, al colegio JMO, comenzando el cuarto periodo académico del año 2014. Ella provenía de Los Andes; allí había estudiado Noveno, y Décimo hasta el tercer periodo. En los Andes, durante algunos años (2010, 2011, 2012,) se enseñó filosofía desde noveno; a partir de 2014 desde once.

**Entrevista a María Paula Suarez Alzáte, Ex Estudiante de Los Andes y nueva estudiante en JMO.**

(Registro tomado el día 20 NOVIEMBRE DE 2014).

Estudiante: El primer profesor que tuvimos... eh... pues trabajaba, pero hablándonos a nosotros sobre la naturaleza, nos explicaba todo, pero no anotábamos nada en el cuaderno. Tenemos muy poca información en el cuaderno. La segunda profesora que tuvimos trabajó, pero no tan filosóficamente sino guiado por conversaciones.

Entrevistador: ¿Cómo notaste el cambio de colegio? ¿Qué comparaciones o qué diferencias notas en el modo como se enseña filosofía en un colegio y en el otro?

Estudiante: Me parece que en los dos colegios hay clases buenas de filosofía pero el cambio de colegio fue total porque acá tienen otro modo de manejar la filosofía y allá no se veía lo mismo. No eran videos, no eran exposiciones así en clase. Tampoco era

una evaluación de todo y pues con el modo de ver de uno, allá era solo teóricamente qué era.

Entrevistador: ¿Aquí se incluye la opinión del estudiante? ¿Sí?

Estudiante: Sí, acá se incluye. En las evaluaciones que he tenido, pues, “qué es lo que piensa de esto” “explique qué es esto para usted”.

Entrevistador: ¿Qué me puedes decir de filosofía?

Estudiante: Como antes le había dicho... estábamos en la segunda profesora; la segunda profesora se basaba más en las ciencias políticas y sociales y, pues, era una profesora que nos dictaba tres materias; entonces no fundamentaba tanto en la filosofía; era solo escritos en el cuaderno o talleres o en hojas que, pues, la verdad, no aprendíamos nada. La tercera profesora llegó en el cuarto periodo más o menos, eh... en las tres clases que tuve con ella.

Entrevistador: Este año tuviste tres profesoras allá, y ¿el año pasado?

Estudiante: El año pasado solo tuve un profesor.

Entrevistador: Era el que me decías que trabajaba en debates, solo debates

Estudiante: Eh... No, el anterior profesor, del año pasado, era un muy buen profesor, era todavía estudiante y pues a él le gustaba trabajar talleres, hacernos pensar, sacarnos del salón y que observáramos. Con él teníamos muy buenas clases y con él duramos dos años. La tercera profesora nos trataba de fundamentar información y al final de clase nos hacía un examen para ver qué habíamos aprendido.

Entrevistador: ¿Cómo era ese examen? ¿Escrito?

Estudiante: Escrito.

Entrevistador: ¿Preguntas abiertas, cerradas, tipo Icfes?

Estudiante: Preguntas abiertas y preguntas cerradas, también de lo que veíamos en la clase, pues nos hacía recordar los detalles menos importantes pero que para ella eran muy importantes.

Entrevistador: ¿Podrías hacer un recorrido rápido, como si fuese una película, por los temas que viste en filosofía, desde noveno?

Estudiante: En noveno vimos la filosofía griega, hablamos mucho sobre la mitología, sobre Zeus, vimos a cada uno, lo representamos, y vimos qué significaba cada Dios para los griegos, hablamos sobre Anaxímenes, Anaximandro, Sócrates, y en eso se nos fue todo el año.

En Décimo, entré a ver un repaso sobre Sócrates, la filosofía de Sócrates, las escuelas, eh... sobre Anaximandro, Anaxímenes. Vimos la Filosofía Moderna. También hicimos

repasso de otras áreas, de las que nos dictaba el profesor porque estábamos un poco atrasados en los temas. Vimos sobre qué es filosofía, para qué sirve, cómo implementar la filosofía, y vimos también el silogismo, el logos, eh..., cómo probar, cómo hacer la secuencia del silogismo verdadero, con las premisas y eso es, ya, lo que vimos.

Entrevistador: ¿Hasta el tercer periodo o hasta el cuarto periodo?

Estudiante: Lo que alcancé a ver, hasta el cambio de colegio.

Entrevistador: ¿Cómo es la relación entre filosofía y las demás asignaturas?

Estudiante: En filosofía había una menor exigencia, pues era solamente estudiar, estar atento en clase y, no sé, pues, a mí me gustaba mucho la filosofía en noveno, con el antiguo profesor. Este año cambió todo porque con tres profesores nos tocaba cambiar de temas y quedábamos un poco perdidos.

Entrevistador: ¿Qué nos puedes decir acerca del ICFES?

Estudiante: Nosotros tuvimos cada Martes o Miércoles veíamos un pre-ICFES, en el colegio, de cada área. En filosofía el profesor, que nos enseñó, nos hacía muchos talleres del ICFES, nos enseñaba cuál era la mejor respuesta. A mí me parece que esos talleres no estuvieron tan difíciles.

Entrevistador: ¿Qué piensas del Icfes? ¿Cómo asumes la prueba o qué expectativas tienes al respecto?

Estudiante: La prueba me parece un engaño porque a uno lo evalúan con otra gente, con los mismos profesores, con todos los demás. Y si es por medir el nivel académico, pues ahí si no me parece que sea correcto porque no lo evalúan con los otros colegios sino con todo el mundo, con cualquiera que se inscriba. Y por eso me parece un engaño. Pero, en sí, la prueba tiene sus dificultades, como también sus facilidades.

Entrevistador: Al interactuar con tus compañeros ¿Qué opinión se hacían acerca de la clase de filosofía?

Estudiante: Pues que a veces era una pérdida de tiempo; que ojalá el profesor no viniera; que teníamos tiempo libre, porque a falta del cambio de los profesores, eran muchas clases las que teníamos libre y, pues la verdad, en este décimo, no aprendimos mucho de filosofía en esas clases. Aprendimos, fue, en el pre ICFES prácticamente.

Entrevistador: ¿Qué piensas qué le puede aportar la filosofía a un joven?

Estudiante: Pues para mí el modo de ver la cosas: de cómo pasó, de que si es cierto que en la filosofía se ven muchos cambios porque ya a uno le dicen que hay muchos dioses, que no se debe solo creer en Dios y empiezan a hablar más allá, ya a uno le cambian como el modo de ver y las creencias.

Entrevistador: ¿Ese taller preparatorio pre-Icfees lo cobran?

Estudiante: Sí, nos cobraban \$300.000 por veinte clases

Entrevistador: ¿En esas clases cuántas horas veían de filosofía?

Estudiante: En las clases veíamos 3 clases de filosofía que eran de 6 horas cada una, eran 18 horas.

Entrevistador: Y a la semana, incluyendo las clases normales, que eran de 2 horas semanales, en noveno, y 1 hora en décimo, ¿cuántas horas en total?

Estudiante: En décimo era una hora a la semana, y con las clases de filosofía, como solo fueron 3 clases, pues fueron en tres semanas, fueron 21 horas pero pues solo fue una semana.

[...]

A partir de la entrevista con la ex-estudiante de Los Andes pude reconstruir las siguientes características del colegio. Es un colegio donde se estudia de 6:45 a.m. a 2:00 p.m. Hay dos descansos: de 9:00 a.m. a 9:30 a.m., y de 11:30 a.m. a 12:00 m. Eso quiere decir que estudian 6 horas y 15 min, diariamente. El colegio entrega el título de Bachiller Académico.

Filosofía se estudió desde el grado noveno. Al parecer dedicaron a la Filosofía dos horas semanales en noveno; pero en décimo y once, sólo una hora semanal. Los cursos en noveno, décimo y once tienen, cada uno, 15 estudiantes en promedio. En el año 2013, se tuvo un solo docente para el área de filosofía. En el año 2014, cambiaron a los docentes, hubo tres docentes en el año. La estudiante manifiesta sentirse mejor con el docente que estuvo todo un año, en el grado noveno: *“era un muy buen profesor, era todavía estudiante y pues a él le gustaba trabajar talleres, hacernos pensar, sacarnos del salón y que observáramos”*. En ese curso, además de las salidas del salón y la apelación a la observación directa del entorno como método para propiciar la reflexión, también abordaron temas como: la mitología griega, los filósofos presocráticos y, al parecer, adelantaron algo de filósofos socráticos. Con los otros docentes, dado también el cambio constante de docentes, la falta de continuidad, no hubo tanta empatía con la clase de filosofía.

Con el primer profesor, que les dictó en décimo, se infiere que se trataba de una clase magistral donde el docente explicaba temas de Filosofía Antigua, presocráticos y también socráticos, pero no era una clase donde se usara el cuaderno. Con la segunda docente, también se infiere que era una clase magistral tradicional. Esta docente estaba a cargo de otras dos asignaturas: ciencias políticas y ciencias sociales. Por eso la clase de filosofía estaba enfocada hacia esas dos asignaturas. La estudiante declara que *“era una profesora que nos dictaba tres materias; entonces no fundamentaba tanto en la filosofía; era solo escritos en el cuaderno o talleres o en hojas que, pues, la verdad, no aprendíamos nada.”* Por supuesto este juicio, de “no aprendíamos nada”, es un juicio influenciado por el cambio de colegio, dado que en JMO, se insiste en que el cuaderno vale de poco, si no se utiliza la mente. La tercera profesora que refiere la estudiante, con la que apenas tuvo 3 clases, es la actual docente de filosofía en Los Andes. Es la misma profesora entrevistada anteriormente. La estudiante aclara que sólo fueron tres clases, pero en todo caso afirma que *“La tercera profesora nos trataba de fundamentar información y al final de clase nos hacía un examen para ver qué habíamos aprendido.”* Al respecto, se puede decir que es una gran ventaja, dado el número reducido de estudiantes, 15 en promedio, poder realizar una evaluación en cada clase ya que eso compromete al estudiante. En otros colegios, como en el JMO, hacer una evaluación escrita por cada clase o tema, es más difícil dado que se trata de cursos de 35 estudiantes en promedio. En el JMO, se opta, con excepciones, por realizar una evaluación integral al final de cada periodo académico. O se opta por evaluaciones tipo Icfes, apropiadas para cursos numerosos.

Por otro lado, la estudiante expresa que la prueba le parece un engaño. Tal vez los motivos que aduce denoten cierto desconocimiento del tema, pero para esta investigación es importante ya que pone de relieve la percepción que se tiene y, por lo tanto, el modo como ha de encarar las pruebas un estudiante. Ella se imagina que, puesto que el examen no sólo es presentado por estudiantes de once sino por cualquier persona que se quiera inscribir, los resultados de los estudiantes de once han de ser precarios al lado de los resultados de otras personas como docentes, u otras personas que, quizás, tienen más bagaje en las áreas evaluadas.

Otro aspecto mencionado consiste en los cursos pre-Icfes: un curso de veinte clases por valor de 300.000 pesos y cada clase de seis horas, para 120 horas en total. En el mismo curso correspondieron a filosofía 3 clases, de seis horas cada una, en una semana. La estudiante expresa haber aprendido más en ese curso que en el horario normal. En general, como se vio en el anterior capítulo, no es la idea del ICFES que le gente realice cursos preparatorios ya que esto falsea los resultados; si se pretende medir la labor en los colegios, al adiestrar a los estudiantes en cursos intensivos, ya no se estaría midiendo la calidad de la educación sino el trabajo de los cursos pre-Icfes. Es diferente estudiar filosofía, o cualquier otra área, en una clase de una hora a la semana, que hacerlo en una clase de seis horas; por supuesto se puede profundizar más en la clase intensiva.

En la tercera visita que realicé al colegio me informaron que no me podían colaborar con la investigación. Realmente aparte de la entrevista con la profesora no hubo interés por la investigación. Al contrario, la idea parece espantar a las directivas del colegio. Nunca tuve acceso oficial al plan de área. En los colegios oficiales, no sólo hay un interés por parte de algunos profesores por la innovación y el mejoramiento continuo sino que también hay políticas de la Secretaria de Educación de Cundinamarca, que aunque no son las mejores, apuntan en ese sentido; hay talleres de capacitación, que con los años han venido mejorando. En algún momento también se quiso vincular a la investigación a la I. E. Ricardo González, del Municipio de Subachoque, pues es un colegio que rompe con la tradición de los colegios oficiales y se imparte la enseñanza de filosofía desde el grado octavo. Sin embargo, la respuesta fue negativa y la recepción no fue muy cordial.

#### 3.4. PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN FILOSOFÍA EN EL GIMNASIO CAMPESTRE LOS ROBLES

Al igual que en Los Andes, también realicé algunas visitas previas, y “fallidas”, a Los Robles antes de obtener acceso a la información. La intención era poder observar los documentos tal cual, o las clases tal cual, pues si se les advertía a los estudiantes de una visita obviamente cambiarían su comportamiento. El plan de área tampoco fue permitido; me aseguraron que podía obtenerlo pero no en ese momento y que, para ello, debía firmar un acta de confidencialidad, pues no querían que les fuese plagiado y apareciera en otros colegios del Municipio, como sospechaban ya había ocurrido con otros documentos. Estos



documentos relacionados con los planes de estudio, sin embargo, deberían estar publicados en las páginas web de los colegios. Realmente el no acceso inmediato es lamentable para la investigación ya que los colegios tienden a modificar las versiones de los documentos. Ocurre algo similar en los colegios oficiales; cuando el ministerio les solicita esos documentos, se envían versiones “maquilladas”, que son buenas para “salir del paso”, e indican cierta intención de mejoramiento, pero no siempre son el reflejo fiel de lo que se hace en las clases.

En otra visita a Los Robles me confirmaron que podía tener acceso a algunas entrevistas, pero bajo la condición de compartir con ellos los resultados de la investigación que les permitiesen mejorar. Me permitieron realizar una entrevista al docente, y tomar registros de video y audio de una clase, pero con un compromiso escrito de que los registros no iban a ser utilizados para otros fines distintos a los académicos. La entrevista es la siguiente:

#### ENTREVISTA AL DOCENTE DE FILOSOFÍA DEL *GIMNASIO CAMPESTRE LOS ROBLES*

(Registro tomado el día 9 de Septiembre de 2014).

Docente de Los Robles: Buenas tardes. Mi nombre es Ronald Navarrete, vamos a trabajar ahora con el grado décimo del Gimnasio Campestre Los Robles y básicamente estamos trabajando ahorita con el problema de Dios, cómo ha sido abordado a lo largo de la historia, desde la filosofía, apartados, tal vez, de la teología, porque están dados de la mano.

Entrevistador: Brevemente, ¿Qué hilo conductor sigue en filosofía, desde séptimo hasta once?

Docente de Los Robles: Pues básicamente este colegio trabaja desde séptimo a once. Digamos que en los primeros grados: séptimo, octavo, noveno, hacemos un rastreo histórico de lo que es la filosofía, partiendo desde los presocráticos, llegando a lo que es la filosofía contemporánea. Y en décimo y once se trabaja más con base en problemas filosóficos. Ahora, por ejemplo, en décimo, estamos trabajando básicamente: ¿cómo ha sido concebido dios a lo largo de la historia?

Entrevistador: ¿Cómo implementa las clases?

Docente de Los Robles: En distintos cursos, implemento una metodología distinta. Hay cursos en los que les dejo lecturas de textos y, con base en esos textos, lo que hacemos es debatirlos en clase. Con otros cursos uso también el método de relatorías, que me parece que no es muy usado en los colegios, pero me parece

efectivo; sobre todo porque los estudiantes pueden reflexionar un poco más acerca de las lecturas y, aparte de eso, ayuda a un ejercicio de escritura y también como una hermenéutica de los textos.

Entrevistador: ¿Método seminario?

Docente de Los Robles: Método seminario alemán.

Entrevistador: ¿Se puede hacer por el número de estudiantes del colegio, se presta para eso?

Docente de Los Robles: Sí, claro, se presta para eso; en décimo hay 13, 14, estudiantes más o menos. Entonces pues hemos trabajado en décimo con eso. En séptimo, octavo y noveno, sí hemos trabajado un poco más con base en lecturas de texto y tratar de comentarlos en clase, aunque las clases son un tanto más catedráticas. Digamos que en décimo y once ya se han establecido unos bagajes conceptuales, o hay unas cargas conceptuales en los estudiantes que permiten el uso de ciertos conceptos ya aplicados

Entrevistador: ¿Qué dificultades hay en el aprendizaje de filosofía?

Docente de Los Robles: Yo digo que la filosofía, desde una postura muy personal, no se aprende. Soy una de las personas que cree que la filosofía conduce o ayuda a conducir a los sujetos; no es algo que se enseñe, digamos, como una materia que haya que aprender. Yo creo que a los estudiantes hay que incentivarles ese rigor filosófico, esa capacidad que deben tener los filósofos para reflexionar, esa capacidad que deben tener para asombrarse de cosas cotidianas y, a partir de eso, plantear problemas filosóficos. Yo diría que estaría más encaminado por ahí. Otra cuestión es que, de pronto, estamos en una sociedad donde no interesa mucho eso. La filosofía es vista por ahí; ni siquiera en un segundo plano, sino más bien vista como en un tercero o cuarto plano; como una materia más que es vista en el colegio, que sirve para cumplir un requisito y ya. Y más allá como que la gente se olvida de la filosofía. Creería yo que la filosofía, sobre todo en el bachillerato, debe sentar unas bases, en las cuales, a largo de su vida, y en momentos en los que se vea enfrentado a ciertos problemas de carácter existencial o, no sé, filosóficos, de carácter personal, pueda buscar métodos o mecanismos a partir de los cuales pueda resolver dichos problemas. Salirnos un poco de la doxa, salirnos un poco de las meras opiniones y tratando de buscar respuestas más sustentadas.

Entrevistador: ¿Cómo es la influencia del Icfes en las prácticas educativas?

Docente de Los Robles: Pues básicamente en el colegio se exige que las evaluaciones se hagan tipo Icfes para que el estudiante se vaya acostumbrando a este examen y que, en el momento en el que se encuentre ante este examen, no sea algo totalmente desconocido para él.

Entrevistador: ¿Qué percepción se tiene en el colegio de las pruebas Saber Icfes?

Docente de Los Robles: Desde mi perspectiva, las pruebas de Icfes son una burocratización del conocimiento. En la medida que busca conducir a los estudiantes hacia un único objetivo, encontrándose con ello, que todo aquel que conduzca hacia otra dirección tenderá a ser infravalorado cognitivamente. Y pienso, desde una forma muy personal, que todas las personas tienen diversas capacidades, las cuales, desde mi percepción, son excluidas de este tipo de pruebas. Por lo tanto, se debería buscar una universalización de este tipo de pruebas, y no restringirlas tal como se está haciendo en la actualidad.

Entrevistador: Aparte del cuaderno y la sustentación, ¿qué otros tipos de evaluación utiliza?

Docente de los Robles: Trabajos escritos, yo pienso que Filosofía no sólo es leer, también se deben aprender esos procesos y ejercicios de escritura. De esa manera, estamos trabajando el seminario tipo alemán, también se asignan exposiciones, en ellas se evalúa de manera oral. Pero a veces, particularmente, en décimo he trabajado con ponencias. Las evaluaciones normales. Trabajo también, pues como siempre los pongo a leer, ejercicios de comprensión de lectura, examen de comprensión de lectura. En términos generales, esa es la evaluación.

Entrevistador: Y ¿En cuánto a didáctica...? ¿Se ven películas? ¿Cómo se trabaja?

Docente de Los Robles: Básicamente nos gusta que los estudiantes lleguen con un tipo de lectura y que se entablen discusiones en la clase; que no lleguen únicamente a la clase tradicional en la que el docente llega e imparte una cátedra, sino que los estudiantes lleguen con una preparación previa al tema.

Entrevistador: Pero, aquí, ¿nunca se ven películas?

Docente de los Robles: Sí, claro. He trabajado con base en películas. De hecho la vez pasada, en once, estuvimos viendo *Matrix* con el fin de analizar, sobre todo, la *Teoría de las Ideas* de Platón. Pero básicamente es la única película que he trabajado. Y, pues, hacer una reseña de la película asociada con el *Mundo de la Ideas de Platón*.

Entrevistador: ¿Cuáles temas son fundamentales para ver en secundaria?

Docente de Los Robles: ...que me parezcan fundamentales, de Filosofía, yo creo que todos, no puede haber exclusión, todo lo que pueda abordar filosofía. Me parece a mí que la Filosofía, debe estar dispuesta no a extinguirla sino que sea trabajada, sobretodo, desde la temprana edad. Por ejemplo, ese programa Filosofía para Niños, me parece una cuestión muy buena porque, desde el comienzo, le va incentivando esas *competencias*, si se quiere, en el estudiante para que se vaya desarrollando filosóficamente. Pero en principio, yo diría que todos, no hay una cuestión que se

pueda excluir. Ahora, aquí hay colegios, y también hay que mirar el contexto en que se den, porque hay colegios en los que ciertos temas están vedados, están vetados.

Entrevistador: ¿Por ejemplo?

Docente de los Robles: por ejemplo... hay compañeros que están haciendo prácticas profesionales en unos colegios en Bogotá, en donde por ejemplo Nietzsche estaba prohibido. Y sobre todo la expresión “Dios ha muerto”, se sabe que está vetada. Entonces restringen mucho a la Filosofía.

Entrevistador: Pero eso va de acuerdo a la orientación del colegio. Hay muchos colegios cristianos.

Docente de los Robles: Sí, hablar, por ejemplo, del homosexualismo en los griegos, es una cuestión que genera cierta prevención. Se cree que es algo de ahora, es algo contemporáneo, que nunca se había dado en el hombre y que solo se está viendo en esta sociedad. Entonces cuidado con ir a hablar de esos temas porque son cercados. Entonces, digamos que la función del docente se encuentra un poco limitada por esos espacios. Esa es una cuestión que no he encontrado acá, en el colegio, no se me ha dicho “no hable de esto”, “no diga esto”, sino que se me ha brindado libertad frente a esto.

Fue sorprendente encontrar ese panorama de la enseñanza de la filosofía, en Los Robles; en el año 2014 se enseñaba desde el grado séptimo y había, en ese momento, proyectos de implementarla desde el grado sexto. La decisión de dicha implementación curricular recaía enteramente sobre la Rectora; así que indagué al respecto.

ENTREVISTA A LA RECTORA DEL *GIMNASIO CAMPESTRE LOS ROBLES*: GLADYS GIRALDO SOLANO.

9 de septiembre de 2014.

Entrevistador: ¿Por qué el colegio tiene filosofía desde séptimo?

Rectora: Consideramos que los jóvenes en estas edades están mostrando análisis crítico que es lo que está buscando ahora valorar el Icfes. Me encanta que dentro de nuestro plan de estudios y nuestro horario podamos darles ese espacio. Hemos cuestionado para que el año entrante fuera desde sexto. Inclusive hemos notado como en muchos colegios de Bogotá han aplicado sabiamente la Filosofía desde primaria, llamándola Filosofía para Niños. Con la FpN, considero que los niños y las personas debemos ser orientados para que podamos tener un pensamiento muy

crítico en cuanto a todo; eso les ayuda mucho en su vida personal, su vida profesional. Me encanta que ellos nos cuestionen todo por todo, como dice una profesora, todo lo queremos saber, eso hace parte de la instrucción en filosofía.

Entrevistador: ¿Desde qué año se implementó filosofía?

Rectora: Nosotros el año pasado (2013) empezamos a verlo desde octavo; este año (2014) desde séptimo.

Entrevistador: ¿Y el año anterior?

Rectora: El año anterior lo trabajamos con décimo y once.

Entrevistador: ¿Se ha visto acogida por parte de los estudiantes hacia filosofía?

Rectora: Sí, les encanta mucho y es una asignatura que les ha permitido expresar de una manera muy organizada sus pensamientos.

[...]

A mí me enseñaron a querer mi ciudad natal y es muy bonito porque acá lo que queremos, en este colegio, es eso: que ellos quieran, valoren, conozcan su ciudad, la ciudad donde nacieron, donde se están educando, para cuando ellos tengan sus desempeños profesionales siempre hagan algo por su municipio. Uno de mamá quiere que sus hijos salgan adelante y muy lejos pero que no olviden a sus mamás; igual queremos que no olviden su pueblo natal.

Entrevistador: ¿La filosofía es clave en ese sentido?

Rectora: Sí claro la filosofía es clave porque es una apropiación de mis raíces y es una manera de cómo mostrar yo mi cultura, que está muy vinculada con los pensamientos filosóficos.

El Gimnasio Campestre Los Robles es un colegio ubicado a la salida del Municipio, a 8 cuadras del JMO y del parque principal. Si bien se denomina campestre, se puede considerar que está en el sector urbano. El colegio era una casa campestre con un lote mediano; la casa de una planta fue adaptada para 3 salones, dos oficinas administrativas y la biblioteca. En el medio del predio hay un espacio verde para dos canchas de voleibol; alrededor de ese espacio central, a los costados, organizados de izquierda a derecha, están: la casa adaptada, una construcción en ladrillos destinada a preescolar; una construcción en material prefabricado donde se alinean cinco salones.

El Gimnasio Campestre Los Robles, empezó a funcionar en el año 2004 (al parecer obtuvo la personería jurídica en el año 2000, pero empezó a funcionar en el 2004) solamente con la primaria; fue aumentando año a año, hasta la primera promoción en el año 2011. Eso quiere decir que la filosofía empezó a dictarse allí en el año 2010. En los años 2010, 2011 y 2012 se dictó filosofía únicamente en décimo y en once, dos horas por semana. En el año 2013, filosofía se impartió desde el grado octavo. En el año 2014, desde el grado séptimo; en décimo y once, dos horas semanales; en séptimo, octavo y noveno, una hora semanal. Y ya para el año 2015, se implementó la filosofía desde el grado sexto.

Observé que este colegio, como todo centro educativo, tiene algunas fortalezas. El espacio verde, el césped o los árboles aunque son aledaños al predio, dan cierta tranquilidad y eso es ideal para estudiar. En particular, para estudiar filosofía son idóneos los espacios solitarios, espacios donde haya naturaleza. Aunque el colegio está ubicado sobre la vía, y el paso de camiones u otros vehículos de tráfico pesado también pueden llegar a interrumpir, el espacio verde es un privilegio que los otros dos colegios no tienen.

El número de estudiantes (267 en el 2014) es una gran ventaja que favorece estrategias didácticas como lo es el seminario alemán. Incluso al visitar las clases, fue sorprendente cómo hay una apropiación de textos de fuentes primarias por parte de los estudiantes. En los grados menores, 6°, 7°, 8° y 9°, hay más una aproximación histórica y de vocabulario filosófico. En 10° y 11°, se implementa la metodología del seminario.

Hay inclusión de textos “originales”; es decir, hay un abordaje del estudio de la filosofía centrado en fuentes primarias, en textos canónicos como: “El Banquete” de Platón, en cursos menores. En décimo y once, se incluyen textos como “Suma Teológica”, “Meditaciones Metafísicas” de Descartes, textos de los autores que se incluyen en los tópicos generativos. Indudablemente el método del seminario, hace que los estudiantes realicen la lectura previa a la clase, y en la clase se da el comentario a los textos originales y eso da profundidad. En los otros colegios es más usual el acercamiento a los temas desde fuentes secundarias.

Claramente hay una modalidad de enseñanza histórica. En el plan de área, aparecen los “Tópicos Generativos”, son los temas, los contenidos. De acuerdo a los colegios, se les

denomina de un modo distinto pero, en la práctica, son lo mismo. En el JMO, son los referentes conceptuales.

**Tabla 21. Tópicos Generativos GIMANSIO CAMPESTRE LOS ROBLES. AÑO 2015.**

GRADO SEXTO			
Primer periodo: Las cualidades del filósofo. Significado de la Filosofía. Orígenes de la filosofía en occidente. La Escuela de Mileto. La búsqueda del <i>arché</i> .	<i>Segundo Periodo:</i> La búsqueda del <i>arché</i> por parte de los filósofos presocráticos. Los filósofos naturalistas. Heráclito de Éfeso. Parménides de Elea.	Tercer periodo: Sócrates. La mayéutica socrática. La decadencia de la <i>polis</i> griega. Los sofistas	Cuarto periodo: Platón. El mundo de las ideas de Platón. El hombre en Platón. Aristóteles. La filosofía peripatética. La física aristotélica.
GRADO OCTAVO			
Primer periodo: El Neoplatonismo. Plotino. La concepción de uno en Plotino. El alma en Plotino. Agustín de Hipona. La trinidad de Agustín. Las confesiones de Agustín	Segundo periodo: La Filosofía árabe en la Edad Media. La influencia de la filosofía en la Edad Media. La filosofía aristotélica llogada a occidente a través de los árabes. Avicena. Averroes	Tercer periodo: Tomas de Aquino. La suma teológica. Guillermo de Ockam. La navaja de Ockam.	Cuarto Periodo: División entre razón y fe. El humanismo. Erasmo de Róterdam. Tomas Moro.
GRADO ONCE			
Primer periodo: Razón. Descartes y la duda metódica. El empirismo inglés. Kant y las críticas a la razón pura y a la razón práctica. La Ilustración.	Segundo Periodo: Los orígenes del Totalitarismo en Europa. Los judíos y Alemania. III Reich 1940-1943.	Tercer periodo: La Solución Final. Auschwitz. Matanza desenfrenada. Sistematización de la matanza. Shoah.	Cuarto Periodo: Dialéctica de la Ilustración. Crítica a la razón instrumental. Suicidio de la razón.

Hay otro aspecto que me llamó la atención; observé en una pared de un salón una cartelera con los números telefónicos de los estudiantes. Ese detalle indica que hay un grado de confianza mayor que, tal vez, consolida un ambiente sano donde se puedan desenvolver los talentos y capacidades. En un colegio oficial de aulas masificadas, por razones de seguridad y privacidad, no es usual ver los números telefónicos expuestos al público.

Entre las debilidades se puede notar que la construcción prefabricada es un aspecto que entorpece las clases ya que las paredes son delgadas y la algarabía de unos salones interrumpe las clases de otros salones. Además son construcciones débiles, no están completamente equipados o preparados contra los elementos de la naturaleza. La cercanía de una Flora al colegio, en el predio vecino, a unos treinta metros, es preocupante ya que se exponen los estudiantes a los fungicidas utilizados en el cultivo. Sin embargo, todo el Municipio, en general, está expuesto a este problema.

### 3.5. PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN FILOSOFÍA EN LA I. E. JOSÉ MARÍA OBANDO.

#### **Prácticas pedagógicas en filosofía, antes del año 2010.**

El colegio JMO es un colegio fundado hace 45 años, tuvo la primera promoción de bachilleres en el año 1987. Es el primer colegio y el más importante por la historia, la calidad y la cobertura a nivel municipal. Es líder en deportes, en artes escénicas, en desempeños académicos. También ha figurado a nivel regional y nacional en distintos escenarios. Hay estudiantes que han sido campeones nacionales en disciplinas como atletismo, lucha libre. El JMO también ha hecho participaciones importantes en fútbol, microfútbol, patinaje. En el año 2014, cuatro estudiantes del JMO fueron beneficiarios del programa “*Ser pilo Paga*” por su buen puntaje en las Pruebas Saber 11. Probablemente si este programa hubiese sido creado antes, otros estudiantes del JMO habrían sido beneficiarios. Es otro de los problemas del ranking, todo se simplifica en el promedio. Eso, de algún modo, invisibilizaba a aquellos estudiantes que tenían puntajes altos; solamente se premiaba al puntaje más alto del país.

En el colegio JMO la docente de filosofía, antes del año 2004, fue una profesora María Helena Díaz; desde el año 2004 hasta el año 2010 el docente encargado de dictar filosofía fue el profesor Jorge Muñoz. Del año 2010 a la fecha, yo he desempeñado esa labor.

A continuación presento la entrevista con el docente Jorge Muñoz, como el testimonio más importante de las prácticas pedagógicas en Filosofía del año 2004 al año 2010. Es interesante anotar que este es el único colegio en el municipio que puede contar con esa historia pues los otros colegios son nuevos y, en ellos, Filosofía no aparece sino hasta hace cuatro años.

#### ENTREVISTA AL PROFESOR JORGE MUÑOZ DE LA I. E. JOSÉ MARÍA OBANDO

13 de Marzo de 2015

Entrevistador: ¿Hubo alguna ocasión en que se haya considerado aumentar horas dedicadas a la filosofía en el currículo?

Prof. Jorge Muñoz: Tal vez fue en el segundo año, 2006, de esta experiencia como docente de filosofía. Cuando se diseñó el nuevo plan de asignatura para el año siguiente, yo incluí tres horas semanales, pidiendo que se ampliara porque, según mi



concepto, y según lo que vi con los estudiantes, esas dos horas no eran suficientes. Ellos no tenían información, ni formación, suficiente para poder entender la filosofía. Sobre todo en décimo, porque en noveno nunca, en otros grados, se les había hablado de filosofía. Entonces llegaban a décimo completamente en un desierto.

Entrevistador: ¿No era suficiente para el mismo desempeño en la asignatura o pensado en resultados en el Icfes?

Prof. Jorge Muñoz: Ni para la asignatura, y pensando en resultados futuros claro, que se tenía que ampliar. Pero aquí siempre ha sido un lío la cuestión de la ampliación de la intensidad horaria, entonces no se pudo, no se permitió que se dictaran las tres horas porque ninguna otra asignatura ni área estuvo en disposición de ceder una hora para que se le aplicara al pensum de filosofía.

Entrevistador: Eso en cuanto a ampliación, ¿alguna vez se planteó reducción?

Prof. Jorge Muñoz: No, reducción, no, nunca.

Entrevistador: En mi caso sí. En el año 2012 se habló de reducir una hora de filosofía y dedicarla al área técnica.

Prof. Jorge Muñoz: No a mí nunca me propusieron, se habrían agarrado conmigo, claro. No, nunca ese propuso que se mermara la intensidad de dos horas.

Entrevistador: En ese año 2006, ¿el profesor diseñó el plan de área?

Prof. Jorge Muñoz: Yo diseñé, no propiamente un plan de área, yo diseñé un programa con base en unos materiales que yo tenía. Entonces diseñé un programa, como no existía programa, como nadie tenía nada, entonces yo dije: pues hago mi programa. Y sobre ese monté mi carrito filosófico.

Entrevistador: ¿Quién dictaba antes Filosofía?

Prof. Jorge Muñoz: Eso lo dictó durante un poco de tiempo, esta señora... María Helena Díaz.

Entrevistador: En ese tiempo no había plan de área.

Prof. Jorge Muñoz: No había nada, ella hacia su programa y cuando a mí me asignaron, me pidieron que dictara Filosofía, yo hice mi programa. Yo ni le pregunté a ella, les pregunté a los estudiantes, de once qué habían visto en décimo. Ella se dedicaba a hacerles leer *El mundo de Sofía*, y de ahí no salía.

Entrevistador: Yo todavía lo hago leer.

Prof. Jorge Muñoz: No, yo también lo trabajé. Pero es que, para ella, el programa era el libro *El Mundo de Sofía*, ahí estaba todo el programa, y el plan de área, y el plan de asignatura y todo. No sé ella trabajaba con talleres, no sé cómo los diseñaba, pero todo el montaje era sobre el libro *El Mundo de Sofía*.

Entrevistador: Eso sería del 2001 al 2003. Del 2004 al 2010, ¿siempre el profesor trabajó el mismo plan de área o recuerda cambios sustanciales que se hayan hecho?

Prof. Jorge Muñoz: Hice cambios, sobre todo en el tercer año, me di cuenta que a los muchachos no les interesaba mucho las biografías ni la información biográfica de los filósofos. Entonces opté por hacerles cuadros de resumen, de lo principal de la vida de los filósofos; haciendo una especie de mapa conceptual de cada uno, en los elementos biográficos, incluyendo los rasgos más importantes: su escuela, su tendencia, sus planteamientos filosóficos, la posibilidad de aplicación de esos fundamentos filosóficos en el momento actual, en el momento en se estaba dictando. Pero prescindí de la biografía del autor como tal. Eso fue como lo más importante que se modificó.

Entrevistador: En el tercer año, y ¿de ahí en adelante otro cambió sustancial o de enfoque?

Prof. Jorge Muñoz: De pronto de enfoque sí, porque, en un año, los estudiantes me pidieron que se trabajara, la teoría, el planteamiento filosófico, y se trajera a la realidad. Es decir, cómo ellos aplicaban ese pensamiento, o cómo lo explicaban a partir de la realidad que estaban viviendo en ese minuto. Y de ahí en adelante se siguió trabajando así, con un enfoque de practicidad; de modo que el pensamiento filosófico fuera útil, en el momento, para analizar problemas de orden social, problemas morales, problemas éticos, problemas religiosos. Fundamental eso. Y ya con ese modelo, con esa guía, terminé hasta cuando me bajaron a pedradas de ahí de Filosofía, cuando llegó usted.

Entrevistador: Pero estuvo un buen tiempo, fue interesante.

Prof. Jorge Muñoz: sí yo siempre trabajé varios años con Filosofía. Incluso no fue continuo, hubo dos años antes de que usted llegara, cuando había dos décimos y dos onces, y yo sólo trabaja de a uno. Llegó una profesora de Sociales, ella no demoró mucho acá. Entonces se trabajó así con ella. Pero seguíamos lo mismo. Es decir ella tampoco tenía ni berraca idea de qué era un programa de Filosofía. Entonces trabajaba con los talleres que yo tenía, y con el diseño programático que yo había estructurado. Seguimos trabajando los dos igual, es decir, no cambió mucho. Sólo cambió que ella se hizo cargo de dos cursos y yo de dos. Creo que eso fue durante dos años, 2007, 2008.

Entrevistador: alguna experiencia llamativa que quiera resaltar de la enseñanza de la Filosofía o de la Filosofía en la escuela.

Prof. Jorge Muñoz: A los muchachos les gustaba la Filosofía. A ellos les gustaba, sobre todo cuando hice el cambio de no pedir tanta teoría sobre la vida de los autores, cuando prescindí de tanta teoría y nos dedicamos más a analizar el pensamiento de cada autor y meternos dentro de la realidad de ellos. Les gustó más porque lo hacían vivencial. Entonces nos salimos de ese marco referencial que se ha tenido, que la filosofía es jarta por tanta teoría, por tanto concepto y tanta biografía de autores. Y a los muchachos les gustó, los dos últimos años les gustó mucho más, los dos últimos cursos que tuve, porque la hicimos más aterrizada, menos subjetiva, más caída a la realidad, más enfocada a la práctica.

Entrevistador: En todo este tiempo, ¿cómo fue la relación con el Icfes? ¿Se pensó en el Icfes? ¿Se hicieron talleres internos y/o externos?

Prof. Jorge Muñoz: Se hicieron talleres internos para orientar algo; que yo recuerde hubo intervalos buenos y hubo años muy regulares. Como le decía, los muchachos no le tenían afecto, no tenían la convicción de que la filosofía sirviera para algo. La mayoría pensaban que eso era un mundo de hablar carreta, de hablar pendejadas. Y, entonces claro, eso hacía que ellos no estudiaran los elementos teóricos que, de pronto, podían salir en el Icfes. A ellos no le dedicaban mucho tiempo ni le aplicaban mucha atención. Entonces hubo altibajos, hubo años con buenos resultados y hubo años regulares.

Entrevistador: ¿En algún momento se tomaron los resultados, se leyeron para hacer re-direccionamiento de la práctica?

Prof. Jorge Muñoz: Sí, se tuvieron en cuenta los resultados. Incluso se trabajaba, con los cursos que seguían, con los resultados de los muchachos del año anterior, para mostrarles que estábamos mal o que estábamos regular. Entonces para re-orientar la misma actividad de clase, la misma forma de estudiar, porque como ellos siempre le tuvieron cierto tedio, cierto fastidio, a la parte teórica, para re-orientar el trabajo teórico, que ellos se hicieran cargo de esa parte que, de todas maneras, yo lo iba a evaluar en algún momento. En el ICFES les iban a estar hurgando las costillas con eso, les iban a molestar la vida.

Entrevistador: ¿Cómo obtener buenos resultados en las pruebas externas?

Prof. Jorge Muñoz: Desarrollando el estudio de la Filosofía desde grados muy tempranos.

Entrevistador: Hablemos de textos, textos que hayan sido exitosos en la praxis o uno que no haya funcionado.

Prof. Jorge Muñoz: Yo nunca encontré textos escolares adecuados realmente a las necesidades, a las expectativas, de los estudiantes en cuanto al tema de la filosofía. Los libros de textos que circulaban en esa época, eran más talleres de comprensión de lectura que de clases de filosofía. Yo siempre trabajé con los materiales que yo traía de la universidad. Incluso había algunos que traían la biografía del autor, del filósofo, y hacían una serie de preguntas sobre eso. A mí me parecía que eso era una pérdida de tiempo, una pendejada. Yo casi nunca utilicé libros de texto como tal, utilicé muchos textos y documentos que yo tengo de los materiales que yo siempre trabajaba en Filosofía. Además yo trabajaba: filosofía del lenguaje, filosofía de la matemática o lógica.

Entrevistador: Estábamos hablando de libros de texto, los que se denominan libros de texto de Santillana, Voluntad, etc., y... obras literarias que hayan sido usadas.

Prof. Jorge Muñoz: Sí yo trabajé con obras literarias. Trabajé: *El Proceso*, *La Metamorfosis*, *El Mundo de Sofía*.

Entrevistador: ¿Cómo era el trabajo con estos libros, “léalos y explíquelos” o cómo era?

Prof. Jorge Muñoz: Se leía, se hacía un planteamiento filosófico alrededor de un tema concreto: el existencialismo, por decir algo. Se trataba de que el estudiante determinara, dentro del texto de la novela, qué partes de la trama estaban dedicadas a explicar literariamente ese pensamiento filosófico. Y le cuento que me dio buen resultado porque a los muchachos les gusta hacer estos talleres. Si ellos leyeran, esto sería fabuloso para que aprendieran. Pero es que como los condenados no leen, vienen a leer es en el momento del taller. En filosofía gustaba ese modelo de trabajar con obras literarias o con textos literarios. Yo traía fragmentos de Borges, de Cortázar. Incluso con poética, también trabajé algunas ocasiones, poesía de Neruda.

Entrevistador: ¿Algún poema en particular?

Prof. Jorge Muñoz: Sí claro, “Anarcos” lo utilicé para explicar conceptos y planteamientos filosóficos, de Guillermo Valencia.

Entrevistador: ¿Considera que filosofía es fácil de enseñar?

Prof. Jorge Muñoz: Dependiendo del modelo y proceso didáctico que utilice el docente, se puede inferir la respuesta. Es un proceso pedagógico desligado de la realidad, la filosofía será una inmensa y pesada carga tanto para el docente como para el alumno.

Entrevistador: ¿La filosofía debe resolver problemas de la sociedad?

Prof. Jorge Muñoz: Como mínimo, debe re-descubrir los problemas sociales y presentar alternativas de solución. La filosofía sola, no alcanza para resolver los problemas de una sociedad.

Entrevistador: ¿La historia del mundo usualmente es centro de las reflexiones filosóficas?

Prof.: Jorge Muñoz: la conformación histórica de los grupos sociales (o del mundo), es el epicentro de la reflexión filosófica. La filosofía se nutre de lo histórico, y la historia se complementa con la filosofía.

Entrevistador: ¿El profesor combina, combinaba, la docencia en secundaria con otras actividades?

Prof. Jorge Muñoz: Sí yo he sido maestro también en la Universidad, trabajé en la Pedagógica, Politécnico Grancolombiano, San Buenaventura, Javeriana, Universidad de Cundinamarca, y también con la actividad, en el desempeño de mi profesión como abogado.

Entrevistador: Obviamente esas actividades nutrían bastante los que se hacía en secundaria. Gracias por esta reconstrucción histórica.

La entrevista habla por sí misma. El Profesor Jorge Muñoz fue el docente encargado de filosofía en la I. E. José María Obando, desde el año 2004 hasta el año 2010. En todo ese

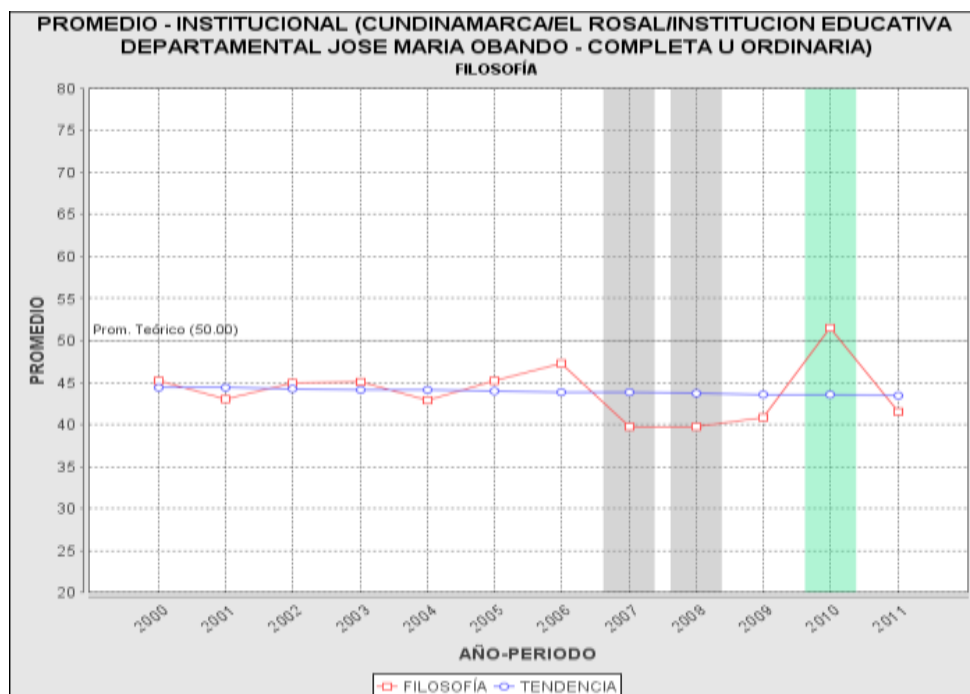
tiempo, según él nos refiere, siempre se ha enseñado Filosofía en décimo y en once, dos horas por semana. Así continúa a la fecha.

Hacia el año 2006 se empieza a hablar del plan de área. Este consistía en una programación de los temas a tratar en décimo y en once. Hacia el año 2007 se dio un cambio en el planteamiento de las clases, se dejaron de incluir tantas biografías, y se buscó enfocar la aplicación, la cotidianidad, los planteamientos filosóficos. Es decir, se venía de enseñanza canónica e histórica, haciendo un recorrido cronológico por los filósofos de la tradición occidental. Y se empezó a incluir, ante la aversión de los estudiantes por tanta teoría, un modelo problematizador. Sin embargo, el enfoque canónico no se abandonó, hubo algo así como una amalgama de los dos modelos de enseñanza. El tema de las biografías es llamativo; incluso yo mismo, cuando fui estudiante de secundaria, recuerdo haber realizado tareas en las que sólo había que transcribir las biografías de una lista extensa de filósofos.

De igual modo, es difícil no estar de acuerdo con el profesor Muñoz: no había libros de texto adecuados para la enseñanza de la Filosofía. Los libros que circulaban eran talleres de comprensión de lectura. Con toda probabilidad, recordando lo que comentaba Ordoñez, cuando el docente no sabía mucho sobre Filosofía se ceñía a los libros de texto. No fue sino hasta la aparición de *El Mundo de Sofía*, que se asumió como un libro alternativo que, sirviese a lo largo del año lectivo y que no fuese una concha de retazos, como lo eran los libros de texto, desligada del mundo de los jóvenes. Pero, como se refiere en la entrevista, otros docentes, que tampoco eran especialistas en el área, se fueron al extremo, se casaron con el libro y lo volvieron el alfa y el omega de las clases de filosofía. El profesor Muñoz, abogado de profesión, contaba con un gran andamiaje conceptual y con la habilidad para identificar la aplicabilidad de las teorías filosóficas. Considero que, de algún modo, eso se reflejó en los resultados.

Gráfica 14. Reporte histórico de la prueba de Filosofía, I. E. José María Obando.

Años 2000-2012.



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Fecha impresión: 28-10-2012

17:58:58

En la gráfica, se muestra cómo, precisamente, después de que el profesor asume la dirección del área de Filosofía en el JMO, en el año 2004, hay un mejoramiento en los resultados de los años 2005 y 2006. En el año 2007 hay un bajonazo en los resultados, pero en esto influyó, como se mostró en el capítulo anterior, la confección misma de las pruebas. Hay que recordar que, en el 2007, se aplican los enfoques del texto publicado por el ICFES “*Fundamentación Conceptual, Área de Filosofía*” (Melo, 2007). Y que, a nivel nacional, y en todos los niveles de agrupamiento, desde ese año, los resultados de filosofía siempre fueron bajos en comparación con las otras áreas. Pero en el JMO se ve un mejoramiento en el año 2007 y 2008. En el año 2010, los resultados en todas las áreas, en todos los niveles aumentan considerablemente.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> La razón se explicó en esa época: “En atención a las solicitudes de los departamentos de admisión de las IES del país, nos permitimos hacer las siguientes aclaraciones respecto a las calificaciones individuales de los

## **Prácticas en el JMO, después del año 2010.**

Cuando yo llegué al colegio JMO, en el mes de Julio, del año 2010, una de las primeras cosas que me llamó la atención fue la orientación técnica del colegio. Incluso, al comienzo del año 2012 se incrementó el número de horas dedicadas a las “áreas técnicas”: Emprendimiento y Logística. Los profesores no comprendían bien los argumentos, ni la legislación, pero cada año se hacían modificaciones al currículo. Los docentes, casi siempre optaban por acomodarse a los dictámenes de Rectoría y de Coordinación. Al comienzo del año 2012, se recortó una hora de algunas áreas como Lengua Castellana y se tomó esa hora para áreas técnicas. Asimismo se empezó a dictar Química y Física desde el grado sexto. Por esa época, también se habló de recortar una hora a la Filosofía y dedicarla a las Áreas Técnicas, pero no se llevó a cabo.

Oficialmente se dice lo siguiente acerca del carácter técnico del colegio: *“A partir del 2005 se consolida el área Técnica en los grados décimo y once. En el 2006 con la Resolución N° 004143 de 1 de Agosto de 2006 se gradúan los primeros Bachilleres Técnicos con Especialidad en Gestión Empresarial, siendo rectora la Doctora Emperatriz Roperó Avella. Donde para optar al título, los estudiantes desarrollaron Proyectos Agroindustriales en áreas como: Horticultura, Floricultura, Lácteos, Explotación Cunicular, Abono Orgánico, Tarjetería, Tejidos, Diseño, Modistería, Cárnicos, Encurtidos, etc. En la actualidad existe un convenio con el SENA que apoya y certifica la Especialidad de Gestión Empresarial”* (Manual de Convivencia. 2012. I. E. José María Obando).

En la institución se han adelantaban debates sobre la pertinencia del énfasis técnico; aún hoy en día persisten ciertos puntos de vista que son objeto de discusión. Para algunos, el colegio sólo es técnico en nombre, ya que los talleres con el SENA no son suficientes y la calidad de las áreas relacionadas con la técnica, no logran capacitar realmente a los estudiantes para desempeñar funciones técnicas en el mundo empresarial. En todo caso, es

---

exámenes SABER 11° (Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior) de septiembre de 2010 (2010-2) y abril de 2011 (2011-1).

Debido al crecimiento significativo en la población evaluada en la aplicación de 2010, el Instituto publicó los resultados de la aplicación de SABER 11° de 2010-2 en una escala normalizada, distinta a la escala histórica que se venía usando hasta entonces.” (Tomado de: <http://www.icfes.gov.co/sala-de-prensa/noticias/novedades-historico>. Recuperado: 11-05-2015)

un debate abierto y hace parte del contexto en el que se desenvuelve la enseñanza del área de filosofía en la institución.

Cuando llegué al colegio, también me sorprendió la cortesía y formalidad de los estudiantes en grados superiores: decimo y once; al lado de los graves problemas de convivencia en los grados inferiores: sexto y séptimo. A mí eso me indica que, no sólo se han implementado buenos procesos educativos que logran cultivar la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes, sino que, no todos los estudiantes que ingresan al colegio logran culminar sus estudios.

El año que llegué a la Institución coincide con la aplicación del nuevo Decreto 1290 de 2009, sobre evaluación institucional. El Decreto 1290, a diferencia del anterior, del 230 de 2002, que establecía un porcentaje máximo de reprobación por curso, dejaba a juicio de cada plantel educativo los criterios del sistema de evaluación. De ahí en adelante he observado una alta cifra de reprobación de estudiantes y cómo eso causa malestar y discusiones, año tras año, entre docentes, y entre docentes y directivas. En las asambleas de docentes, unos apoyan la flexibilización de la evaluación, consideran que no hay que ser tan rigurosos con los criterios de evaluación y promoción, aducen que, atendiendo a la función social del colegio, la formación, la programación curricular, debe girar en torno a las necesidades locales, ya que es un municipio de rápido crecimiento, y donde hay población flotante; hay familias que, de acuerdo a las temporadas de cultivo y cosecha en la Flora, van y vienen de un municipio a otro; hay cierta inestabilidad familiar y desequilibrio social.

Otros, consideran que si no se exige académicamente, se promueve la mediocridad. Hay profesores que se ubican en uno y otro extremo, y otros en estadios intermedios. Lo cierto es que, y sobretodo en los últimos dos años, los estudiantes con problemas académicos o socioeconómicos no llegan a graduarse; o se retiran del colegio, o, al perder el año, se retiran. También hay estudiantes, casi en todos los cursos, especialmente en grados inferiores, que han repetido hasta cuatro veces el mismo grado.

Es un colegio con docentes calificados; en parte, porque en el mundo de los docentes, este colegio es considerado una buena plaza por la cercanía a la capital. Según el estatuto docente actual, regulado por el Decreto 1278, se realizan concursos a nivel nacional para



seleccionar a los profesionales mejor calificados para ejercer la docencia. Según el puntaje, los docentes seleccionados eligen la plaza, el municipio donde han de trabajar; de este modo, quien obtuvo el puntaje más alto, elige primero; el segundo puntaje le sigue, y así sucesivamente. Como resultado los docentes con mejores puntajes tienden a elegir plazas cercanas a Bogotá.

A pesar de ello, también ha sido catalogado (en el año 2013) por la Secretaría de Educación de Cundinamarca como un colegio focalizado; es decir un colegio donde hay dificultades notorias, bien sea de convivencia o de desempeño académico. A mi modo de ver, la mayor dificultad del colegio podría ser el asignaturismo. En algunas áreas se trabaja de modo completamente aislado, sin atender ni al contexto ni a lo que se hace en otras áreas. Eso tiene que ver con la desigualdad entre los docentes. No todos los docentes han sido nombrados por concurso; hay docentes del antiguo escalafón 2277; hay docentes del nuevo escalafón, 1278, unos que están desde el año 2007 y otros desde el año 2010, y hay docentes provisionales.

Para todos los docentes no hay seguimiento ni evaluación de desempeño anual, pues solamente existe para los docentes del decreto 1278. Eso hace que no haya una unidad de conjunto que se refleje en las prácticas, y se manifiesta en las divergencias de criterios evaluativos. Es un tema que se ha analizado en otros contextos, pero tal vez no se la da la seriedad desde la academia. La calidad educativa tiene que ver con la igualdad laboral de los docentes, pero actualmente no la hay. Además, el Decreto 1278 se hizo con la loable finalidad de realizar una selección de los profesionales idóneos para ejercer la docencia y de evaluarlos tanto en el colegio (evaluación de desempeño anual), como a nivel nacional para poder ascender (evaluación de competencias). Sin embargo, desde mi punto de vista, todavía hay muchos docentes provisionales y antiguos que ocupan sus cargos por favores políticos.

Es un colegio donde también ha habido alta movilidad de docentes; usualmente los docentes que llegan nuevos o recién graduados evalúan sin atender a las particularidades del contexto. Por otro lado, pero esto podría a ser el caso de la mayoría de los colegios oficiales en la actualidad, parece haber una tensión constante entre directivas y docentes, y a veces entre los mismos docentes. Gran parte de lo que se hace en términos de legislación

institucional, y de prácticas pedagógicas sugeridas por directivas, por ejemplo, el diligenciamiento de múltiples formatos, tiene como único objetivo blindarse ante posibles demandas. La educación ha llegado a un punto en el que las personas ideales para ocupar cargos directivos en los planteles educativos, ya ni siquiera son los administradores de empresas, son los abogados. Lejos está el panorama de un directivo pedagogo que se interese más por la investigación, diseño, y aplicación de estrategias que mejoren el aprendizaje armónico e integral.

Cuando asumí la enseñanza de la Filosofía en julio de 2010, encontré tres décimos y dos onces. En algunos años ha habido tres onces, cuatro décimos. Pero en general se mantienen los tres décimos y los dos o tres onces. En ese medio año hice una síntesis de la programación que venía trabajando en el año anterior, en otro colegio. En los años 2011, 2012, apliqué la misma programación. Se podría decir que se basaba en el modelo histórico. Las cosas empezaron a cambiar en el año 2013 y 2014.

El hilo conductor, lo que se consideró en ese momento que debía ser tematizado, resumiéndolo de un modo grotesco, es como sigue: Se empieza con la pregunta misma sobre ¿Qué es filosofía? Se tenían en cuenta la diferencia entre filosofía de la vida, que es como cada quien ve la vida e implica su proceder en el mundo, y filosofía académica. La filosofía académica es el recuento de los momentos más importantes en la historia de la filosofía. Se procede a aclarar algunos conceptos básicos en Filosofía como las ramas de la Filosofía. De igual modo, algunas preguntas clásicas en Filosofía: ¿Qué es la vida? ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Cómo hay que vivir? ¿Qué es la muerte? ¿Qué es el destino? ¿Existe el destino? ¿Qué es la libertad? ¿Existe Dios? ¿Qué es el mal? ¿Qué es el bien? ¿Qué hace que algo sea bello o que algo sea feo? ¿Cuál es el origen del universo? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué es la infelicidad? ¿Qué es la justicia? ¿Qué es la injusticia?

Luego viene el origen de la Filosofía; siguiendo algunos libros de texto se ubica en Grecia. La Filosofía se origina como una reacción en contra del mito, dadas algunas circunstancias históricas y políticas en Atenas; los primeros filósofos querían sacar al pueblo del dominio que ejercían algunas castas. Aquí eran claves los primeros capítulos de *El Mundo de Sofía*. Además los primeros filósofos, llamados de la naturaleza, querían explicar los fenómenos

de la naturaleza mediante causas naturales y no mediante causas sobrenaturales como se hacía en la mentalidad mitológica. Se hacía un recorrido por la mitología griega.

**Tabla 22. Programación o hilo conductor en JMO. Años 2010, 2011, y 2012.**

GRADO DÉCIMO		
Primer periodo	Introducción a la Filosofía La Batalla contra el Mito y La superstición Mitología Griega. Preguntas Clásicas de Filosofía Las Ramas de la Filosofía. Película “Furia de Titanes”. Evaluación.	El Problema del Cambio Los filósofos de la naturaleza. Presocráticos Heráclito y Parménides Paradojas Evaluación Recuperación
Segundo periodo	Sócrates La Teoría de la Virtud La Mayéutica Platón La Alegoría de la Caverna La Teoría de las Ideas La Teoría de la Reminiscencia	La dialéctica Evaluación. Documental Biografías Aristóteles Introducción a la Lógica Falacias I Silogismos. Evaluación Recuperación
Tercer Periodo	Filosofía Helenística Cinismo, Hedonismo, Epicureísmo Estoicismo, Escepticismo Influencia del periodo Helenístico Documental La Grecia de Alejandro Magno Evaluación	Serie de debates. Temas Polémicos El sentido de la Tecnología Actividad Paranormal, etc., Evaluación Recuperación
Cuarto Periodo	Cuentos de los Hermanos Grimm La Edad Media Las Cruzadas El Cristianismo La escolástica Tomas de Aquino, Agustín de Hipona	Fe y Razón Película “Ágora” o “Cruzada” Filósofos Árabes El Renacimiento. El Humanismo Evaluación Recuperación

GRADO ONCE		
Primer periodo	Tres hitos de la Modernidad. Descubrimiento de América; Teoría Heliocéntrica; El Renacimiento Película “Tiempos Modernos” Charles Chaplin René Descartes. Subjetivismo y Realismo Pruebas Ontológicas Evaluación	Racionalismo. Falacias II. Empirismo Británico Kant: Formas a-priori. Tipos de Juicios Evaluación Recuperación
Segundo periodo	Filosofía Economía y Sociedad Siglo XIX Marxismo y Comunismo Capitalismo y Neoliberalismo Documental “Comunismo”, “Capitalismo” o película “Underground”.	Evaluación Siglo XX. La Guerras Mundiales. La era tecnológica Siglo XXI- Caída de las Torres Gemelas y la Guerra contra el Terrorismo
Tercer periodo	El Psicoanálisis. Sigmund Freud F. Nietzsche Sartre. Mayo del 68 y la contracultura. Evaluación Serie de debates.	Temas Polémicos El sentido de la Tecnología Actividad Paranormal Los OVNIS Evaluación Recuperación
Cuarto Periodo	Filosofía Contemporánea La escuela de Fráncfort Pragmatismo Filosofía y Literatura; Borges y Miller Evaluación	Filosofía Latinoamericana. Filosofía en Colombia Filósofos Colombianos Evaluación Recuperación

Luego se tematizaba el problema del cambio, aquí se usaba el libro *Lecciones Preliminares de Filosofía*. El problema del cambio consiste en que en la naturaleza todo cambia, pero a la vez debe haber una esencia que no cambie. Se enfatizaba que, a lo largo de la historia de la Filosofía, los distintos filósofos procuran responder a este problema; algunas veces postulando un candidato: a la esencia que, aunque no se sabe qué es, tiene como requisito la inmutabilidad, la fuente de la identidad de las cosas. Heráclito representa la primera postura, mientras que con Parménides, quien predica la inmutabilidad del ser, se inicia la visión dualista de la realidad. A través de la razón, la realidad debe ser única e inmutable pero, a través de los sentidos, todo fluye. Se le sacaba el máximo provecho a esa confrontación filosófica.

Luego se habla de las paradojas, en general, a propósito de las paradojas de Zenón. Se continuaba con Sócrates, Platón y Aristóteles, resaltando la aparición de la noción de método. Los métodos respectivos de estos filósofos clásicos: la mayéutica, la dialéctica, y la lógica; y los aportes de cada filósofo. Sócrates y la teoría de la virtud. Según la teoría de la virtud, la causa del bien es la sabiduría mientras que la causa del mal es la ignorancia. Se analizaba en la actualidad, la pertinencia de estas teorías en el mundo contemporáneo. Sobre Platón: la Teoría de la Ideas, que hay un mundo terrenal y un mundo de las ideas. Esto coincide con la naturaleza dual del hombre; el alma pertenece al mundo de las ideas (ideas o formas, arquetipos, paradigmas, modelos) mientras que el cuerpo pertenece al mundo terrenal.

La esencia es la idea y pertenece al mundo de las ideas mientras que el alma reencarna en un cuerpo nuevo, y olvida todo, de manera que en el desenvolvimiento en el mundo, no se conoce sino que recuerda (Teoría del Conocimiento o Teoría de la Reminiscencia). La filosofía de Platón se resumía e ilustraba con la Alegoría de la Caverna. Seguía Aristóteles, se resaltaba la vida y obra de este filósofo, se le presentaba como uno de los filósofos más importantes de la historia.

Enseguida, se enfatiza en la lógica, en los silogismos y la representación moderna de los diagramas de Venn. Algunas veces se implementó el Ajedrez en el aula como complemento del tema. Se daba un salto a la filosofía helenística, arguyendo que los tres filósofos clásicos coinciden con la época de esplendor del imperio griego. El imperio griego declina

cuando Roma surge con más poder. La mentalidad de los griegos, al verse esclavizados por los romanos y tras la apertura del imperio hacia Asia, con las conquistas de Alejandro Magno, desarrolla el tema central de la filosofía helenística: la felicidad.

Se estudiaba el caso de cada escuela: el cinismo, el hedonismo, el epicureísmo, el estoicismo y el escepticismo. Se resaltaba que son las únicas escuelas que no se quedaron en la teoría sino que hicieron de sus ideas su modo de vida. Se analizaba cómo influyen en la civilización actual. De ahí se pasaba a la Edad Media, se comparaba la vida en el campo y la vida de la ciudad. Se aprovechaba para ello la lectura de *Los Cuentos de los Hermanos Grimm*. Luego se relataba la discusión medieval sobre la razón y la fe. Tomas de Aquino y San Agustín. En el plan de área aparecían otros filósofos medievales y humanistas del Renacimiento pero no se desarrollaban a fondo. Ahí concluía grado décimo.

En Grado Once se comenzaba con los tres hitos de la modernidad, los tres acontecimientos que marcan el inicio de la Edad Moderna: el Renacimiento, el cambio de modelo cosmológico, y el descubrimiento de América. Se examinaba cómo esos acontecimientos explican la organización social y política del mundo actual. Luego venía Descartes, se le exponía como el primer filósofo de la modernidad. Se hablaba de pruebas ontológicas; entre ellas, las de Descartes. Se introducían los términos de: epistemología, subjetivismo, realismo, solipsismo, etc.

De ahí se pasaba al Empirismo Británico, aunque aquí ya se notaba que a los estudiantes les costaba seguir el hilo conductor. Luego algo de Racionalistas, pero bastante resumido, y luego Idealismo trascendental con Kant. En apenas una clase se explicaba Kant, dado que ya para ese momento se pensaba que era uno de los temas que admitía poca didáctica. Salvo hacer un debate sobre espacio y tiempo, las definiciones de Kant sobre espacio y tiempo, se percibía eran un galimatías para los estudiantes. Por ello, esos temas teóricos fueron siendo desplazados por debates de temas cotidianos.

Hasta ahí había una secuencia que tenía como hilo conductor una tradición propia de la filosofía occidental. Luego se mencionaban otros autores, a modo de elección subjetiva del docente; como Nietzsche, para brindar una visión crítica sobre la tradición moralista de

occidente; Charles Darwin, para reforzar la pregunta por el origen del hombre; Sigmund Freud, por la originalidad en la explicación de temas como el de los sueños.

Luego se pasa ya en cuarto periodo, de grado once, a una visión de múltiples filósofos contemporáneos, más a modo de reseñas, se argumentaba que la filosofía contemporánea se enfoca más en temas sociales y que logra un nivel de avance a través de la exploración de diversos caminos. Se incorporaban a las clases autores que se ubicaban entre la filosofía y la literatura, se abordaban temas de filosofía del arte, etc.

Analizando, entonces, lo que se hizo en esos años, hasta ahí se detectó el hilo conductor, la didáctica; es otro tema completamente distinto. Limitándonos a esa secuencia de temas, se puede concluir que había visiblemente una influencia de la modalidad histórico-canónica. En el caso de la filosofía de Platón resultaba altamente contradictorio enseñarle a un estudiante que la Filosofía se origina como reacción en contra del mito y de los dogmas y, luego, presentar la filosofía platónica, que en sí es un dogma completo sobre la vida después de la muerte. Esto muestra que había un libreto hecho sobre la Filosofía y lo que se hacía, en la práctica docente, era recitar ese libreto.

Este carácter de guión también se revela en la idea del origen de la Filosofía en Grecia. Afirmar esta idea corrobora ese guión, negarlo es proponer otro guión. A propósito podemos observar los siguientes fragmentos:

El primer pueblo que de verdad filosofa es el pueblo griego. Otros pueblos anteriores han tenido cultura, han tenido religión, han tenido sabiduría; pero no han tenido filosofía. Nos han llenado la cabeza –en estos últimos cincuenta años sobre todo, a partir de Schopenhauer– de las filosofías orientales, de la filosofía india, de la filosofía china. Ésas no son filosofías. Son concepciones generalmente vagas sobre el universo y la vida. Son religión, son sapiencia popular más o menos genial, más o menos desarrollada; pero filosofía no la hay en la historia de la cultura humana, del pensamiento humano, hasta los griegos” (García Morente. 2005: 66)

En contraste el siguiente fragmento afirma lo contrario:

Con independencia de quien la enseña, la filosofía tiene tras sí casi treinta siglos de pensamiento y pensadores, en la India, en China (un mundo que no se enseña en Francia, puesto que tradicionalmente hacemos comenzar la filosofía, sin razón, en Grecia en el siglo VII antes de Jesucristo con los presocráticos, aquellos que enseñaban antes que Sócrates: Parménides, Heráclito, Demócrito, entre muchos otros), e igualmente en Grecia, en Roma y en Europa. (Onfray Michell. 2005: 24)

Hasta ese momento se notaba claramente que había una práctica ceñida al modelo histórico, no obstante esporádicamente se incluían debates donde los estudiantes terminaban manifestando su opinión personal, su aplicabilidad práctica, de los temas que sugerían los filósofos. En cuanto a la didáctica, siempre se utilizaron estrategias diversas que se desprendían del tema, o que llevaban a una aplicabilidad de los temas. Pero esto se analiza más adelante.

Las cosas empezaron a cambiar a finales del año 2012. Desde el año 2012 el colegio José María Obando, venía atravesando un proceso de adopción de un modelo pedagógico. Al final del año 2013, después de ser debatido en algunos estamentos, se eligió a la Pedagogía Activa como modelo oficial del colegio. Por exigencia del Ministerio de Educación, y tras la exigencia de sistematizar el PEI junto con los planes de área en el Sistema de Información sobre Gestión y Calidad de la Educación, (SIGCE), se requería oficializar un modelo pedagógico. Por ello los planes de área, al comienzo del año 2014, se sintonizaron con la pedagogía activa. En el plan de área que yo diseñé había elementos que se incluían sólo porque eran requisitos solicitados por la administración y, por lo tanto, eran extraídos de otros documentos; pero también había otros elementos que eran de mi autoría y manifestaban lo que realmente se hacía en el área.

En el siguiente cuadro se presenta una caracterización de los contenidos del plan de área, identificando cuáles elementos eran copiados de otros documentos y cuáles eran autoría del docente. En esta investigación se resaltan como objetos de mayor interés los puntos que son de autoría de docente pues son los que informan sobre las particularidades del contexto. No quiere decir que los que no son novedad no sean relevantes, sino que son tópicos comunes, obedecen a información que se puede encontrar en múltiples fuentes.

Hay elementos llamativos en el plan de área. Por ejemplo, el literal correspondiente a Lineamientos que está compuesto por los componentes de la evaluación del ICFES de la prueba de Filosofía: *la pregunta por el ser, la pregunta por el conocimiento, y la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural*. También aparecen en el plan de área las descripciones de las competencias que se evaluaban en el ICFES: *interpretativa, argumentativa y propositiva*. De igual modo son llamativos los criterios metodológicos del área, son parámetros que procuran precisar cómo se evalúa en el área.

**Tabla 23. Contenidos del plan de Área de filosofía del JMO.**

CONTENIDOS DEL PLAN DE ÁREA	AUTORIA DEL DOCENTE	OBSERVACIONES
1. FINES DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA	No	Ley 115 de 1994. Art. 5° y 31°.
2. OBJETIVO GENERAL DE LA EDUCACIÓN	No	Art. 1o de la Ley 115 de 1994
3. PRINCIPIOS DEL P. E. I. QUE EL ÁREA TRABAJA	No	Es una copia de fragmentos del manual de convivencia, que según la exigencia del formato propuesto por administrativos, y de acuerdo al criterio del docente, se profundizan desde el área.
4. OBJETIVO GENERAL DEL ÁREA	Sí	Autoría de los docentes.
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA	Sí	Autoría de los docentes.
6. ENFOQUE DEL ÁREA	Sí	Autoría de los docentes.
7. LINEAMIENTOS	No	Son los componentes establecidos por el Icfes.
8. COMPETENCIAS DEL ÁREA	Sí	Indica un logro por cada periodo, de acuerdo a las épocas históricas.
9. COMPETENCIAS LABORALES	Sí	Es escueto, resalta el valor de la escritura y deja ver un prejuicio del autor hacia el mundo laboral.
10. COMPETENCIAS CIUDADANAS	Sí	Destaca el valor de los debates académicos como respuesta a una necesidad social.
11. ESTÁNDARES	No	Es la Resolución 2343 de 1996. Por la cual se establecen los indicadores de logros curriculares. (Sección sexta. 2. Filosofía)
12. CRITERIOS METODOLÓGICOS DEL ÁREA	Sí	Allí aparece la planeación sobre la metodología de evaluación.

**Material bibliográfico usado en las clases.**

En el plan de área aparecen referenciados los siguientes textos:



1. Antimanual de Filosofía. Michel Onfray.
2. El descubrimiento de Harry Stottlemeier. Mathew Lipman.
3. Lecciones Preliminares de Filosofía. Manuel García Morente.
4. El Mundo de Sofía. Jostein Gaarder.
5. Introducción a la Lógica. Irving Copi. Carl Cohen.
6. Libros de Texto de Filosofía 10º. Editorial Santillana.
7. Libros de Texto de Filosofía 11º. Editorial Santillana.
8. Diccionarios de Filosofía
9. Manual de Convivencia. I. E. D. José María Obando.
10. Ley 115 de 1994.

El libro *El Mundo de Sofía* era utilizado como complemento, no era utilizado como texto central. Usualmente se dejaba como tarea leer y hacer el resumen de algunos capítulos, especialmente de los primeros capítulos. De acuerdo al tema que se estuviese viendo, se dejaba como complemento. Para aquellos estudiantes que reprobaban algún periodo, se les asignaba todo un conjunto de capítulos para que hicieran un resumen, a modo de preguntas y respuestas. Se indicaba que las respuestas no se debían limitar a una palabra, sino que la idea era configurar el resumen con las respuestas. A veces esa actividad de recuperación se hacía en el tiempo de clase, generalmente en la última clase del periodo. Desde el año 2010 hasta el año 2013 hubo “Recuperación”; una actividad realizada en la última clase de cada periodo. La recuperación tenía como fin dar una oportunidad de “pasar”, con una sola evaluación, a los estudiantes que no aprobaban el periodo. Desde mediados del año 2013, y durante el año 2014, por órdenes de las directivas, ya no se hizo recuperación. Se consideró que la recuperación consistía en mayor flexibilidad evaluativa pero que se daba a lo largo del periodo académico.

A veces también, especialmente en décimo, se conformaban grupos. A cada grupo se le asignaba un conjunto de capítulos del libro, de tal modo que expusieran o dramatizaran esos fragmentos. A mi modo de ver, esta es una actividad que motiva el aprendizaje en el área, se divierten los estudiantes, y se genera un espacio ameno de aprendizaje, se cultivan el histrionismo, la oralidad, la comunicación, etc. Pero, al hacerlo en grupo, no había de parte de todos los integrantes del grupo, el mismo compromiso con la lectura. A veces, también se utilizaba la película de *El Mundo de Sofía*, cuidando no mencionarla hasta tanto no se hubiese verificado la lectura del libro. De lo contrario, los estudiantes optaban por ver la película y, frente a un informe de lectura, se basaban en la película no en el libro.

El libro *Anti Manual de Filosofía* se ha venido trabajando desde el año 2013, usualmente en grado once, durante tercero y cuarto periodos académicos. Se asignan a grupos de estudiantes ciertos capítulos; de tal modo que cada grupo realice una dramatización y al final una síntesis, sustentación o debate.

El libro *Lecciones preliminares de filosofía* se usó en 2011, especialmente los capítulos relativos a Descartes. Pero concluí que era un libro no apto al nivel de comprensión de lectura de los estudiantes. No lo he usado en los últimos años, excepto como lectura de refuerzo para estudiantes con bajo desempeño.

El libro *Introducción a la lógica* se trabaja en grado décimo en el tema de silogismos y en grado once en falacias informales. El libro *El Descubrimiento de Harry*, de Matthew Lipman, se implementó en el año 2014, en los grados 1003, 1001 y 1101, junto con algunos ejercicios del manual del profesor. No obstante tiene tal complejidad que para desarrollar su lectura a cabalidad habría que abandonar la programación del área. Por ello sólo se experimentó con él en algunas clases y se usó como texto en el tema de lógica aristotélica.

Aparte de los libros base, en principio se han elaborado unas guías por cada tema; algunas constituyen escritos de la autoría del docente y otras obedecen a lecturas extraídas de otros libros, usualmente del libro de texto de la editorial Santillana, o de Internet. Las guías que han sido escritas por el docente, resultan más exitosas que las que son elaboradas a partir de otros textos.

### **3.5.1. Didáctica en las prácticas pedagógicas de filosofía.**

Esta tesis no sólo responde a un requisito para optar al título de Magister en Educación, es una respuesta a una necesidad vital, personal y profesional. El tema de la relación entre los enfoques de las pruebas Saber y las prácticas pedagógicas en filosofía tiene que ver con mi oficio diario como profesor de filosofía de secundaria y con mi formación como Filósofo profesional. Después de graduarme en la Universidad Nacional como Filósofo en el año 2008, me enfrente a la cuestión: ¿En qué puede trabajar alguien que tenga como título Filósofo? Empecé a trabajar en un colegio Privado; allí sólo estuve cuatro meses. Al comienzo el choque fue muy duro; quería hacer en las clases, sin importar el grado ni el contexto de los estudiantes, lo mismo que había visto hacer a mis profesores de Filosofía

durante los últimos cinco años. Y quería resumir años de lectura en una sola clase. Durante las primeras semanas me quedé afónico; casi inmediatamente descubrí que los temas o el modo de presentarlos no se adecuaban a las necesidades del aula. O los chicos eran muy tontos o la filosofía era algo muy enredado que tenía poco que ver con sus intereses.

Luego ejercí la docencia en un colegio oficial en un pueblo del departamento de Cundinamarca. Allí estuve un año, desde mediados del 2009 hasta mediados del 2010. El desfase entre lo que había aprendido sobre Filosofía y lo que notaba que se me pedía como profesor era bien grande, pero no me limité a repetir lo que había aprendido. Sobre la marcha fui aprendiendo las cosas que sentía me debían haber enseñado en la Universidad: manejo de grupo, regulación de la voz, didáctica, adecuación a las diferencias de cada grado, sistemas de evaluación, sortear situaciones, etc. Tal vez son saberes que no requieren ser enseñados académicamente sino que se aprenden fácilmente en la experiencia, pero son relevantes en las prácticas pedagógicas y en el desempeño cotidiano de los docentes en secundaria.

Ahora, tras esta investigación es plausible identificar dos de los problemas que se tienen en la enseñanza de la Filosofía en el país. Uno, es la desarticulación entre la secundaria, la universidad y el mundo laboral; otro, es la ceguera frente a las modalidades de la enseñanza de la Filosofía. En la Universidad, podemos decir que hay, o hubo en el tiempo que estudié allí, una modalidad canónica. Es una modalidad excesivamente teórica que no se percata que, más allá del trampolín que representa para los buenos estudiantes que van a hacer posgrados en el exterior y nutren la lista de cerebros en fuga, la mayoría de los estudiantes ejercerán la docencia.

En esa medida, esa modalidad de enseñanza no incluye en su pensum materias que tengan que ver con pedagogía, didáctica, o legislación educativa. Esto, tal vez, no sea sólo una percepción personal, otros investigadores también registran cómo en algunas universidades hay iniciativas para articular, desde la inclusión de distintas modalidades de enseñanza, la teoría con la praxis. Una investigadora, Magister en Educación, en su tesis anota:

Para mí como filósofa, ha sido un verdadero reto encontrar dentro del ámbito de la universidad pública, pares académicos con quienes sea posible proponer un debate y una retroalimentación sobre el tema de la educación filosófica con niños y jóvenes. Si bien, se están adelantando propuestas innovadoras desde el escenario educativo y pedagógico con respecto a este tema en

otras universidades del país como La Universidad Santo Tomás, La Corporación Universitaria Minuto de Dios, La Universidad La Gran Colombia, y la Universidad Javeriana, por mencionar solo algunas, en las cuales además ha sido posible la conformación de Centros de Investigación especializados en educación filosófica, desde La Universidad Nacional y los departamentos que podrían estar interesados en proponer una discusión filosófica, no se ha dado ninguna propuesta desde los fundamentos teóricos ni los presupuestos pedagógicos y metodológicos. (López, 2014: 13)

A mediados del año 2010 ingresé como docente en el José María Obando del Municipio de El Rosal. Allí sentía que, si bien algunos temas de filosofía no tenían acogida, había otros que sí la tenían; tenía que explotar, pues, aquellos temas de mayor interés. Todavía, bajo la influencia logicista, kantiana y analítica de la Universidad, opinaba que aquellos temas de mayor interés eran demasiado básicos e infantiles y que cualquier persona civilizada los podía soslayar. Son temas como la creencia en Dios, las religiones, la vida después de la muerte, el origen del hombre, la evolución, el origen del mundo, el fin del mundo, el significado de los sueños, el destino, las artes adivinatorias, la brujería, la existencia de vida extraterrestre, temas de actividad paranormal, el suicidio, el aborto, el sexo, las culturas, las subculturas, la drogadicción, etc.

Mi opinión cambió, al conocer las comunidades; llegué a considerar que precisamente la aclaración de esos temas podría ser una tarea concreta de la filosofía en la sociedad colombiana ya que, y es lo más sorprendente, es una tarea que aún no se ha hecho. Los estudiantes de Filosofía, y los intelectuales en general, rápidamente ascienden a las cumbres del pensamiento universal y dirigen su mirada hacia Francia o Alemania, y se olvidan que Colombia es una nación joven, un país con regiones en las que no se han dado los procesos históricos que, desde Europa, se generalizan como si hubiesen sido de toda la humanidad.

Hay regiones en Colombia en las que, en apenas dos siglos, se pasa de la sociedad tribal de caza y recolección a una sociedad capitalista e industrial. Pero no se han dado a cabalidad ciertos procesos de transformación espiritual. Actualmente hay un modelo de sociedad impuesto, donde la técnica, los instrumentos, la tecnología, invaden el mercado, pero la mentalidad no ha sufrido ninguna transformación. Hay muchas regiones donde la población está espiritualmente todavía en etapas de mentalidad mítica, atiborrada de agüeros y

supersticiones. Es una sociedad que necesita especialmente una educación, concebida como un puente que comunique la reflexión filosófica con su aplicación en la vida real.

En el colegio debe ser más importante la pedagogía que la ciencia, pues la pedagogía motiva a aprender a construir, a diferencia de lo que se hace en la escuela tradicional que presenta la ciencia como algo terminado, comprobado y demostrado y, con ello, desmotiva el aprendizaje, la búsqueda, la investigación del estudiante. Las dramatizaciones, la inclusión de las manifestaciones artísticas, la composición de canciones, de poesía, de cuentos, la creación de videos, la inclusión de una selección de obras literarias con gran contenido ético y filosófico, han tenido gran acogida en ese contexto y han sido propuestas del área de Filosofía.

La proyección de películas siempre ha sido una columna de las clases de filosofía; títulos como: *Tiempos Modernos*, de Chaplin (1936); *Ágora*, de Amenábar (2009); *Furia de Titanes*, de Desmond David (1981); *Blade Runner*, Ridley Scott (1981); *Matrix*, de Andy y Lana, Wachowski; *Zelig*, de Woody Allen; *Underground*, de Emir Kusturika, han estado incluidos explícitamente en el plan de área y se ha procurado proyectar una por curso, por periodo. Hay otras que también se han usado como complemento de algunos temas: *La guerra del Fuego*, Jean Jacques Annaud (1981); *Doce Monos*, Terry Gilliam (1995); *El sentido de la Vida*, 1983, Terry Jones, Terry Gilliam, etc. Y también ha tenido un rol preponderante la realización de videos por parte de los estudiantes. En evaluación se ha manejado como actividades de refuerzo para cada periodo, pero hay estudiantes que han hecho cortos cinematográficos realmente destacables, de temática libre, de indagación sobre temas de libre elección, sobre temas de las clases, etc.

A partir del año 2013, y bajo la influencia de esta investigación, se empezó a dar un giro del modelo histórico y canónico hacia el modelo problemático. Comprendí que la educación tiene que lograr lo básico: los valores éticos. He trabajado por 5 años como profesor de secundaria, y las cosas no han cambiado mucho; el desfase entre la formación y la aplicación requerida, entre la teoría y la praxis, sigue latente. Además de las circunstancias negativas que rodean el ser docente de secundaria, la labor del docente de filosofía también entraña sus propias dificultades.

Hacia el año 2012, las directivas del colegio, algunos compañeros, hacían cuestionamientos por los resultados bajos de filosofía en las pruebas Saber. Personalmente me parecía que la labor realizada con los estudiantes era positiva, pues me tomaba el trabajo de leer los escritos de los estudiantes para discutirlos. Criticaba al colegio ya que notaba que, del conjunto, de todo lo que escribía un estudiante, los profesores apenas leían y corregían un 20%. Por mi parte, entre otras prácticas, opté por dejar escritos de cinco renglones, eso me permitía a mí leerlos en el poco tiempo de una clase y a ellos corregirlos una y otra vez, hasta que los escritos de cinco renglones fuesen impecables.

No me quedé conformé y me di a la tarea de emprender esta investigación acerca de la Prueba Saber. Ahora, a modo de conclusión, quedo tranquilo al saber que la lectura que se hacía de los resultados era un lectura facilista; que, definitivamente, los resultados no pueden ser el principal indicador de la calidad de la educación, y que tanto la evaluación como la formación ha estado dominada por una sola modalidad de la enseñanza sin cuestionarse o plantearse cómo transformar desde la filosofía la sociedad colombiana.

La sociedad es el resultado de la educación. Más allá de mirar qué tan buena o mala es la educación y, por lo tanto, qué tan buena o mala es la sociedad, se trata de entender que la sociedad del futuro se gesta en las escuelas, en los colegios y en las universidades. Hay una respuesta, hay una solución, hay un gran mecanismo de transformación de la mentalidad, algo que ya tenemos pero que se ha extraviado de camino: la educación. La sociedad debe reflexionar sobre el sentido de la escuela. La filosofía en la escuela no sólo es una de las áreas tradicionales, también es y debe ser decisiva en el cuestionamiento a la misma escuela, en el cuestionamiento a la cosmovisión que se quiere imponer a los estudiantes desde preescolar.

Entonces, sigue abierta la pregunta, ¿Cómo enseñar filosofía? Hablar de pedagogía en esta área tiende a asociarse con método filosófico. Están relacionados, pero no son lo mismo. La filosofía, a lo largo de la historia, ha estado estrechamente vinculada a la cuestión del método y, en esa medida, ha indagado sobre técnicas de estudio y de investigación. El método se refiere al procedimiento que tiene un investigador para avanzar en el conocimiento de algún tema. El método tiende a estar relacionado con la enseñanza de la filosofía, pero una cosa es lo que hace el filósofo como investigador profesional y otra es lo

que hace un docente para enseñar una ciencia o para motivar y conducir el aprendizaje. Por un lado, está la disyuntiva entre modelo canónico o histórico y modelo problemático, la diferencia entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar; por otro lado, no hay que olvidar que toda pedagogía, toda enseñanza, toda educación, implica una filosofía, una visión del mundo hacia la cual se orienta y en virtud de la cual se define.

La filosofía, a mi modo de ver, ha oscilado entre un intento por enriquecer la cultura, el intelecto, el espíritu, a nivel individual y por una preocupación con enfoque social y colectivo. En otras palabras, quien estudia filosofía puede distinguir dos tipos de fines: utilizar la filosofía como un enriquecimiento personal o utilizarla como un mecanismo para el mejoramiento de la sociedad. Desde el enfoque social, la filosofía busca ejercer una crítica, cuestionar las manifestaciones culturales, éticas, políticas; buscar alternativas y soluciones a los problemas sociales y a los problemas cotidianos. Desde el enfoque individual, quienes estudian filosofía abren su mente a un universo de posibilidades, pero no necesariamente enfocado al mejoramiento de la sociedad; deviene más una disciplina para eruditos que no tienen por qué ocuparse de las cosas mundanas. Son dos enfoques que logran cierta representación en la historia misma de la Filosofía; de un lado los idealistas y de otro los materialistas. Pero no se trata aquí de exacerbar o fundamentar esa polaridad, sino de interpretarla en relación con la pedagogía.

La tendencia a limitar la filosofía al plano de la investigación teórica abstracta olvidando la pedagogía, ha llevado a algunos a considerar que la filosofía es elitista. Incluso en la antigüedad se decía que la filosofía era una ciencia que se hacía de modo horizontal, refiriéndose con ello a que los únicos que tenían el tiempo de acostarse horizontalmente eran quienes podía dedicarse a su estudio. El imaginario colectivo conceptúa a la filosofía como una disciplina abstracta, confusa, y excéntrica. Pero esto es más bien una excusa debido a que nuestra civilización ha estado signada por una compulsión hacia la idea del progreso. Una idea que sugiere una relación directamente proporcional entre la cantidad de trabajo y la cantidad de progreso. Y esto hace que quien quiera progresar piense que no tiene el tiempo para dedicarse a una disciplina que, además de requerir mucho tiempo, es improductiva. En la actualidad parece acentuarse que la filosofía sea vista como el paradigma de las ciencias improductivas. A mi modo de ver, hablar de filosofía sin

educación o de educación sin filosofía es dejar la conversación a medias. En ese sentido considero que preguntar: ¿Para qué la educación? O ¿para qué la filosofía?, es casi lo mismo. La educación, según Restrepo, debe desplegar la potencia que está contenida en los jóvenes.

En una concepción visionaria, la escuela que alía la pedagogía con la psicagogía y con la mistagogía (develar lo que hay de no común en el lugar común), como se explicará en secciones siguientes, debería imponerse como misión educar en su sentido etimológico, como el ayudar a que cada cual lleve a plenitud la potencia que contiene ya en sí, y en este sentido colaborar para que cada estudiante deleve el plano de su vida o su destino para transformarlo en designio o proyecto libremente elegido y voluntariamente desempeñado. En otros términos, la educación está llamada a facilitar el devenir de esa potencia que está ya contenida como miles de posibilidades en el niño o en la niña o en los jóvenes. (Restrepo, 2010: 147.)

En fin, considero que es oportuno replantearse el modo cómo actualmente se enseña filosofía, se debe educar en la pregunta, promover que los estudiantes ejecuten ese acto básico que mueve la ciencia. Y no tanto ofrecer respuestas ya dadas. Como dice el profesor Gabriel Restrepo: ayudar a que cada cual lleve a plenitud la potencia que contiene ya en sí. En esa medida considero oportuno ilustrar cómo la filosofía puede contribuir a los adolescentes a definir sus proyectos de vida, a desarrollar sus potencialidades. Especialmente a jóvenes que tienen dificultades en un contexto, como en el Municipio de El Rosal, que igual puede ser el caso de cientos de poblaciones y de miles de estudiantes en Latinoamérica.

Entrevista a Estudiante del JMO Estudiante JMO, promoción 2014.

Entrevistador: ¿Por qué tuvo dificultades al comienzo del año? ¿Por qué fue a trabajar a la Flora?

Estudiante del JMO: Sí, pues quería colaborarles a mis papás porque siempre me han inculcado que si quiero algo, tengo que luchar por ello. Empecé en una flora pero el trabajo era un poco duro.

Entrevistador: ¿En qué horarios, si salía de aquí, del colegio, a las 3:30? ¿Salía de aquí y le tocaba irse para allá?

Estudiante del JMO: No, yo falté... sólo asistí el primer día de clase, que fue un Lunes, el Lunes 30 de Enero y ya no volví como 1 o 2 semanas; y ya ahí seguí el trabajo en la Flora, normal. El horario era de 5:30, a veces, a 8 de la noche, depende ¿sí?...

Entrevistador: ¿Todos los días?



Estudiante del JMO: sí.

Entrevistador: ¿Y sus papás qué le dijeron cuando se retiró del colegio?

Estudiante del JMO: No me retiré, yo estaba matriculado. Y yo pedí el permiso ¿sí me entiende? Yo hablé con el Rector para... porque me tocaba comprarme mis cosas, yo le comenté: que los zapatos, bueno, en fin, los útiles para el colegio, el uniforme, etcétera, ¿sí me entiende?, ya con eso yo me calmé y seguí trabajando, pero faltar esa semana a mí me afectó muchísimo.

Entrevistador: ¿Usted le dijo al Rector que por un mes o por cuánto tiempo?

Estudiante del JMO: por una semana

Entrevistador: Y, ¿después de esa semana volvió?

Estudiante del JMO: Sí, yo volví, y ya. Cuando llegué ya habían sacado muchas notas y pues la exigencia, como este año se está viendo que un 90 % el alumno y un 10 % el profesor, por lo de la pedagogía activa. Entonces a todos se nos dificultó al principio de año; en el primer periodo nos fue muy mal. Si los que pasamos, pasamos raspando y quedaban por ahí 1 o 2 materias pero eso era como si uno se las tirara porque 3.1 o 3.2, eran notas muy bajitas. Entonces eso fue también lo que nos mató. Ya el segundo periodo, tuve muchos problemas, me deprimí mucho porque... yo tuve una novia que duramos 2 años, yo estaba re-enamorado de ella, estaba re-tragado. Pasó así el tiempo y no... yo era muy ciego, hasta que un día me di cuenta de las cosas y no fue precisamente... pues me di cuenta por mis propios ojos, vi muchas cosas. Pero también, la verdad, la mejor amiga me confesó muchas cosas que ella había hecho. Entonces pues yo las creí, pues como que todo coincidía. Entonces, hablando en pocas palabras, eso fue cierto. Y yo empecé a tomar, a fumar, solo cigarrillo.

Empecé con el cigarrillo y ya después empecé a *meter*, pues también ya estoy un poquito más informado de eso: la depresión lleva al consumo y mucho consumo lo lleva a la muerte, una sobredosis lo puede matar. Y pues estuve... me sacaron... mis papás apenas se enteraron... pues yo me la pasaba mucho en la calle, pero no descuidaba el colegio porque recién yo terminé con ella, iba en segundo o tercer periodo del año pasado. Yo dije: no, esto a mí no me va a vencer, no me voy a echar a la pena. Ella me podrá ver muy mal, pero yo le voy a demostrar que puedo salir bien en el colegio, y eso yo le metí mucho al colegio. No me afectó en nada, pero yo seguía muy positivo, me ponía que a hacer trabajos y eso, pero seguía consumiendo.

Entrevistador: ¿Se cambió de colegio y volvió?

Estudiante del JMO: Sí, ahí me sacaron, mis papás se enteraron que yo vendía esa vaina, y que yo fumaba, entonces ellos me sacaron. Pero yo duré muy poquitos días en ese colegio<sup>45</sup> y, prácticamente, ese mes en la casa.

Entrevistador: ¿Cómo es la metodología de allá, y la de acá?

---

<sup>45</sup> Un colegio del Municipio de Bojacá, en el sector de Los Puentes.

Estudiante del JMO: No, no pude experimentar, así, gran cosa: muy poca educación, casi no iban los profesores y eso ¿sí me entiende? Y pues en ese poco tiempo. O no, eso fue bastante tiempo más bien, yo me metí mucho en eso, en el vicio, y en el único tiempo que me quedaba yo me venía para El Rosal porque vivía en Puente Piedra.

Entrevistador: ¿Cómo percibe la transversalidad de las áreas, la relación que hay entre una área y otra? ¿Sí la hay o no la hay?

Estudiante del JMO: La mejor [área] que puedo expresar es la Filosofía porque todo tiene su punto de vista. Entonces ya sea en Matemáticas, ya sea en Dibujo Técnico, porque así sea para Dibujo uno dice: “será que me queda más fácil de esta manera, o será que si tal cosa, o será que si uno tiene muchos puntos de vista”. Entonces es muy fácil: expréselo con la Filosofía. La relación que tiene, digamos, la Matemática, el Arte, cualquier cosa, y la Filosofía, van de la mano ¿sí me entiende?, no es sólo una cosa, van acopladas.

Entrevistador: ¿Es decir que lo que aprende en Matemáticas lo puede aplicar en Filosofía y lo que aprende en Filosofía lo puede aplicar en Matemáticas?

Estudiante del JMO: Sí, yo sí creo porque igual también en Cálculo; pues para resolver algo, no sólo se puede hacer de una manera. Entonces se puede ver desde varios puntos de vista, entonces ahí estoy aplicando la Filosofía.

Entrevistador: ¿Para qué más le ha servido la filosofía? ¿Qué opina de cómo se manejan las clases acá?

Estudiante del JMO: A mí me parecieron buenas, pues nunca había experimentado algo así. Y aquí desarrollé mucho el pensamiento. Habían cosas que yo pensaba, dudaba tanto, y decía: ¡pero cómo! Y ya después de nombrar la muerte, la vida, y uno decía: huy sí de verdad. Palabras como tan... ¿sí? que uno dice fáciles: “Es que eso la vida es tal y tal cosa” Y uno las expresa con otras palabras que no son. Uno poniéndose ya a verlo desde el punto filosófico, uno no le encuentra respuesta, o encuentra demasiadas, y uno no sabe cuál es la real, ¿sí me entiende? Pero sí a mí me ha nutrido mucho, me ha servido para la vida cotidiana.

Entrevistador: ¿Hay algo que no le guste de las clases de filosofía?

Estudiante del JMO: La poca participación porque, digamos, a mí siempre me ha gustado participar y pienso que esos estudiantes que no lo hacen, pues no desarrollan el pensamiento. Eso es lo que me ha incomodado, por ejemplo en los debates, deberían ser más activos. A mí me gustan mucho los debates, porque es chévere escuchar otros pensamientos, uno dice “Huy sí de verdad, ¿por qué no lo pensé?” y el punto de vista de cada persona.

Entrevistador: ¿Qué piensa de la evaluación, en general?

Estudiante del JMO: Es como la información que se trabajó durante un tiempo, en un proceso se tuvo que estar formando a la persona, y si esa persona sacó una nota

buenas es porque se esforzó, y aplicó esas cosas; pero si no, pues que no la aplicó y le va mal. La evaluación es como algo muy básico.

Entrevistador: ¿Qué piensa de las evaluaciones externas del ICFES?

Estudiante del JMO: ¿Del ICFES?

Entrevistador: La verdad.

Estudiante del JMO: Pues yo no le hallo sentido pues igual porque le vaya a uno mal o bien; pues si no lo aceptan en esta universidad, lo aceptarían en otra. Entonces como que no tiene sentido, yo creo que le metería más empeño si fuera: "con tal promedio puede entrar a la universidad más barata, o la más fácil" ¿sí me entiende? Pero no tiene ese nivel de exigencia, solamente hacen esa prueba y no tiene un fin, o si lo tiene no tengo ese conocimiento, soy ignorante de eso.

Entrevistador: Gracias.

## CONCLUSIONES

Ante el hecho de que, en todos los niveles de agrupación estadística, nacional, departamental, municipal e incluso institucional, la Filosofía reportara los más bajos resultados, surgían algunas hipótesis. En la evaluación interna, cuando una evaluación es reprobada por la mayoría de los estudiantes de un grupo, se pueden argüir tres explicaciones, tal vez una sola o varias, tal vez una sea predominante, o tal vez sea una conjunción de las tres.

- a) El profesor no está enseñando bien, no tiene un buen método.
- b) Los estudiantes no han prestado atención, a su vez ello implica otras causas que también sería bueno no perder de vista: sociales, económicas, culturales, etc.
- c) El tema reporta un grado de dificultad que sobrepasa el nivel de desarrollo que poseen los estudiantes a esa edad y, por lo tanto, la evaluación está mal diseñada.

Extrapolando las anteriores razones sobre los bajos resultados de una evaluación interna, a la evaluación externa, se perfilaban tres escenarios: 1) La evaluación está bien, pero en las prácticas algo está fallando; bien sea porque el profesor no sabe enseñar o por otras causas relacionadas con el contexto familiar, socio-económico, etc., de los estudiantes que provocan la desatención; 2) Las practicas están bien, la evaluación está mal enfocada y preguntan cosas que no se han visto en clase. En las aulas se aprende algo que en la evaluación no se pregunta; 3) La dificultad del tema rebasa el grado de comprensión acorde a los estudiantes del grado once. En ese caso tanto prácticas como evaluación estarían mal enfocadas. La evaluación estaría “fallando”; es decir, es una evaluación “difícil” que implica un conocimiento complejo y abstracto que los bachilleres a la hora de presentar el examen, por su desarrollo cognitivo, no tienen todavía. Asimismo las prácticas al tratar de ajustarse a esa evaluación desatinan sus objetivos. En otras palabras, si la evaluación está bien se deben ajustar las prácticas. Si las practicas están bien, se debe ajustar la evaluación. Pero si el tema es difícil hay que ajustar tanto la evaluación como lo que se enseña.

Al lanzar una mirada sobre los instrumentos de evaluación liberados por el ICFES, se señaló que claramente las preguntas obedecen a una tradición histórica occidental, se pueden catalogar como parte de la tradición judeo-cristiana, se basa en el reconocimiento de los autores canónicos. Ello implica, desestimar otras temáticas y saberes presentes en la filosofía. Examinando el problema bajo esta perspectiva se aclaró que, en parte, los resultados bajos obedecen a la confusión sobre los enfoques en la enseñanza y en la evaluación. De igual modo el diseño de las preguntas ICFES correspondía a un nivel de enseñanza superior o universitaria más que a la enseñanza secundaria.

Así pues, los bajos resultados no necesariamente hablan de bajo entendimiento y peor aún no reflejan las competencias que puede haber adquirido un estudiante a partir de su relación con la filosofía. El tema es complejo, ya que de fondo está la misma concepción que se tiene de filosofía. El examen tal y como estaba planteado, según las preguntas tomadas como muestra, obedecía a una tradición academicista más cercana a la concepción de filosofía que se sigue en algunas universidades que a una fase de inicio en el pensamiento crítico, aprendida y desarrollada en secundaria. Una causa detectada de los resultados es la diferencia en cuanto a la concepción, incluso la falta de la misma, que se tiene de filosofía en los distintos niveles. Aquí habría que darle la razón de nuevo a García Moriyón acerca de la falta de un marco conceptual de la Filosofía en secundaria. Y esto se reflejó necesariamente en la evaluación externa.

A pesar de que, como lo menciona Obiols, los profesores, por correr y tratar de abrazar muchos contenidos, terminan haciendo resúmenes, a pesar de ello, los jóvenes son muy afines a la reflexión filosófica. En los grados superiores de secundaria, están en una etapa de desenvolvimiento, de apertura al mundo, en el que por sí mismos, aunque estuviesen desescolarizados, la reflexión, la búsqueda de sentidos, el plantearse preguntas, constituyen una etapa en la que comienzan a configurar la visión que han de tener en la vida adulta.

No hay que desestimar un contexto político en el que las evaluaciones externas cumplen un rol. A propósito Jurado afirma: *“Es necesario señalar que las políticas sobre la evaluación provienen, en efecto, de los gobiernos centrales, por demandas de entidades internacionales frente a la “calidad” de la educación que ofrece cada país (tanto los del “primer mundo” como los que llaman del “tercer mundo”).”* (Jurado et. al. 2005: 56).

También indica Jurado que, a pesar de esto, los modos de llevar a cabo las evaluaciones cambian de acuerdo a los países. Mientras en Colombia en un determinado momento se entregaron los instrumentos completos, en otros países como Uruguay y Brasil los maestros intervienen en el diseño de las pruebas. Pero uno de los grandes problemas es la falta de retroalimentación por parte del ICFES, de los exámenes que aplica. Se pudo observar cierto escepticismo, e incluso resistencia, de los agentes implicados, estudiantes, docentes, a las pruebas del ICFES. Considero que eso se debe a que un evaluado nunca sabe con precisión en qué falló o en qué acertó.

En el estudio de caso referenciado anteriormente, realizado por Jurado, se recolectaron los juicios de docentes sobre las evaluaciones externas y se clasifican en cuatro grupos: resistencias a la evaluación externa, respaldo crítico a la evaluación externa, simplemente respaldo a la evaluación externa, ambigüedad frente a la evaluación externa. En unos de estos escritos que recogían los juicios, aparecen percepciones novedosas:

En dos escritos, entre todos los recibidos, se llama la atención sobre el desinterés de los estudiantes hacia las pruebas; se dice que los estudiantes tratan de responder rápido la prueba para ir al patio a hacer otra cosa. Este factor, asociado a la evaluación externa, no se referencia en ninguna de las investigaciones internacionales, pero fue expresado en conversaciones con maestros de Chile y Brasil, en el marco del proyecto Análisis comparativo de los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina y el Caribe, desarrollado en 2003." (Jurado, 2005: 59)

Es un factor que no se tiene en cuenta en los análisis de las pruebas pero los profesores de secundaria lo perciben a diario; sencillamente el estudiante se desinteresa, le da lo mismo. No percibe como una necesidad obtener un buen resultado. Si con frecuencia no le interesa obtener buenos resultados en la evaluación interna, en las clases donde sabe que corre el riesgo de reprobado un año, menos se ha de interesar por un examen que, aunque sabe que le puede servir como requisito para el ingreso a la Universidad, en todo caso tiene la claridad que un bajo puntaje no afecta de modo radical sus proyectos.

Si el joven tiene proyectado ir a la Universidad sabe que en las universidades privadas, las que podría pagar, no cuenta el puntaje del ICFES sino la disponibilidad de recursos para pagar el semestre. Si su proyecto es ir a una Universidad Pública, sabe que en la Universidad Nacional no se tiene en cuenta el ICFES, y que en las otras públicas a veces se tienen en cuenta pero no es el único criterio de admisión. Ahora en un contexto como en El

Rosal, donde el crecimiento económico se muestra en indicadores que no son percibidos por los estudiantes como vinculados con la educación o con los estudios universitarios, ir a la Universidad no hace parte del proyecto de vida.

Por otra parte, muchos docentes de filosofía en secundaria, bajo la presión de la legislación que mide la calidad por los resultados, optaron por centrar sus clases en simulacros tipos ICFES. Eso de algún modo, los ubicaba frente a una disyuntiva: o formar en función del ICFES, es decir, explicar las respuestas ya dadas por los filósofos clásicos, o educar en la pregunta y más bien despertar la curiosidad y el aprendizaje, la creatividad y el libre pensamiento. Ante la falta de lineamientos por parte del Ministerio de Educación, el ICFES condicionó gran parte de los contenidos en el área en cuestión.

En los planes de área de los colegios se encontraron los ámbitos reseñados: *La pregunta por el ser, la pregunta por el conocimiento, y la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural*. Asimismo las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Hay que ser enfático en esto, son tópicos que fueron tomados al pie de la letra por los colegios y, por lo menos en el papel, fungían como ejes orientadores de la programación que diseñaban y proponían los profesores. Aunque parezca algo natural, no deja de ser desconcertante que se trabajase en función de los parámetros de una entidad externa.

Aunque se predica la autonomía de los colegios públicos, éstos dependen financieramente del Ministerio de Educación. El Ministerio deja que los colegios se autodefinan, y más aún en un área como Filosofía. Aunque en Colombia representa un vacío la precariedad de documentos e investigaciones en torno a la enseñanza de Filosofía en el nivel de secundaria, en otros países (como se afirma en el libro de Obiols y también en el de Salazar Bondy), la falta de lineamientos es coherente con la concepción de la filosofía como un área de radicalidad crítica a la que no le sirve seguir algo así como unos lineamientos, pues hacerlo iría en contra vía del libre desarrollo del pensamiento. Si la filosofía se caracteriza por una crítica a los esquemas y estructuras dadas, sería contradictorio someterse a una estructura. Pero si esa fuese la explicación del por qué no hay más que un pobre documento por parte del Ministerio, por lo menos debería ser explícita esa razón.

En Colombia no hay más documentos debido a que la enseñanza de la Filosofía, y más en secundaria, ha sido desestimada como campo de investigación por los filósofos y por los investigadores de otras disciplinas, salvo el grupo liderado por German Vargas Guillén de la Universidad Pedagógica, el grupo de la Universidad de Pereira, la adaptación de FpN que hace el profesor Diego Pineda de la Universidad Javeriana, el Foro sobre enseñanza de filosofía organizado periódicamente por la UPTC, el curso de extensión sobre enseñanza de filosofía ofrecido por el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional en el año 2005.<sup>46</sup>

En la medida en que los colegios, dependen financieramente del Ministerio debería haber una mayor fundamentación y retroalimentación por parte del Ministerio sobre la enseñanza de la Filosofía. Ahora bien, aunque los colegios no dependen legalmente o financieramente del ICFES y aunque la política del gobierno actual predica gratuidad absoluta de grado cero hasta grado once, los bachilleres en Colombia deben *pagar* al ICFES para poder presentar las pruebas. Sumado a ello, al tener en cuenta la cantidad de personas que presentan las pruebas, es imposible no percibir desde una mirada crítica al ICFES como una excelente máquina de recaudación.

En el papel, es decir, en los documentos como en los planes de área, donde los docentes deben diseñarlos y llenar unas casillas de estándares, referentes conceptuales, competencias, usualmente los docentes copian fragmentos de documentos publicados por el ICFES, de modo que es éste el que indirectamente proponía los lineamientos curriculares en los colegios en el área de filosofía. Por otro lado, si bien no siempre lo que está en el papel refleja la realidad del trabajo en aulas, es decir, de las prácticas pedagógicas, la influencia de las pruebas Saber ICFES es notoria. Muchos colegios optan por desarrollar las clases en función de la obtención de buenos resultados. En el mercado, en internet, en los mismos recursos virtuales del ICFES, hay abundancia de talleres

---

<sup>46</sup> A propósito de este curso de extensión (*Departamento de Filosofía. Curso de Extensión: ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. Universidad Nacional de Colombia, septiembre 20 – Diciembre 6 de 2005*) se refleja el desencanto sobre el mismo en el siguiente fragmento de una investigadora asistente al curso: “Si bien el programa planteado era atractivo, consideramos que su desarrollo no llenó las expectativas, pues, una vez más, la discusión se centró en cuestiones teóricas y en situaciones ideales, dejando de lado las realidades concretas a las que nos vemos enfrentados diariamente los profesores de secundaria.” (Jaramillo G. Clara, 2008; 100)



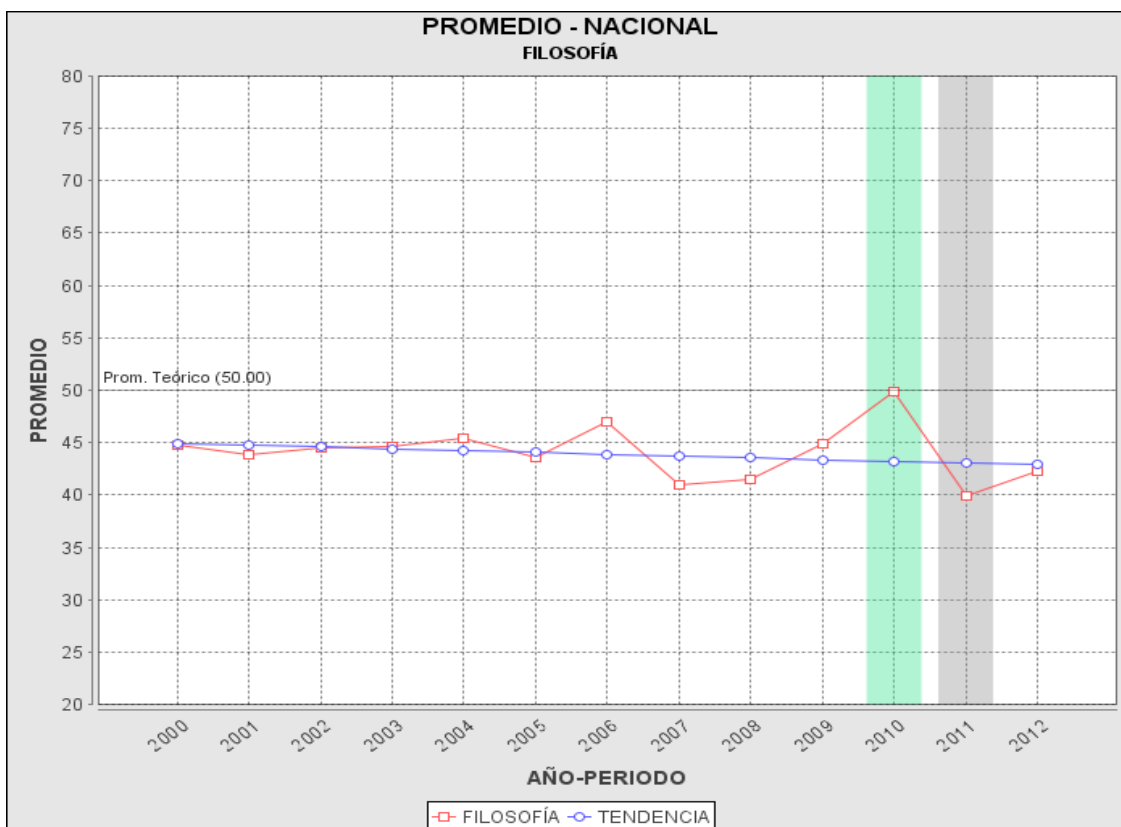
preparatorios. Estos talleres son utilizados en las clases por los docentes como simulacros tipo ICFES.

Los resultados en el ICFES también influyen en decisiones administrativas, son usados como argumentos para modificar los planes de estudio de los colegios. En algunos colegios los resultados son la excusa para cuestionar la pertinencia del área en el currículo. En algunos colegios se ha suprimido la enseñanza de esta área y en otros se ha reforzado siendo implementada desde grados inferiores. La relevancia que se le da a los resultados en las pruebas externas, tiene que ver con un presupuesto mental. Se asume que la educación es una ciencia, y que los resultados son un indicador preciso, o es un pronóstico del futuro. Pero no hay que olvidar que, en las ciencias sociales, también han surgido exclamaciones que critican el hecho de que la educación sea vista como una ciencia y que haga parte de las facultades de “ciencias de la educación”.

## 5. ANEXOS.

### Anexo 1

Gráfica de Tendencia, área de Filosofía. Nivel Nacional. Año 2000 a 2013.



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

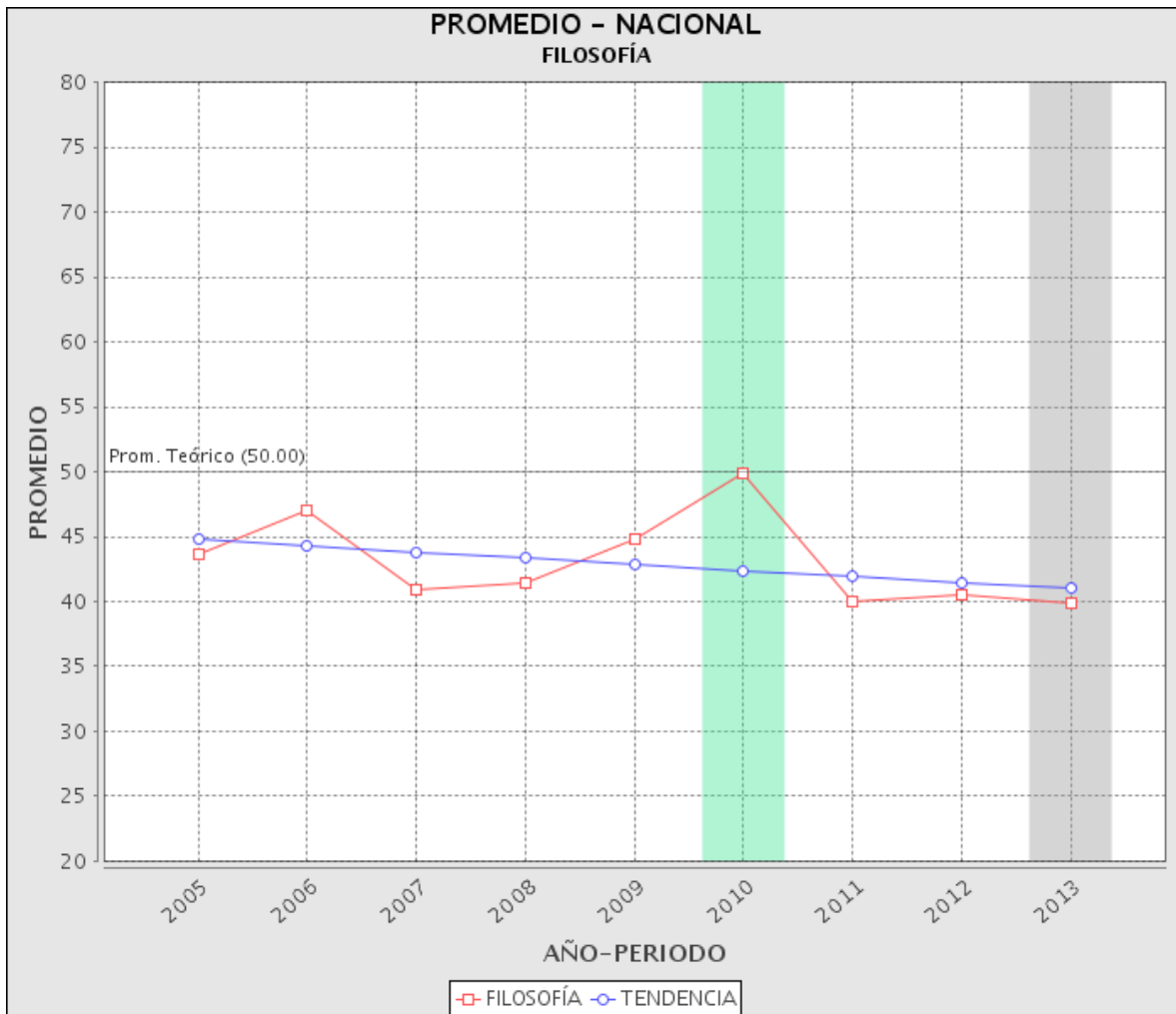
Fecha impresión: 28-10-2012 17:43:36

Nivel Agrupamiento: NACIONAL

Año(s): 2000 - 2012

Prueba: FILOSOFÍA

**Anexo 2. Grafica de Tendencia en el área de filosofía. nivel nacional, Año(s) 2005 a 2013.**



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Fecha impresión: 07-04-2014 20:03:01

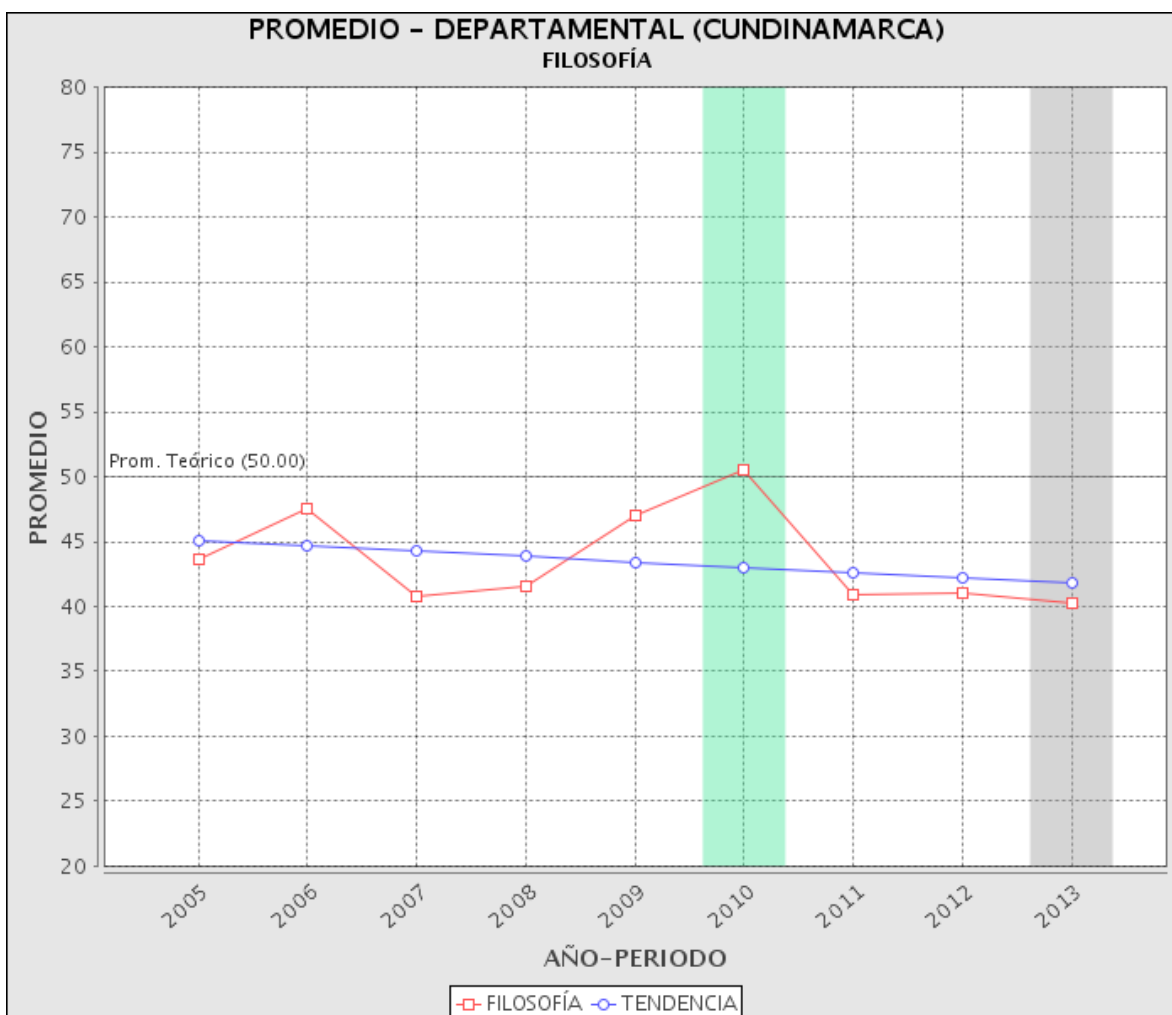
**Nivel Agrupamiento:** NACIONAL

**Año(s):** 2005 - 2013

**Prueba:** FILOSOFÍA

Anexo 3.

Grafica de tendencia en el área de Filosofía. Nivel Departamental. Cundinamarca.



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Fecha impresión: 19-03-2015 14:05:49

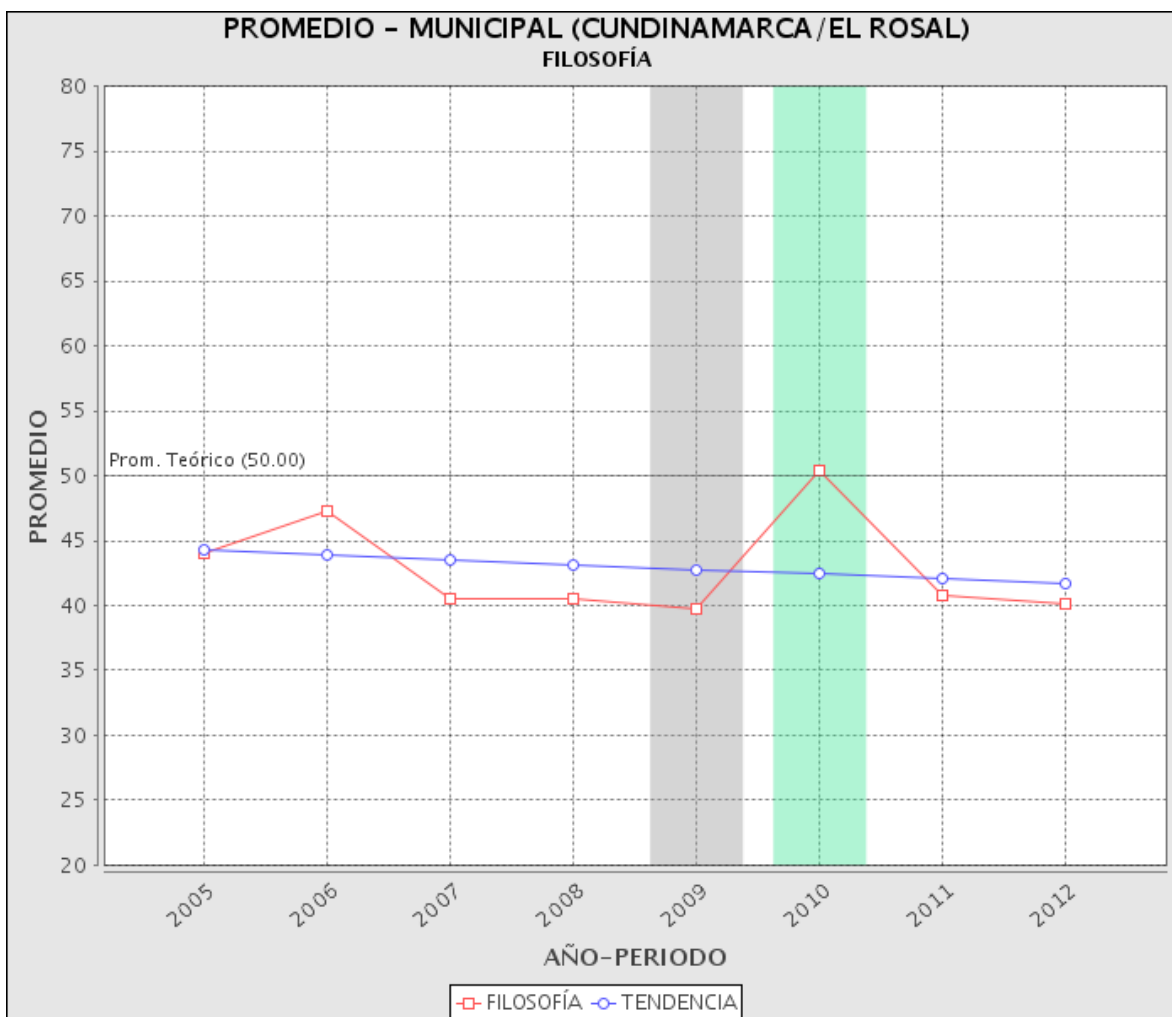
**Nivel Agrupamiento:** DEPARTAMENTAL (CUNDINAMARCA)

**Año(s):** 2005 - 2013

**Prueba:** FILOSOFÍA

#### Anexo 4.

Grafica de Tendencia en el área de Filosofía. Nivel Municipal. Municipio de El Rosal.



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Fecha impresión: 07-04-2014 20:48:36

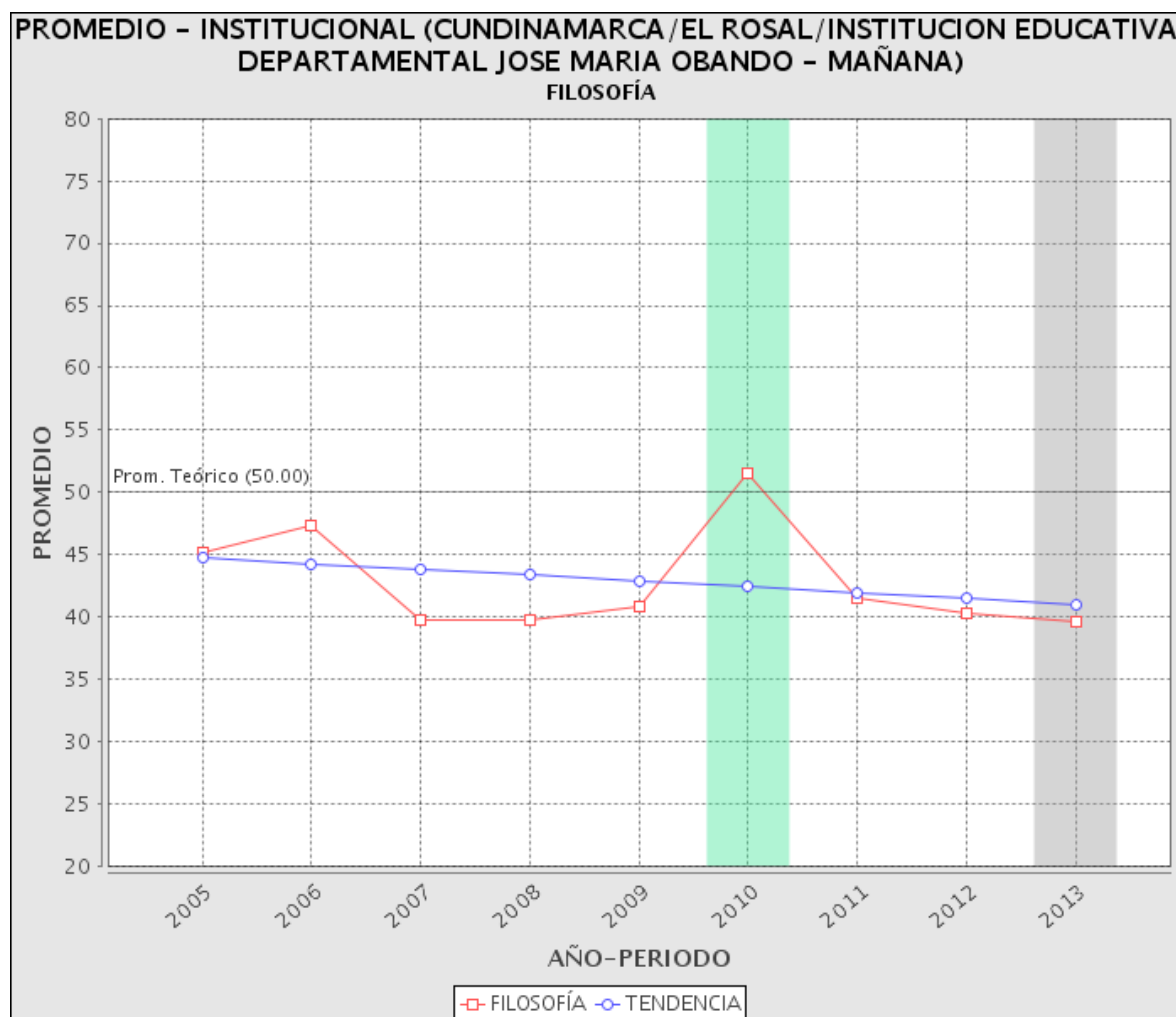
Nivel Agrupamiento: MUNICIPAL (CUNDINAMARCA / EL ROSAL)

Año(s): 2005 - 2013

Prueba: FILOSOFÍA

**Anexo 5.**

Grafica de Tendencia en el área de Filosofía. Nivel Institucional. I. E. D. José María Obando



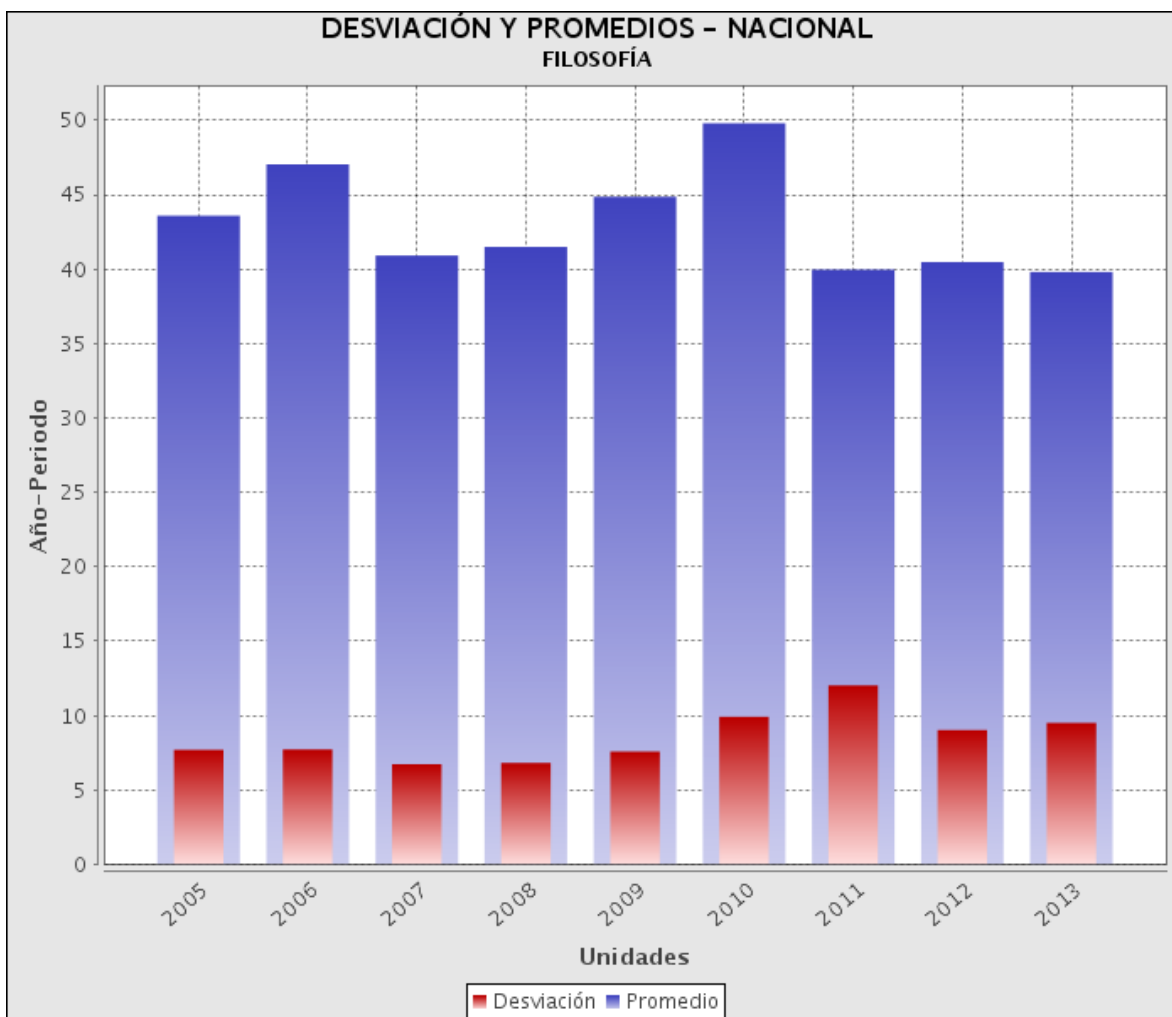
Fecha impresión: 16-03-2015 19:07:18

**Nivel Agrupamiento:** INSTITUCIONAL (CUNDINAMARCA / EL ROSAL / INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL JOSE MARIA OBANDO - MAÑANA)

**Año(s):** 2005 - 2013

**Prueba:** FILOSOFÍA

Anexo 6. Desviación Y Promedios. Área de Filosofía. Nivel Nacional.



Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/>

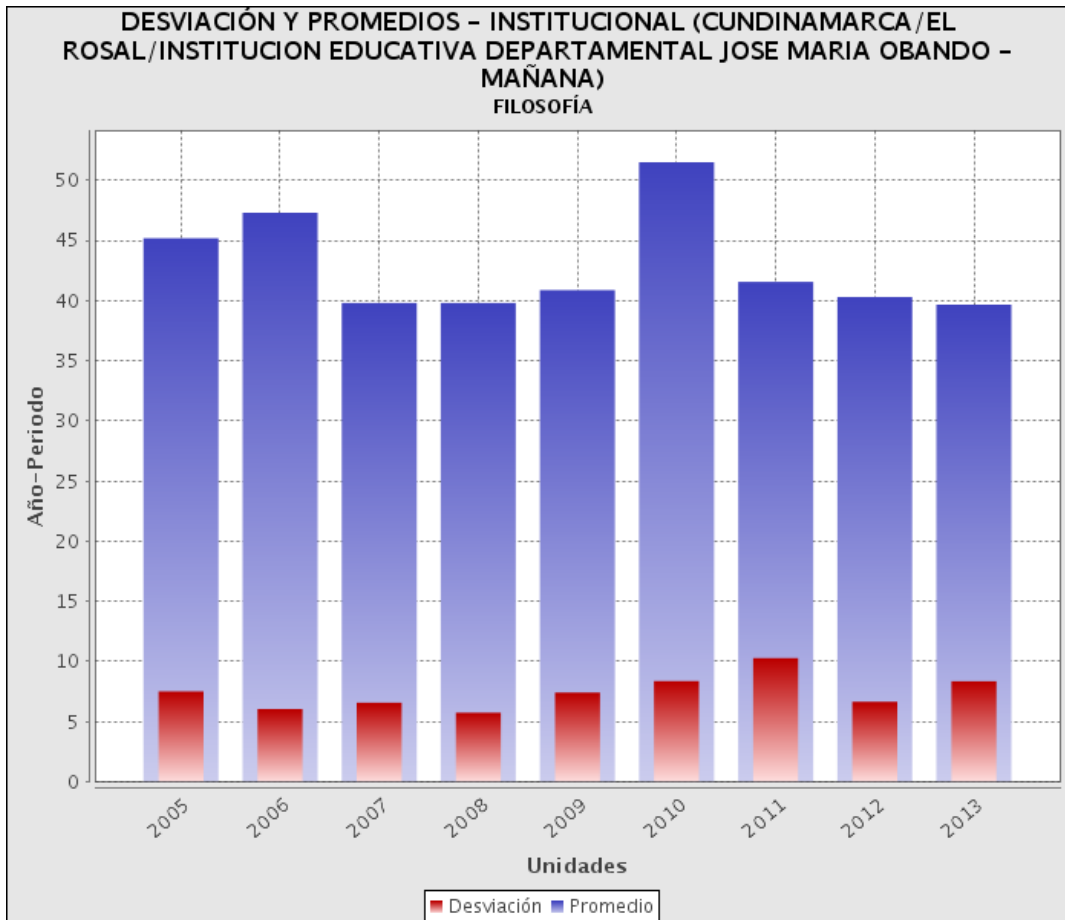
Fecha impresión: 16-03-2015 19:17:41

Nivel Agrupamiento: NACIONAL

Año(s): 2005 - 2013

Prueba: FILOSOFÍA

Anexo 7. Desviación y Promedios. I. E. D. José María Obando.



Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/>

Fecha impresión: 25-02-2015 16:59:47

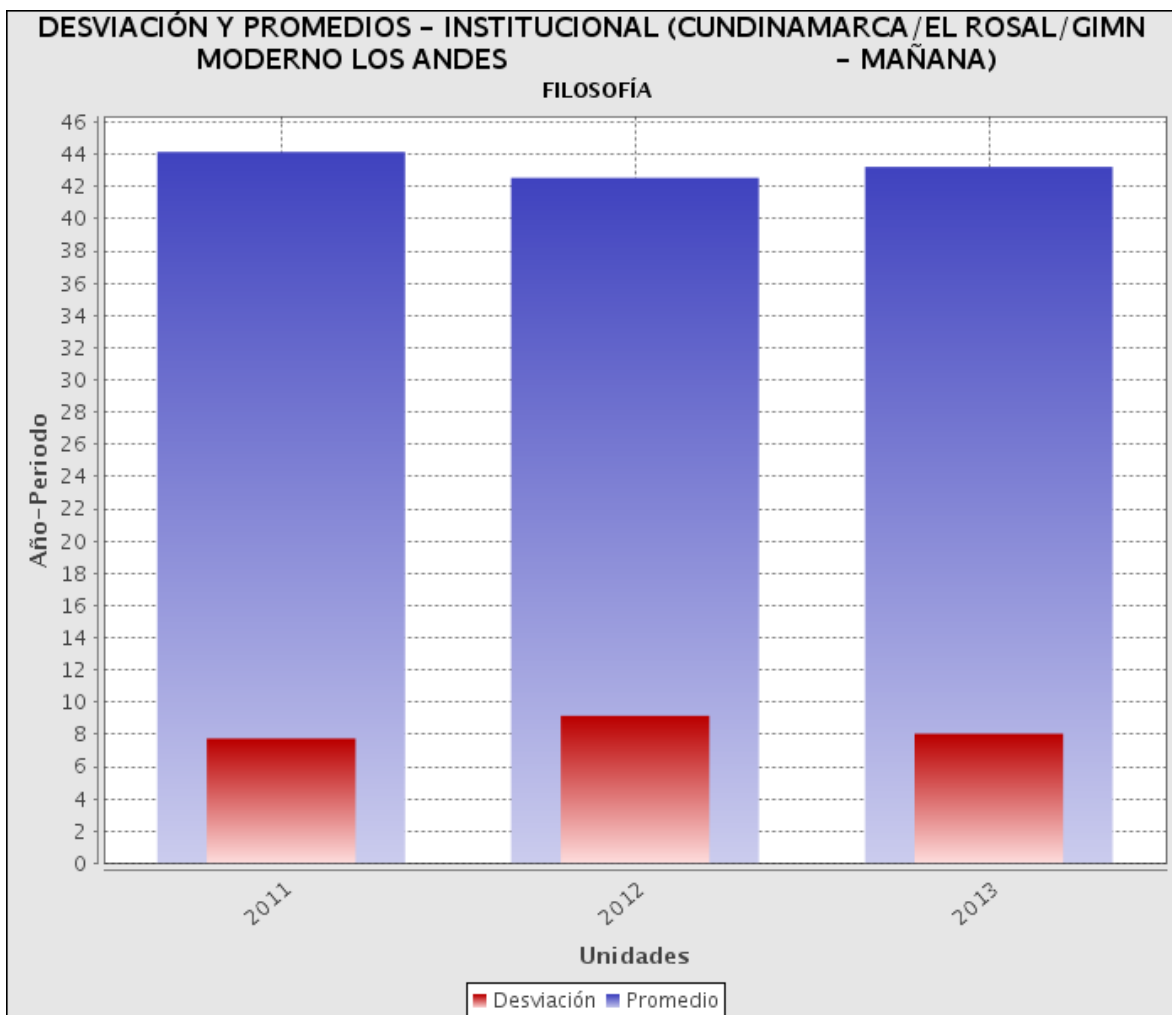
**Nivel Agrupamiento:** INSTITUCIONAL (CUNDINAMARCA / EL ROSAL / INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL JOSE MARIA OBANDO - MAÑANA)

**Año(s):** 2005 - 2013

**Prueba:** FILOSOFÍA



Anexo 8. Desviación Y Promedios. Gimnasio Moderno Los Andes.



Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/>

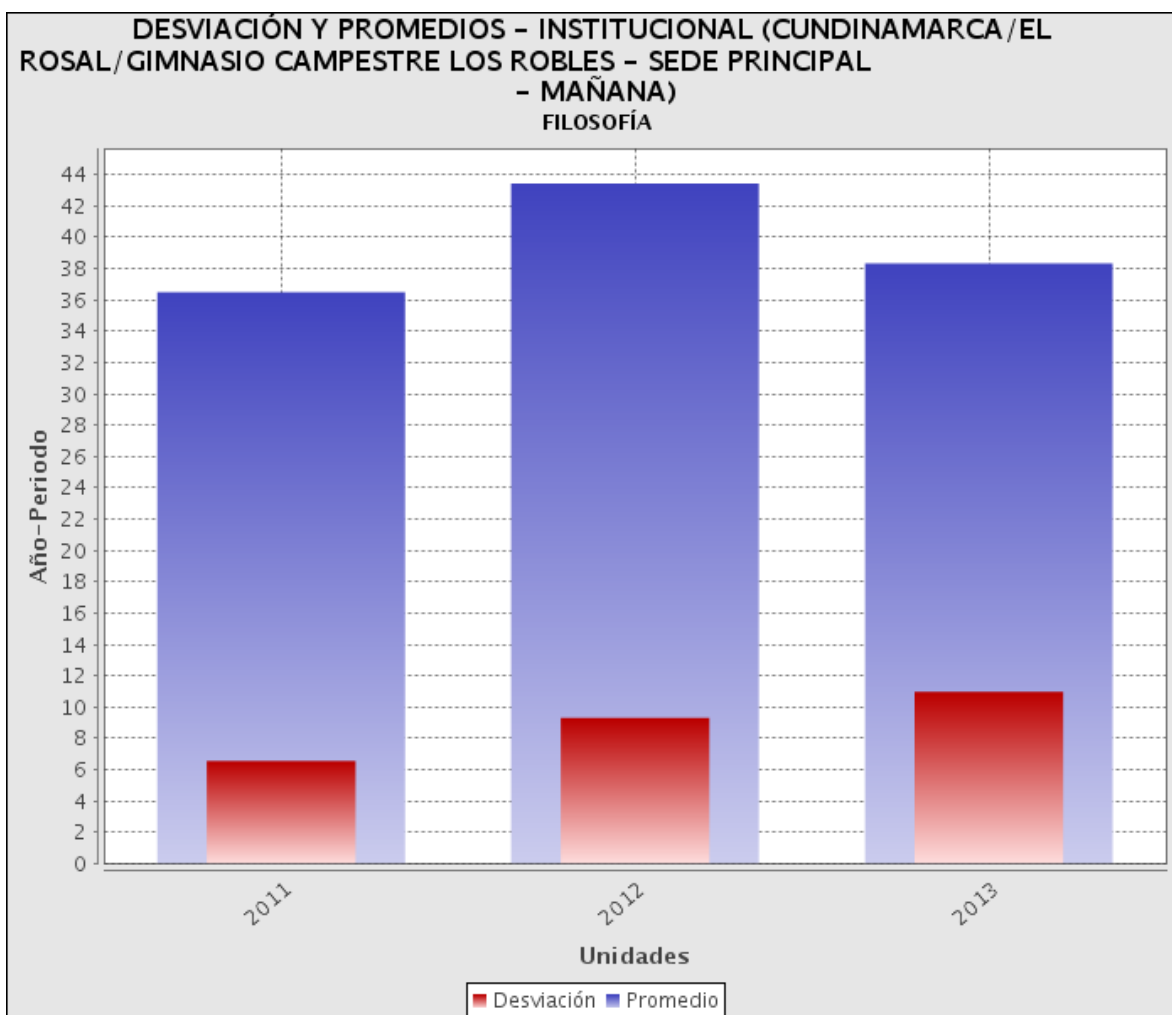
Fecha impresión: 25-02-2015 17:08:38

**Nivel Agrupamiento:** INSTITUCIONAL (CUNDINAMARCA / EL ROSAL / GIMN MODERNO LOS ANDES - MAÑANA)

**Año(s):** 2005 - 2013

**Prueba:** FILOSOFÍA.

Anexo 9. Desviación y Promedios. Gimnasio Campestre Los Robles.



Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/>

Fecha impresión: 25-02-2015 17:01:43

**Nivel Agrupamiento:** INSTITUCIONAL (CUNDINAMARCA / EL ROSAL / GIMNASIO CAMPESTRE LOS ROBLES - SEDE PRINCIPAL - MAÑANA)

**Año(s):** 2005 - 2013

**Prueba:** FILOSOFÍA

## Bibliografía

ACOSTA, Anay; BELTRANCHINI, Atilano; BERTTOLINI, Marisa; CALABRIA, Robert; MORENO, Inés; REY, Concepción. (2006) *Programas de Filosofía aprobados por el CES Uruguay*. Uruguay. CES. [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=680](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=680)

BERNAL CHÁVEZ, Julio A.; GIRALDO AGUIRRE, Greysi M. (2007), “El Concepto De Competencias En Colombia”. Recuperado el 19 de Enero de 2015, en: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles249420\\_recurso\\_3.pdf?binary\\_rand=2690](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles249420_recurso_3.pdf?binary_rand=2690)

CERLETTI, Alejandro, (2000), “La enseñanza filosófica y la reflexión sobre el presente”, en: *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Kohan, Walter O. Waskman, Vera. (Compiladores) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires – Argentina.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (1994). Ley General de Educación - Ley 115 de 1994. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Mauricio. (2012). *Cómo elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias. Lenguaje*. Bogotá. Soluciones estratégicas para el magisterio. SEM. S. A. S.

CRUZ VELEZ, Danilo. (1977). *Aproximaciones a la Filosofía*. Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36)

FIERRO, Cecilia; FORTOUR, Berta; ROSAS, Lesvia. (1993) *Trasformando la práctica Docente*. España: Paidós.

GALICHET, François, (2000), “La didáctica de la Filosofía en Francia: Debates y Perspectivas”, en: *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Kohan, Walter O. Waskman, Vera. (Compiladores) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires – Argentina.

GALLO, Silvio. (2000) “Perspectivas de la filosofía en la enseñanza media brasilera”. En: *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Kohan, Walter O. Waskman, Vera. (Compiladores) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires – Argentina.

GARCÍA MORENTE, Manuel. (2005) *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Graficas Modernas. Bogotá. Noviembre.

GARCÍA MORIYÓN, Félix. (1998) “¿Para Qué Sirve Enseñar Filosofía?” I.C.E Universidad Autónoma, Madrid. Disponible en: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilMori.htm>

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. (2003), *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. Pereira, Risaralda – Colombia. Editorial Papiro.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. (2008), “Enseñanza de la Filosofía y Nuevas Prácticas Filosóficas: La Discusión Filosófica” Disponible <http://blog.utp.edu.co/investigacioneneducacionypedagogia/files/2011/02/ENSE%20%91ANZA-DE-LA-FILOSOFIA-Y-NUEVAS-PR%20%81CTICAS-FILOSOFICA1.docx.pdf>

HEGEL, G. W. E. (1991), *Escritos Pedagógicos*. Madrid. FCE.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. (2010) *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill, (quinta edición), 613 p.

HERNÁNDEZ Valencia, Albeiro; LASSO RAMÍREZ, Norma Constanza; CARDONA HENAO, José Francisco; URIBE PÉREZ, Guillermo. *De la pruebas por contenidos a las pruebas por competencias*. (2009) Universidad Cooperativa de Colombia. Pereira.

HUBERMAN, Susana. (1999) *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona. Editorial Paidós.

ICFES (1998) *Exámenes de Estado: una propuesta de Evaluación por Competencias* Hernández, Carlos Augusto; Rocha de la Torre, Alfredo; Verano Leonardo. ICFES. Serie Investigación y Evaluación Educativa. Bogotá.

\_\_\_\_\_. (1999), *Nuevo Examen de Estado. Para ingresar a la universidad. Sociales y filosofía*, ICFES, Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2001), *La Filosofía: Entre el conocimiento de la tradición filosófica y el reconocimiento de la información*. Ortiz, José Guillermo; Verano, Leonardo. Icfes, Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2002), *Evaluar para mejorar. A propósito de los exámenes de Estado y otras evaluaciones*. Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.

\_\_\_\_\_. (2004), *Evaluación por Competencias. Matemáticas, Ciencias Sociales, Filosofía. Evolución de las pruebas de Estado*. –Bogotá: ICFES, Cooperativa Editorial Magisterio.

\_\_\_\_\_. (2005), *Examen de Estado. La enseñanza y la evaluación en filosofía*, ICFES, Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2007), *Fundamentación Conceptual Área de filosofía*. Melo Rodríguez, Claudia Sofía. (Revisado y complementado por) Carlos Augusto Hernández y Margarita Torrez. Bogotá. ICFES.

\_\_\_\_\_. (2013), *Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación de Examen Saber 11°. Anexo 1. La prueba de lectura Crítica*. Reinaldo Bernal Velázquez (coordinador). Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.

JURADO VALENCIA, Fabio. ACEVEDO, Myriam. RODRÍGUEZ, Enrique. BARRIGA, Carlos. REY, Silvia, (2005) *Entre Números. Entre Letras: La evaluación: estudio de caso / Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación*. Bogotá.

JURADO VALENCIA, Fabio, y estudiantes de la Maestría en Educación (2012). Línea de investigación en Ciencias Sociales. *Sobre el sistema de Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Universidad Nacional de Colombia.

JURADO VALENCIA, Fabio, et. al. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina y el Caribe*. Bogotá. UNAL.

JARAMILLO GAVIRIA, Clara Inés. (2008) “Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de filosofía”. Publicado en: Revista Magistro. Universidad Santo Tomas. ISSN: 2011-8643 | Vol. 2 | No. 4 | 2008 | pp. 99-116. Disponible también en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998969>

KANT, Immanuel. (1943) *Sobre el Saber Filosófico*. Madrid. Adán.

\_\_\_\_\_. (2007) *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Texto Íntegro de la Traducción de Manuel García Morente. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa. Primera Edición. San Juan, Puerto Rico.

\_\_\_\_\_. (2014) “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?” En: Señal que Cabalgamos. No. 100+5. Trad. Rubén Jaramillo Vélez. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, mayo de 2014.

KOHAN, Walter O. WASKMAN, Vera. (Compiladores) (2000), *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires – Argentina.

KOHAN, Walter Omar. (2000) “Filosofía e Infancia. La pregunta por sí misma”. En: *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Kohan, Walter O. Waskman, Vera. (Compiladores) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires – Argentina.

LANGÓN, Mauricio. (2000), “Enseñanza filosófica en el nivel medio”. En: *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Kohan, Walter O. Waskman, Vera. (Compiladores) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires – Argentina.

MARTINEZ ECHEVERRY, Leonor. (1997). *Diccionario de Filosofía Ilustrado. Autores contemporáneos, lógica, filosofía de lenguaje*. Panamericana Editorial. Bogotá.

MEIRIEU, Philippe. (1998), *Frankenstein Educador*. Barcelona. Editorial Laertes.

Ministerio de Educación Nacional —MEN— (1994). Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994.

\_\_\_\_\_. (1996), Resolución 2343 de Junio 5 de 1996.

\_\_\_\_\_. (2002), Decreto 230 de Febrero 11 de 2002.

\_\_\_\_\_. (2006), Decreto 4500 de Diciembre 19 de 2006.

\_\_\_\_\_. (2009), Decreto 1290 de 2009

\_\_\_\_\_. (2010), *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento N° 14*. Autores: Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López. Marieta Quintero, William Salazar. Bogotá-Colombia.

\*Ministerio de Educación Nacional; Servicio Nacional de Pruebas ICFES. (1999) *Examen de Estado para el ingreso de la educación superior. Cambios para el Siglo XXI. Sociales y Filosofía*. Santa Fe de Bogotá.

LIPMAN, Mattew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (1988), *Investigación Filosófica*. Manual del profesor para acompañar a *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Ediciones De la Torre. Madrid, España.

LIPMAN, Mattew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (1992), *La filosofía en el aula*. Ediciones De la Torre. Madrid, España.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Sonia Carolina. (2014) *Filosofía Y Educación: Ejercicios De Reflexión Crítica Y Producción Creativa “Sistematización De Dos Experiencias De Educación Filosófica”*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación IEDU. Bogotá, Colombia.

MORALES OYOLA, Diego Eduardo. (2012), “Didáctica y filosofía en la educación.” Publicado en Revista Zona. N° 12.

OBIOLS, Guillermo. (1989), “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica”, en; *Paideia*, año X, núm. 4, Madrid. Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto.

OBIOLS, Guillermo. (2008), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal. Buenos Aires. Argentina.

ONFRAY, Michel. (2005) *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Prólogo de José Antonio Marina. EDAF. Madrid. Traducción: Irache Ganuza Fernández.

ORDOÑEZ, Carlos E. *Entrevista sobre Diseño Y Gestión De Preguntas Del Icfes En El Área De Filosofía*. Avelino, Ricardo. Entrevistador. Bogotá. Febrero de 2015.

RESTREPO, Gabriel. (2010) *Teoría Dramática de La Sociedad*. Bogotá.

RIVEROS, Gustavo. (1999) “Qué pasa con la enseñanza de la Filosofía”. Servicio Informativo Iberoamericano de la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. Santa Fe de Bogotá, Colombia. Tomado de: <http://www.oei.org.co/sii/entrega8/art10.htm>

R. de MORENO, Elsa Amanda. (2002) “Concepciones de práctica pedagógica”. En: Folios, Revista de la Facultad de Humanidades. N° 16. p. 105-129.

SALAS, Ángel Alonso, et. al. (2009) Comunidad Filosófica Nacional. “Desaparición de la Filosofía en la reforma de la SEP. Pronunciamento en contra”. México. Recuperado: <http://observatoriofilosoficomx.blogspot.com>

SALAZAR BONDY, Augusto. (1967) *Didáctica de la Filosofía*. Editorial Arica. S. A. Lima. Perú.

*SEMINARIO INTERNACIONAL II DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y IV DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS*. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 13. N° 41 (Abril-Junio, 2008) Pp. 129 – 136 Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216 CESA – FACES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Disponible en Science Direct.

Tozzi, Michel (2005) *Approche philosophique et didactique de la philosophie*. Recuperado el 30 de julio de 2008, en <http://www.philotozii.com/?p=244>

Tozzi, Michel (2005a) Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique. Recuperado el 30 de julio de 2008, en <http://www.philotozii.com/?p=249>.

Tozzi, Michel (2006) *La transposition didactique*. Recuperado el 12 de abril de 2006, en <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D011050.HTML>

Tozzi, Michel (2007) *Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar*. Diálogo filosófico 68 (2007) 207-215. Traducción de Gabriel Arnaiz.

Tozzi, Michel (2008) Paradigmas organisateurs de l'enseignement philosophique (Les) *Dizionario di didattica della filosofia*. Recuperado el 14 de agosto de 2008, en [http://www.filosofiamo.com/dizionario\\_zoom.aspx?pubblicazione.id=1070](http://www.filosofiamo.com/dizionario_zoom.aspx?pubblicazione.id=1070)

UNESCO (2011), *LA FILOSOFÍA UNA ESCUELA DE LA LIBERTAD. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Publicación originalmente en francés, (UNESCO, 2007). 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, Francia Y Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa San Rafael Atlixco Núm. 186. Col. Vicentina Iztapalapa 09340, México, D.F.

UNESCO (2005) *Actas de la Conferencia General de la UNESCO*. 33ª sesión. París: 29 de Julio de 2005. Vol. I: Resoluciones. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140277S.pdf>

UNESCO (2005) *Actas Consejo Ejecutivo de la UNESCO*. 171ª sesión. París: 13 de Abril de 2005. Vol. I: Resoluciones. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, en: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/philosophy/philosophy-day-at-unesco/>

VARGAS GUILLÉN, German. (2014) *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias Sociales. Licenciatura en Filosofía. Bogotá, septiembre, 2014. En: <http://www.filosofiyensenanza.org/inicio/index.php/proximos-eventos/148-manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia>