

Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico

Philosophy Teaching Programs:
Disputes and Articulations between the
Disciplinar and the Pedagogical

Mariana Valderrama Leongómez
Luis Alejandro Murillo Lara
Alejandro Farieta Barrera
Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia

Lina Melissa Vela
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

2





Resumen

A partir de la promulgación del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, se inició una serie de reformas dirigidas a modificar las condiciones de calidad de las licenciaturas. Esta normatividad ha tenido un impacto sensible en los planes de estudios y en la distribución de los créditos de los programas mencionados. En este capítulo examinamos la manera en que tres licenciaturas en filosofía asumieron esta reforma, enfocándonos en la forma en que decidieron articular los componentes disciplinar y pedagógico de sus planes de estudio. Para ello utilizamos un enfoque cualitativo y la metodología de estudio de caso múltiple, la cual incluyó la revisión documental de planes de estudio y documentos maestros de los programas examinados, así como entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos involucrados en la implementación de la reforma. Del mismo modo, hicimos revisión crítica de los textos de la reforma, mediante el contraste de los mismos con aproximaciones teóricas sobre formación de docentes. De este modo, en la primera parte caracterizamos la reforma para luego ocuparnos de la manera en que esta se implementó en los programas analizados. En el tercer apartado presentamos la perspectiva de los docentes y directivos sobre dichas reformas, y finalizamos con la discusión y conclusiones de la investigación.

Palabras clave: *formación inicial de maestros, política pública, currículo, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico.*



Abstract

The enactment of the National Development Plan 2014-2018 triggered a series of reforms aimed at amending quality conditions of philosophy teaching programs, which have had a significant impact in the curricula and the distribution of credits for these higher education programs. In this chapter we study how three of these programs have assumed this reform, focusing on the form in which they decided to include the disciplinary and pedagogical components into their curricula. For this purpose, we used a qualitative approach and the multiple case studies methodology, which included a documentary review of the curricula and framework documents of the programs studied, as well as a semi-structured interviews to the teachers and directors involved in implementing the reform. Similarly, we conducted a critical review of the text of the reform, comparing them with theoretical approaches on teacher training. Thus, in the first part we characterize the reform, and then describe its implementation in the programs studied. In the third part we present the opinions of the teachers and directors on said reforms, and end with a discussion and the conclusions of this research.

Keywords: *Initial teacher training, public policy, curriculum, disciplinary knowledge, pedagogical knowledge.*



Sobre los autores | About the authors

Mariana Valderrama Leongómez [mariana.valderrama@uniagustiniana.edu.co]

Profesional en Literatura y Magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen: estudios de género, filosofía y educación, ecología política y estudios culturales. Profesora del Departamento de Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana e investigadora de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia.

Luis Alejandro Murillo Lara [luis.murillo@uniagustiniana.edu.co]

Filósofo, Magíster en Filosofía y Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Sus líneas de investigación incluyen filosofía de la educación, filosofía analítica y filosofía de la mente. Líder de investigaciones de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación e investigador de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia.

Alejandro Farieta Barrera [rene.farieta@uniagustiniana.edu.co]

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en Educación de la Universidad de los Andes (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen: filosofía antigua, ética, argumentación, formación en competencias ciudadanas y políticas públicas en educación superior. Profesor investigador de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia.

Lina Melissa Vela [linamelissavela@gmail.com]

Estudiante de Maestría en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Valderrama-Leongómez, M., Murillo, L. A., Farieta-Barrera, A. y Vela, M. (2019). Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico. En M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda y L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 71-112). Bogotá, D. C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.02>

Introducción

Es innegable la importancia que ha tenido la filosofía en la educación a través de la historia. Junto con las primeras escuelas filosóficas surgieron algunas de las más antiguas instituciones educativas, como la Escuela Pitagórica, la Academia Platónica o el Liceo Aristotélico, sin mencionar el Movimiento Sofista, que fue de los primeros vinculados con lo que hoy denominaríamos “educación superior” (Romilly, 1998, pp. 20-26). Es innegable también la influencia que desde sus inicios ha tenido la filosofía en diferentes áreas disciplinares que, lentamente, han ido integrándose en el sistema educativo contemporáneo, como ha sucedido con la matemática, el lenguaje, las ciencias naturales, la ética, la política, incluso la medicina y la psicología. Sin embargo, los modelos educativos contemporáneos han hecho que cada vez haya menos espacio para la filosofía tanto en las universidades como en los currículos de los colegios, y que se modifiquen más en función del mercado laboral y de la producción de capital. Así lo señala Nussbaum, quien afirma que la mayoría de las disciplinas humanísticas están desapareciendo de la educación formal, entre ellas la filosofía, debido a que no se les asocia directamente con el crecimiento económico:

En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos (2010, p. 20).

Uno de los aspectos más estudiados en los últimos años es el impacto de la educación, y en particular de los docentes, en el desarrollo económico de los países (Hanuscheck, 2011), en especial en América Latina, en donde, a pesar de los esfuerzos hechos por los gobiernos

nacionales por mejorar la educación, no se han producido los efectos esperados ni a nivel económico ni a nivel de la calidad de la educación (Bruns y Luque, 2015, p. 56; Hanusheck y Woessman, 2012). Así pues, parece haber una fuerte tensión, especialmente en los países en América Latina, entre implementar modelos y políticas educativas que sirvan para el desarrollo económico y, al mismo tiempo, tener el efecto colateral de descuidar y relegar a un segundo plano disciplinas humanísticas como la filosofía, las artes, las ciencias sociales y las humanidades en general.

Así, preocupados por la calidad de la educación en Colombia y por los deficientes resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas estandarizadas, como las pruebas PISA 2012 y 2015 (OECD 2016, 2016a, 2018; Departamento Nacional de Planeación, 2015), el Gobierno Nacional y, en particular, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han emitido una normatividad reciente para modificar las condiciones de calidad de los programas universitarios de formación inicial de maestros en Colombia, también conocidos como “licenciaturas”, las cuales, de acuerdo con la Ley 30 de 1992, son programas de pregrado en educación (art. 25). Entre la normatividad surgida en los últimos años, se destacan algunos apartados del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” (Ley 1753 de 2015, art. 222) y las Condiciones de Calidad para Licenciaturas (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2450 de 2015, Resolución 2041 de 2016; Resolución 18583 de 2017). Esta nueva normatividad ha tenido un impacto considerable en las licenciaturas a nivel nacional. Una de las principales consecuencias de este cambio en la normatividad es que los programas debieron aumentar a cincuenta el número de créditos en su componente de prácticas pedagógicas, según la Resolución 2041 de 2016, o a cuarenta según la Resolución 18583 de 2017, bajo el supuesto de que esto es una garantía de mejora en la calidad de la formación del docente. Lo anterior obliga no solamente a hacer reformas sustantivas de los planes de estudios, sino también a hacer modificaciones considerables en el número de créditos de los componentes disciplinares de las licenciaturas.

A lo largo de este capítulo analizaremos la manera en la que tres licenciaturas en filosofía asumieron esas reformas, enfocándonos en la forma en que decidieron articular los componentes disciplinar y pedagógico de sus planes de estudio. Lo anterior implica analizar también la noción de pedagogía desde la que operan la nueva normatividad y cada licenciatura estudiada, así como la comprensión implícita tanto de la relación entre los componentes pedagógico y disciplinar, como de la noción de “maestro” desde la que opera dicho cambio curricular. A esta última le daremos especial atención en las páginas venideras, pues encontramos que es allí donde radica una de las dificultades más claras en la implementación de la reforma.

El capítulo se encuentra estructurado en cuatro partes: la primera de ellas se dedica a la descripción y análisis crítico de esta reforma a las licenciaturas en Colombia; la segunda se ocupa de la manera en que son comprendidos, tanto en los documentos institucionales como a través de las voces de los docentes y personal directivo, los componentes disciplinar y pedagógico; en el tercer apartado mostraremos cómo han asumido los docentes y personal directivo dichas reformas, para resaltar efectos positivos e insospechados de esta reforma en un nivel micro curricular; finalmente, el cuarto apartado está compuesto por la discusión y conclusiones de la investigación.

El enfoque metodológico que usamos fue cualitativo y la metodología empleada fue el estudio de caso múltiple (Borman, Clarke, Cotner y Lee, 2006; Yin, 2018). Los programas participantes en el estudio fueron las licenciaturas en filosofía de la Uniagustiniana, la Universidad San Buenaventura (USB) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De estos programas recogimos dos tipos de datos: por un lado, realizamos una revisión documental de los planes de estudio y documentos maestros escritos a propósito de la reforma de cada institución y, por el otro, realizamos entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos que estuvieron a cargo o en directa relación con la implementación de la reforma. Lo anterior con la intención de poner a dialogar la dimensión discursiva oficial de cada institución con la visión personal, “desde adentro” de sus docentes. Esto

nos ofrece una perspectiva enriquecedora del problema en tanto que supone un contraste entre *lo que se dice que se hace* y *lo que efectivamente se hace*. Adicionalmente, realizamos una revisión, desde el análisis crítico del discurso, de los documentos normativos con los que se dicta la reforma, en aras de escudriñar los supuestos sobre la formación de maestros y sobre el maestro mismo desde los que parte la normatividad. Finalmente, las fuentes empíricas y de primer orden las contrastamos con teoría sobre formación de docentes. Todo lo anterior nos permitió encontrar que el contenido disciplinar aporta unas habilidades y prácticas de gran relevancia en el quehacer docente en Colombia y que, con la reforma, las licenciaturas en filosofía sacrifican profundidad en el contenido disciplinar en aras de cumplir la normatividad exigida por el MEN para hacerse así más competitivas en el mercado internacional y en la oferta laboral nacional.

Las reformas a las licenciaturas derivadas del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) establece los objetivos del Gobierno de Colombia para cada administración, los lineamientos para la política pública y las metas y prioridades de la acción estatal. A su vez, establece un plan de inversiones para las entidades públicas del orden nacional. A diferencia del tema tributario y energético, el tema educativo no fue particularmente protagónico en el debate nacional acerca del PND 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, redactado en su versión final por el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Sin embargo, su capítulo 4, “Colombia, la más educada”, dio lugar a una serie de reformas educativas, en diversos niveles, dirigidas a atender dos ejes fundamentales: aumento de la cobertura y mejoramiento de la calidad y la pertinencia.

Tal como lo habían hecho gobiernos anteriores, el tema de la calidad educativa se presentó en el PND 2014-2018 como fuertemente ligado a la calidad de los docentes (DNP, 2002, 2014). Se habla, por ejemplo, de “baja calidad y pertinencia” (DNP, 2014, p. 77), cuyo indicador son los resultados en pruebas estandarizadas internacionales, en particular la prueba de PISA 2012 (OECD, 2013), en la que Colombia ocupa los últimos lugares, y se añade que “los indicadores de calidad docente son la principal explicación de las diferencias entre colegios de desempeño excepcional y pobre en las pruebas de calidad” (DNP, 2014, p. 81). Sin embargo, a diferencia de planes anteriores –que ponían el asunto de la calidad docente en términos la profesionalización de la carrera docente–, este Plan presentaba la calidad de los maestros como dependiente de su formación: “uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es el nivel y la calidad de la formación docente” (p. 87). De esta manera, luego de promulgarse el PND 2014-2018 mediante la expedición de la ley 1753 de 2015, se expidió un conjunto de normas que estipularon la implementación de modificaciones específicas en los programas universitarios dirigidos a la formación de educadores. La intención declarada de dichas modificaciones era elevar los estándares de calidad que un programa de este tipo debía satisfacer para obtener o renovar su registro calificado.

Así, el artículo 222 de la mencionada Ley establece que en el caso de las licenciaturas debían nivelarse los criterios del registro calificado a los de alta calidad, y fijar los plazos en los que estos programas académicos deberían obtener la acreditación de alta calidad. Esta “nivelación” o unificación *de facto* de los procesos de registro y acreditación ya había sido sugerida en el primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014), antes de la promulgación del PND 2014-2018. Dicho documento anticipó también elementos como la normalización de la denominación de los programas de licenciatura (p. 14) y la vinculación del asunto de la calidad educativa con la calidad de la formación de los docentes (p. 3).

En este contexto, en la normatividad se identifica como “premisa” del PND 2014-2018 “que la excelencia de los educadores es un factor esencial para garantizar la calidad de la educación” (Decreto 2450 de 2015, p. 2), a lo que se añade que “la excelencia de los educadores depende de las características de su formación” (Resolución 2041 de 2016, p. 2; Resolución 18583 de 2017, p. 2).

En el paquete de reformas en cuestión, se insiste en que las modificaciones ordenadas a las licenciaturas no implican perjuicio de la autonomía universitaria, aunque, sin duda, las modificaciones obligan a las instituciones de educación superior (IES) a realizar cambios que estas no habían planeado y que no han sido resultado de procesos de autoevaluación de los programas, lo cual podría producir la sensación de que hay un impacto sobre su autonomía, pues se trata de reformas que deben hacer por imposición de la normatividad. No obstante, en los documentos de la reforma se aclara que la autonomía universitaria equivale a una suerte de libertad limitada otorgada a las IES “mientras no [...] bajen el nivel académico” (sentencia SU-667 de la Corte Constitucional, citada MEN, Resolución 2041 de 2016, considerandos). Así, las normas mencionadas describen la reforma como una serie de lineamientos que pueden ser adoptados por las IES según su naturaleza, principios misionales y contexto (véase también MEN, 2014, p. 4).

Amparada en esta noción de autonomía universitaria, la reforma les exige a las licenciaturas evidenciar “que el programa académico está diseñado de tal modo que permite al estudiante aprehender los conocimientos propios del área específica” (MEN, Decreto 2450 de 2015, p. 3), de modo que le permita lograr “dominio de los saberes y conocimientos actualizados, de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo” (MEN, Resolución 18583 de 2017, p. 5) y, al mismo tiempo, demostrar que el programa está dirigido a formar la “capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos”, a “saber cómo utilizar estrategias y prácticas” y a “conocer cómo las personas aprenden” (MEN, Resolución 18583 de 2017, pp. 5, 6). Más adelante ahondaremos en la potencial tensión inherente a la exigencia de asegurar “un conocimiento disciplinar y pedagógico” que haga a los licenciados

genuinamente competentes en ambos terrenos. Por ahora, subrayaremos una cierta ambigüedad en la manera en que estas exigencias conciben la didáctica: algunas veces parece tratarse de un saber en sí mismo (como cuando se habla de “la intersección entre los saberes didácticos y contenidos disciplinares”) y otras veces como un saber ligado a cada disciplina (como cuando se habla de la “capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo”). A nuestro juicio, la manera en que se resuelva dicha ambigüedad determina aspectos clave de lo que se entiende como el “compromiso con la enseñanza de la disciplina”.

En relación con el punto anterior, consideramos que un aspecto decisivo de la reforma es la manera en que se conciben el componente pedagógico y el componente disciplinar del plan de estudios, así como la articulación entre el uno y el otro. Uno de los elementos centrales tanto del Decreto 2450 de 2015 como de las resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017 es la importancia otorgada a las prácticas pedagógicas. Más aún, quizás la diferencia principal entre la resolución 2041 de 2016 y la resolución 18583 de 2017 es que la segunda contiene una concepción más amplia y rica de la práctica pedagógica.¹ Mientras que la primera simplemente indicaba que la práctica se lleva a cabo en “contextos reales, que le permitan a los futuros maestros desarrollar las competencias”, la resolución 18583 define la práctica pedagógica como un proceso adelantado “en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblacionales” y agrega que “la práctica docente, ejercida mediante la experiencia directa en aula, hace parte de la práctica pedagógica”.

De esta manera, el Decreto 2450 señala que estas prácticas “deben ir en aumento exponencial a medida que los estudiantes avanzan en su programa” (MEN, Decreto 2450 de 2015, p. 4). La Resolución 2041 inicialmente había establecido que debían destinarse al menos cincuenta créditos a la práctica pedagógica y que estos debían empezar

¹ Otra diferencia notable entre las dos resoluciones es que en la segunda se reconoce de manera decidida la existencia de programas de licenciatura en modalidad virtual, algo que en la primera resolución había quedado consignado con cierta ambigüedad.

a cursarse antes de que los estudiantes hubieran completado los primeros cincuenta créditos de la carrera (p. 7). Por su parte, la Resolución 18583 disminuye a cuarenta los créditos que deben destinarse a la práctica pedagógica pero también permite que estos empiecen a cursarse antes, es decir, cuando el estudiante haya aprobado como mínimo cuarenta créditos (p. 8).

Uno de los puntos más cuestionados de este paquete de reformas fue el número de créditos obligatorio para los programas. En la resolución 2041 del 5 de febrero de 2016 se afirma que deben ser cincuenta créditos de prácticas y cuarenta pedagógicos. Esta resolución no determinaba si el número de créditos pedagógicos era aparte al de las prácticas o podía ir incluido entre estas. Sin embargo, unos días después de promulgada esta resolución, el MEN publicó en su página una cartilla titulada *ABC de las licenciaturas* (MEN, 2016a) en la cual se afirmaba explícitamente que las licenciaturas deberían tener cincuenta créditos de prácticas más cuarenta créditos pedagógicos. Esto ponía en serios aprietos a los programas que con estas directrices veían considerablemente reducido el número de créditos disciplinares de sus programas, y se requería por lo tanto de cambios drásticos en los programas en términos de su estructura curricular. Como señalan Farieta-Barrera (2018) y Farieta-Barrera, Gómez y Almeida (2015), los programas de licenciatura tienen en promedio a nivel nacional 158,38 créditos, con 31,43 créditos en asignaturas pedagógicas y 7,75 créditos de prácticas. Ningún programa en ese momento estaba siquiera cerca a este número de créditos exigido por esta primera resolución. Luego de algunas discusiones, y dado el carácter no vinculante de la cartilla *ABC de las licenciaturas*, los programas que se presentaron en esas fechas pudieron obtener la renovación de su registro cumpliendo solamente con cincuenta créditos de prácticas, ahora integradas con un buen número de asignaturas pedagógicas, como fue el caso, para nuestro estudio, de los programas de la USB y la Uniagustiniana.

Sin embargo, la Resolución 18583 de 2017 modifica este número de créditos de prácticas y lo reduce a cuarenta solamente. Incluso con este cambio, sería preciso llevar a cabo importantes reformas de pla-

nes de estudios a nivel nacional para cumplir con el requerimiento. Dado este número, los créditos asignados a la práctica equivaldrían aproximadamente a la cuarta parte del total de créditos del plan de estudios –a los cuales habría que añadir los créditos del resto del componente pedagógico del mismo–. Es importante tener en cuenta que ya en el primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014) se proponía darle esta importancia a las prácticas pedagógicas: “las prácticas pedagógicas [...] han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, ubicarse en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre), y aumentar de manera exponencial en los semestres sucesivos hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa” (p. 15; véase también p. 33). Lo anterior es indicativo, por lo tanto, se trata de una intención gubernamental que se gestó y consolidó progresivamente en los últimos años, hasta convertirse en directriz para las IES que ofrecen programas de licenciatura.

Ahora bien, una vez caracterizadas las modificaciones que la reforma exigió realizar a los planes de estudios de los pregrados en educación, surge de inmediato la pregunta de cómo podrían las IES emprender este proceso. En una primera aproximación, podría suponerse que este proceso es uniforme y homogéneo, pues se trata de las mismas exigencias para instituciones del mismo tipo. Sin embargo, como veremos, la implementación de estas modificaciones presentó una serie de peculiaridades locales que es necesario tener en cuenta.

No solo en el aula se forman maestros: el arrinconamiento del componente disciplinar que causó la reforma

Hay una mala concepción de la práctica pedagógica. Lo que hay que hacer es la otra línea, la línea es la reflexión del estudio y la investigación pedagógica en Colombia, y eso no se arregla subiendo los creditajes (H. F. González, comunicación personal, 10 de mayo de 2018).

Kolmos, Hadgraft y Holgaard (2016) establecen que la modificación de los planes de estudios se lleva a cabo mediante la aplicación de alguna de las siguientes tres estrategias: (1) “agregación”, en la que simplemente se añaden nuevas asignaturas en el plan de estudio pero no se modifican aspectos estructurales del mismo; (2) “integración”, en la que se busca articular en el currículo diversas disciplinas y contenidos y (3) “reconstrucción”, en la que se busca rediseñar completamente el plan de estudios. Adicional a esto, y tal como señala Louvel (2013), en situaciones como estas, tanto docentes como directivas tienden a echar mano de diversas estrategias dependiendo del contexto y de las herramientas y posibilidades que se encuentran a la mano; a lo cual este autor ha denominado “*bricolage*”. A continuación, partimos de esta clasificación para caracterizar la manera en que han realizado las modificaciones curriculares los programas de Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, la UPN y la Universidad San Buenaventura; luego mostraremos cómo, en el caso de la Uniagustiniana y la Universidad San Buenaventura, fue necesaria una reconstrucción completa del plan de estudios, mientras que la UPN, cuyo énfasis estaba puesto en la formación en pedagógica, solo se tuvo que replantear el enfoque de algunas asignaturas. Ahora bien, más que lograr una descripción de las asignaturas que fueron incluidas, excluidas o modificadas, lo que nos interesa en este apartado es mostrar las disputas que surgieron al interior de los programas de licenciatura estudiados a raíz de las reformas emitidas por el MEN. Son las discusiones que tuvieron lugar debido a esta coyuntura normativa y las razones detrás de sus decisiones curriculares las que nos interesa trabajar. De manera particular, notamos que la discusión más fuerte al interior de la IES estudiadas se articula sobre la necesidad de establecer con claridad los límites y convergencias de tres nociones: maestro, pedagogía y filosofía, pues cierta concepción de la profesión docente, sobre la que se pone el acento una y otra vez a lo largo del primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014), nos indica que es allí donde las IES han sentido con mayor fuerza el efecto de la reforma, más aún, cuando

en la normatividad ha habido tantos cambios en torno al número de créditos de prácticas y la noción misma de práctica pedagógica.

El primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014) subraya de manera contundente que en las licenciaturas “ha de prevalecer la práctica como eje central de la formación” (p. 33), habla de “la docencia como profesión, la pedagogía como su saber fundante” (p. 5) y, si bien se anota que “la profesión del maestro no se reduce al estudio de la pedagogía y las distintas disciplinas por separado” (p. 9), se insiste en que “el saber fundante del maestro es la pedagogía” (p. 15). Proponemos llamar a la concepción en la que el “saber fundante” del docente es la pedagogía “el maestro como experto en pedagogía”. Según esta concepción, la formación inicial del docente debe darle acceso al conocimiento sobre teorías del aprendizaje y sobre estrategias y prácticas de enseñanza. El primer tipo de conocimientos se ubican como pertenecientes a la pedagogía y los conocimientos del segundo tipo a la didáctica. La primera es descrita como una ciencia de la educación y la segunda como una disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje (véase, por ejemplo, Visalberghi y Abbagnano, 1992; de Mattos, 1970). Pedagogía y didáctica, a su vez, se conciben como saberes en sí mismos imprescindibles para la formación docente. Una vez que el futuro docente ha adquirido los saberes pedagógicos y didácticos, está en condiciones de utilizar en el aula de clase las estrategias y prácticas aprendidas, así como los conocimientos sobre los procesos de aprendizaje.

Como puede verse, en esta descripción no es necesaria ninguna alusión a la disciplina específica que el docente se ocupará de enseñar. Pareciera como si, por un lado, los conocimientos pedagógicos y didácticos pusieran al futuro docente en condiciones de enseñar cualquier disciplina, independientemente del tipo de conocimiento sobre el que se ve, de su objeto de estudio y de la manera en la que este esté estructurado. Del mismo modo, por otro lado, pareciera como si todo conocimiento pedagógico y didáctico fuera *per se* relevante para el futuro docente.

Así, la concepción del maestro como experto en pedagogía subordina el conocimiento disciplinar al conocimiento pedagógico y didáctico (véase también Hedgcock, 2002; Woolfolk, Davis y Pape, 2006). Una vez convertida en política pública, esta concepción conduce a un refuerzo del componente pedagógico de los planes de estudio de las licenciaturas, generalmente en detrimento del componente disciplinar. La experiencia de la manera en que las licenciaturas en filosofía ajustaron sus planes de estudio al paquete de reformas derivado del PND 2014-2018 revela que este detrimento se puede expresar de diversas maneras: en la supresión de asignaturas específicas del componente disciplinar presentes en versiones anteriores del currículo, o en una nueva versión del currículo en la que el componente disciplinar se concentra en cursos genéricos (“introducción a”, “fundamentos de”, “historia de”) con los que el estudiante solo accede de manera superficial a bloques completos del saber disciplinar.²

En la USB se dieron cambios considerables en su plan de estudios, el cual pasó de tener 137 créditos a 150. Para cumplir la normatividad, los cambios se dieron principalmente en la práctica, pues la versión anterior del plan de estudios solamente contaba con dieciocho créditos de asignaturas pedagógicas y dos de prácticas (USB, 2010, p. 53). En su nueva versión, este programa pasa a tener 59 créditos pedagógicos, 9 en asignaturas teóricas y 50 en asignaturas prácticas. Así, pese al aumento del número de créditos del programa, este disminuyó su número de créditos disciplinares y metodológicos de 103 a 81. Para justificar este cambio, el documento maestro dice:

El presente programa de Licenciatura en Filosofía responde plenamente a la legislación colombiana que se configura con el fin de garantizar la calidad de la educación del país, a través de la excelencia formativa que deben recibir los futuros profesionales de la educación en todas las áreas. Por tanto, a la luz de las últimas normas del Ministerio de Educación

² Vale la pena señalar que, de los múltiples componentes del plan de estudios, cuando se trata de reducir la cantidad de créditos en alguno para aumentar los del componente pedagógico, este ajuste rara vez se hace a los créditos de asignaturas metodológicas o relacionadas con la identidad institucional.

Nacional, la formación de los licenciados y licenciadas en filosofía de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, se asegurará a través del fortalecimiento del componente pedagógico-práctico, específicamente con el aumento de créditos y espacios formativos que respondan a este lineamiento, al igual que con una visión de trabajo conjunto y permanente, de tal manera que los estudiantes podrán hacer un recorrido pormenorizado por las teorías del aprendizaje, los modelos y perspectivas pedagógicas, la didáctica de la filosofía, la evaluación, el currículo, la gestión y legislación educativa, las herramientas pedagógicas e investigativas, la pedagogía y la escuela franciscana, la filosofía y educación para la paz y el seminario de enseñanza de la filosofía (USB, 2017, p. 4).

Como vemos, este fragmento del documento maestro, que resultó luego de la reforma curricular hecha con base en la Resolución 2041 de 2016 en la USB, muestra una coherencia clara con los propósitos del MEN. El aumento de créditos, el énfasis en las teorías del aprendizaje, educación para la paz y legislación educativa, además de aquellas asignaturas propias de una educación religiosa (franciscana para este caso), hacen evidente la manera en que, al menos en el plano discursivo institucional, esta IES adecúa su plan de estudios para cumplir con la normatividad. Es de notar que en esta parte no se hace referencia clara al componente disciplinar. ¿Qué lugar ocupa entonces la filosofía como disciplina en este caso? El documento maestro nos dice que “la Licenciatura en Filosofía hace una apuesta por formar tanto desde el horizonte histórico como desde el horizonte temático, distribuyendo los cursos fundamentales de estos dos horizontes, de tal manera que se brinden los componentes esenciales de la filosofía desde una perspectiva panorámica y lo más integral posible” (USB, 2017, p. 5). Ahora bien, en el plan de estudios –que además debe articular las asignaturas propias de la educación confesional y los lineamientos institucionales– cambia sustancialmente la proporción entre el componente pedagógico y el componente disciplinar –reducido a los componentes esenciales de la filosofía, vistos de manera panorámica e integral–. Mientras que en la parte educativa y de prácticas se estudia a profundidad con atención a la normativa nacional al respecto –aquel que incluye las diferentes escuelas y teorías pedagógicas,

temas sobre currículo y evaluación y hasta la paz-, la filosofía, que es una disciplina mucho más compleja, parece quedar un en segundo plano, compendiada en una visión generalizante o panorámica.

Esta también fue una preocupación de sus docentes: “¿Dónde para nosotros estaría el conflicto con la reforma? uno, en que obviamente arrincona el componente disciplinar, eso es muy conflictivo, porque nadie quería soltar el componente disciplinar sobre todo porque nosotros siempre hemos tenido un componente disciplinar fuerte” (H. F. González, 2018).

Sin embargo, la visión de los docentes al respecto muestra que, pese a que esto es lo que se muestra al MEN, dentro de los programas se están introduciendo conceptos y discusiones de carácter filosófico en estos requerimientos que exige la normatividad, jugando en cierta medida con esta para no perder el carácter disciplinar del programa:

La pedagogía (como ciencia o como arte) se fundamenta en una pregunta o una reflexión filosófica sobre el modo como las personas acceden al conocimiento, al mismo tiempo que responde a un ideal de ser humano y de sociedad, con sentido crítico, preguntas que la filosofía se formula constantemente, por lo que desde esta cercanía incluso se ha considerado la educación como práctica filosófica (H. F. González, 2018).

Así, lo que empieza a construirse en el plano discursivo institucional es que el énfasis en el componente pedagógico se valida a través de la idea de que esta última es una práctica propia de la filosofía. Pareciera que, en consecuencia, enseñar a enseñar, bien sea en el ejercicio docente o en la gestión educativa, fuese hacer filosofía. La pregunta por los límites entre uno y otro campo del conocimiento parecen acá borrarse, diluyéndose uno en el otro. Sin embargo, el problema se complejiza cuando escuchamos las voces de quienes están detrás de la construcción de este documento institucional, pues encontramos que existe una preocupación honesta y clara por pensar la enseñabilidad de un saber disciplinar en medio de una imposición normativa.

Esa era la discusión. En últimas qué nos corresponde hacer como programa y como profesores en este país. Hay que jugar el juego que imponen el Ministerio de Educación y sus derivados como Colciencias, Publiindex

y demás, por más de que no estemos de acuerdo, pues si no estamos allí pues no existimos, y no queremos pues dejar de existir y ofrecer el programa. Entonces sí, la preocupación era esa, ¿cómo mantenemos nosotros la disciplina cumpliendo ahora estos requisitos que nos vuelcan a pensar en la enseñabilidad o en la práctica docente en filosofía (J. Bonilla, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

Lo que resulta sugerente de las palabras arriba citadas es que, en efecto, el vuelco de la reforma sobre el componente pedagógico dejó a la IES con la necesidad imperiosa de buscar argumentos para mantener el componente disciplinar desde los escenarios que le fuera posible; máxime cuando este programa específico de la USB se considera con un fuerte enfoque disciplinar, y cuya planta docente es compartida por la Maestría en Filosofía Contemporánea e incluso cuenta con profesores que también hacen parte del Doctorado en Humanidades de la misma universidad. La idea de la educación como práctica filosófica era a la vez una manera de cumplir con los requisitos del MEN y una resistencia; a través de este amarre de ambos campos, se consideró que espacios como el seminario filosófico podrían ser considerados como prácticas en tanto que soportaban la formación docente, si bien esta idea fue rechazada debido a las imposiciones de la Resolución 2041 de 2016: “lo que hacemos es intentar cumplir la base de la exigencia y a partir de allí qué sería lo mínimo que pudiéramos salvar del componente disciplinar sabiendo que hay algo a lo que por ningún motivo íbamos a renunciar y es el seminario filosófico” (J. Bonilla, 2018). De esta manera, y apelando a la interpretación, las IES defendieron el poco espacio disciplinar que dejaba esta primera resolución a la libertad de las instituciones.

Por su parte, la estrategia de la Universitaria Agustiniiana fue significativamente diferente para cumplir con estos requisitos sin sacrificar componente disciplinar. La acción más importante tomada al respecto fue pasar de un programa de 150 créditos a uno de 176 y de nueve a diez semestres. Este programa pasó, asimismo, de tener veintidós créditos de asignaturas pedagógicas teóricas y cuatro de prácticas, a tener cincuenta créditos de asignaturas pedagógicas, to-

das ellas de enfoque práctico. Los componentes disciplinar y metodológico también se redujeron, y se pasó de tener 83 a 76 créditos. Esta disminución fue compensada con el aumento en el número de créditos del programa. Sin embargo, esto parece ser un serio problema que puede tener efectos para los aspirantes, que ven menos llamativo un programa de mayor duración en comparación con uno de menos duración. Además, lo anterior encarece los costos del programa, al requerir más profesores y al tener que ver más créditos por semestre. Es probable que sean pocos los estudiantes que efectivamente terminen el programa en los diez semestres (Docente Uniagustiniana, 2018). Pese a estos peligros, para los docentes que en su momento hicieron la reforma del programa es claro que la estrategia, desde el inicio, fue ampliarlo para poder cumplir con todos los requerimientos del MEN. Dice así una profesora del programa:

Creo que el fortalecimiento más grande estuvo fue en el componente pedagógico porque se agregó, ese fue otro diferencial, poner por ejemplo las específicas en Didáctica I y Didáctica II, Currículo I y Currículo II. El pedagógico creo que fue el que más se amplió en su momento [...] respondiendo un poquitico a trabajar, a profundizar en la especificidad del programa y además para que existieran unas materias transversales en el momento en que se van a dar otras licenciaturas en la universidad, entonces cuando hablamos de didáctica podemos ver que quien estudie Licenciatura en Idiomas, el que estudie Licenciatura en Educación Física, en Sociales o lo que llegue a haber en la universidad, puede ver la misma materia, pero, debe haber una especificidad en Didáctica II, porque es lo propio de la filosofía que ya bien ha sido un diseño de un grupo en didáctica de las humanidades, lengua en evaluación, en modelos, obviamente (Docente Uniagustiniana, 2018).

Así, la estrategia fue dividir los contenidos pedagógicos en unos genéricos –que podrían ser adaptados a cualquier licenciatura– y unos específicos que estuvieran conectados directamente con el componente disciplinar del programa. Esto permite entonces que en estos componentes específicos se desarrollen con más detalle

habilidades propiamente disciplinares en el programa, pero en relación con su enseñabilidad.

El otro espacio problemático fue el de la necesaria inclusión de las prácticas pedagógicas, pues la Resolución 2041 de 2016 relegaba la noción de práctica a la experiencia directa en el aula, de manera que restringía no solo el abanico de posibilidades laborales para los egresados, sino que además reducía de manera constante la libertad institucional y su autonomía a la hora de establecer qué entendían como “práctica” y hacia dónde querían aplicar estos espacios. El caso de la UPN y el de la USB son bien claros frente a este aspecto: en ambos, los estudiantes tenían la posibilidad de realizar sus prácticas en organizaciones no gubernamentales (ONG), espacios de educación virtual o en gestión editorial y académica, posibilidades que la Resolución 2041 eliminaba de entrada. La USB finalmente implementó un eje de prácticas que “empezaba desde segundo semestre con 3 créditos progresivamente y hasta el octavo semestre con ocho créditos” (J. Bonilla, 2018). Lo anterior implicó el aumento de créditos por semestre y, con ello, el aumento de costos en matrículas, entre otras consecuencias.

En contraposición, la UPN no vio la necesidad de hacer grandes cambios a la luz de la reforma, pues, por su misma naturaleza y énfasis en la pedagogía, no debió incluir créditos adicionales. En este caso, la manera de aplicar la reforma hacia las prácticas pedagógicas fue simplemente el “darle centralidad en el sentido en que deben estar mejor articuladas las prácticas a los espacios académicos que están alrededor, entonces eso fue una apuesta institucional, eso se hicieron como varios coloquios en la universidad” (M. Prada, comunicación personal, 18 de julio de 2018). En palabras de la coordinadora actual de la Licenciatura de la UPN, “el cambio fundamental [en este programa] es un cambio a nivel micro curricular, y es un cambio que se refleja en cómo se piensan los contenidos de las asignaturas del componente pedagógico desde primer semestre” (D. Acevedo, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Para la USB, en cambio, el hecho de limitar la práctica al espacio del aula de manera exclusiva representó:

[...] una pérdida para la riqueza del programa, porque acá hemos hecho prácticas en la conferencia episcopal de justicia y paz, por ejemplo. Allí estuvieron estudiantes nuestros apoyando la creación de documentos, haciendo acompañamiento a víctimas, haciendo una serie de procesos que son sumamente valiosos, y desde la filosofía teníamos un aporte muy muy importante que dar allí, pero eso ¡se acaba! Se acaba con la resolución (H. F. González, 2018).

Así, además de restringir espacios de acción prácticos exclusivamente al trabajo en el aula y el campo laboral de los licenciados, también se estaba restringiendo la noción misma de la pedagogía. En este aspecto coinciden con firmeza estas dos instituciones; la restricción suponía una concepción de la pedagogía asociada exclusivamente al ejercicio docente de aula, cuando en realidad hay muchas maneras de proponer el aprendizaje de un saber:

Yo estoy convencido en que la academia forma, así solita. Un muchacho que no tiene universidad, que no tiene colegio, pero usted le suelta un libro y ese libro es germinal. El estudio sí forma, pero el ministerio cree que el maestro solo se forma en la práctica, en el activismo, o sea, ellos conciben práctica como activismo, como técnica, sí, como si fueran técnicos (H. F. González, 2018).

Esto muestra que entre los profesores hay también una resistencia a ver en la práctica como una especie de “panacea” a los problemas de formación docente, tal como parece haber hecho el MEN al exigir el aumento de prácticas de una manera tan amplia, de una manera que todos los docentes entrevistados consideraron como desproporcionada. Hay acuerdo general sobre la importancia de esta, pero no por sí misma, sino de manera articulada con otro tipo de contenidos tanto disciplinares como pedagógicos y otro tipo de acompañamiento y de reflexión.

Esta discusión también se dio entre los profesores de la UPN, quienes notaron no solamente que había una concepción muy superficial de

la práctica en la normatividad, sino que además la institución había adquirido un compromiso con la defensa de la práctica pedagógica. Así lo señala uno de sus profesores quien a propósito afirma que:

La universidad sí insistía mucho en que era exagerado pedir tantos semestres de prácticas, en que eso no es simplemente que los estudiantes vayan al colegio a ver qué práctica. ¡Nooo!, eso es un ejercicio reflexivo, un ejercicio investigativo y eso entonces requiere mucha teorización, que parecía que las resoluciones veían la práctica como “vaya métase ahí al colegio a ver cómo resuelve las cosas” (M. Prada, 2018).

En esta institución, la discusión estuvo centrada también en cómo articular la práctica más allá del activismo, de manera que se articulara tanto con lo disciplinar como con la investigación, tal que no solamente estuvieran bien diferenciados los bloques temáticos y disciplinares, sino que también hubiese articulación entre ellos de forma que las materias teóricas en pedagogía tuvieran un contacto directo con las prácticas, para que tuvieran implicaciones directas en términos de formación de maestros y no de conocimiento puro pedagógico. Al respecto, la discusión en este programa versó sobre si era posible desde este hacer algo así como “teoría pedagógica”, acerca de lo cual se concluye:

Otras de las discusiones eran si nosotros desarrollamos teoría pedagógica... ¡pues no! Puede que sí, pero los filósofos hacemos muchas cosas, pero no nos corresponde, digamos, teoría pedagógica ¿sin más? ¡no!, no es lo nuestro, lo nuestro es teoría de enseñanza de la filosofía, teoría pedagógica en relación con la filosofía, didáctica de la filosofía; sí, eso sí, todo lo que uno quiera. Pero teoría pedagógica sin más, no. Entonces, hubo una discusión interna entre varios profesores: ¿nosotros desarrollamos teoría pedagógica? ¡no!, esto es filosofía y enseñanza de la filosofía, aunque la filosofía sea muy teórica, pero es otra cosa, es otra realidad. Entonces, sí, esas materias pedagógicas, digamos, de teoría, independiente de lo otro, pues no (M. Prada, 2018) .

Esto lo evidencian también los profesores de la Uniagustiniana, quienes a propósito señalan que hay preocupación con respecto a que:

El docente que llegue a dar las pedagógicas entienda la mirada, y que pueda en un momento determinado saber cuál es el sentido de la práctica como tal, ligado a la observación y que no sea un ejercicio mecánico, eso me preocupa un poco, en el sentido de que se vuelva un ejercicio tan mecánico que el estudiante no despierte la mirada de lo que nosotros realmente queremos, porque la apuesta realmente es a formar docentes investigadores (docente Uniagustiniana, 2018).

Esta parece ser la apuesta de la Uniagustiniana, en donde la apuesta sí parece ser solamente la formación de docentes de educación media. Sin embargo, en esta institución se reconoce que el concepto clave en la formación de maestros es que estos sean investigadores, que no sean solamente docentes que se enfoquen en la parte puramente instrumental de la práctica pedagógica, sino que trasciendan su función con base en la reflexión, la cual es, a su vez, una reflexión filosófica. Parte de la estrategia en la Uniagustiniana, por último, fue incluir materias disciplinares no filosóficas, pero de las humanidades y las ciencias sociales, como historia, sociología, antropología y religión. Esto se hizo para permitir un perfil profesional más amplio de los estudiantes, de manera que, en caso de que tenga que dar asignaturas diferentes a filosofía en el colegio, tenga herramientas con las cuales enfrentarlas. Así, una profesora señala al respecto que:

La profundización en las humanidades me parece que puede generarles mayor competitividad. Si son bien preparados y si conseguimos un buen perfil docente dentro del programa, creo que pueden salir bien preparados en ese aspecto, en la profundización humanística, depende de la línea que elijan [...] eso les puede dar más elementos y poder tener un perfil mejor, más clarito cuando vayan a enfrentar alguna institución (docente Uniagustiniana, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, volvamos sobre los supuestos inherentes a la concepción del maestro detrás de la normatividad en cuestión (concepción que propusimos llamar “el maestro como experto en pedagogía”). ¿Es verdad que para poder enseñar una disciplina el docente debe estar dotado de ciertos conocimientos pedagógicos y didácticos, sin tener en cuenta la naturaleza de la disciplina

en cuestión?, ¿es sostenible la postura que pone al conocimiento disciplinar como secundario y al conocimiento pedagógico como “fundante” o primario para el docente? Intuitivamente, la enseñanza de –por ejemplo– un deporte (cuyo aprendizaje involucra ampliamente el desarrollo de un tipo de conocimiento procedural) requiere poner en juego conocimientos pedagógicos y didácticos distintos a los que requiere la enseñanza de conocimientos predominantemente declarativos (como la lógica formal o incluso una segunda lengua). A menos que un futuro docente vaya a dedicarse a la enseñanza de los dos saberes, no es razonable pensar que los dos conocimientos pedagógicos y didácticos son imprescindibles para su formación. Uno de los docentes de la USB dice al respecto:

Yo puedo ser muy bueno en pedagogía, pero no tengo qué enseñar en términos de contenido porque no domino mi materia. Entonces por eso había que cuidar en la reforma que no se comprometiera la formación filosófica, porque si no, lo que queda es una cantidad de profesores que tienen didácticas de cuanta cosa pero que no tienen idea de lo que están enseñando (Á. Rivera, comunicación personal, 6 de abril de 2018).

La concepción del maestro como experto en pedagogía parece especialmente difícil de defender cuando se aplica a la formación de docentes de filosofía. De otras disciplinas podría decirse que son en algún sentido ciencias y, por ello, formas de conocimiento declarativo que consisten en un conjunto de afirmaciones aceptadas por los teóricos de un dominio (de modo que su enseñanza consistiría en familiarizar a los alumnos con dicho conjunto de afirmaciones). Sin embargo, una de las razones por las que la filosofía no puede ser considerada una ciencia es que, si todas las doctrinas que la componen fueran verdad al mismo tiempo, se trataría de un conocimiento contradictorio. Así, en aras de mantener la consistencia y la coherencia, no se pueden enseñar filosofía como se enseña una ciencia. Además, enseñar una doctrina filosófica como verdadera y las demás como falsas equivaldría a una enseñanza puramente dogmática, incompatible con la reflexión característica de la filosofía.

En vista de lo anterior, ¿cuál sería la “didáctica de la filosofía”? Siguiendo a Cerletti (2008), la didáctica se basa implícitamente en la idea de un alumno “medio”, que no es más que una ficción que lleva a ignorar las particularidades de los estudiantes. Una vez se da por sentada esta ficción, se plantea la utilidad de ciertas técnicas estandarizadas (como exposiciones y resúmenes) para enseñarle filosofía a este alumno medio. No obstante, la singularidad de los estudiantes y de los grupos de estudiantes hace improcedente la pretensión de calcar una técnica una y otra vez –algunos grupos y estudiantes serán más receptivos a ciertas maneras de aproximarse a la filosofía, las cuales podrán no tener ningún efecto en otros estudiantes–. El éxito del proceso de enseñanza de la filosofía dependerá de la capacidad del docente de reconocer y adaptarse a la singularidad de sus estudiantes, no de seguir estrategias milagrosas.

Esto es parte de lo que hemos identificado en el trabajo de campo del presente trabajo como la emergencia de la pregunta por la práctica pedagógica en las licenciaturas en filosofía. Así lo expresa un profesor de la USB quien, a propósito, afirma que ni siquiera el concepto de “práctica” es unánime ni se ha comprendido o examinado bien en los programas:

“Práctica” es cuando yo me siento a diseñar un curso, práctica es que yo me siento a leer, entonces ahí hay un rollo tenaz, creo que tenemos una discusión nacional pendiente. “Ay, hagámonos pasito pero no discutamos sobre la práctica”. ¡No! ¡Hay que discutir la práctica! ¿qué estamos entendiendo por “práctica”? ¡Y es práctica docente! (H. F. González, 2018).

Posiciones como esta muestran el surgimiento de una discusión sobre qué se concibe como una práctica pedagógica en filosofía, o, más aún, cómo podría ser posible una especie de “práctica filosófica”, que tuviera una conexión o pudiera ser catalogada al mismo tiempo como una “práctica pedagógica”. Esto mismo sucedió entre los profesores de la UPN, una de las cuales afirma lo siguiente:

Entonces lo que se hizo fue sentarnos en una cafetería a discutir la Resolución 18583 y pensarnos eso de la formación para la práctica, y lo que

hicimos fue empezar a mirar cómo efectivamente la línea pedagógica y la investigativa tenían que apuntar a las prácticas y, desde allí, pensar la formación para la práctica (A. Arias, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

En el contexto de estas instituciones, y por lo que hemos visto, hay una resistencia a esta concepción de la “pedagogía” como el saber fundante de las licenciaturas, pues en dichos programas es el componente filosófico el que sirve incluso de base para orientar las asignaturas pedagógicas y, por supuesto, también las prácticas pedagógicas. Dicha resistencia parece estar orientada por razones según las cuales la enseñanza de la filosofía no solamente no puede seguir unos patrones fácilmente preestablecidos en una secuencia didáctica, sino que además requiere que el maestro de filosofía, en el momento en el que imparta su clase, esté a su vez haciendo filosofía, y no solo enseñándola. Así, no solamente las instituciones están siguiendo las directrices establecidas por la política pública, sino que a su vez se están comprendiendo los componentes pedagógicos y de prácticas de los programas como estrechamente relacionados con lo disciplinar para darle no solamente operatividad sino a su vez sentido al mismo. En conjunto, esta ha sido la manera de los programas de defender su carácter disciplinar, al mismo tiempo que especifican y aterrizan las reflexiones filosóficas a contextos educativos determinados.

Esto nos conduce directamente a la siguiente parte de nuestro estudio, en la cual veremos cómo esta discusión con respecto a la noción de maestro y de práctica pedagógica, que surgió de las reformas, llevó a muchos docentes de los componentes filosóficos y con formaciones exclusivamente disciplinares, a tomar en serio la educación y la pedagogía no solo como un asunto de coyuntura en la política pública, sino a su vez como un genuino objeto de reflexión filosófica, el cual a su vez podría dar lugar a la transformación de sus propias prácticas pedagógicas y de su manera de concebir la disciplina y su enseñabilidad.

El efecto inesperado: la reevaluación de la conexión entre filosofía y educación

En el apartado anterior argumentamos que la noción del ejercicio docente, y con ella la categoría misma de “pedagogía” que planteaba la Resolución 2041 de 2016, propendía por la exclusividad del trabajo de aula y por la relación directamente proporcional entre calidad educativa y créditos pedagógicos. Esta insistencia en que la pedagogía es el saber que debe primar en las licenciaturas y que de ella se desprende la calidad de la educación causó el arrinconamiento del componente disciplinar, en este caso, la filosofía. Este arrinconamiento, dijimos, causó el cierre de diferentes espacios de prácticas donde era posible que los estudiantes cursaran y pudiesen enfocar su quehacer profesional hacia espacios distintos al aula, lo que limitaba, dicho sea de paso, sus opciones laborales. Adicionalmente, mostramos cómo los docentes y directivas de las licenciaturas estudiadas le reclamaban a la reforma que, al reducir el componente disciplinar, podía perderse el carácter mismo del oficio al pasar de manera panorámica y generalizante por contenidos que eran necesarios tanto dentro del aula como fuera de ella. Así, el resultado sería el de maestros instruidos en técnicas didácticas, legislación nacional en educación y educación para la paz, pero sin conocimientos disciplinares suficientes para enfrentarse a los estudiantes y sus demandas.

Al respecto, por ejemplo, a lo largo del trabajo de campo encontramos que es este tipo de trabajo docente el que ha emergido en los docentes encargados de las licenciaturas que aquí estudiamos a raíz de la reforma. Ellos han logrado construir una pregunta con efectos en sus prácticas docentes por la relación entre pedagogía y filosofía, dos líneas que antes parecían andar en esferas separadas e inconmensurables.

Me daba la impresión, después de la autoevaluación y de estas reflexiones que nos impuso el MEN, que el ambiente disciplinar a veces no dia-

loga con el ambiente pedagógico, y yo era una de las profes del ambiente solo disciplinar. Entonces he empezado a trabajar, a alterar mis estrategias pedagógicas de manera que los estudiantes vean puestas en práctica cosas que probablemente van a estudiar en sus cursos de pedagogía. Pero yo he ganado mucho como académica porque me he dado cuenta de que la pedagogía o las preguntas pedagógicas son maneras, y eso ha impactado también en mi investigación, y es que las preguntas pedagógicas aterrizan a la filosofía a un contexto. Yo trabajo mucho con filosofía antigua en términos de contenido, pero en el momento en que me empecé a hacer las preguntas pedagógicas empecé a necesitar contenidos concretos, empecé a modificar los contenidos que estaba ofreciendo en virtud de la necesidad de los grupos y de la necesidad de contextualizar mi práctica académica (D. Acevedo, 2018).

Incluso las mismas instituciones, especialmente las que son confesionales y tienen un carácter religioso, reconocieron la conexión que hay entre la filosofía y la educación desde sus propios principios filosóficos, sobre todo si se tiene en cuenta que estas instituciones, y las órdenes religiosas que las dirigen, tienen una especial vocación hacia la educación:

La orden religiosa que maneja la universidad, para decirlo en palabras técnicas, sí tiene una vocación educativa, pero en el pensamiento franciscano hay una reflexión fuerte por lo educativo y ahí hay una reflexión muy fuerte en términos de cómo lo filosófico forma gentes de transformación social (H. F. González, 2018).

De igual modo, en la Uniagustiniana es claro que la Orden de Agustinos Recoletos es reconocida en todo el territorio nacional por la calidad de sus colegios y, por lo tanto, mantener una licenciatura como esta es muy importante para los principios misionales de la institución. Así lo muestra el vicerrector de la universidad, quien a propósito señala que:

Prácticamente estos dos programas [Filosofía y Teología], independientemente de su crecimiento, tamaño, estructura, costos, en general, son como... digamos, el baluarte de la institución, porque son como el sello

que la comunidad, desde su inicio, pensó en tener siempre como una parte de su responsabilidad, en la formación de formadores, por eso es importante, por eso se mantiene y por eso se ha luchado, de alguna manera, a pesar de la normatividad, para que se mantenga una licenciatura y es posible se creen más licenciaturas (R. Rojas, comunicación personal, 27 de julio de 2018).

Esta conexión ha permitido que los programas busquen y articulen, desde los mismos clásicos de la filosofía, la manera de articular la filosofía con la educación; no simplemente viendo a la educación como un objeto de reflexión filosófica en abstracto, sino en escenarios concretos y para una población y unos contextos específicos, buscando cómo la misma filosofía puede tener un papel transformador a través de su propia práctica y de su articulación con escenarios educativos.

No obstante, los profesores entrevistados reconocen que hay cierto prejuicio de la disciplina con respecto a la educación, si bien este no es solamente de la disciplina, sino que se trata de un prejuicio social y cultural que ha incidido también en el poco valor que en general los filósofos le han dado a la misma educación y a la pedagogía. Así lo expresa un profesor de la USB quien, cuando le preguntamos sobre los efectos positivos que había traído la reforma, señaló que tuvo un efecto inesperado, aunque fuera una imposición, ya que dio lugar a pensar y discutir en serio sobre el valor de la educación y sobre cómo la filosofía es importante en el ámbito educativo. A propósito, señala lo siguiente:

Sí es una exigencia que se siente y sobre todo cuando tenemos el prejuicio profesional de que la pedagogía no es una ciencia, de que yo no puedo poner a un filósofo y a un pedagogo a discutir en el mismo nivel porque es que el filósofo está en la estratósfera. “¿cómo se le ocurre?! ¿sí?”, son ese tipo de concepciones que yo creo que más son del orden social. La sociedad no valora la educación, nuestra cultura colombiana no valora la educación. Cuando concebimos los colegios como guarderías, cuando la educación es un negocio, cuando los maestros van a paro, todos los noticieros de ahí para abajo subvaloran ese movimiento social. Y denigran de los maestros cuando los padres de familia llegan a los colegios a tratar

mal a los profesores y cuando sabemos los profesores han sido convertidos en objetivo militar en zona de conflicto (H. F. González, 2018).

Esto mismo es señalado por otro profesor de la UPN, quien también muestra que la educación ha perdido su valor en la sociedad y esto ha hecho que las mismas licenciaturas en filosofía pierdan de vista el valor de su papel como educadores, pero al mismo tiempo que se pregunten por la función social de la filosofía, por su valor y su importancia en un contexto como el colombiano: “lo que pasa es que la sociedad cree que educar no es importante, no, lo que hay que hacer es mostrar que educar es muy importante y así se mostrará que hemos sido muy importantes” (Prada, 2018). Incluso en los programas con más relación con la educación, como el de la UPN, parece que también desde las asignaturas más disciplinares no se veía tan claro su valor en el ámbito educativo, lo que ha hecho que se propiciaran diferencias entre lo disciplinar y lo pedagógico. Se ha visto en esto también algo nocivo al pensar que la filosofía como disciplina no tiene nada que decir y mucho menos qué aprender de la educación y la pedagogía. Así lo señala un profesor de esta universidad, quien a propósito afirma que:

En términos de la Licenciatura en Filosofía lo que se piensa es que, eh, la Universidad Pedagógica tiene una tarea social, cultural, histórica, relevante y es que en tiempos donde se quiere superar la paz, pase lo que pase con los gobiernos, lo que sea, pues ¡hombre!, sí nos hace falta mayor énfasis en enseñar a argumentar, enseñar a pensar, enseñar a ponerse en los pies del otro, como que sí hace falta una cultura más democrática y que la filosofía pueda ser un campo especial para eso, y que en ese sentido no basta solamente con hacer filosofía e investigar en filosofía, no, hay que enseñar filosofía y hacer de la filosofía un bien público para que eso sea real y, ¿cómo se hace que sea un bien público? pues fundamentalmente a través de la enseñanza, en los colegios, etcétera y nuestro caso, fundamentalmente en la educación pública (M. Prada, 2018).

Parte de lo que sucedió con estas reformas es que hicieron que saliera a la luz y se discutieran ciertos prejuicios que hay con la disciplina y su relación con la educación. Entre estos que el profesor de colegio

es menos “filósofo” o es de menos valor que un profesor universitario, lo que hace incluso que en los programas de licenciatura fueran considerados de cierta manera también inferiores a los profesores que orientaban las clases de pedagogía, como si se tratara de una diferencia de clases sociales entre unos y otros. Este mismo profesor señala que esta discusión, que se dio entre los programas, hizo que incluso los profesores con formaciones disciplinares, y cuyas áreas de estudio son fuertemente teóricas, consideraran que su relación con las prácticas pedagógicas y con la educación en general no podría ser pasada por alto, sino que debía ser replanteada, examinada y mejor valorada.

Yo creo que ventajas en términos generales es haber llamado la atención sobre que una licenciatura es un programa que tiene que apostarle a la enseñanza, yo eso sí lo creo. Fue un remezón a los programas; yo vengo de una licenciatura, pero ¡hay que decirlo! mi práctica pedagógica fue un semestre al final y que a nadie le importaba, es decir, esto era como un requisito que había que cumplir, pero no más. Yo quisiera pensar que esa situación cambió desde que yo me gradué hasta la fecha, pero si no ha cambiado... creo que fue un remezón como para decir “oiga es que una licenciatura es un programa que le apuesta a la enseñanza”. Yo sí creo que eso estuvo bien, y exigir ciertas condiciones para que eso se diera, también. Porque no solamente llama la atención, oiga y si no hace esto, entonces no, si usted no investiga en educación ¡no! (H. F. González, 2018).

Esta aparente distinción sobre las diferencias de clase entre los filósofos y los licenciados en filosofía parece estar permeadas a su vez por otro tipo de condiciones sociales a nivel nacional. Entre estas, las diferencias en términos de ingresos que existen entre los profesores universitarios y los profesores de colegios (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014), sin contar con el hecho de que el trabajo en los colegios suele ser más desgastante, los cursos son más grandes, la carga horaria suele ser mayor, incluso los horarios más largos y menos flexibles que en las universidades. Todas estas condiciones han hecho que en general sea deseable para los egresados de los programas de filosofía trabajar en una universidad y no en un colegio; sin

embargo, es cada vez más difícil obtener estos cargos, y cada vez son más difíciles también las condiciones de los profesores en las universidades, en particular en las privadas. Esto ha hecho que incluso programas puramente disciplinares busquen la manera de ampliar el perfil profesional de sus egresados, pues terminan compitiendo con los egresados de las licenciaturas, y además con cierta desventaja en términos de prácticas pedagógicas. Lo que estamos viendo es que en las licenciaturas en filosofía también es importante que los egresados tengan perfiles amplios y no solamente consideren la opción del trabajo como docente de secundaria. Estas instituciones y sus docentes consideran importante que el trabajo y la reflexión filosófica no solamente se quede en la escuela, sino que trascienda estos ambientes e incluso la vida misma de los estudiantes. Así, algunos de los profesores entrevistados señalan la importancia de que la filosofía vaya más allá de los contenidos filosóficos y tenga efecto en la vida misma de sus estudiantes:

Mi formación es de filósofo, pero desde que estuve trabajando en la Universidad Pedagógica ha surgido en mí una preocupación no solamente por la enseñanza de la filosofía, sino por cómo hacer que esta efectivamente haga mejor la vida de mis estudiantes. Porque si no es para esto, no tiene mucho sentido estudiar una carrera como esta (docente Unia-gustiniana, 2018).

Esto mismo es reflejado por un profesor de la UPN, quien a propósito señala que la manera “tradicional” de hacer y estudiar filosofía ha perdido por completo su conexión con la realidad, con la vida de las personas, y esto ha hecho que deje de ser importante también para la sociedad, para quien también la filosofía como disciplina debería tener un valor más importante en la vida de las personas, sobre todo en la vida de los estudiantes, y esto hace que se cambie la mirada en torno a qué y cómo enseñar:

Pero ¿qué educamos? ¿no?, si es una filosofía abstracta, si es una filosofía rarísima, creo que internamente en la filosofía y aquí en Colombia hemos dado algunos giros a intentar hacer un tipo de filosofía mucho más cercana a la vida (M. Prada, 2018).

En algunos casos, como el de la Uniagustiniana, el hecho de ver que se requieren más profesores que orienten asignaturas y prácticas pedagógicas los ha llevado a preocuparse más por la educación, por su papel como docentes, no solamente para poder seguir en el programa, sino también con una preocupación genuina sobre cómo mejorar la educación, valiéndose a su vez de todas las herramientas y de todas las habilidades que se desarrollan desde una disciplina como la filosofía:

Tenemos ahora preocupaciones en el programa con respecto a quién se va a encargar de las asignaturas pedagógicas, y esto no solamente ha llevado a que los profesores que tenemos formación puramente disciplinar pensemos si es posible que orientemos estas materias, sino también cómo las deberíamos orientar, y cómo desde nuestra experiencia y desde la reflexión filosófica misma podemos hacer que este componente tenga una mayor fuerza no solo filosófica sino un mayor valor para cuando los estudiantes se enfrenten al ambiente escolar. Esto mismo también nos ha llevado a que nuestras investigaciones se orienten hacia la investigación educativa, pero obviamente desde los ojos del filósofo, y desde la defensa de la disciplina, y aprovechando para esto todas las herramientas que nos ofrece la filosofía como disciplina, pero ahora trabajando más en conjunto, más en equipo y más con el otro (docente Uniagustiniana, 2018).

Pero también esto está cambiando entre los profesores de filosofía –al menos dentro de los programas de licenciatura–, quienes cada vez reconocen que la conexión natural de la filosofía es con la educación, y su divorcio, que se ha dado por años, ha resultado en una pérdida para ambos. A propósito, un profesor de la UPN menciona lo siguiente:

Para muchos, incluyéndome, nos hacemos esa pregunta, ¿dónde están los filósofos de este país tan vuelto nada?, y los filósofos ¿qué hacemos? investigando por allá. Yo mismo me sumaba a la crítica de que los filósofos estábamos escondidos en las universidades. Hoy por hoy tengo una visión diferente. Mi visión al respecto es que los filósofos hemos estado educando todo el tiempo, nunca hemos estado encerrados, todo el tiempo hemos estado educando, educando, educando, y el problema es que se piensa que la educación no tiene valor, “Ay es que usted está educando,

pero ¿nada más?, ¿solo educando?” ¡A ver!, ¿le parece poquito educar? ¿le parece que eso no tiene valor? ¿le parece que esto es una cosa sencilla? ¿le parece que esto no es importante? “ah, pero ¿cómo así?, ¿usted no aparece en medios de comunicación? ¿usted no es famoso? los filósofos ¿no son famosos?” Es verdad que no tenemos filósofos famosos, hablando de filosofía, es verdad, pero la tarea de educar a un país no me parece una tarea menor. A mi juicio, hoy por hoy, como lo veo, los filósofos hemos estado siempre con la sociedad a través de la educación (M. Prada, 2018).

Podemos ver entre los profesores de estos diferentes programas el surgimiento de una discusión pendiente a nivel nacional entre los filósofos; la discusión sobre cuál es el valor y la importancia de la filosofía para nuestra sociedad. Ningún profesor de filosofía parece negar que esta tenga un valor, pero esta coyuntura política ha hecho que se tenga que discutir con más detalle y de manera más expresa cuál es este valor, en qué consiste, qué beneficios recibe la sociedad de mantener programas de filosofía, y cuál es el valor de que la filosofía no solo no desaparezca en los colegios sino también por qué es importante que se eduque en filosofía desde allí. Más aún cuando, como varios de los entrevistados expresan, al menos en nuestro contexto el lugar cuasi-natural de cualquier persona que estudie la filosofía es la academia y las instituciones educativas. También esta discusión ha develado, entre otras cosas, ciertos prejuicios que existen entre los mismos filósofos y profesores de filosofía, prejuicios de clase, de género, prejuicios sobre tal o cual filosofía o sobre tales o cuales filósofos. Poco a poco se han develado las aparentes jerarquías que se construyen socialmente en razón a estudiar uno u otro autor o escuela, a pertenecer a una u otra institución, a orientar una u otra clase. Precisamente porque la relación entre la filosofía y la pedagogía se había convertido casi que en una relación entre dos clases sociales. Sin embargo, en los últimos años ha aumentado considerablemente el interés de los filósofos por la educación. Y aunque apenas se está dando inicio a la discusión, y apenas se están develando estos prejuicios, aún queda un largo camino por recorrer, pero cada vez se reconoce más en la educación a un aliado al cual se le puede aportar significativamente, así como del cual aún hay mucho que aprender.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos visto los efectos diversos que ha causado la reforma a las licenciaturas derivada del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 en algunos de los programas de Licenciatura en Filosofía en Bogotá. Encontramos que existe un arrinconamiento del componente disciplinar –la filosofía– a causa del supuesto de que es a través del saber pedagógico que es posible formar mejores maestros y así aumentar la calidad de la educación en Colombia. Esta reforma, además, causó un detrimento de espacios de formación docente distintos al aula, lo que restringió las nociones tanto del docente como del ejercicio pedagógico y de la filosofía misma.

Nuestra preocupación por la subordinación del componente disciplinar al pedagógico en el caso de las licenciaturas nos llevó a pensar si era posible enseñar filosofía sabiendo solo enseñar, y luego de esta investigación creemos que no existe un grupo fijo y definido de técnicas que pueda utilizarse para enseñar cualquier asunto filosófico a cualquier estudiante en cualquier contexto. No existe una receta que cualquier docente pueda repetir exitosamente en cualquier contexto para enseñar filosofía y, por lo tanto, es necesario que exista un equilibrio entre ambos componentes para garantizar una formación docente integral. No se puede enseñar filosofía sin tener en cuenta el tipo de conocimiento sobre el que esta disciplina versa, su objeto de estudio y la manera en la que este está estructurado. Igualmente permite cuestionar la existencia (o la posibilidad) de un conjunto fijo de estrategias y prácticas para enseñar filosofía, es decir, una didáctica de la filosofía. Por lo tanto, la concepción del maestro como experto en pedagogía es inadecuada para formar docentes de filosofía, y una política pública orientada por esta concepción conducirá a deficiencias en la formación de los futuros docentes de filosofía. Ahora bien, desde luego el saber pedagógico puede ser de algún modo complementario en la formación de estos estudiantes, pero, como observan los docentes entrevistados, debe tratarse de un conocimiento procedural más que de un conocimiento meramente declarativo. Siguien-

do una vez más a Cerletti (2008), el saber fundante del docente de filosofía es la filosofía, no la pedagogía. De hecho, estudios recientes señalan que los resultados de los estudiantes de licenciatura en filosofía en pruebas estandarizadas tienen una correlación inversa con la cantidad de créditos pedagógicos y una correlación directa con la cantidad de créditos disciplinares (Farieta-Barrera, 2019a; 2019b; 2019c), lo que corroboraría nuestra postura. Lo anterior confirma que el MEN, en busca de la calidad educativa, parece estar causando efectos contrarios a sus deseos, y creemos que esto tiene que ver con una falta de rigor a la hora de pensar el problema de la educación en Colombia. Pareciera que los hacedores de la política pública educativa no miran con suficiente juicio las discusiones que están detrás de sus decisiones, las cuales, además, interfieren con la libertad y autonomía institucionales, causando daños, a alumnos y establecimientos educativos, difíciles de remediar. La baja actual en matrículas en programas de Licenciatura en Filosofía, y el cierre de varias licenciaturas (no solo en filosofía) a lo largo del territorio nacional, por ejemplo, son solo algunos de los efectos adversos más evidentes.

Ahora bien, señalábamos que las reformas a las que le apostó el MEN tuvieron un efecto insospechado que, además de abrir un espacio de debate frente a la articulación curricular y práctica entre la filosofía como disciplina y la pedagogía, reveló una división de clase entre uno y otro campo del conocimiento. Al discutir cómo implementar la reforma, buena parte del cuerpo docente de las IES estudiadas mostró un cambio en su propia práctica docente y en su discurso sobre la filosofía como disciplina, de manera que pasaron de asumir que este último es objeto de mayor valor, a entender el quehacer filosófico mismo como un valor educativo capaz de formar ciudadanos comprometidos con su entorno y su vida social. La conexión de la disciplina con la vida misma, con las prácticas y situaciones sociales que experimentan los estudiantes y la sociedad comenzó a ser una preocupación que potenciaba al discurso filosófico como capaz de intervenir en la materialidad del mundo y no solo en el plano teórico.

Finalmente, creemos que discusiones que desnaturalizan la división jerárquica de los saberes, que visibilizan lugares comunes sobre el rol docente y que en últimas cuestionan el lugar del Estado en la regulación del contenido curricular de las IES de carácter privado nos abren las puertas a gestionar nuevos espacios de debate y diálogo entre las entidades reguladoras de la educación para que, efectivamente, Colombia pueda formar mejores docentes y seres humanos. Este capítulo es un insumo para propiciar este debate.



Referencias

- Borman, K. M., Clarke, Ch., Cotner, B. y Lee, R. (2006). Cross-Case Analysis. En J. L. Green, G. Camelli y P. B. Elmore (eds.), *Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington, D.C.: American Educational Research Association y Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: Banco Mundial. DOI: <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Colombia. Congreso de la República. (1992, diciembre 28). Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario oficial*, 40700. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (2015, junio 9). Ley 1753 de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario oficial* 49538. Recuperado de: <http://www.alcaldiaBOGOTÁ.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61933>.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (DPN). (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: todos por un nuevo país* (Vols. 1-2.). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>.

- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2002). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-de-desarrollo/paginas/planes-de-desarrollo-anteriores.aspx>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014, mayo 5). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Versión preliminar. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015, diciembre 17). Decreto N° 2450. Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario oficial*, 49729. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016, febrero 3). Resolución 2041. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. *Diario Oficial*, 49776. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *ABC de las licenciaturas*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357231_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2016b). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017, septiembre 15). Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario oficial*, 50357. Recuperado de: http://www.imprenta.gov.co/diariop/diario2.indice?v_num=50.357.

- De Mattos, L. (1970). *Compendio de didáctica general*. F. Campos (trad.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Farieta-Barrera, A. (2018). Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos. *Folios*, 48, 167-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/folios.48-8142>.
- Farieta-Barrera, A. Gómez, M. y Almeida, S. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia, parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios* 42, 87-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.42folios87.104>.
- Farieta-Barrera, A. (2019a). *Formación de docentes de filosofía en Colombia: incidencia de asignaturas y prácticas pedagógicas en el desempeño en competencias específicas en educación*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de los Andes. Recuperado de <https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/17213.pdf>.
- Farieta-Barrera, A. (2019b). *Formación de maestros de filosofía: la incidencia de cursos disciplinares en lectura crítica y educación ciudadana*. Working paper. Recuperado de https://www.academia.edu/37034657/_Vale_la_pena_leer_filosof%C3%ADa_incidencia_de_las_asignaturas_filos%C3%B3ficas_en_el_desempe%C3%B1o_en_lectura_cr%C3%ADtica_y_competencias_ciudadanas_para_las_licenciaturas_de_filosof%C3%ADa_en_Colombia.
- Farieta-Barrera, A. (2019c). *Initial Education of Philosophy Teachers in Colombia: Association between new Public Policy Requirements and National Standardized Tests*. Working paper.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*. Fundación Compartir, Punto Aparte. Recuperado de: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>.
- Hanusheck, E. A. (2011) The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>.

- Hanusheck, E. A. y Woessman, L. (2012). Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497-512. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>.
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal*, 86(3), 299-317. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00151>.
- Kolmos, A., Hadgraft, R. G. y Holgaard, J. E. (2016). Response strategies for curriculum change in engineering. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 391-411. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9319-y>.
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: how academics engage in curriculum change. *Higher education*, 66(6), 669-691. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9628-6>.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. M. V. Rodil (trad.). Buenos Aires: Katz.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, (vol. I). París: PISA, OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). *Results from PISA 2015. Colombia*. OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016a). *PISA 2015 Results, Volume I: Excellence and equity in education*. París: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- Romilly, J. (1997). *Los Grandes Sofistas en la Atenas de Pericles*. P. Giralt G. (trad.). Madrid: Seix Barral.

- Universidad San Buenaventura (2010). *Proyecto Académico Pedagógico. Licenciatura en Filosofía*. Bogotá.
- Universidad San Buenaventura (2017). *Proyecto Académico Pedagógico. Licenciatura en Filosofía*. Bogotá.
- Visalberghi, A. y Abbagnano, N. (1992). *Historia de la Pedagogía*. J Hernández C. (trad.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. En P. Alexander, y P. Winne (eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6ª ed. Los Angeles: Sage.