

Actualidad y defensa de la
filosofía

Wilson Herrera Romero
EDITOR ACADÉMICO



UNIAGUSTINIANA

Es creer en ti

Vigilada Mineducación



Universidad del
Rosario

Actualidad y defensa de la filosofía

Actualidad y defensa de la filosofía

Resumen

Este libro, dirigido no solo a investigadores que trabajan temas relacionados con la filosofía de la educación y la filosofía política, sino también a directivos y profesores de colegios y estudiantes de licenciatura en filosofía y humanidades, se ha estructurado en torno a tres puntos clave: el papel que cumple la filosofía en la educación y cómo los cambios en el sistema educativo están afectando el quehacer de esta disciplina; las didácticas que se necesitan para su enseñanza en Colombia y cómo los cambios en la prueba Saber 11 pueden requerir nuevas pedagogías en los colegios, y la relación entre la filosofía y la llamada lectura crítica. Así, varios capítulos analizan cómo se concibe en el ICFES el concepto de lectura crítica y cómo este resulta insuficiente para dar cuenta de lo que significa el pensamiento crítico que está en el corazón de la reflexión filosófica; entre tanto, dos capítulos más tratan de mostrar que hay una correlación positiva entre la enseñanza de la filosofía y el desempeño de los estudiantes en las pruebas de lectura crítica, lo cual muestra que la filosofía puede ser útil para mejorar en esta competencia.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación, pedagogía y didáctica.

Relevance and defense of philosophy

Abstract

Aimed not only at researchers working on issues related to philosophy of education and political philosophy, but also at school administrators and teachers, and undergraduate students in philosophy and humanities, this book is structured around three key points: the role of philosophy in education and how changes in the educational system affect the task of this discipline; the didactics required for its teaching in Colombia and how changes in the Saber 11 state test may require new pedagogies in schools; and the relationship between philosophy and the so-called critical reading. Thus, several chapters analyze how the concept of critical reading is conceived in the ICFES and how insufficient it is to account for critical thinking, which is at the heart of philosophical reflection. Additionally, two chapters seek to demonstrate a positive correlation between the teaching of philosophy and student performance in critical reading tests, which shows that philosophy can be useful to improve this competence.

Keywords: philosophy teaching, philosophy of education, pedagogy, and didactics.

Citación sugerida/Suggested citation

Herrera Romero, W. (ed.). 2022. *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario / Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848182>

Actualidad y defensa de la filosofía

Wilson Herrera Romero

—Editor académico—

Actualidad y defensa de la filosofía / Wilson Herrera Romero, editor académico. – Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Editorial Uniagustiniana, 2022.

xxvii, 290 páginas.

Incluye referencias bibliográficas.

1. Filosofía – Estudio y enseñanza. 2. Filosofía – Métodos de enseñanza. 3. Educación humanística. 4. Pensamiento crítico. 5. Reformas educativas. 6. Competencias en educación. I. Herrera Romero, Wilson. II. Universidad del Rosario. III. Universitaria Agustiniana. IV. Título.

107 SCDD 20

Catalogación en la fuente – Universidad del Rosario. CRAI

DJGR

Octubre 27 de 2021

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

© Editorial Universidad del Rosario
© Universidad del Rosario
© Universitaria Agustiniana
© Varios autores

Editorial Universidad del Rosario
Carrera 7 n.º 12B-41, of. 501
Tel.: 601 2970200, ext. 3112
<https://editorial.urosario.edu.co>

Editorial Uniagustiniana
Ruth Elena Cuasialpud Canchala,
coordinadora editorial y de difusión
Av. Ciudad de Cali n.º 11B-95
Tel.: 601 419 3200, ext. 1070
<https://editorial.uniagustiniana.edu.co>

Primera edición: Bogotá D. C., 2022

ISBN: 978-958-784-816-8 (impreso)
ISBN: 978-958-784-817-5 (ePub)
ISBN: 978-958-784-818-2 (pdf)
<https://doi.org/10.12804/urosario9789587848182>

Corrección de estilo: Leonardo Holguín Rincón
Diseño de cubierta: Cesar Yepes y Luz Arango
Diagramación: Precolombi EU-David Reyes
Impresión: Xpress. Estudio Gráfico y Digital SAS

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

Los conceptos y opiniones de esta obra son de exclusiva responsabilidad de el autor y no comprometen a los editores ni sus políticas institucionales.

El contenido de este libro fue sometido al proceso de evaluación de pares, para garantizar los altos estándares académicos. Para conocer las políticas completas visitar: editorial.urosario.edu.co

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo de los editores.

Contenido

Introducción. El para qué de la enseñanza de la filosofía	XI
<i>Wilson Herrera Romero</i>	

I. REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica	3
<i>Diana María Acevedo-Zapata</i>	
<i>Maximiliano Prada Dussán</i>	

La tecnificación de las humanidades	6
La perspectiva de la filosofía como forma de vida.....	13
Escritura como praxis	19
Algunas conclusiones.....	24
Referencias.....	26

Humanos, humanismos y humanidades: en busca de una educación prospectiva	29
<i>Edgar Eslava</i>	

Humanos.....	30
Humanismos	32
Humanidades	42
Algunas consideraciones finales.....	47
Referencias.....	48

Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante.....	51
<i>Alejandro Cerletti</i>	

Algunas consideraciones finales.....	64
Referencias.....	65

**¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica
a la educación filosófica que necesita Colombia..... 67**

Leonardo Tovar González

Filosofía y educación filosófica	69
Cinco cortes históricos de la educación filosófica en Colombia	71
Educación filosófica y democracia.....	79
Una consideración final.....	80
Referencias.....	81

**II. LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA
DE LA FILOSOFÍA**

Enseñanza de la filosofía y pedagogía por proyectos 85

Hayder Germán Leguizamón Oliveros

La evaluación externa en filosofía	87
La enseñanza de la filosofía basada en problemas	93
¿Qué relación puede haber entre la enseñanza de la filosofía y la pedagogía por proyectos?	99
Una experiencia de trabajo en la zona rural de Ciudad Bolívar.....	103
Consideraciones finales	112
Referencias.....	113

**Experiencia y problemas. La educación ciudadana
como fuente de sentido de la enseñanza de la filosofía 117**

Germán Vargas Guillén

Raúl Meléndez

Wilson Herrera Romero

Fines de la enseñanza de la filosofía en Colombia.....	120
El papel de la experiencia en la enseñanza de la filosofía.....	125
La enseñanza de la filosofía basada en problemas y el desarrollo del pensamiento crítico	135
Consideraciones finales	136
Referencias.....	138

Variantes de la didáctica de la filosofía: cuerpo y fenomenología	139
<i>Elsa Patricia Siu Lanzas</i>	
<i>Germán Vargas Guillén</i>	
Diferencia y complementariedad entre los “métodos filosóficos” y los “métodos didácticos en la enseñanza de la filosofía”	141
Fenomenología del cuerpo y enseñanza de la filosofía	145
Estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía	147
Consideraciones finales	154
Referencias.....	155

III. FILOSOFÍA Y LECTURA CRÍTICA

Lectura crítica y filosofía: ¿mutua implicación?.....	159
<i>Ninfa Stella Cárdenas Sánchez</i>	
<i>Ángela Milena Niño Castro</i>	
¿Filosofía en las escuelas o educación filosófica?	162
Una lectura de la lectura.....	165
Una comprensión crítica de la lectura.....	173
Algunas consideraciones finales.....	176
Referencias.....	176

Evaluación estandarizada y lectura crítica: de la homogenización al “abandono” de la filosofía	179
<i>Luis Eduardo Rico Orozco</i>	
La evaluación del aprendizaje.....	181
Narrativa “económica” y evaluación.....	182
Evaluación: desde la prueba externa del aprendizaje.....	184
La prueba de <i>compresión lectora</i> en las evaluaciones externas del aprendizaje	189
Lectura crítica y filosofía: un breve análisis desde las pedagógicas en la educación media	206
Consideraciones finales	215
Referencias.....	216

Filosofía y lectura crítica	221
<i>Alfonso Cabanzo</i>	
<i>Santiago Wills</i>	
Filosofía, competencias y cotidianidad.....	222
Lectura crítica como prueba de Estado.....	227
Crítica y filosofía.....	231
Consideraciones finales	237
Referencias.....	238
La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas en los programas de formación de docentes en Colombia	241
<i>Alejandro Farieta</i>	
Enfoque metodológico.....	247
Muestra y variables explicativas.....	248
Variable de resultado: puntajes en prueba Saber Pro 2016-2019.....	249
Variable de nivel: región o departamento de residencia	250
Variables de control.....	252
Resultados en prueba Saber 11.....	252
Nivel socioeconómico	254
Género.....	254
Edad.....	255
Modalidad presencial o distancia	255
Otras características de la institución	255
Estrategias de análisis.....	256
Análisis de resultados.....	257
Consideraciones finales	277
Referencias.....	281

Introducción

El para qué de la enseñanza de la filosofía

Wilson Herrera Romero*

Este libro es producto de la reacción de los profesores de filosofía frente a un cambio realizado por el ICFES en las pruebas Saber 11 en el año 2012 y que afectó notablemente la enseñanza de la filosofía en los colegios. Dicho cambio consistió, básicamente, en eliminar el componente de filosofía en la prueba y en su lugar introducir en el componente de lectura crítica algunos textos de índole filosófico. Muchos docentes y directivos de colegios públicos y privados interpretaron tal cambio como una señal de que la filosofía en la educación secundaria estaba llegando a su fin.

La noticia se difundió en los claustros universitarios y produjo diversas manifestaciones en contra de la modificación del ICFES. En este contexto, tal vez una de las reacciones más conocidas fue un manifiesto de 2014 escrito por los profesores de la Licenciatura de Filosofía de la Universidad Pedagógica en el que, de manera contundente, se afirmaba que “la medida afectaba de tal forma el quehacer de la filosofía en Colombia” y que, “en la práctica, dicha modificación significaba su asesinato”.¹ Ese mismo año, tuvo lugar una discusión acalorada en

* Miembro del Centro de Formación en Ética y Ciudadanía, Phronimos, y del Grupo de Ética Aplicada, Trabajo y Cambio Social. Profesor asociado de la Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario.

¹ Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia, Bogotá, 2014. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>

la asamblea de la Sociedad Colombiana de Filosofía (SCF) acerca del verdadero alcance de la medida. Mientras algunos miembros de la Sociedad seguían la línea argumentativa del manifiesto, otros, que habían trabajado en el ICFES, señalaron que no era cierto que la filosofía hubiera desaparecido de la prueba, ni que tampoco era intención del ICFES acabar con la enseñanza de la filosofía en los colegios. Para zanjar la discusión y atendiendo a la necesidad imperiosa de examinar lo que estaba ocurriendo, la junta directiva de la SCF decidió crear una comisión integrada por varios de sus miembros y algunos funcionarios del ICFES (uno de ellos también era miembro de la Sociedad) a fin de analizar el impacto que estaba teniendo el cambio en la prueba y su relación con la enseñanza de la filosofía en Colombia. Desde ese año, y hasta la actualidad, los miembros de dicha comisión se han reunido regularmente y han organizado varios eventos sobre el tema, entre ellos un simposio sobre la enseñanza de la filosofía llevado a cabo en el marco del VI Congreso Colombiano de Filosofía, realizado en la Universidad del Norte de Barranquilla en el año 2016. Los propósitos del simposio eran: 1) entablar una conversación con expertos nacionales e internacionales sobre los fines de la enseñanza de la filosofía en la educación media; 2) hacer un balance de las discusiones que se habían dado en la Comisión; y 3) compartir investigaciones realizadas en el país sobre el papel de la filosofía en la educación. Algunas versiones previas de varios de los capítulos que hacen parte de este libro se presentaron en este evento.

Un incidente como este no ha sido exclusivo de Colombia; de hecho, situaciones similares se han presentado en otros países latinoamericanos. Uno de los casos más interesantes y que vale la pena comentar aquí es el de México. En el 2008, la Secretaría de Educación Pública de ese país propuso una reforma a su sistema educativo que, siguiendo las orientaciones de la OCDE, buscaba adecuar los lineamientos curriculares hacia el desarrollo de competencias ligadas al mundo laboral. En la reforma propuesta no se incluía la introducción a la filosofía, la ética, la estética y la lógica como parte de las competencias disciplinares básicas, dejando estas asignaturas como opcionales. Para los miembros de la comunidad filosófica mexicana esto significaba, en la práctica, una disminución sustantiva de la enseñanza de la filosofía en la educación media. Para hacer frente a esta propuesta, las asociaciones de filosofía más importantes de México, como la Asociación Filosófica de México, el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, la Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media

Superior y varias asociaciones regionales, crearon el Observatorio Filosófico de México (OFM).

En el 2009, a través del OFM la comunidad filosófica mexicana logró que el Gobierno echará atrás la reforma y se hiciera una nueva propuesta en la que se incluía los cursos de filosofía mencionados. No obstante, la lucha no terminó ahí, sino que se hicieron esfuerzos para que la enseñanza de la filosofía se incluyera de manera efectiva en sus currículos. Además de ello, en la propia comunidad filosófica se dio un proceso de reflexión alrededor de los fines que debe perseguir la enseñanza de la filosofía, así como de la calidad de la educación filosófica a nivel de educación media y superior.

Una de las intervenciones más significativas en este debate, y que arroja luz sobre lo que pasa en Colombia, fue la de Gabriel Vargas Lozano, expresidente de la Asociación Filosófica de México y director del OFM, en una columna titulada “La filosofía en México ¿para qué?”, publicada en semanario *La Jornada*, en septiembre de 2008. En esta columna, Vargas hace un breve análisis sobre la percepción que se tiene en México de la filosofía y describe un aspecto presente en la mayoría de los países latinoamericanos y en especial en Colombia:

Existe una grave incompreensión sobre el significado y función de la filosofía. Las reflexiones de la comunidad filosófica parecen no interesar a nadie. Su repercusión en los medios es escasa. Los canales culturales de televisión del Estado no le otorgan ningún espacio. Se organizan una gran cantidad de conferencias, coloquios y congresos nacionales e internacionales, pero poco interesa lo planteado en ellos. (Vargas 2008)

La incompreensión que Vargas señala obedece, en buena medida, a que la opinión pública y muchos de los que están a cargo de la formulación de las políticas públicas consideran que la filosofía es un saber que no contribuye a la formación de personas competentes para el mundo del trabajo.

La opinión de que la reflexión filosófica es inútil es una creencia generalizada en nuestros países y puede verse como un síntoma de la crisis de la democracia en América Latina. A este respecto, Gabriel Vargas señala que la desvalorización de la filosofía está asociada a la lógica del actual régimen de producción capitalista que ha llevado “al límite la cosificación de las relaciones humanas”. En este marco, todo lo que suene a humanidades será útil solo en la medida en que

genere en los ciudadanos un sentido de satisfacción y felicidad con lo que tienen. La filosofía que, por principio asume una perspectiva crítica, se ve relegada a un segundo plano, a ser simplemente un discurso servil que puede usarse para darle cierto aire de profundidad a los textos de autoayuda que pululan en el mercado, que han mutado de forma pero no de contenido, y que insisten en que en el mundo en que vivimos podemos ser felices y exitosos, siempre y cuando seamos capaces de creer que con solo nuestra voluntad podemos derribar las barreras que nos presentan los contextos en que vivimos.

Esta indiferencia, y hasta desprecio, hacia la reflexión filosófica se expresa en un estribillo usado por líderes políticos y empresariales con distintos credos políticos, en el que, a su juicio, en educación “es necesario ser prácticos; hay que dejar de lado la teoría, el discurso, ya que lo importante es la acción, lo concreto, lo que se pueda llevar a cabo”. Ante afirmaciones como estas, que se han vuelto parte del imaginario de la opinión pública, se vuelve imperioso para la comunidad filosófica colombiana discutir de nuevo el papel que tiene la enseñanza de la filosofía en el país, de ahí que este sea el asunto central de este libro. Un problema de esta naturaleza, que bien puede enmarcarse en una discusión más general en torno a los fines que debe tener la educación en Colombia y a cómo lograrlos, tiene dos lados: uno gremial, asociado a las dinámicas sociopolíticas de la profesión, y otro filosófico, vinculado al tipo de reflexiones e interrogantes que se deben promover en el aula. Ambos aspectos son necesarios para entender las repercusiones que esta problemática puede tener sobre el quehacer filosófico en nuestro país.

El problema es gremial en la medida en que la mayoría de los llamados filósofos de profesión, es decir, los que hacen una carrera de filosofía para vivir de ella, la ejercen a través de la docencia en colegios y universidades. En este sentido, la cuestión sobre la enseñanza de la filosofía se ha vuelto, con razón, en una lucha por defender un espacio en el que el estudioso de la filosofía pueda trabajar y obtener unos ingresos que le permita vivir de su profesión. Así pues, si se suprime o se reduce la enseñanza de la filosofía en los colegios se limita seriamente el ejercicio profesional de la filosofía, quedando restringida a quienes pueden trabajar como filósofos en instituciones de educación superior, en las que, dicho sea de paso, el espacio para la reflexión filosófica se ha venido estrechando en los últimos años. En el caso de que se cumpliera la pretensión de aquellos que consideran que saberes como la filosofía no deben tener cabida en la educación primaria y secundaria, se presentarían dos consecuencias: la

primera es que el ejercicio de la filosofía se restringiría a una élite, y accederían a ella aquellos que tienen ya sea los recursos económicos suficientes para dedicar una parte de su tiempo a la investigación filosófica o bien la suerte de ser contratados en las pocas instituciones educativas de educación superior que decidieran tener espacios para la formación filosófica. La segunda consecuencia es que los saberes que se han desarrollado en las distintas ramas de la filosofía, como la ética, la epistemología, la estética y la metafísica, no llegarían a los ciudadanos en general. Así, desde la perspectiva del sistema educativo, que tiene que velar por la formación de los futuros ciudadanos, esta posible consecuencia sería un dato más a tener en cuenta para determinar qué y cómo se debe enseñar en la educación primaria y secundaria. No todos los saberes y disciplinas se pueden incluir en el currículo mínimo que las instituciones deben ofrecer. Para las autoridades educativas, un aspecto central de la política educativa es determinar qué saberes o disciplinas son necesarios en la formación de los futuros ciudadanos. Si dichas autoridades encuentran que la filosofía no es parte de esos saberes necesarios es porque creen que los conocimientos y competencias que aporta la filosofía son innecesarios para la clase de formación ciudadana que ellos creen el sistema educativo debe impartir.

Ahora bien, en una sociedad democrática, la discusión sobre cuál es el tipo de ciudadano que se quiere formar no es algo que deban decidir unos expertos en educación sino los ciudadanos mismos, pues de lo que se trata es de la formación de las generaciones futuras, esto es, de aquellos que el día de mañana serán los miembros de la comunidad política. La cuestión, en este caso, es establecer qué tipo de sociedad queremos: ¿acaso una sociedad democrática y pluralista o más bien una homogénea culturalmente y con ciudadanos eficientes en el mundo laboral? ¿Son excluyentes la eficiencia, el pluralismo, la democracia y la solidaridad? Las respuestas a estas preguntas requieren de una reflexión por parte de los ciudadanos en la que se hagan explícitos cuáles son los principios y valores que deben configurar la comunidad política del mañana. Una reflexión de esta naturaleza tiene un sólido componente conceptual y por ende filosófico, pues implica poner sobre el tapete el significado de estos valores y principios y precisar cómo se ponen en práctica, tanto en el diseño de las instituciones políticas y sociales como en la manera en que nos tratamos los unos a los otros. Así planteadas las cosas, surge la cuestión de cómo los ciudadanos, la mayoría de los cuales no son filósofos, podrían responder de forma apropiada a una pregunta filosófica. Esta pregunta sugiere, entonces, un posible uso de la filosofía en el

cual este saber puede darles a los ciudadanos herramientas para responder la cuestión de qué quieren ser hoy y mañana como sociedad.

Así las cosas, en este contexto la pregunta de si se debe enseñar filosofía en los colegios adquiere un carácter público, por cuanto son los ciudadanos los que tienen que resolverla. Esto implica que para quienes pretenden defender la enseñanza de la filosofía en los colegios en un contexto como el colombiano deberán esforzarse por mostrar que los contenidos así como las didácticas que se usan para la enseñanza de la filosofía desarrollan en los futuros ciudadanos unas formas de ser y actuar indispensables para la sociedad que queremos ser. Tal argumentación hace parte de lo que Michael Sandel ha llamado “filosofía pública” y que hace referencia “a los supuestos acerca de la ciudadanía [...] que configuran nuestra vida pública” (Sandel 1996, 4). Desde esta perspectiva, la cuestión sobre la pertinencia de la enseñanza de la filosofía tiene como telón de fondo un problema filosófico sobre el cual cada sociedad tiene que reflexionar: la relación entre lo que una sociedad es y quiere ser, es decir, la filosofía misma.

Para los que estamos comprometidos con la filosofía, y la consideramos como un fin en sí mismo, su defensa ante la sociedad puede verse como una fruslería, como algo que tiene poco calado filosófico. Tal vez una de las falencias más significativas del quehacer filosófico es la producción de diagnósticos de la época sin relacionarlos con lo que está ocurriendo con la enseñanza de la filosofía. Esta falta de conexión se debe en parte a que quienes se dedican a la filosofía no ven la cuestión de su enseñanza como un problema filosófico sino como un asunto gremial, o como algo que les concierne solo a los expertos en educación. Sin embargo, tal actitud desconoce que la filosofía, ya en sus orígenes en la Grecia Antigua, tenía como uno de sus asuntos centrales la indagación en torno a las creencias del sentido común y, a partir de ahí, la demostración de que la filosofía tiene un valor que toda sociedad humana no debe desdeñar. No en vano, para los grandes filósofos que constituyen la medula de la tradición filosófica, la educación y la enseñanza de la filosofía fueron temas filosóficos de primer orden. La razón de esta preocupación radica en que en la base de la educación está la cuestión de cómo se transforma un sujeto, de tal manera que tenga un conocimiento del mundo en el que vive y sea capaz de actuar y vivir en comunidad.

Esta claro que la enseñanza de la filosofía en los colegios no busca formar filósofos, esto es, personas que se ganen la vida con la filosofía. Lo que se pretende más bien es que eso que es propio de la filosofía sea de provecho para el

ciudadano. El reto para quien hoy quiere defender la filosofía en Colombia consiste en mostrar que cierto saber filosófico es necesario no solo para aclarar los valores que deben orientar a las personas en su papel de ciudadanos, sino también para que ellos cambien sus maneras de convivir juntos en los distintos ámbitos de la vida social.

Si consideramos que lo propio de la filosofía, desde los griegos hasta nuestros días, es cuestionarse sobre los fundamentos mismos de los distintos ámbitos de la existencia humana y sobre las relaciones que los humanos tenemos con la naturaleza, la pregunta sobre su pertinencia es si tal cuestionarse es algo útil para la sociedad. A diferencia de lo que parece ocurrir en las sociedades modernas, para Platón, Aristóteles y los estoicos una buena vida es una vida reflexiva, y para ello la filosofía puede ser una herramienta formidable. Para quien hoy se dedica a la filosofía un ideal de vida como este es asumido y tomado como un hecho, pero para quien no es filósofo en el marco de las sociedades capitalistas contemporáneas, la idea de un cuestionamiento de manera radical no parece algo útil, algo que valga la pena aprender. En defensa de la filosofía, se podría decir que una sociedad en la que se considere que la filosofía no es útil para los ciudadanos es una sociedad que carece de algo valioso. La pregunta sería entonces qué es eso que es valioso en la filosofía y cómo lograr que la sociedad lo acepte. En relación con lo primero se podría decir que lo valioso de la filosofía es que su quehacer radica en su capacidad de criticar, de cuestionar lo que en la cultura dominante se asume como válido sin más. En este sentido, la filosofía, al menos aquella que tiene cierto talante crítico, tendría como idea la formación de personas que sean capaces de cuestionar de manera razonable sus creencias y las creencias de los demás, que no agachan la cabeza frente a los poderes imperantes. Desde esta perspectiva, la filosofía es útil, pertinente, para aquellas sociedades que consideran que ellas son un espacio para que los ciudadanos puedan ejercer su libertad, y que ellas mismas deben ser controladas por los ciudadanos. De esto se puede inferir que la filosofía es pertinente para aquellas sociedades que se conciben a sí mismas como democráticas, esto es, que consideran que los asuntos relacionados con la vida en común es algo que los ciudadanos mismos deben resolver.

Parafraseando a Theodor Adorno, en el contexto de una sociedad tan desigual como la nuestra, en la cual la lógica de la razón instrumental se ha vuelto dominante en los distintos ámbitos del mundo de la vida, la utilidad de la filosofía se ha visto socavada. En un contexto de injusticia, el ejercicio de la

filosofía será pertinente para quienes dominan el sistema si esta contribuye a su mantenimiento y ello será así si la filosofía se concibe como un mero discurso legitimador del *statu quo*. En el marco de una sociedad opresiva, la filosofía será considerada pertinente si contribuye a la formación de un sujeto dócil, obediente de la autoridad y competente laboralmente. Sin embargo, el filosofar desde una perspectiva crítica apunta justamente a lo opuesto, pues quien reflexiona filosóficamente está dispuesto a cuestionarse tanto a sí mismo como al contexto en el que se desenvuelve. En resumen, la cuestión sobre la enseñanza de la filosofía tiene como telón de fondo el asunto de qué tan valiosa es la filosofía para una sociedad que se concibe a sí misma como pluralista y democrática. Así las cosas, la manera como enfrentemos este interrogante no puede estar desligada de otras dos cuestiones que son centrales para la educación: cómo se enseña y cómo se evalúa. Esto nos lleva a otro aspecto del problema que merece ser analizado con cuidado, y es la pregunta por la forma en que en las instituciones educativas están enseñando filosofía hoy. A este respecto, vale la pena traer a colación una de las razones que llevaron a varios funcionarios del ICFES a modificar el componente filosófico de la prueba.

Antes de 2012, las pruebas Saber 11 tenían un espacio de preguntas para el área de filosofía. Los miembros de la comisión, al examinar dichas preguntas encontraron que la mayoría de ellas era de carácter memorístico y, lo que fue más notable, que la manera como se planteaban y justificaban las opciones de respuesta era arbitraria y artificiosa. Como se verá en dos de los textos que integran este libro, esta forma de evaluar el aprendizaje de la filosofía no tienen coherencia con la idea de promover el pensamiento crítico y fomentar la tolerancia y el respeto a la diferencia. Detrás de esa incoherencia también está la sospecha de que las actividades didácticas que se usan en la enseñanza de la filosofía tampoco son congruentes con los fines a los que esta debe estar dirigida. Tal sospecha se puede confirmar con testimonios que con frecuencia se escuchan en las voces de directivos, docentes y profesores sobre cómo las clases de filosofía en los colegios no generan entusiasmo entre los estudiantes, percibidas como espacios donde la reflexión no parece tener lugar. De ello se deriva una hipótesis de trabajo según la cual “la mala fama” de la filosofía entre la opinión pública también es responsabilidad de quienes enseñamos filosofía, pues no hemos cuestionado y replanteado nuestras prácticas pedagógicas. Es probable que esto responda al hecho de que no hemos considerado que una

parte importante de lo que significa hacer filosofía es la manera en que esta se transmite al ciudadano común y corriente.

A partir de este conjunto de preguntas, los textos que componen esta edición se han dividido en tres secciones: I. Reflexiones sobre el papel de la filosofía en la educación; II. La enseñanza y la didáctica de la filosofía; III. La filosofía y la lectura crítica.

I. Reflexiones sobre el papel de la filosofía en la educación

La primera parte tiene como problema de fondo la crisis de las humanidades en los años recientes tanto en Colombia como Latinoamérica. Sobre este horizonte de trabajo se indaga alrededor del papel que se le ha dado a la filosofía en los sistemas educativos y en la formación de ciudadanía. El texto que abre esta sección, “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica”, escrito por Diana María Acevedo-Zapata y Maximiliano Prada Dussán, señala que una manera de entender cómo se está dando la crisis de las humanidades en Colombia es a partir de lo que está pasando con la filosofía en el sistema educativo colombiano. Según los autores, una versión de tal crisis descansa en lo que ellos denominan una “creciente tecnificación de la filosofía”, que consiste en una instrumentalización de su enseñanza en virtud de las necesidades del sistema económico. En ese orden de ideas, el trabajo cuestiona este modelo y explora un esquema alternativo soportado en la noción de *praxis*, y en el que la filosofía se interpreta como una forma de vida. Acevedo y Prada sostienen que al comprender la filosofía de esta manera es posible establecer una relación estrecha del saber con la vida, lo que le permite alejarse y al mismo tiempo enfrentarse a la tendencia dominante de capturar el pensamiento por parte de los intereses del mercado.

En contraste con la propuesta de Acevedo-Zapata y Prada Dussán, en donde la crisis de las humanidades se analiza desde el actual papel relegado de la filosofía en el sistema educativo y en la investigación en Colombia, en “Humanos, humanismos y humanidades: en busca de una educación prospectiva”, Edgar Eslava evalúa la actualidad del humanismo desde una perspectiva más general, sin entrar a analizar el papel que están teniendo determinados campos del saber humanísticos. A partir de la revisión de algunas perspectivas clásicas del humanismo, Eslava propone una lectura contemporánea de las relaciones entre el significado que debe darse al concepto de humanidad y las tareas que hoy tiene la enseñanza de las humanidades como parte de la formación en ciudadanía. En

este sentido, el autor afirma que si se quieren defender las humanidades en el mundo de hoy, estas deben mirar al futuro y no solo al pasado: “Si vamos a hacer de las humanidades un espacio para la construcción prospectiva de nosotros mismos, no podemos dejar en manos de quienes ostentan el poder la definición de nuestras necesidades, nuestros intereses, nuestras expectativas y nuestras formas de actual”. Esta labor, según Eslava, no compete solo a la filosofía sino a las humanidades en general. Un tercer aporte de esta sección es el del filósofo argentino Alejandro Cerletti, quien en “Filosofía y educación. Notas de una relación vacilante” discute la manera en que en los sistemas educativos se ha concebido la utilidad y pertinencia de la enseñanza de la filosofía. Si bien Cerletti no tematiza de manera amplia la cuestión sobre la crisis de las humanidades, su reflexión parte de una tensión en la base misma de dicha crisis y que enfrentan los procesos educativos que siguen el ideal moderno de formar ciudadanos autónomos. Según Cerletti, en estas sociedades hay dos propósitos del sistema educativo que están en tensión: generar un espacio para formar ciudadanos autónomos y reproducir lo que hay, lo existente: “Por un lado se promueve la formación de un sujeto libre, y por otro, se aspira a que sea gobernable”. En este marco, la crisis de las humanidades podría verse en relación con el papel que cumple la filosofía frente a estos dos propósitos. En su texto, Cerletti defiende dos tesis: la primera señala que “todo acto educativo se constituye en la tensión entre lo que hay y lo que puede haber”, es decir, entre mantener el *statu quo* y “la emergencia de lo otro”. La segunda tesis, que presenta una conexión más explícita con el quehacer de la filosofía, sostiene que su enseñanza “está sostenida en la resolución de esta cuestión”. De acuerdo con esta tesis, si bien parte de la formación filosófica requiere un diálogo con la tradición y, en este sentido, en su enseñanza hay una “translación de los saberes tradicionales a un alumno”, esta formación no se puede quedar ahí, pues la filosofía, por su naturaleza misma, es un cuestionar lo que esa misma tradición ha dicho, y con ello se asegura su propia actualidad. Cerletti concluye afirmando que el filosofar es “una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía”.

En el cuarto y último texto de la sección, escrito por Leonardo Tovar González y titulado “¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica

a la educación filosófica que necesita Colombia”, se reflexiona sobre las transformaciones que ha experimentado la educación filosófica en el país a través de diferentes momentos de la historia. El texto de Tovar González nos muestra que el cuestionamiento sobre el papel tanto de las humanidades como de la filosofía en la educación no es reciente, sino que se ha presentado en distintas coyunturas históricas. Estas reflexiones, sin embargo, no se quedan en la mera descripción de lo que sucedió, sino que a partir de la evaluación del pasado el autor trata de sacar lecciones acerca de cómo debe enseñarse la filosofía. En suma, la contribución de Tovar articula tres grandes segmentos: en el primero se pregunta por el doble sentido de la educación filosófica, esto es, como enseñanza de la filosofía y como filosofía educativa; luego emprende un recorrido histórico por cinco rupturas que, según él, han marcado el devenir de dicha educación filosófica en Colombia; por último, plantea la necesidad de articular la filosofía con las necesidades de la democratización de la sociedad colombiana.

II. La enseñanza y didáctica de la filosofía

Esta parte del libro tiene como hilo conductor dos cuestiones interrelacionadas: ¿qué significa enseñar filosofía? y ¿cómo se enseña? En relación con la primera pregunta, esta se puede ver como un asunto que tiene que ver más con la pedagogía que como una pregunta propia de la filosofía. Empero, los tres textos que hacen parte de esta sección apuestan por ver este problema como una cuestión que debe encararse filosóficamente y, al mismo tiempo, abordada de manera concreta en la experiencia educativa que acontece en el aula, ya que lo que se está poniendo en juego es una forma de comprender el ejercicio filosófico para quienes no son, ni pretenden en su mayoría, dedicarse a la filosofía. La segunda pregunta se refiere al currículo y a las secuencias didácticas que se pueden usar para trabajar ciertos problemas filosóficos. De nuevo, esto también puede verse como un tema que compete a los expertos en educación, pero no a la filosofía. Sin embargo, el mismo currículo, en la medida en que refiere a cómo se organiza un saber, tiene como base una pregunta filosófica de fondo que se puede expresar con la famosa fórmula kantiana: qué es lo que se puede conocer. En este sentido, cuando se piensa en un currículo para enseñar filosofía, se está abordando una pregunta filosófica de hondo calado: justamente, la discusión en torno a la elección de los temas, problemas y autores que se tienen que enseñar. Este asunto corresponde a uno de los problemas planteados al inicio de esta introducción, esto es, la pertinencia del saber que se tiene que transmitir, algo

que tiene que ver no solo con la filosofía de la ciencia y la epistemología, sino también con la filosofía política. En relación con la pregunta sobre la didáctica, aquí también nos encontramos con cuestiones filosóficas relacionadas con lo que significa ser un agente moral en formación. Este problema a su vez remite a otros asuntos como el papel del contexto de los estudiantes en su proceso de formación; la manera en que se tratan unos estudiantes con otros; el significado y el alcance de la relación entre el profesor y el estudiante; finalmente, cómo se conectan y dialogan las distintas concepciones de mundo que entran en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, dos de los textos de esta sección abordan desde una perspectiva filosófica los problemas del currículo y la didáctica misma de la filosofía.

El primero de los textos de esta sección, escrito por Hayder Germán Leguizamón Oliveros, plantea como tesis central que la eliminación del componente filosófico de las pruebas Saber 11 en el año 2014, y su posterior sustitución por una evaluación de análisis de textos, ha replanteado la manera en que se concibe la enseñanza de la filosofía en los colegios. Siguiendo esta idea, Leguizamón afirma que la crisis que atraviesan las humanidades, a causa de la poca incidencia que tienen estas disciplinas en el desarrollo económico de una nación, influye de forma significativa en la implementación de políticas educativas —como las establecidas por el ICFES— y que a largo plazo pueden llegar a producir la eliminación de la filosofía de los currículos de los colegios. Para enfrentar esta amenaza Leguizamón Oliveros sostiene que es necesario reevaluar la forma en que se está enseñando la filosofía en los colegios y pasar de una concepción memorística de las didácticas, frecuente en las aulas, a una que se centre en la reflexión de problemas filosóficos relacionados directamente con las realidades que viven los estudiantes.

En el segundo texto, Germán Vargas Guillén, Raúl Meléndez y Wilson Herrera analizan desde la perspectiva de la educación democrática los interrogantes antes planteados de cómo y para qué enseñar filosofía. En ese orden de ideas, para los autores la educación filosófica deberá ser interpretada como la base de la educación ciudadana, toda vez que pone a los sujetos, a través de su formación, en condiciones de reflexionar sobre sí mismos, sobre su entorno y sobre su relación con los otros. Para este análisis los autores siguen los planteamientos de John Dewey en torno al concepto de experiencia y a la forma en la que esta debe servir de guía para enfrentar los retos que exige la educación en una sociedad democrática. Cabe señalar que este artículo es el resultado de una

investigación que hicieron los autores para el ICFES y que tenía como objetivo establecer los parámetros para evaluar a los profesores de colegios públicos que dictan los cursos de filosofía.

El tercer y último texto, de Elsa Patricia Siu Lanzas y Germán Vargas Guillén, es el resultado de otra investigación realizada por los autores acerca de la enseñanza de la filosofía siguiendo una perspectiva fenomenológica, y partiendo de un interrogante fundamental: ¿qué significa *enseñar* filosofía? Detrás de esta pregunta, sin embargo, descansa una distinción dentro de la investigación fenomenológica que, dicho sea de paso, orienta el sentido general del texto. Según los autores, los métodos de la investigación en filosofía son distintos de los métodos propios de la didáctica o enseñanza de la filosofía. Una cosa es saber filosofía y otra muy distinta es cómo trasmitirla a quien no sabe. Para dar cuenta de esta diferencia, los autores plantean un análisis en el que se buscan tematizar las variaciones de la enseñanza de la filosofía y, con esto, mostrar de qué manera ciertos rasgos de la forma en la que hoy se enseña filosofía no es más que una reproducción acrítica de contenidos, teorías y tradiciones. Esta forma de enseñar filosofía va en contravía de lo que significa hacer filosofía, que es justamente un cuestionarse acerca de los asuntos fundamentales de la vida. Una buena enseñanza de la filosofía tendría como misión asegurar que los educandos comprendan lo que es propio de los problemas filosóficos y cómo estos tienen que ver con sus propias vivencias y experiencias.

III. Filosofía y lectura crítica

La última parte del libro está dedicada a discutir la relación entre la enseñanza de la filosofía y la llamada lectura crítica. Como se mencionó al inicio de esta introducción, la decisión del ICFES de suprimir el área de filosofía en las pruebas Saber 11 e incluir preguntas sobre textos filosóficos en el componente de lectura crítica llevó a pensar que la filosofía se había invisibilizado en la prueba. Para muchos de los miembros de la comunidad filosófica, uno de los peligros de esta iniciativa es que mandaba a las instituciones educativas el mensaje de que la enseñanza de la filosofía no era importante y que su utilidad radicaba en el hecho de que a través de ella se podría desarrollar en los estudiantes su competencia en lectura. Ahora bien, una de las justificaciones que en su momento dio el ICFES es que la prueba de filosofía, como se había hecho durante la primera década de este siglo, tenía un carácter memorístico y no estaba relacionada con el modelo de competencias básicas que, según el Ministerio de Educación

Nacional, debían adoptar los colegios. Yendo más allá de este debate, hay dos asuntos que han salido a la palestra y que son relevantes para entender mejor la relación entre la enseñanza de la filosofía y la lectura crítica.

En primer lugar está la cuestión de si el principal fin educativo de la enseñanza de la filosofía es contribuir a que los estudiantes desarrollen su capacidad de lectura. Si bien es razonable señalar que la filosofía puede contribuir a otros fines, como, por ejemplo, la formación ciudadana y el pensamiento crítico, no es menos cierto que la formación filosófica ha estado centrada en la lectura de los textos canónicos de la historia de la filosofía. En los paradigmas filosóficos que han sido más influyentes en Colombia, desde las concepciones analíticas y pragmáticas de la filosofía, la fenomenología y la hermenéutica, hasta la teoría crítica y el posestructuralismo, se ha considerado que para hacer filosofía es importante dialogar con la tradición filosófica y para ello se requiere la capacidad de leer textos complejos. El debate sobre las pruebas Saber 11 ha cuestionado fuertemente la manera en que el ICFES ha entendido lo que significa la lectura crítica. Los tres textos que hacen parte de esta sección cuestionan seriamente dicha concepción, y sostienen que esta forma de entender esta competencia no responde al desarrollo del pensamiento crítico y creativo. A este respecto, se puede decir que lo que se aprende en los programas de filosofía es a leer bien, aunque falta por aclarar qué significa ser un buen lector. En todo caso, esta exigencia de la filosofía tiene sentido en la medida en que uno de sus fines es dar cuenta del significado y sentido de una época, de una cultura, y para ello es indispensable reconocer las tradiciones sobre las que esta se ha ido construyendo. La lectura, desde esta perspectiva, se puede ver como la forma a través de la cual quien reflexiona filosóficamente está abierto al mundo, a ser interpelado, y a preguntarse sobre el sentido y la dirección a la que apuntan los acontecimientos. Así pues, no se puede negar que la filosofía requiere de quienes la practican una excelente comprensión de lectura. Ahora, si lo que se pretende con la enseñanza de la filosofía es que con ella se enseñe a leer bien, entendiendo esto como la capacidad de preguntarse sobre el sentido de las cosas luego de leer un texto, está claro que contribuir con el desarrollo de esta competencia es un fin educativo que no solo es loable, sino que además tiene que ver con la esencia de lo que significa hacer filosofía. Como bien señaló John Dewey, la filosofía tiene como fin central ser “conciencia de una cultura” y esto solo se puede dar en la medida en que quien hace filosofía es capaz de leer su época. Ante un argumento como este, se puede aducir que leer y escribir son solo un

medio para otros fines que puede tener la enseñanza de la filosofía, relacionados por ejemplo con la formación de ciudadanía con el fin de contribuir a que los ciudadanos sean más activos y responsables, y a que los jóvenes construyan planes vida más florecientes.

En este orden de ideas, el texto de Ninfa Stella Cárdenas Sánchez y Ángela Milena Niño Castro señala que la pregunta sobre la enseñanza de la filosofía no debería centrarse en la cuestión de si la filosofía debe estar al servicio de la lectura, sino más bien en las múltiples implicaciones entre la enseñanza de la filosofía y la lectura crítica, ya que cuando se considera que la filosofía solo tiene un valor instrumental es cuando se cristalizan los mayores riesgos de las transformaciones educativas. Por su parte, Luis Eduardo Rico Orozco aborda una problemática relacionada con el deseo de tratar de medir la calidad educativa, y en especial la efectividad que han tenido las pruebas estandarizadas en el desarrollo de competencias como la lectura. A lo largo del texto, Rico hace un acercamiento a la génesis de los principales elementos de las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje (en el contexto internacional y colombiano), haciendo énfasis en el papel de la prueba de lectura. En términos generales, el autor trata de mostrar que estas pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizaje tienen una concepción empobrecida de lo que significa la lectura crítica, y que lo que se busca con ellas es seguir los direccionamientos ideológicos, económicos y políticos de una sociedad globalizada. Por su parte, Alfonso Cabanzo y Santiago Wills, ubicándose en una postura opuesta a los textos de Cárdenas, Niño y Rico, sostienen que la prueba ha permitido sortear la llamada “crisis de las humanidades” que tiene como una de sus causas la escisión entre la educación humanística y la educación tutelada por el Estado. En ese orden de ideas, el trabajo de Cabanzo y Wills muestra, a partir de los resultados de las pruebas Saber 11 y Saber Pro, que hay una relación positiva entre quienes responden bien las preguntas sobre textos filosóficos y el desempeño en la prueba de lectura crítica. Sin embargo, lo que no resulta tan claro, según los autores, es la relación del desarrollo de habilidades requeridas en la vida diaria y el mercado laboral, y aquellas habilidades alcanzadas mediante la práctica de la filosofía. Para ellos es en este punto donde debería centrarse la discusión en torno a la relación entre la educación humanística, la filosofía y la lectura crítica.

Por último, en “La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas en los programas de formación de docentes en Colombia”,

a partir de un análisis cuantitativo de las pruebas Saber Pro, Alejandro Farieta muestra que los estudiantes de Licenciatura en Filosofía han tenido un mejor desempeño en dichas pruebas, especialmente en los componentes de lectura crítica y competencias ciudadanas. De los resultados de estos análisis Farieta trata de inferir que los docentes que tienen una buena formación en filosofía pueden llegar a tener un impacto positivo mayor que aquellos docentes que carecen de ella. Este sería un indicio más de que la filosofía, si se enseña bien, puede mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas.

Queremos terminar esta introducción presentando el contexto de origen de los trabajos que conforman este libro. Una buena parte de los textos de esta edición se presentaron, en versiones previas, en un simposio sobre la enseñanza de la filosofía en el año 2016, en el marco del Congreso Colombiano de Filosofía organizado por la Sociedad Colombiana de Filosofía y la Universidad del Norte de Barranquilla. La riqueza de las discusiones adelantadas en su momento representó una motivación esencial en el proceso de compilación, corrección y edición de este documento. Los textos del simposio que se publican aquí son los de los profesores Cerletti, Eslava, Tovar, Cabanzo y Wills. Por otra parte, la contribución de los profesores Herrera, Meléndez y Vargas incluye una parte de lo que presentaron en el congreso, pero a ella se le agregó otra que corresponde a un ejercicio paralelo de investigación, adelantado por la Comisión para la Enseñanza de la Filosofía, y cuyo objetivo fundamental era conceptualizar las diferentes estrategias de evaluación que el ICFES hacía a los profesores de filosofía del Magisterio. Los capítulos escritos por Elsa Siu y Germán Vargas, y Diana Acevedo y Maximiliano Prada, provienen de proyectos de investigación realizados por todos ellos en el grupo de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía de la Universidad Pedagógica. Una primera versión del texto de Acevedo y Prada se publicó en febrero de 2017 en la *Revista Colombiana de Educación*. Agradecemos a los editores de la revista por autorizar la publicación de dicho texto aquí. En cuanto a los textos de Luis Eduardo Rico y Ninfa Stella Cárdenas, y Ángela Milena Niño, son el resultado de investigaciones que contaron con la asesoría del profesor Leonardo Tovar, y que hacen un aporte valioso a la última parte del libro.

Finalmente, queremos reconocer a las personas e instituciones que han hecho posible este libro. En primer lugar, queremos agradecer a Carlos Cardona, quien desde la presidencia de la Sociedad Colombiana de Filosofía en el 2014, fue uno de los principales artífices en la creación de la Comisión de la Enseñanza

de la Filosofía e igualmente hizo posible la organización del simposio sobre el tema en el Congreso Nacional de Filosofía ya mencionado. También queremos agradecer a Carlos Patarroyo, actual presidente de la Sociedad, y a su junta directiva, que sigue apoyando de manera incondicional a la comisión. Queremos reconocer muy especialmente a José Alexis Blanco su riguroso trabajo en la corrección de estilo, la unificación de la citación de todos los capítulos, por sus sugerencias sobre el orden en que se debían presentar los textos, así como por la labor administrativa y logística que implicaron la recolección de los textos y la comunicación con los autores. Por último, queremos agradecer a la Editorial Uniagustiniana y a la Editorial Universidad del Rosario por el atento trabajo de edición, revisión y diagramación sin el cual este libro no hubiese sido posible.

Referencias

- Adorno, Theodor W. 1998. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*. Traducido por Jacobo Muñoz. Madrid: Ediciones Morata.
- Sandel, Michael. 1996. *Public Philosophy: Essays on Morality in Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vargas, Gabriel. 2018. "La filosofía en México ¿para qué?". En *La Jornada Semanal* 716, 23 de noviembre.

I
REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL
DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica *

**Diana María Acevedo-Zapata **
Maximiliano Prada Dussán *****

Resumen

El texto propone un modo de entender la llamada “crisis de las humanidades” desde el punto de vista de la presencia de la filosofía en el sistema educativo e investigativo colombiano actual. Según los autores, una versión de tal crisis descansa en la creciente tecnificación de la filosofía. En ese orden de ideas, el trabajo cuestiona este modelo y explora, en su lugar, un esquema alternativo, soportado en la noción de *praxis*, desde el enfoque de la filosofía como forma de vida. A partir de ahí, los autores sostienen que comprender la filosofía como *praxis* posibilita una relación estrecha del saber con la vida, al mismo tiempo que le permite apartarse de un posible sentido instrumental.

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación Escritura, Filosofía y Vida (DCS-407-15), desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, 2015-2016. Fue publicado inicialmente en el vol. 72 de la *Revista Colombiana de Educación*.

** Profesora asociada de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: dmacevedoz@pedagogica.edu.co

*** Director del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: aprada@pedagogica.edu.co

Abstract

This article proposes a way of understanding the so-called crisis of the humanities in the specific topic of the current presence of philosophy in the Colombian education and research system. We suggest that the version of the crisis presented here depends on the technification of philosophy. As a technique, philosophy receives legitimacy from the efficiency as instrument to achieve the objectives assigned to it. We question this technical way of legitimizing philosophy, and instead we explore an alternative model, supported by the notion of praxis, from the perspective of philosophy as a way of life. From this perspective, we argue that understanding philosophy as praxis enables a close relationship between knowledge and life, while keeping it from becoming instrumental. Finally, we approach writing as a field of action in philosophy that allows concrete people to reflect about themselves, their interests, histories and communities of meaning.

La llamada condición posmoderna, era posindustrial o sociedad de la información lanza un reto a las humanidades. En efecto, en una época en la que el saber se rige por la capacidad que tenga para transformar las condiciones de vida de las sociedades, los saberes especulativos o aquellos que no muestran una relación útil directa y explícita con el desarrollo de los pueblos, entran en cuestión. Así, la acusación de inutilidad para el sistema productivo es un modo de caracterizar la crisis de las humanidades.¹ Sus efectos se pueden descubrir rápidamente en las políticas públicas sobre educación, en las propuestas curriculares predominantes de colegios y universidades o en las áreas de apoyo a la investigación de los organismos gubernamentales. Con ello, tal crisis implica no solo un reto a los saberes y un cuestionamiento sobre su naturaleza misma, también un asunto de discusión pública, por cuanto tiene que ver con los propósitos y contenidos de la producción de conocimiento y de la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas. A su vez, por lo mismo,

¹ La filósofa estadounidense Martha Nussbaum ha ofrecido una interesante caracterización de esta crisis, así como de la importancia de las humanidades para la salud de las democracias. Sus tesis son una referencia importante para nosotros en esta discusión, especialmente en un punto: la reivindicación del examen socrático. Las principales fuentes al respecto son: *Cultivating Humanity. A classical Defense of Reform in Liberal Education* (1997); *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010).

se refiere a un asunto político, que atañe a políticas públicas en educación y financiación de la investigación.

La filosofía, como en general las humanidades, es relevante para las esferas pública y privada, por cuanto promueve, entre otras cosas, el pensar por sí misma(o), el autoconocimiento, el respeto a la diferencia y la constitución de una comunidad política —todos estos son objetivos relevantes en la finalización del conflicto armado en nuestro país y la consecuente búsqueda de un país en paz—. No obstante, a cambio de ello el saber filosófico tiende a perder valor y espacios de ejercicio en las instituciones educativas y proyectos de investigación. Las transformaciones y reformas parecen apuntar a la promoción de un tipo de saberes que encuentran su sentido en el desarrollo económico y la productividad. Así, parece que la legitimación social de la filosofía depende de que esta sea un instrumento, en la mayoría de los casos, del desarrollo económico. O, con más precisión, no se trata de esta o tal corriente o pensamiento filosófico, sino de tal o cual técnica proveniente de la filosofía. La crisis, tal como la analizaremos aquí, consiste en la instrumentalización de estos saberes, por un lado, y estos puestos al servicio de los indicadores económicos, por otro; por ello, consiste en una transformación del sentido mismo en el cual esta constituye un tipo de conocimiento o de saber.

Nuestra intención no es discutir aquí con detalle tales políticas o mostrar un estado de la situación de las humanidades en la educación y la investigación. En lugar de ello, nos interesa presentar una comprensión del saber filosófico que ha sido desatendida y que tiende a desaparecer tras el actual proceso de exigirle utilidad para la vida productiva. Nos referimos en concreto al ejercicio filosófico que tiende a potenciar el pensar por sí misma(o), el examen de sí o la construcción de narrativas sobre quiénes somos y el mundo que nos rodea. Caracteriza a este modo de hacer filosofía el hecho de que su fin no está más allá del ejercicio mismo del filosofar, donde quien filosofa se conoce a sí misma(o) y reconoce la o las comunidades de pensamiento a las que pertenece.

Para mostrar este asunto, en el primer apartado tomamos como punto de partida el texto *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard, donde se describe el modo en que opera, en la posmodernidad, la tecnificación de los saberes. Sobre esta base, analizaremos dos casos, tomados del sistema colombiano de educación e investigación, que a nuestro juicio reflejan el giro de las humanidades hacia su tecnificación: las pruebas de Estado Saber 11 y la Política

Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, propuesta por Colciencias en su versión de 2016.

Una vez descritos estos dos casos como reflejo de la tecnificación, en el segundo apartado proponemos un modo de comprender la filosofía en el que se muestra que ella es también una actividad relacionada con la vida práctica, pero que no cae en la instrumentalización y que no está al servicio del desarrollo económico. Se trata de la noción de *praxis* filosófica. A partir de ahí proponemos la noción de filosofía como modo de vida como alternativa a la tecnificación de esta. Con esta noción, la filosofía se relaciona con la vida en aras no de la productividad, sino del encuentro de las personas a través de la búsqueda de la vida buena. Presentaremos finalmente una forma de darle un lugar a esta propuesta en las prácticas cotidianas escolares, esto es, a través de la promoción de la escritura filosófica.

Como se puede notar, en la base de la apuesta que hacemos aquí se encuentra la idea según la cual nuestros sistemas de vida democráticos requieren —al lado de muchas otras políticas de carácter económico, político y social— un proyecto de promoción del autoconocimiento por parte de las personas y las comunidades, del encuentro en la diversidad y del ejercicio constante del pensar para la vida buena, la paz y la convivencia. En este marco de comprensión, nuestra propuesta apunta a mostrar caminos de resistencia ante la exigencia de vincular al proyecto de desarrollo productivo todas las formas de saber en el país, como si este fuera el único espacio de legitimación social; piénsese además en los saberes ancestrales e indígenas y muchos otros que no tienen cabida en este proyecto de país. Por eso es fundamental reivindicar las potencias del pensamiento que permanece al margen de las políticas descritas y que debemos legitimar como un espacio de acción para fomentar la diferencia y la diversidad.

La tecnificación de las humanidades

Ya en *La condición posmoderna* J. F. Lyotard describe el modo en que se legitiman las teorías tras la caída de los metarrelatos modernos de legitimación, el especulativo y el emancipatorio. Estos metarrelatos, de uno u otro modo, tenían una función legitimadora a través del vínculo que establecían entre las teorías y la vida social. El primero, a través de un vínculo entre vida del espíritu y las teorías y, el segundo, a través de las relaciones entre discurso denotativo y prescriptivo (1984, 68-70). En lo que a nuestra discusión incumbe, no interesa describir con precisión en qué consistían tales relatos de legitimación y tampoco

el modo en que estos dejan de operar en su función legitimadora; en su lugar, nos interesa indicar las consecuencias de tal caída en nuestra comprensión de las humanidades, y en particular de la filosofía como técnica y como *praxis*.

En efecto, señala el autor francés, ante la imposibilidad de que las teorías se legitimen a través de tales relatos, su legitimación se da a partir de las relaciones que tejen con la producción, la fuerza y el poder. Tal relación se concentra en que las teorías funcionan ahora en un sentido técnico, o al servicio de las técnicas, las cuales, a su turno, se ordenan a la consecución de poder, fuerza y producción.² Su valor radica en su potencial performativo (1984, 86), desplazando e incluso subordinando el criterio de verdad y de justicia. Su lenguaje es el técnico, y no el denotativo o el prescriptivo. El valor de estas teorías radica, entonces, en la capacidad que tienen de transformar situaciones o estados del mundo circundante. En tal sentido, señala Lyotard, las teorías deben operar de modo técnico y, a su turno, son valoradas como tales, esto es, por su eficiencia: “Una jugada ‘técnica’ es ‘buena’ cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra” (1984, 83). Como señala Germán Vargas, en la condición posmoderna las teorías adquieren valor en la medida en que entran en el curso de los acontecimientos, en producir o evitar tipos de estados; en suma, en la vinculación de la teoría con la práctica buscando la eficiencia (2003, 253).

Traemos a colación esta descripción de Lyotard como punto de partida de nuestro acercamiento a la situación de la filosofía. En efecto, su situación parece ser la de un tipo de conocimiento que ahora se concibe y es valorado por su potencial performativo, como técnica, como instrumento al servicio de la transformación económica de la sociedad. Esto lo podemos notar a través del estudio de dos casos: el examen de estado de la educación media (pruebas Saber) y la financiación de la investigación por medio de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. En ambas instancias podemos observar aquello que se ha llamado la crisis de las humanidades, en lo que atañe a la filosofía, por cuanto progresivamente se han limitado los espacios de acción de estas, su valor y reconocimiento en estos contextos.

² Aun cuando se mantenga la distinción entre ciencia y técnica, como es el caso de Lyotard que ahora estudiamos, o se opte por el nuevo campo de conocimiento que surge de su enlace, bajo la idea de una tecnociencia (Echeverría 2003), el criterio de performatividad sigue siendo el predominante. Se trata de una inversión de las relaciones entre ciencia y técnica.

En el año 2000, el ICFES reformó el enfoque y desarrollo de las pruebas estatales que se realizan a la educación básica y media: “Hasta entonces el examen se concentraba en la evaluación de conocimientos y aptitudes, y a partir de ese año se orientó hacia la evaluación de competencias directamente ligadas a resultados educativos y a logros verificables” (ICFES 2013, 15). Con tal propósito, el examen se estructuró en dos núcleos de áreas, siguiendo el esquema de áreas curriculares de la educación media: el núcleo común, que incluía lenguaje, matemáticas, biología, física, química, ciencias sociales, filosofía e inglés; y un núcleo de profundización, que daba la opción de profundizar en lenguaje, matemáticas, sociales, biología, medioambiente o el área de violencia y sociedad. Todas ellas serían evaluadas no por sus conocimientos, sino por las competencias que en ellas se definían.

Para la implementación de la prueba a partir de 2014 el ICFES incluyó algunas modificaciones. Nos interesa señalar la que se refiere al área de filosofía. Tal reforma propuso:

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

A partir, pues, de la reforma de 2013, las pruebas de Estado centran su atención exclusivamente en evaluar la capacidad que tiene la filosofía de contribuir al desarrollo de competencias de lectura crítica en las y los estudiantes. No nos interesa negar que la filosofía contribuya a tal objetivo de formación. Nos interesa, más que eso, subrayar el sentido técnico de ella y la reducción que ello conlleva. Lectura crítica se define, a su turno, de la siguiente manera:

Para aproximarse críticamente a un texto un estudiante debe, en primer lugar, comprender las unidades locales de sentido. En segundo lugar, debe integrar esa información para darle un sentido global al texto. Y, en tercer lugar, una vez superadas las dos etapas anteriores, debe tomar una postura crítica frente al texto, reflexionando sobre su contenido. (ICFES 2013, 42)

En la guía de la prueba del año 2015, esta última “incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” (ICFES 2015, 4). Como se puede observar, la filosofía ha sido reducida aquí al análisis de textos, a través de técnicas lógicas y argumentativas. Por supuesto, no queremos desconocer el valor que estas tienen para el propósito señalado, pero es necesario advertir que tal propuesta deja de lado diversos sentidos y prácticas que ha tenido la filosofía en su historia, que van más allá de ello o que dan una orientación al ejercicio lógico y argumentativo. La consecuencia de dejar de lado otros sentidos de la filosofía, como el que aquí proponemos, es una progresiva invisibilización de los mismos en las instituciones educativas, concentradas en obtener buenos resultados en la prueba. Entre ellos, destacaremos aquel sentido en el cual la actividad filosófica implica autoconocimiento y un ejercicio constante del pensamiento. Esto lo haremos en el último apartado de este escrito. Sin cuestionar por el momento el sentido en que se usa la voz “crítica” en la prueba, basta anunciar por ahora que en la propuesta de las pruebas Saber la filosofía se postula como un saber expresable en lenguaje técnico, sin que ello implique a quien filosofa (las o los estudiantes) o el contenido de sus enunciados (sus contextos de vida y acción). La enseñanza de la filosofía queda reducida, con ello, a la ejercitación de técnicas que se aplican sobre textos.³

³ Por supuesto, se puede objetar que la prueba de Estado tiene un carácter de evaluación estandarizada, que mide el saber filosófico a nivel nacional y que, por tanto, su alcance es reducido y que no puede tener en cuenta tales aspectos que pueden resultar particulares. Ante este argumento hay que decir al menos dos cosas. Primero, la enseñanza de la filosofía en las escuelas no es indiferente a las pruebas de Estado, en el sentido de que, dada la relevancia de las políticas de Estado en materia de evaluación, en gran medida la enseñanza termina trazándose como objetivo a alcanzar el éxito en tales pruebas. Así, una inclinación a la evaluación de la filosofía como técnica termina por impulsar la enseñanza de este mismo sentido del filosofar. Segundo, es posible encontrar otros modos de evaluar la filosofía, que no la reduzcan a su servicio técnico. La ausencia de estudios sobre evaluación en filosofía

En las pruebas sí se reconoce que las técnicas que la filosofía ha desarrollado son eficaces para tal propósito, por lo cual se le encomienda esta tarea, junto al área de lenguaje, de modo que estas técnicas son transversales a la formación. Así, la presencia de la filosofía en el sistema estatal de evaluación se debe a que ha desarrollado técnicas eficaces para la lectura crítica y, por lo mismo, su permanencia radica en que siga siendo sirviendo a ese propósito; de otro modo, podría desaparecer. Su legitimación radica en el servicio técnico que presta a objetivos transversales. Como consecuencia, la tecnificación del saber filosófico está ligada, íntimamente, a su ocultamiento o invisibilización: al despojarse de valor, se mantiene como soporte oculto de otros propósitos. Por supuesto, el riesgo de desaparición está latente, pues si el área de lenguaje desarrollara técnicas más eficaces de análisis discursivo, la filosofía podría resultar inútil.

Analicemos ahora el segundo caso. La Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2016).⁴ Si bien ha habido algunos cambios valiosos desde la versión de 2015, que aquí por razones de espacio no podemos reseñar, la orientación general de la política se ha mantenido no solo estable, sino en línea con el enfoque que ha caracterizado tradicionalmente a Colciencias. Este enfoque consiste en poner énfasis en el incremento de la productividad de nuevo conocimiento, tecnología e innovación y el aumento de su impacto en los estándares de medición internacionales. Esto significa que su aproximación al conocimiento es instrumental en la medida en que se fomenta el conocimiento como sistema productivo; en últimas se busca insertar los productos del conocimiento en el mercado. Por esto, el objetivo es mejorar el desempeño de Colombia en la dinámica transnacional de oferta y demanda de conocimiento. De este modo, se financiará la investigación acorde al impacto que pueda tener en los índices de participación del sistema global de ciencia y tecnología.

no debe llevar a la tecnificación de este saber, por el contrario, exhortarnos a llevar a cabo estas investigaciones con el objetivo de alimentar la reflexión sobre el lugar de la filosofía en las pruebas de Estado.

⁴ A la fecha de escritura de este texto, este documento se encontraba en discusión. Actualmente, está vigente el Libro verde 2030 de Colciencias y el Conpes 2021-2030. Estos documentos pueden consultarse en repositorio del actual Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación: https://minciencias.gov.co/sites/default/files/documento_conpes_ciencia_tecnologia_e_innovacion.pdf

La Política busca “lograr una Colombia en paz, equitativa y la más educada de América Latina” (Conpes 2016, 15). El objetivo general de la política es “impulsar el desarrollo económico, social y ambiental del país y sus regiones a través de la ciencia, la tecnología y la innovación” (Conpes 2016, 74). No obstante, no está claro cómo la paz, la equidad y la educación resultan de la perspectiva desarrollista. Es un avance, respecto de la versión de 2015, la adición más o menos sostenida a lo largo del documento del enfoque “social” y “ambiental”. Las ciencias aplicadas y la innovación tecnológica se consideran de primera importancia para tal proyecto, eso lo podemos notar en la priorización de “las áreas de salud, alimentos, energías sostenibles y sociedad” y de forma complementaria “biotecnología, nanotecnología y las tecnologías de información y las comunicaciones (TIC)” (Conpes 2016, 75). Se nota una diferencia muy marcada en las menciones especializadas y detalladas a lo largo del documento de estas ciencias y tecnologías respecto de la somera inclusión de “sociedad”, como un gran conjunto de saberes o áreas del conocimiento indiferenciado, que en muchas ocasiones parece más un apéndice “a última hora” que una parte integral de la política. Si bien en la versión de 2015 se habla de “desarrollo económico, social y ambiental”, no está claro qué perspectiva de sociedad y de relación con el medioambiente se pretende fomentar, qué idea de desarrollo social y ambiental están en juego. Del desarrollo económico tenemos claro en cambio que se refiere al crecimiento de la economía, reflejado en indicadores como el producto interno bruto (PIB) y el incremento de la participación de Colombia en la economía internacional:

La CTI [ciencia, tecnología e innovación] contribuye de manera directa tanto a los objetivos de sofisticación y diversificación como a los retos sociales y ambientales que tiene el país. Por una parte, permite llevar a cabo innovaciones pertinentes para la sociedad y por otro lado aporta al desarrollo de capacidades internas en las empresas que impactan de manera directa su productividad. (Conpes 2016, 23)

Luego de analizar algunos datos estadísticos que refuerzan el vínculo entre productividad e innovación, el documento concluye que “las estrategias de la Política de CTI deben dirigirse a mejorar tanto las capacidades de innovación como la eficiencia del sistema con el fin de obtener resultados en productividad” (Conpes 2016, 25). Los “retos sociales y ambientales” parecen más bien

accesorios de una política económica de incremento de la productividad, pues no se explica cómo dicho incremento puede impactar realmente las condiciones sociales diversas y multiculturales del país y nuestra relación con el medioambiente, y mucho menos la relación de estos temas y retos con la generación de una Colombia en paz, equitativa y educada. Es difícil creer que las “innovaciones pertinentes para la sociedad” estarán vinculadas con las necesidades sociales y políticas de nuestro país, es decir, locales y regionales, cuando dicha pertinencia será impuesta por la ley del mercado del conocimiento: aquella que clasifica y mide el valor de los productos de nuevo conocimiento según su inserción o visibilidad en el sistema global. El eje de esta política es la productividad con la confianza en que el incremento en la productividad moviliza la economía, y que ese bienestar económico viene de la mano con el bienestar “social y ambiental”.

Sin duda, el debate sobre el vínculo entre el crecimiento económico, el bienestar y el desarrollo social de los países es muy amplio y complejo; no es este el espacio para discutirlo. Sin embargo, es notable para los propósitos del país en el que queremos vivir, que el énfasis está puesto en las posibilidades productivas, es decir, en nuestra capacidad de producir tanto nuevo conocimiento como tecnología. Propiamente no se produce por producir, más bien el fin de la producción es la competitividad en un entorno de oferta y demanda global. La priorización de las ciencias aplicadas y las nuevas tecnologías en dicho mercado del conocimiento trae consigo una invisibilización de las “ciencias sociales y humanas”: las y los investigadores en estas áreas hemos sido testigos de ello en las convocatorias de Colciencias. A pesar de que estas áreas contribuyen al país con el mayor número de doctores y de grupos de investigación asociados a instituciones de educación superior (Conpes 2016, 36-38), la política se orienta a fomentar, en desmedro de estas áreas, la formación y la investigación en aquellos saberes que se ajusten a los estándares internacionales de producción que se proponen como objetivos en esta política. Aun si aceptáramos el paradigma de la productividad, hay que reconocer que las ciencias sociales y las humanidades tienen un portafolio de productos diversos: primero, sus actividades no se agotan en la tipología presentada por Colciencias siguiendo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico, apropiación social del conocimiento y formación de recursos humanos); segundo, no necesariamente privilegian el “nuevo conocimiento” como lo exigen “la mayoría de índices y rankings internacionales de medición de la investigación científica” (Conpes 2016, 41).

No se pretende aquí desestimar la importancia de las áreas del conocimiento que están privilegiadas en dicha política, ni tampoco de los conocimientos que están orientados a la solución de problemas concretos de la vida cotidiana. Se trata más bien de notar el tipo de conocimiento o saber que se está poniendo al margen, no solo de la reflexión sobre el modelo de país en el que queremos vivir, sino también de la destinación de los recursos que financian la realización de dicho modelo. Aquello que determina qué saber es digno de fomento en Colombia es, en primer lugar, el producto de la aplicación del saber y, en segundo lugar, el valor de cambio de dicho producto en el mercado transnacional. Esto es lo que denominamos, como ya se ha hecho a partir de otros análisis, un modelo técnico o instrumental del conocimiento. En medio de este panorama, proponemos que ubicarnos del lado del pensamiento como actividad y aproximarnos a una noción de saber desde esta perspectiva puede ser un lugar de resistencia ante la mercantilización que se nos impone. La contribución de este enfoque consiste en que no se trata de un pensamiento desvinculado del mundo que compartimos, sino de un pensamiento que se orienta a la vida buena, pero que no es un instrumento ni de la vida buena, ni de sus condiciones económicas.

Hay aquí además una diferencia de principio. La Política de Ciencia, Tecnología e Innovación propone como objetivo la paz, la equidad y la educación para nuestro país. Cabe decir que el documento no responde cómo el incremento de la productividad y sus consecuencias económicas, “sociales y ambientales” atenderán a semejantes propósitos. La paz, la equidad y la educación son efectivamente fines dignos de ser perseguidos, pero tenemos dudas de que el modelo presentado por dicha política conduzca a tales propósitos. Por ello, proponemos que en Colombia vale la pena fomentar, entre muchos otros, un conocimiento orientado hacia la vida buena, que pueda buscarse por sí mismo con independencia de sus réditos económicos, e incluso de la producción de resultados medibles con estándares internacionales. Hacemos énfasis en la inclusión, pues no se trata de negarle un lugar en la sociedad a las demás formas de conocimiento: justamente a esta actitud excluyente se dirigen nuestras críticas.

La perspectiva de la filosofía como forma de vida

El sentido de saber que nos interesa resaltar consiste en una actividad, una *praxis*. No se reduce a una técnica (*techne*) aunque puede incluir algunos elementos de esta. En *Ética a Nicómaco* Aristóteles separa explícitamente estos dos términos: “Pues el fin de la producción (*poiesis*) es diferente de ella; mientras que no lo

es el de la acción (*praxis*)” (Et. Nic. 1140b6-7. Trad. Diana Acevedo). En este contexto Aristóteles está explicando por qué la prudencia (*phronesis*) no puede ser un arte (*techne*); la razón es que la acción es diferente de la producción y la prudencia pertenece al género de las acciones. Se puede notar cómo la gran diferencia se establece entre acción y producción, den esta última se ubica el arte o la técnica.⁵ Hablaremos aquí de *poiesis* o producción para especificar lo que caracteriza de manera más general a la técnica.

Entonces, la *praxis* tiene su fin (*telos*) en sí misma, es decir, su fin es la actividad misma, a diferencia de la *poiesis* cuyo fin es externo, es decir, es el producto o resultado de producción, no el producir mismo.⁶ Un ejemplo de *praxis* es la vista: estar viendo y completar la acción de ver son una misma cosa, así como pensar y haber pensado o completar la actividad de pensar son una misma cosa (Met. 1048b19-27).⁷ En términos aristotélicos todo pensamiento es una actividad y, por tanto, pertenece al ámbito de la *praxis* de modo que se completa o llega a su fin en la realización de la actividad misma de pensar. El recurso a las ciencias aplicadas y el modelo técnico del saber implican justamente que el pensamiento y aquello que produce él mismo es un producto externo a la acción de pensar y este es no solo su fin, sino también su culminación. Con arreglo a estos productos se evalúa la pertinencia e importancia de la acción de pensar. Por eso, esta perspectiva implica ubicar al pensamiento del lado de la *techne*.

Las actividades culminan, se perfeccionan o alcanzan su fin al realizarse; sin embargo, esto no quiere decir que estén exentas de relaciones de subordinación

⁵ El arte es una forma de producción, de *poiesis*. No se entienda aquí el arte en sentido moderno como bellas artes. La *techne* incluye la escultura, la pintura, pero también la carpintería y la medicina. Además, hay que aclarar que, si bien en el lenguaje especializado es importante distinguir entre una actividad y una acción, ello no se requiere para los propósitos de este trabajo, de modo que los utilizaremos indistintamente.

⁶ Para un desarrollo más extenso de esta diferencia recomendamos consultar el trabajo de Oded Balaban (1986). Además, Paul Valéry tiene una interesante aproximación a esta diferencia, de la cual se va a apropiarse bajo los términos de fabricación y producción para distinguir el modo de producción natural y el modo de producción (fabricación) humana (Valéry 1993).

⁷ Esto se puede observar en la conjugación de los verbos griegos, esto es, en la diferencia de tiempo entre *hora* y *heorake*, entre el presente (tercera persona de indicativo) y el perfecto (también de tercera persona de indicativo). Esta distinción implica precisamente la diferencia entre *ve* y *tiene visto*. *Tener visto* implica cumplimiento o acabamiento; en el caso de la vista, en cuanto es una actividad, esto se identifica con la actividad misma de ver.

hacia diversos fines. Por ejemplo, las primeras líneas de la *Ética a Nicómaco* dan cuenta de la idea de que las actividades se subordinan según sus fines, por ejemplo, hacemos ejercicio con el fin de mejorar nuestra salud, pero el fin de la salud está subordinado al fin general y superior de llevar una vida feliz. Si aplicamos lo anterior al caso del pensamiento y al saber asociado a su ejercicio entonces notamos que podemos pensar sobre el mundo, sobre las relaciones humanas, sobre la ciencia, sobre la naturaleza, entre muchos otros objetos del pensamiento con el fin de pensarlos y, al mismo tiempo, este ejercicio intelectual puede estar también orientado a llevar una buena vida o contribuir al desarrollo de esta.

Ahora bien, establecer relaciones de subordinación entre fines de diversas actividades no implica necesariamente instrumentalizarlas. El tipo de actividad del pensamiento al que estamos haciendo referencia acá tiene valor por sí misma; la sola realización de la acción ya cumple su fin más próximo e inherente. No obstante, podemos realizar esta actividad al mismo tiempo como parte de las actividades que, coordinadas, constituyen la vida buena. No podemos aquí dotar de contenido dicha aproximación ética en conjunto, pero sí podemos establecer que el ejercicio del pensamiento que nos interesa resaltar tiene un lugar en la búsqueda de la felicidad o la buena vida, en cuanto sus fines se pueden subordinar a este fin, sin ser instrumentalizados.

En lo que sigue mostraremos uno de los sentidos en los que la filosofía se ha comprendido como *praxis*. Este es el de la filosofía como forma de vida. Siguiendo a Alexander Nehamas, no queremos proponer que este sea el sentido original de la filosofía, que se ha perdido a través de los años, o que esta sea “La Filosofía” (2005, 12). En su lugar, rescatamos aquí un sentido histórico, presente en la filosofía antigua y que ha resurgido hoy a través de diversos estudios (Hadot 2006 y 1998; Ortega Calvo 2011; Chase 2013, Lozano-Vásquez & Meléndez 2016; Meléndez 2015).

La expresión *filosofía como forma de vida* fue acuñada muy especialmente por los estudios de filosofía antigua realizados por Pierre Hadot, con un especial énfasis en el análisis de la filosofía helenista.⁸ De clara inspiración socrática, las escuelas helenistas recogieron la figura del sabio para determinarlo como un paradigma en el que la manera de vivir y la visión del mundo se deben ajustar

⁸ Hadot (2006) sostiene un debate con el concepto foucaultiano de ‘cuidado de sí’, particularmente con ciertos anacronismos de la noción de sujeto aplicada a la Antigüedad. Siguiendo la línea de Foucault se encuentra otra perspectiva del problema, sin duda, valiosa.

al ideal de perfección humana que este encarna; lo anterior con independencia de que este ideal sea alcanzable o no. En este orden de ideas, al perseguir un ideal de vida determinado, quien filosofa se presenta como extraño ante la vida ordinaria y establece algún tipo de ruptura con los usos y costumbres de su época (en esto consiste la *atopía* de la filosofía, su carácter extraño para la vida cotidiana). Así pues, es característico del modo de vida de quienes filosofan tomar distancia de otros modos de vida; aunque por supuesto también hay diferencias entre quienes se llaman a sí mismos filósofos o filósofas. La pregunta por cómo vivir, de inspiración socrática, está en el origen de esta idea. Se asume que la primera tarea de la filosofía es buscar la respuesta a la pregunta cómo vivir y cuál es la mejor vida o la vida que merece ser vivida.

La noción de ejercicio espiritual va de la mano de la búsqueda de la vida filosófica, pues a cada escuela le corresponderá una actitud interior (serenidad, vigilancia, etc.) y esto conlleva la necesidad de practicar algunos ejercicios con el fin de alcanzar el progreso espiritual. Estos ejercicios se plantean de manera análoga al entrenamiento del atleta o a la práctica de la terapia médica (Hadot 2006, 217-218). Dicha ejercitación se da por medio de la meditación y el control de sí; a este propósito sirve la memorización de los dogmas de cada escuela, que, a la manera de las cartas de Epicuro, se deben tener a la mano con el objetivo de estar disponibles para la acción.

En el contexto de la filosofía del periodo helénico, el papel del lenguaje y la retórica es fundamental para la realización del modo de vida buscado. El discurso y la teoría son instrumentos al servicio de la *praxis* de la vida filosófica. Andrea Lozano-Vázquez puntualiza esta idea: “Aunque no es el único, los filósofos asumen que el mecanismo de [la] cura [filosófica] es el discurso, tanto el propio con otro o consigo mismo como el que se ‘presencia’ —se estudia, se lee, se observa como espectador—” (2013, 478). El discurso, pues, constituía la base para invitación al examen de sí misma(o) en la Antigüedad, a la búsqueda del control y de la autonomía. Aquí se asienta la idea nuclear de la filosofía como modo de vida: se trata, sí, de la atención puesta sobre la vida, tanto individual como colectiva; pero esta atención se conduce a través del ejercicio racional que tiene su núcleo en la elaboración discursiva. Así, Hadot muestra que la vida filosófica puede ser caracterizada como un enlace íntimo entre discurso y vida (1998, 90).

Los estudios sobre la Edad Antigua muestran que tal relación podía derivar en diversos modos de construcción y análisis de discursos, pero a la vez

en diversas prácticas y modos de vida. Resultaría prolijo, pero no es el objeto de este escrito, mencionar tal diversidad. En su lugar, nos interesa señalar el tipo de relación entre estos dos ámbitos. La *Apología de Sócrates* refleja el tipo de relación que perseguimos. Sócrates no invita meramente a seguir una vida orientada por reglas prácticas, en aras a que tales prácticas lleven a la consecución de objetivos trazados, bien sea en la vivencia de normas y leyes o en el desarrollo económico. En su lugar, el ejercicio racional se incrusta en la vida práctica con un doble objetivo: dar cuenta de la vida y lograr que el alma sea lo mejor posible (*Apología* 29e).

Señalemos ahora algunas características de la invitación socrática que nos permiten retomar nuestra discusión sobre la filosofía como técnica. Por un lado, la filosofía, tal como la comprende Sócrates, implica en primera persona a quien filosofa: no solo en su capacidad de producir o analizar discursos, sino en el compromiso que adquiere a partir de ellos. En efecto, en la comprensión socrática el análisis de teorías implica siempre ubicarse frente a ellas, esto es, leerse a sí misma(o) a partir de los discursos. Implica para cada una(o), como señalaría Kierkegaard, la pregunta por la propia relación con los discursos que se analizan (2007, 64).⁹

Ahora bien, este ejercicio de examen de sí misma(o) es constante, pues como ejercicio o actividad nunca cesa ni se agota; hacer del alma lo mejor posible es siempre algo por hacer. En esto, precisamente, consiste el que el filósofo o filósofa sea *atopos*: su sabiduría no consiste en el conocimiento de teorías, sino en la revisión constante de su vida y su mundo a partir de ellas. Su vida es un constante modo de llegar a la sabiduría, sabiendo que ello consiste en un constante ejercitarse.

Retomemos ahora la distinción entre *techne* y *praxis*. En sentido socrático, la filosofía no se ejerce para producir un objeto discernible de quien filosofa y su vida. Por ello, no cesamos de filosofar, tras la constatación de que hemos producido ya el objeto previamente propuesto. A diferencia de ello, la filosofía es una construcción constante, una actividad. Quien está puesta en cuestión es la persona misma que filosofa, y con ella su contexto vital y de acción, sus deseos, sus expectativas, las redes y los vínculos que la soportan, su comunidad,

⁹ Martha Nussbaum (1997) plantea la pertinencia del autoexamen socrático en términos de una defensa del pensar por sí mismo en una sociedad plural, como la reivindicación de un intelectualismo no desvinculado del mundo y la cultura.

su historia... todo ello está sujeto al cambio y es por tanto contingente. Ahora bien, la filosofía es, como decíamos, un ejercicio, pero tal ejercicio no se reduce a técnicas aplicadas al discurso. Se trata, como decíamos, de ejercicios que implican en primera persona a quien filosofa. Estos ejercicios están en estrecha relación con el fin de una vida buena para cada persona o comunidad. Un ejercicio racional cuyo objeto son conceptos, teorías y relatos vividos (Gaztelu 2014, 8ss); pero no solo racional, pues reconocemos que la emotividad, las pasiones y la forma en que percibimos el mundo hacen parte de la vida de las personas y las comunidades que es, en últimas, aquello sobre lo cual se da el ejercicio filosófico.

En términos del examen sobre sí misma(o), se trata de que el ejercicio filosófico —el descubrimiento de un concepto, un valor o de una idea que está en la base de los modos de pensar con los que nos identificamos o comulgamos, los modos de relacionarnos con el mundo que compartimos, en suma, el autoconocimiento— puede ser el inicio de una autotransformación. Al identificar los conceptos que guían la vida, es posible examinarlos, entender su naturaleza, cuestionarlos y, si es el caso, tomar distancia frente a ellos, o también fortalecerlos y comprenderlos. Este ejercicio permite la crítica y la movilidad del pensamiento, nos acostumbra a estar abiertas y abiertos a las maneras diversas de pensar, es una invitación a revisar nuestras propias creencias, valores e incluso nuestros deseos. Este ejercicio, además, requiere del máximo rigor, pues uno o una misma es quien está en juego. Agustín de Hipona veía esto con mucha claridad: la filosofía es, sobre todo, el examen riguroso de los conceptos con los que vivimos, fundamentalmente, el concepto de bien. Y ello merece la mayor atención, pues de la noción de bien que tengamos depende nuestra felicidad.

En el examen socrático, el ejercicio de crítica (*ephistrophe*) y creación (*metanoia*) de conceptos se realiza, entonces, sobre las personas, en momentos distinguibles, pero intrínsecamente relacionados. Al realizarse sobre los conceptos más vitales, implican cambio, conversión, transformación de sí; una transformación constante, como el ejercicio del pensamiento. Quien se examina a sí misma(o), se deconstruye y se construye constantemente. Problematizarse, crearse, siguiendo a Nehamas, apunta en la dirección de “convertirse en alguien, en hacerse un personaje” (2005, 16). Es la experiencia que tiene, por ejemplo, Agustín en sus *Confesiones*, al relatar que se convirtió en problema para sí mismo. El modo de vida, su modo de vida se convierte en el problema central para quien filosofa (Nehamas, 2005, 19).

Queremos indicar, tal como el texto socrático, que la sabiduría se alcanza en la generación de pensamiento, en una invitación a pensar sobre nosotras y nosotros mismos. El propósito es que quien es interrogado dé a luz sus propias ideas, su “verdad”, para lo cual Sócrates se ofrece como partero. Las preguntas socráticas efectúan dicho tránsito. En palabras de Hadot: “Debido a que el interlocutor descubrirá la vanidad de su saber, descubrirá al mismo tiempo su verdad, es decir, al pasar del saber a él mismo, empezará a cuestionarse a sí mismo” (1995, 40). El pensar por sí misma(o) se traduce aquí en crítica y construcción de sí.

Culminemos esta idea señalando el modo en que Martha Nussbaum expresa la idea que hemos sostenido hasta el momento, lo que ella denomina la independencia del pensamiento que debemos confiar a la filosofía en la sociedad:

En efecto, el examen socrático no busca producir artículos sobre los argumentos socráticos. Si bien comprenderlos es un paso importante, la relevancia de la filosofía como saber consiste en que haya “estudiantes que han examinado sus creencias socráticamente en alguna medida [...] estudiantes que hayan ganado la confianza de que su propia mente puede afrontar las preguntas más difíciles de la ciudadanía” (1997, 48. Trad. Diana Acevedo)

En otras palabras, las preguntas más difíciles de la vida en común. Nótese que el énfasis aquí está puesto en afrontar las preguntas no tanto en llegar a respuestas definitivas, es decir, resolverlas, un posible resultado o producto: la clave está en la actitud abierta a preguntar, a ejercitar el pensamiento, y a vincular en ello nuestra vida más concreta y personal.

Escritura como praxis

La actividad propia de la filosofía hoy por hoy tiene como objeto privilegiado de estudio y reflexión textos escritos por filósofas y filósofos. En efecto, como señala Lang, los textos son el producto material fundamental que ha construido la filosofía (1983, 19). El fin o realización de la filosofía, como actividad, incluye y requiere la producción de textos; en este sentido, la escritura hace parte esencial del quehacer filosófico.¹⁰ Ponemos esto de presente para llamar

¹⁰ Un posible modo de desarrollo de esta tesis está vinculado con la tematización expresa del “discurso filosófico”, tal como la encontramos, por ejemplo, en los estudios de Pierre Hadot

la atención sobre una de las reducciones que se ha hecho de la filosofía: se ha pretendido que el aporte para la educación se centre en la lectura crítica, desconociendo que ella es también producción textual. Ahora bien, hemos querido argumentar a favor de una filosofía en relación con la vida, no reducida a una técnica o al servicio de la productividad. Reconocemos que esta dimensión textual se puede tecnificar y hacer depender de un sistema de producción, cada vez más eficiente, más regulado y medido en su valor de cambio; tal como ha sido el efecto de la bibliometría y los estándares nacionales e internacionales de producción de nuevo conocimiento. No podemos detenernos aquí en los detalles de esta tecnificación y mercantilización de la producción textual en nuestro país, baste con indicarla para mostrar que tomamos distancia con ese modelo y proponemos en su lugar otra noción de saber. Así, aquí intentaremos delinear una alternativa a este modelo, proponiendo uno en el cual la escritura constituiría una *praxis* filosófica, en el sentido de filosofía que describimos en el apartado anterior.

Nuestra aproximación parte de la pregunta por cómo se escribe la filosofía y cómo, si es el caso, el modo en que se escribe está emparentado con aquello que se escribe. La escritura filosófica está lejos de ser completamente homogénea, aun cuando ciertas exigencias contemporáneas de la academia tienden a ello como, por ejemplo, la preeminencia del artículo científico como producto principal en los proyectos de investigación que financia Colciencias y siguiendo a esta las universidades. Encontramos en la historia de la filosofía diversas formas de escribir y con ellas diferentes prácticas de la escritura, y diferentes apelaciones al estilo. Pese a lo anterior, el estilo y la forma de la escritura no suelen estar en el primer foco de atención de filósofas y filósofos.

En ocasiones el trabajo filosófico ha dejado al margen las consideraciones estilísticas, creyendo orientarse tan solo al contenido de sus conceptos, en una especie de asepsia de las razones. Pero dicha ausencia de reflexión en torno al estilo en los escritos filosóficos es más bien un silencio en el que, como dice el refrán, *el que calla, otorga*. Aquello que se *otorga*, en la escasa tematización de las diversas formas de escritura filosófica, es justamente cierta normalización

(2006). En esta línea argumentativa, Germán Meléndez (2015) nos ofrece un análisis del discurso filosófico justamente como aquello de lo que se ocupa la filosofía en su peculiar búsqueda de conocimiento.

de la idea de que la filosofía se escribe o se debe escribir en un tono plano, austero y neutral. El caso extremo de esta perspectiva consiste en asumir que las relaciones entre conceptos filosóficos se expresan más adecuadamente a través de un lenguaje claro y libre de toda ambigüedad, al cual se asocia el ideal de rigor filosófico. Tal como lo deja ver Perelman (2007, 139), un ejemplo extremo de esto es la pretensión de recurrir a lenguajes formales artificiales para eliminar la ambigüedad, los equívocos y controversias característicos de los lenguajes naturales, de manera tal que por medio de la aplicación de un conjunto de reglas se garantice la corrección en los procesos de deducción. Sin duda, la corrección lógica es un elemento importante en la argumentación en filosofía, pero una actitud acrítica ante esta pretensión puede hacernos creer que el estilo en la escritura filosófica, o bien es un adorno y en ese sentido es irrelevante, es decir, una especie de ropaje exterior del sentido puramente filosófico, o bien es un estorbo que debe ser despojado de todo aquello que lo asocie con el lenguaje natural. Esta descripción nos sugiere que la neutralidad del lenguaje es, en primer lugar, una pretensión y, en segundo lugar, es ella misma una apuesta estilística. Pues de entrada observamos que la eliminación de la ambigüedad propia del lenguaje natural se presenta como un ideal cuya realización depende de recurrir a una forma de escritura en alto grado formal, austera y sobria; en esto consiste la pretensión de un estilo neutral.

Una consecuencia importante de la pretensión de neutralidad en la escritura filosófica es la afirmación tácita de que quien escribe, sus particularidades y contexto personal no deben alterar el análisis filosófico ni deben hacer parte de él. Nótese el tono normativo de la afirmación. Por un lado, la neutralidad se refiere a la relación entre quien escribe filosofía y el texto filosófico: el texto debe someterse a las leyes universales de la lógica sin apelar a intereses o inclinaciones particulares; pues se asume que estas dos cosas son excluyentes. Desde esta perspectiva, el estilo debe expresar una relación neutral y desinteresada entre quien escribe y el texto: el contexto personal es también un estorbo al análisis conceptual. Por otro lado, la neutralidad se refiere a un ideal respecto de la relación entre la forma en que se escribe y lo que se dice o expresa a través de esta, a saber, que la forma no debe ser un estorbo para la expresión del sentido o del contenido de los conceptos.

Lo que se ha perdido de vista en esta discusión es que el estilo mismo hace parte de la forma en que damos sentido por medio del lenguaje. Citando a Nussbaum, “el estilo hace por sí mismo sus afirmaciones, expresa su propia

noción de lo que importa” (1990, 25). La confusión consiste en creer que, dado que la forma y el contenido son separables, por eso mismo pueden darse de manera independiente. Lo que podemos decir, por lo pronto, es que no es posible encontrar un texto que carezca de forma y no podemos evitar que la forma en que decidimos escribir haga, como dice Nussbaum, ella misma afirmaciones sobre las cosas que nos importan. Por eso la invitación que hacemos aquí es a escribir con la conciencia de que la forma en que escribimos hace parte de lo que podemos expresar y contribuye a establecer sus límites y posibilidades.

Berel Lang propone dos maneras de interpretar la relación entre la filosofía y la escritura. El autor contrasta un modelo neutralista, para el cual hay un sentido filosófico independiente y anterior al estilo, con un modelo de interacción, para el cual darle forma a un texto hace parte del contenido o substancia de este (1990, 18). Según el primer modelo, la forma en que se escribe la filosofía es ornamental y exterior al sentido. Así, es posible extraer en proposiciones homogéneas las tesis filosóficas de los textos, de manera que hay un suelo común que comparten textos de diversa índole y que permite la discusión entre ellos. Esto se puede ver claramente en el ejemplo, presentado atrás, del logicismo o formalismo en el lenguaje filosófico, pues la búsqueda de un lenguaje formal se dirige a establecer justamente ese suelo común y realizar las discusiones conceptuales exclusivamente en ese nivel. Según el segundo modelo, la forma en que se escribe la filosofía guarda una relación intrínseca con el sentido de manera que no es posible extraer sin más el contenido filosófico; no hay un suelo común que pueda poner en el mismo nivel textos de diversa índole. En este modelo cada texto debe ser considerado en sus propios términos y teniendo presente la forma en que está escrito para efectos de entrar en relación con otros textos.¹¹

Así pues, la filosofía como el ejercicio o práctica del pensamiento orientado a la vida buena puede fomentarse, entre muchas otras formas, en una aproximación a la escritura, sensible al estilo y las formas de escribir, sensible al contexto y particularidad de quien escribe, sensible a la forma en que quienes somos está presente y afecta el acto de escribir. Desde esta perspectiva las condiciones literarias y personales de producción de un texto determinan lo que es posible hacer y decir con él. La elección del estilo en la escritura filosófica demarca o

¹¹ Para una consideración más extensa de las consecuencias de cada modelo sugerimos una revisión detallada de los argumentos y análisis de casos presentados por Lang (1990).

delimita un posible campo de producción del sentido, por ejemplo, cualquiera de las opciones descritas delimitará de manera diferente el universo de sentido al que se aspira: bien sea la renuncia a la ambigüedad del lenguaje natural, bien sea la incorporación de la ambigüedad en la elaboración de un concepto filosófico. Por ello, la práctica de la escritura que aquí proponemos implica un carácter activo de quienes escriben en el proceso de orientación de su propio ejercicio.

Hay que aclarar que el estilo y la forma de un texto no se reducen a la aplicación de técnicas o *tropos* retóricos, si bien estos son parte importante de la formalidad y textualidad. El estilo y la forma de la escritura se refieren también al modo o estilo del pensamiento de quien escribe: por eso la crítica y análisis del estilo es también una crítica y análisis del pensamiento. Esta conclusión proviene de la consideración de filósofos y filósofas que decididamente utilizan aspectos literarios de sus textos para proponer un cambio en la manera de hacer filosofía, entre los cuales uno de los casos más analizados en los estudios sobre el estilo es la obra de Nietzsche (Mazzota 2013, 20). Pero esto no implica que la relación intrínseca entre el pensamiento de un autor o autora y su forma de escribir sea privativa de quienes explícitamente hacen uso del estilo para producir efectos específicos con sus textos. Los casos en los que la filosofía se escribe en un lenguaje que pretende ser neutral y llano, al servicio de la transparencia, claridad y univocidad de las tesis filosóficas, son también casos en los que el estilo interviene en la producción del sentido del texto; esto ocurre aun cuando el autor o la autora no se lo propongan explícitamente.

Afirmamos que la escritura es un espacio en el que es posible reunir a las personas y sus intereses, ideas y formas de vida diversas. Incorporar la dimensión literaria y creativa de la escritura, así como la sensibilidad hacia los contextos desde los cuales escribimos permite que las personas hagan de la escritura un ejercicio sobre sí mismas y sus comunidades de sentido. De este modo, la escritura no se reduce a una técnica al servicio de cumplir una tarea o satisfacer un requisito en una investigación o un proceso educativo; el acto de escribir como acto de pensarnos y expresarnos en nuestra particularidad puede ser un fin en sí mismo y recibir de quienes escriben su sentido y valor vital. Justamente porque creemos que la diversidad de personas y contextos en nuestro país solo pueden generar escrituras diversas infinitamente, no presentamos aquí una normativa de la escritura filosófica. Esta es más bien una invitación a permitir que nos inventemos en la escritura y que inventemos con ello la escritura que se ajusta a nuestros propios procesos y contextos. No hay para ello una regla o un conjunto

de ellas que nos garantice la eficacia de esta finalidad, porque dado que no es una técnica, no hay un fin externo a ella al cual podamos aplicar estándares de calidad universales. Tendremos entonces el reto, no menor, de hacer nuestras propias escrituras, sus reglas internas y contingentes, así como crear los procesos de evaluación contextuales y diversos para cada caso.

Algunas conclusiones

En este escrito hemos mostrado algunos sentidos que ha tomado el saber humanístico y, en concreto, la filosofía, en las actuales propuestas educativas e investigativas colombianas. Ello nos permitió hacer una caracterización de la crisis de las humanidades: la tecnificación e instrumentalización del saber al servicio del desarrollo económico de la nación que ha implicado que se ponga al margen su enlace directo con las personas en concreto, con sus diversos contextos vitales y comunidades de sentido. Así, la desaparición progresiva de la filosofía de los escenarios educativos, de las evaluaciones estatales y de los planes de investigación parece ser una consecuencia, entre otras cosas, de haber reducido tales saberes a técnicas, pues, al hacerlo, han perdido el valor que ellas mismas pueden aportar a propósitos más amplios como la vida buena de personas y comunidades. Su valor para el estado actual de la sociedad parece radicar en su aporte a otros proyectos, más radicalmente a un único proyecto de país, proveniente de un único sector de nuestra población. Este modelo que se está privilegiando en nuestra sociedad a través de diversas políticas en educación e investigación está desvinculado de la vida, si por ella entendemos la búsqueda de la buena vida. Su relación con la vida es de carácter técnico y mercantil, es decir, la vida de las personas y comunidades se reduce a una variable homogénea en relación con el movimiento del capital en los sistemas de producción transnacionales. De ahí que hayamos propuesto comprender este asunto a partir de la distinción entre *techne* y *praxis*, pues la primera tiene por fin algo distinto a ella con arreglo al cual se evalúa su valor y pertinencia, mientras para la segunda, su fin es la actividad misma, de modo que cada actividad se da a sí misma su estándar y su culminación. Además, la *praxis* está necesariamente atada a las personas que la realizan desde sus contextos concretos, y es por ello mismo diversa en su realización.

Este marco de comprensión muestra que el aporte de la filosofía a los procesos de lectura y escritura no se reduce al uso técnico de los textos y tampoco

a la promoción de lectura crítica en quien se acerca a ellos. El desarrollo de competencias para la lectura es apenas un estadio o momento del acercamiento de las personas a las letras. Ahora bien, el hecho de que la propuesta de que la escritura y la lectura entren en relación con la vida de quienes filosofan no sea estandarizable, no significa que, de suyo, tal propuesta deba excluirse de la educación básica y media o que la filosofía deba reducirse al uso técnico. Esto ocurriría solo si se piensa que todo proceso educativo debe responder a normas internacionales y homogéneas. Al afirmar la relación de las letras con cada individuo justamente queremos abrir un espacio en donde la construcción particular tenga cabida.

La coyuntura nacional, la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto con la insurgencia de las FARC, presenta muchos retos para las ciudadanas y ciudadanos. Uno de ellos consiste en pensarnos de maneras diversas de aquellas que por más de sesenta años han instaurado la violencia como ley, como forma de afrontar los conflictos y la diferencia. La propuesta que aquí presentamos hace parte de la búsqueda de esa diversidad y de los espacios públicos que permiten el encuentro desde la palabra; el reconocimiento de las cosas que compartimos y aquellas que nos separan como algo siempre digno de revisión y como algo que nos permite sobre todo hablarnos, leernos y escucharnos.

Con ello, volvemos a la idea inicial en la que situamos la crisis de las humanidades como un asunto público y político, pues está en íntima relación con el proyecto de país que queremos construir. En efecto, consideramos que las humanidades desempeñan un papel relevante en la construcción de un nuevo país, pero este no puede reducirse al análisis textual como indicador de calidad de la educación o al fortalecimiento de la productividad económica. En estos momentos de coyuntura urge que las humanidades contribuyan al examen y construcción de modos de vida diversos y abiertos al encuentro desde la diferencia. Hemos mostrado, finalmente, una aproximación a la escritura como *praxis* que busca potenciar este papel de las humanidades en la sociedad. En efecto, la escritura filosófica creativa podría ayudar a examinar y configurar nuevos mundos. La educación, como terreno donde se proyecta el mundo, es propicia a este tipo de prácticas. De ahí que consideremos que la reducción de la filosofía a lectura crítica atenta no solo a la filosofía como saber, sino al sentido mismo de la educación.

Referencias

- Aristóteles. 2002. *Ética a Nicómaco*. Traducido por M. Araújo y J. Marías. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Aristóteles. 2002. *Nicomachean Ethics*, editado por Christopher Rowe & Sarah Broadie. Oxford: Oxford University Press.
- Balaban, O. 1986. Aristotle's Theory of Praxis. *Hermes*, 114(2): 163-172.
- Barnes, Jonathan, ed. 1984. *The Complete Works of Aristotle*. Princeton: Princeton University Press.
- Bywater, Ingram, ed. 1894. *Aristotelis Ethica Nicomachea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chase, Michael, Clark, Stephen y McGhee, Michael, eds. 2013. *Philosophy as a way of life: Ancients and Moderns. Essays in Honor of Pierre Hadot*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Conpes. 2016. *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2016-2020* (Versión para discusión). <https://www.dnp.gov.co/Conpes/Documents/Pol%C3%ADtica%20nacional%20de%20ciencia,%20tecnolog%C3%ADa%20e%20innovaci%C3%B3n.%20VDiscusi%C3%B3n.pdf>
- Echeverría, Javier. 2003. *La revolución tecnocientífica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García Yebra, Valentín. 1998. *Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- Gaztelu, Teresa. 2014. "Una lectura del Theraváda desde la Philosophische Lebensberatung". Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/29992/>
- Hadot, Pierre. 2006. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Traducido por Javier Palacios. Madrid: Ciruela.
- Hadot, Pierre. 1998. *¿Qué es la filosofía antigua?* Traducido por Eliane Cazenave. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, Pierre & Davidson, A. I. 1995. *Philosophy as a way of life*. Oxford: Blackwell.
- ICFES. 2013. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: MEN-ICFES.
- ICFES. 2015. *Módulo de lectura crítica Saber Pro, 2015-I*. Bogotá: MEN-ICFES.
- Kierkegaard, Søren. 2007. *Johannes Climacus o el dudar de todas las cosas*. Traducido por Patricia C. Dip. Buenos Aires: Gorla.
- Lang, Berel. 1983. *Philosophy and the art of writing*. Brucknell University Press.

- Lozano-Vásquez, Andrea. 2013. "Sobre la filosofía como terapia en Séneca". En *Mathemata. Ecos de Filosofía Antigua*, editado por Raúl Gutiérrez, 477-478. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lozano-Vásquez, Andrea y Meléndez, Germán, eds. 2016. *Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lyotard, Jean-François. 1984. *La condición postmoderna*. Traducido por M. Antolín Rato. Madrid: Cátedra.
- Mazzota, Giuseppe. 2013. "Style as polemics". En *Style in Theory. Between Literature and Philosophy*, editado por I. Callus, J. Corby, G. Lauri-Lucente, 19-30. Nueva York: Bloomsbury.
- Meléndez, Germán. 2015. "Filosofía como forma de vida". En *Motivos filosóficos. Una introducción temática a la filosofía*, editado por Luis E. Hoyos y Andrea Mejía, 41-59. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Nehamas, Alexander. 2005. *El arte de vivir: reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Traducido por Jorge Brioso. Valencia: Pre-Textos.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Nueva York: Princeton University Press.
- Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating Humanity. A classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha. 1990. "Introducción: forma y contenido. Filosofía y literatura". En *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*, traducido por Rocío Orci y Juana María Inarejos Ortiz Boadilla del Monte, 25-37. Madrid: Machado Libros.
- Ortega Calvo, Manuel. 2011. "Ejercicios espirituales y pedagogía. La práctica de la filosofía en el mundo grecolatino. En *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica*, editado por Ángel C. Moreu y Enric Prats, 39-58. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Perelman, Chaïm. 2007. Lógica formal y lógica informal. *Praxis Filosófica*, 25, 139-144.
- Platón. 1981. "Apología de Sócrates". En: *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion Lisis Cármides, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protágoras*. Traducido por J. Calonge, Lledó Íñigo, E. y C. García Gual, 137-186. Madrid: Gredos.
- Valéry, Paul. 1993. "El hombre y la concha". En *Estudios filosóficos*, traducido por Carmen Santos, 139-193. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Vargas, Germán. 2003. *Filosofía, pedagogía, epistemología*. Bogotá: Alejandría.

Humanos, humanismos y humanidades: en busca de una educación prospectiva

Edgar Eslava*

Resumen

A partir de la revisión de algunas perspectivas clásicas del humanismo, en este capítulo se plantea una lectura contemporánea de las relaciones entre el significado que debe darse al concepto de humanidad y las tareas que tiene hoy en día la enseñanza de las humanidades como parte de la formación en ciudadanía. En ese orden de ideas, se afirma que, si se quieren defender las humanidades en el mundo de hoy, es fundamental que este tipo de disciplinas reubiquen una parte de su mirada en el futuro, a fin de enriquecer, pero sobre todo de complejizar la interpretación del problema, toda vez que la constante insistencia en la exploración acerca de las causas o la génesis de la crisis de las humanidades puede contribuir a la enajenación o, mejor, a la cesión del derecho a discutir y fijar nuestras necesidades, intereses, expectativas y proyectos. Esta labor, según la lectura planteada, no solo competiría a la filosofía, sino al horizonte de las humanidades en general.

* Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás y profesor de la Maestría en Filosofía de la Ciencia de la Universidad El Bosque. Correo electrónico: eslavace@gmail.com

Abstract

Based on the review of some classical perspectives of humanism, this chapter presents a contemporary reading of the relationships between the meaning to be given to the concept of humanity and the tasks that the teaching of the humanities has today as part of the construction of citizenship. In that order of ideas, it is stated that, if the humanities are to be defended in today's world, it is essential that these disciplines relocate a part of their gaze in the future, in order to enrich, but above all to allow new interpretations of the problem, since the constant insistence on exploring the causes or genesis of the crisis in the humanities can contribute to the alienation or, better, to the transfer of the right to discuss and fix our needs, interests, expectations and projects. This work, according to the proposed reading, would not only be in the field of competence of philosophy, but within the horizon of the humanities in general.

Humanos

Oigo en las noticias que un joven hace explotar en algún lugar público, en una estación de tren, en un aeropuerto, en una sala de conciertos, en un auditorio al aire libre, los ejemplos son demasiados, la bomba que lleva atada al cuerpo. Veo en directo el momento en que otro joven, siempre son los jóvenes, muere después de haber atacado con un puñal, un arma de fuego, un automóvil, de nuevo demasiados ejemplos disponibles, a algún grupo de personas, ahora transformadas en víctimas de un evento del que nunca conocerán su motivo final.

Mientras los datos se apilan, empiezan a escucharse las primeras versiones del atentado, nuevo nombre genérico para "ataque". Surgen teorías acerca de las razones del ataque a partir del perfil del victimario, de las víctimas, de las relaciones que es posible establecer entre los dos. Se ofrecen explicaciones que señalan como causas la membresía de unos u otros a un Estado, a una religión, a una raza, a una mayoría o a una minoría. Antes de llegar a ser corroboradas, las hipótesis se transforman en acusaciones, surgidas a partir del disgusto, del agravio, de la incompreensión y, en último término, del miedo. Hay algo desconocido, aterrador, ajeno, pues, se afirma con celeridad, que acciones como esas no pueden haber sido llevadas a cabo por uno de los nuestros, por un ser humano normal. El resumen de noticias: un nuevo acto enfermo, un atentado en contra de la humanidad.

Por supuesto no caben interpretaciones que favorezcan las miradas del victimario, no hay razones posibles que atenúen la culpa, que justifiquen la acción. Si alguien alude a la historia para recordarnos que las religiones pacíficas de hoy, ¿las hay?, los pueblos civilizados de hoy, los nuestros, fueron las fuerzas beligerantes de ayer, recurrimos a esa misma historia para recordar que esa sí fue una lucha justa y gracias a la cual hemos alcanzado una condición más favorable que la del pasado, e incluso si reconocemos que nunca ha habido un “nosotros” sin un “ellos”, un “dentro” sin un “fuera”, preferimos creer que bajo el peso de nuestras razones se derrumban las fronteras y desaparecen la necesidad de agresión. No es casual entonces, si les hemos enseñado a cuidar lo propio y desdeñar lo ajeno, que sean los jóvenes, los suyos y los nuestros, quienes deciden tomar acciones y reclamar a la fuerza espacios en el mundo que nos hemos encargado de construir, y del que difícilmente se podría decir que les ofrece un lugar que puedan considerar propio. No es otro el resultado de, en palabras de la ex primera ministra británica Theresa May: “[La] brecha creciente entre la vieja generación más próspera y una generación más joven que lucha”; de tal forma que, tanto en Reino Unido como en todo el globo,

si eres joven encontrarás más difícil que nunca el poseer una casa propia. [...] tienes un trabajo, pero no siempre tienes seguridad en el empleo. Tienes tu propia casa, pero te preocupas por pagar una hipoteca. Puedes apenas sobreaguar, pero te preocupas por el costo de vida y por lograr ubicar a tus hijos en una buena escuela. (May 2016a; 2016b)

Les hemos hecho difícil encontrar su lugar. No nos habría de extrañar entonces el estar frente a la generación del temprano desdén.

En algún momento, la noticia se torna en excusa para asentir que al final la única forma de evitar que acciones, inhumanas, como esas vuelvan a suceder es por medio de una adecuada educación, que ha de reemplazar el uso de aparatos represivos, aparentemente necesarios en el corto plazo, evidentemente ineficientes en el largo plazo. Esa misma educación que en otros momentos, como resultado de otras tragedias con mayor o menor grado de dramatismo, es referida como la única alternativa para sacar a un país de la pobreza, para frenar la proliferación de las pandillas y de la corrupción, para evitar embarazos juveniles y el recrudecimiento de las hostilidades, para promover el diálogo entre los pueblos, el surgimiento de un nuevo tipo de ciudadano, de hogar, de

mundo. Y allí, como parte de esta educación, aparece en escena el espectro de eso a lo que gustamos llamar una formación humanista que, así se nos informa, tiene o ha de tener un centralísimo papel en el momento de diseñar las políticas, prácticas, objetivos y mecanismos por medio de los cuales “la educación” hará de la nueva generación una versión superior de las anteriores, una nueva raza de humanos, *Humanos 4.0*, capaces de vivir juntos en armonía, que antepongan la justicia al egoísmo, la comunidad al individuo, el conocimiento a la producción. Humanos que superen, de lejos, las carencias que hemos demostrado tener sus profesores, sus padres, sus gobernantes, es decir: sus educadores.

Pero ese optimismo frente a la formación humanista contrasta con la, cada vez más, evidente eliminación de las asignaturas de humanidades en el currículo escolar, y de la invisibilización de sus acciones y sus énfasis formativos. El reclamo entonces se dirige hacia la pérdida de valor de las humanidades: menos horas de clase, menos materias, menos interés por parte de las autoridades, de las familias, por supuesto entonces de los estudiantes. Si es verdad que la educación humanista es la cura de todos los males, debería entonces actuarse en consecuencia y garantizar más espacios, mejores recursos, mayor libertad, para la enseñanza de las humanidades. Solo así se podrá retomar el papel protagónico antes que el de supernumerario en el drama de la educación. Si se nos da la oportunidad, insistimos, demostraremos que la humanidad se puede enseñar; que hacer visible aquello que en el fondo es compartido por todos los miembros de la raza humana es la única manera de encontrar la ruta de salida a la desesperada situación actual. No importa que a la fecha hayamos fallado sistemáticamente, no importa que nuestras estrategias sean recibidas con más resistencia que emoción, que nuestros objetivos no hayan sido claros y nuestros métodos ineficientes. Si se nos da la oportunidad de hacer más de lo mismo, seremos capaces de obtener resultados diferentes. Al fin y al cabo, lo que enseñamos, el humanismo, nos es fundamental.

Humanismos

Usemos como punto de partida una presentación que recoge definiciones comunes de eso a lo que llamamos humanismo:

Durante un periodo de 2500 años, la tradición humanista ha estado ofreciendo varios modelos de “lo mejor de la humanidad” (lo que los romanos llamaron *humanitas*). En los discursos clásicos de Occidente (judío-cristiano

y greco-romano) así como en los de Oriente (confucionista y budista), este ideal comprendía las virtudes centrales de sabiduría, justicia, humanidad [*humanness*], paz y armonía. Más específicamente, encontramos en estas tradiciones (en diferente proporción y énfasis) las cualidades de la educación de mente abierta, el pensamiento reflexivo, el carácter noble, el buen gusto, la amabilidad, la benevolencia y la responsabilidad social. Los discursos humanistas modernos —naturalistas, liberales, existencialistas, progresistas, críticos y radicales— han añadido al ideal humanista las siguientes cualidades: autonomía personal y autenticidad, autorrealización, pensamiento crítico, imaginación creativa, respeto por las personas, cuidado empático, ciudadanía democrática involucrada, así como la adhesión a la ética global de los derechos humanos, el multiculturalismo y la responsabilidad ambiental. [...]

Hacia el final de la primera década del siglo XXI, parece que más allá de las diferencias de énfasis y formulaciones hay un amplio acuerdo de que el humanismo consiste en una cosmovisión cosmopolita y un código ético que postula la mejora del desarrollo humano, del bienestar y de la dignidad como fin último de todo pensamiento y acción humana; es decir, dando prioridad a los valores de la dignidad humana, la equidad, el crecimiento y la solidaridad sobre cualquier conjunto alternativo de valores —religiosos, ideológicos, económicos o nacionales—. Este implica además el compromiso de formar un orden social democrático pluralista y justo, dedicado tanto a los derechos humanos como a la solidaridad social: proporcionando a cada individuo una oportunidad justa de disfrutar de una vida plena y autónoma, caracterizada por el bienestar personal, educación amplia, riqueza cultural, autorrealización, y una ciudadanía democrática participativa. (Aldoni 2011, 35)

Varias cosas se pueden decir alrededor de esta visión del humanismo. Por una parte, resulta evidente a partir de las afirmaciones del primer párrafo que la similitud entre las versiones primeras de humanismo, descritas como “modelos de lo mejor de la humanidad”, se empieza a perder cuando, de acuerdo con Aldoni, los discursos humanistas de la modernidad se imponen sobre la *humanitas*, el sentido original, la carga propia del liberalismo democrático, con el paso de las virtudes personales a las necesidades propias de una forma de regulación de la actividad social. Sabiduría y justicia son tan cercanas a las antiguas filosofías

orientales y occidentales como distantes lo son a ellas la autonomía personal y la responsabilidad ambiental. Entonces, contrario a lo que afirma el autor, en lugar de hablar de un humanismo extendido, con nuevas cualidades, estamos claramente hablando de dos humanismos diferentes.

Por otra parte, para decirlo ahora con palabras de Giusti: “Resuena aquí... el eco de la crítica heideggeriana y posmoderna al proyecto del humanismo, la conciencia de los excesos o los peligros del logocentrismo occidental” (Giusti 2012, 156). Damos por sentado con demasiada facilidad que el humanismo, incluso *los humanismos*, hablan del hombre en el sentido criticado por Heidegger, es decir, pensando en el humano como presente en algún lugar y con la necesidad de construir con el lenguaje una manera de señalarlo, de indicarlo. De esta forma, nos damos a la tarea, logocéntrica, de resaltar la relación entre lo dicho y lo señalado por lo dicho; en determinar el alcance del mapeo de la función lenguaje sobre el campo de lo previamente existente, de lo real. Esta tarea, a pesar de estar descrita en términos de crecimiento y desarrollo, de entrada nos limita a la posibilidad de comprender al ser humano como construcción, como nos recuerda Heidegger al declarar que:

Todo humanismo se basa en una metafísica, excepto cuando se convierte él mismo en el fundamento de tal metafísica. Toda determinación de la esencia del hombre, que, sabiéndolo o no, presupone ya la interpretación de lo ente sin plantearse la pregunta por la verdad del ser, es metafísica. Por eso, y en concreto desde la perspectiva del modo en que se determina la esencia del hombre, lo particular y propio de toda metafísica se revela en el hecho de que es “humanista”. En consecuencia, todo humanismo sigue siendo metafísico. A la hora de determinar la humanidad del ser humano, el humanismo no solo no pregunta por la relación del ser con el humano, sino que hasta impide esa pregunta, puesto que no la conoce ni la entiende en razón de su origen metafísico. (Heidegger 2000, 23)

Resulta entonces que todos los intentos por recuperar el sentido original, la relación rota entre lo humano y los humanos, son uno solo, hijo de la imagen de una existencia, previa, anterior, primera, de aquellos sobre quienes la humanidad se ha de predicar. En este sentido, una educación humanista es siempre retrógrada por ser retrospectiva, pues tiene sus ojos puestos en el pasado. Es también ansiedad, pues vive del clamor por recuperar un sentido

que se va desvaneciendo antes nuestros ojos, para pasar a ser tan solo una parte de nuestra historia, una ansiedad que no surge como resultado del balance, ni emocional ni racional, de la distancia que separa al humano que creemos ser del que demostramos de manera constante que somos, ni del hacerse consciente de que el hacerse humano es un asunto de compromiso con cada nuevo acto que alguno de nosotros lleva cabo. En su lugar, ella es el resultado de conducir con los ojos clavados en el espejo retrovisor, recorriendo una ruta que sabemos alguna vez nos ha sido señalada, pero por la que sentimos que estamos transitando por primera vez. Si el *sensum humanitas* de Cicerón nos reclama actuar de manera tal que la bondad sea la guía en nuestro juicio hacia otros, a partir del hecho llano de que son humanos como nosotros, un sentido de realidad nos obliga a comprender las limitaciones de la “metafísica del animal racional” y superarla a partir de una más cercana a lo que hemos hecho de nosotros mismos. Son nuestras acciones, antes que nuestras intenciones o esperanzas, las que nos hermanan, nos humanan.

De tanto pensar que somos lo mejor de nosotros mismos, nos hemos convencido de que, dado que educar en el humanismo es educar a ser humanos, lo que ha de ser enseñado es justamente lo mejor que somos, el rostro que queremos ver frente al espejo, no necesariamente el que asoma y se pregunta por quién está allí. Pero incluso maquillados no podemos dejar de saber. Sabemos de nuestra capacidad para las grandes obras, de nuestro potencial creador y de nuestra casi ilimitada capacidad para soñar. Sabemos también de nuestro desprecio por lo ajeno, de nuestro miedo a lo inesperado, de nuestra terca resistencia a comprender el mundo desde una perspectiva diferente a la que nos es familiar. Hemos construido lugares de paso que gustamos ver como definitivos; formas de relación que en nombre de la justicia nos distancian de la igualdad; armas para defendernos de las que hemos creado para destruirnos; discursos motivantes para cualquier acto posible, razones para justificar y juicios para garantizar que no hay justificación. No es posible encontrar una forma sencilla de trazar un límite, incluso borroso, entre los actos que son humanos y aquellos que no lo son. Los actos inhumanos no son sino acciones llevadas a cabo por humanos concretos en contra de humanos concretos. Así, o bien no hay crímenes en contra de la humanidad, *contra humanitas*, o todos nuestros crímenes lo son en contra de la humanidad. O bien todos humanos o todos bárbaros, no cabe otra alternativa. En este sentido, no se puede más que estar de acuerdo con Sloterdijk cuando afirma:

Solo se puede entender el humanismo antiguo si se lo concibe como toma de partido en un conflicto mediático, es decir, como resistencia de los libros contra el anfiteatro, y como oposición de las lecturas humanizadoras, proclives a la resignación, instauradoras de la memoria, contra la resaca de ebriedad y sensaciones deshumanizadoras, arrebatadas de impaciencia, de los estadios. Lo que los romanos educados llamaban ‘humanitas’, sería impensable sin la demanda de abstinencia de la cultura de masas en los teatros de la ferocidad. (2006, 34)

Entonces, nuestro primer trazo orientado a la ampliación de la cobertura del concepto de humanismo, que aplica no tan solo para un grupo particular de humanos así este tenga la clara intención de consolidarse como universal, permite extender el territorio sobre el cual construir una definición positiva de humanismo, una que no lleve consigo la carga original de “desbarbarizar”, de “dejar de ser para ser humano”, sino que, por el contrario, reconozca en la diferencia, en el ser local si se quiere, una de las marcas de lo humano.

Una mirada desde esta perspectiva permite dar alcance a la discusión sobre el humanismo y las humanidades en términos de domesticación y el distanciamiento sugeridos por Sloterdijk, para quien:

El acceso de la antigua Europa al mundo de experiencia está preconfigurado por adiestramientos gramaticales; en efecto, la materia misma del mundo se formatea en esa zona de cultura escrita según letra, sílaba, línea, página, apartado y capítulo; con el resultado de que nosotros, como lectores que hojeamos tanto libros como situaciones y que concebimos las situaciones como páginas de libro, llevamos en nosotros *a priori* la disposición de observadores que guardan distancia. En aquella época, el campo y la página de libro se correspondían en la medida en que líneas y surcos se asemejan. Cicerón acuñó el concepto de “cultura” que rige hasta hoy al comparar el cultivo del alma con el de los campos; para él era evidente que el mejor modo de cuidar el campo del alma es mediante la literatura.

Los cultivos se efectúan tanto en un sitio como en otro por la esperanza de crecimiento. En consecuencia, leer es así como cosechar en los campos del saber. Así, al *homo legens* se le va educando, sin advertirle, en la capacidad general de epojé. Quien ha aprendido a mirar rollos escritos y páginas impresas ejercita ya siempre la distancia frente a lo escrito, que,

a su vez, mantiene distancia con lo dicho y vivido. Hace de cosechero en la medida en que es capaz de recoger lo suyo de las parcelas del texto. Así como, según Heidegger, pensar y dar gracias van juntos, lo mismo sucede con leer y recolectar. El lector profesional, el docto, el pandit, se convierte en el agente de una novedosa forma de concentración; sí, no solo recolecta, sino que él mismo se transforma en una colección, en una persona colmada de saber, que va de una parte a otra entre almacenes interiores y exteriores. Se acredita como *homo humanus* en cuanto lleva a cabo su existencia como un ser que se mantiene dentro del espacio intermedio entre memoria interior y archivo exterior. Humanista es quien puede decir: soy un ser humano, nada escrito me resulta extraño. (2009, 45)

Así pues, el fantasma comunitario que está en la base de todos humanismos podría remontarse al modelo de una sociedad literaria cuyos miembros descubren por medio de lecturas canónicas su común devoción hacia los remitentes que les inspiran. (2006, 23)

La consecuencia que saca Sloterdijk de esta situación es que los humanistas son alfabetizadores del amor y la amistad, agentes que ponen en contacto a los jóvenes con los textos que, se espera, les definan como han hecho con quienes les han antecedido, pero frente a los cuales se encuentran necesitados de un intérprete, de un amigo que lea a su lado lo que otro ha escrito para ellos. Así se comprende entonces que la “esencia y función” del humanismo sea ser “telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito” (2006, 19).

Se trata entonces de establecer relaciones entre quienes han escrito y quienes beben del néctar de sus obras, a partir de la idea de que los mensajes serán comprendidos incluso a través de las fronteras definidas por las distancias temporales y espaciales que separan a unos de otros. Porque claramente quienes dan y quienes reciben no son los mismos. Una curiosa ambivalencia surge cuando exploramos la respuesta a esta pregunta que pareciese retórica pero que definitivamente no lo es. Por una parte, puede afirmarse que en la tradición humanista sí son los mismos quienes escriben y quienes los leen, pues el ideal formativo está orientado hacia la reproducción de una forma de ser, que es mucho más transparente y expedita si los receptores son miembros de las mismas comunidades que los emisores. Entender la lengua franca, reconocer los referentes históricos y sociales, ser capaces de identificarse con alguno de

los personajes narrados, estas y otras operaciones se facilitarán si quien escribe piensa en que será leído por alguien similar a él, ella en algunas pocas ocasiones, habitante del mismo territorio, hijo de una misma historia, ciudadano en formación. Sin embargo, por otra parte, la narración humanista que pretende acompañar la formación cobra toda su fuerza cuando se ofrece, se impone, a sujetos habitantes de otros mundos, a hijos de otras culturas, a no-ciudadanos.

Es en este contexto en el que las maravillas del mundo de los humanos se exhiben ante los diferentes, los no-humanos, como objeto de admiración y ejemplo a seguir, como el final de un camino que ellos aún no han empezado a recorrer y que, de seguir fieles al modelo, serán capaces de andar si se permiten ser guiados por quienes ya lo han avanzado, quienes lo han trazado con el esfuerzo y sacrificio que les permite definirse como humanos. Y así, en esta doble dirección, se busca ampliar la esfera del nosotros: fortaleciendo las raíces de los propios y trasplantando raíces en los ajenos.

Desde esta perspectiva puede entenderse, por ejemplo, el mensaje transmitido por Nussbaum, como parte de su defensa al humanismo. Inspirada por el impacto que en ella han causado algunos de los textos clásicos de la literatura universal, Nussbaum encuentra que la literatura resulta ser el arma más poderosa para el desarrollo de lo que la autora define como *imaginación compasiva*, la capacidad para generar sentimientos de cercanía con otros miembros de la raza humana, herramienta fundamental para la participación en la vida ciudadana. Así, los textos de Walt Whitman, Ralph Ellison (Nussbaum 1997) y Rabindranath Tagore (Nussbaum 2010) se presentan como modelos ejemplares de esta forma de promoción del humanismo a través de la generación de la empatía, y en quienes, afirma, resulta fácil entrever su intento por crear escenarios en los que temas universales como el amor, la esperanza, la angustia y la bondad cobran vida en personajes con los que, de manera inescapable, terminará el lector sintiéndose identificado.

Sin embargo, esta tesis acerca del poder de la literatura como promotora natural de una educación humanista resulta ser bastante optimista, e incluso parece que retira la mirada de asuntos que hacen de esta relación entre humanismo y literatura más compleja de lo que en principio parece. Por un lado, es necesario reconocer que no es suficiente contar con obras maestras de la literatura y presentarlas en un contexto académico para lograr que los estudiantes desarrollen los valores cívicos fundamentales de su cultura. La lectura de las historias de valentía durante la guerra no garantiza que haya héroes, ni que no

haya tiranos en gestación; las profundas exploraciones del corazón humano no son suficientes para despertar en todos los lectores la pasión por el cuidado de la vida, ni obstáculo para el interés por destruirla (Eslava 2005). Múltiples factores, el lenguaje, los temas, los personajes, la construcción narrativa hacen que frente a una obra literaria haya tantas posibles lecturas y reacciones como lectores tenga. Es por esto por lo que, más allá de los textos mismos, es necesario que quien los proponga como punto de encuentro los use para promover en los lectores, en los nóveles ciudadanos, el desarrollo de herramientas propias con las cuales afrontarán en su momento la toma de decisiones de acuerdo a sus particulares motivaciones e intereses.

Es entonces necesario preguntarse por el criterio con el cual se legitima la selección de las obras a ser objeto de estudio, así como el objetivo para el que dicho criterio trabaja. Esta pregunta aborda cuestiones tales como el tipo de textos, formatos o medios usados como parte de las estrategias formativas pues, además de la literatura, existen la escultura, el cine, la radio, los formatos audiovisuales y multimediales, las redes sociales, entre muchos otros, como ejemplos de donde puede nutrirse el intento por diseñar un plan de formación humanista que apele a la multi-sensorialidad que caracteriza las interacciones que entre ellos establecen los jóvenes que han sido puestos bajo nuestro cuidado, la generación de ciudadanos en formación. E incluso en la literatura misma existe, más allá de los textos canónicos, abundante material literario que bien pudiese ser considerado relevante para ayudar al proceso de construcción de ciudadanía. ¿Existe algo en la literatura romántica que no pueda estar presente en la ciencia ficción? ¿Goethe siempre antes que Asimov? ¿Puede la perspectiva de un género, una raza, una religión, ser considerada más completa, o compleja, o relevante, que la de un género alternativo? ¿Brontë mejor que Dostoievski, García Márquez antes que García Lorca, la Torá nuevamente enfrentada al Corán? Se trata entonces de dar alcance, siguiendo a Sloterdijk, a “la pregunta por cómo puede el hombre convertirse en un ser humano verdadero o real, ineludiblemente planteada desde aquí como una cuestión mediática, si entendemos como medios aquellos instrumentos de comunicación y de comunión a través de cuyo uso los propios hombres se conforman en eso que pueden ser y que serán” (2006, 35), sabiendo que hoy el conjunto de “instrumentos de comunión” está conformado no solo por los medios de entretenimiento como tal —deporte, farándula, moda—, sino por los canales de difusión de noticias, los escenarios de actividad política, que configuran el universo mediático del

que se espera una educación fuertemente humanista los salve, y del que una educación altamente efectiva los hará partícipes. Basta ver si es posible que la educación que ofrecemos pueda ser las dos cosas a la vez.

Estamos entonces ante lo que ha sido definido como un conflicto de humanismos (Berti 1997, 2007; Perine 2016), una confrontación paradigmática entre las ideas de hombre que han de guiar la educación y entre los medios que consideramos relevantes y apropiados para completar la tarea. Así,

lo que está en juego en este conflicto no es solo la supervivencia de una tradición de pensamiento. Dependiendo de la dirección en la que, para resolver el conflicto actual del humanismo, se podrá hablar entonces de ciudadanos, de relaciones cooperativas, de propiedad compartida, de comunidades morales, de ideales de justicia y de felicidad como la realización del potencial y las aspiraciones de los individuos y las comunidades viviendo solidariamente. De lo contrario, debemos aceptar el dominio de los nuevos bárbaros, que ya no andan por nuestras fronteras, sino que nos han gobernado durante mucho tiempo. (Perine 2016, 64)

Y es justamente en el escenario educativo en donde la batalla entre perspectivas alternativas de lo humano tiene lugar, pues mientras que por una parte se sostiene la necesidad de formar ciudadanos diestros en matemáticas, ciencias y tecnologías, no solo porque dominarlas es garantía de preparación para el mundo de la producción, sino porque ellas mismas son las nuevas líneas con la que se traza el futuro de lo humano, por otra parte se sostiene que, de no contar con habilidades y valores que trasciendan el dominio de la técnica, ese humano que crea las máquinas lamentará tarde o temprano que ellas le impidan su desarrollo, el económicamente necesario y el personalmente deseable. Tal es el sentido de la advertencia que hace S. Palmer:

No se equivoquen: en algún punto, todo trabajo puede (y será) ser efectuado por una máquina. No se trata de si esto será así; es tan solo una cuestión de cuándo. [...] Dicho esto, hay algunos trabajos que serán excepcionalmente difíciles para que una IA [inteligencia artificial] pueda hacerlos sustantivamente mejor que los humanos. Esta no es una lista arbitraria. Cada uno de los siguientes trabajos requiere una combinación única de intuición

humana, razonamiento, empatía y emoción, por lo que será difícil para un sistema de IA entrenarse para ellos. Como verán, los últimos trabajos que nos quitarán los robots comparten un hilo común: la humanidad.

1. Maestro de preescolar y primaria.
2. Atleta profesional.
3. Político.
4. Juez
5. Profesional de salud mental. (Palmer 2017)

Es este humanismo, esta humanidad, la que de acuerdo con Palmer garantiza una distancia comfortable entre ellos, los robots, y nosotros, los humanos. Sin embargo, a la hora de especificar la diferencia, las afirmaciones taxativas dan espacio a interpretaciones menos categóricas de eso a lo que puede definirse como humano, en el contexto de los trabajos que no será fácil nos sean arrebatados por las máquinas. Así, por ejemplo, Palmer afirma que, para el caso de los maestros, “somos nosotros quienes enseñamos a nuestros niños a ser humanos. Si queremos que crezcan como humanos, ellos deberán ser entrenados por uno de su propia clase”. En el caso de los deportes el asunto se resume a la posible injusticia y falta de interés en una confrontación deportiva entre las máquinas mecánicas y los humanos de carne y hueso, mientras que en asuntos de política, es el nivel de entrenamiento en las sutilezas de la retórica y la argumentación que permiten a un político ser exitoso el que está aún lejano de la capacidad de nuestra contrapartida tecnológica pues ellas, las máquinas, “viven” en una meritocracia, pero “mientras la justicia y la igualdad sean asuntos importantes, los humanos serán los únicos en la escena política”. Finalmente, tanto para los jueces como para los profesionales de la salud, sus dominios prácticos requieren “juicios tanto objetivos como subjetivos que hacen a sus trabajos prácticamente a prueba de robots”, motivo por el cual deben ser los últimos en preocuparse de ser reemplazados por ellos. Tal vez es justamente porque su trabajo no se define a partir del resultado de juicios, y porque sus técnicas tienen un alto componente objetivo, que los trabajos de los artistas no están libres del riesgo de ser asumidos por sistemas mecatrónicos con elaborados y complejos niveles de programación. Así, Palmer explicita en el juicio subjetivo la idea de justicia e igualdad, y en su naturalismo casi ingenuo frente a la necesidad de “ser humanos para formar humanos”, una de las características tradicionalmente tomadas

como fundamentales del humanismo, a saber, que “lo que los hombres tienen en común estriba en una racionalidad única y solo puede encontrarse recurriendo a ella” (Seth 2011, 6).

Sin embargo, dando alcance a la discusión previa, es necesario tomar distancia frente a estas versiones convencionales de humanismo introduciendo una definición positiva. Llamaré humanismo no a *eso* que tenemos en común los humanos por el simple hecho de serlo, a *eso* que en el fondo nos hace a todos iguales, sino al conjunto de acciones que reflejan nuestro interés compartido por poder vivir juntos. Este humanismo es entonces, ante todo, acción, lo que a su vez convierte a la tarea de formar en humanismo en una de construcción de formas cada vez más incluyentes y comprensivas de convivencia.

En este orden de ideas, la pregunta por las humanidades y el papel que deben tener en la formación de las nuevas generaciones deja de ser una pregunta por aquellas cosas de las que más orgullosos nos sentimos y que hoy sentimos perdidas, para pasar a convertirse en un cuestionamiento sobre esas acciones que nos definen, hoy, y las que a la luz de los cada vez más rápidos y omnipresentes desarrollos tecnológicos configurarán la visión que tengamos sobre nosotros mismos. Será entonces la educación en este nuevo humanismo, dinámico e inestable la que nos permita imaginar, crear, trabajar en la construcción de mundos posibles, de nuevos escenarios de expresión de humanidad.

Humanidades

Por supuesto, existen muchas formas de responder al reto al que se enfrenta la educación humanista, algunas de las cuales han sido ensayadas de manera sistemática: cerrar las fronteras de las disciplinas, de las academias, de los sistemas educativos, en nombre del proteccionismo epistémico o político, nuestras ideas antes que cualquier otra, nuestro estilo de vida por encima de las alternativas que se presenten; negar las fronteras y afirmar que al final todos somos solo uno, y sin embargo tener claro qué uno somos todos, pocas veces el *uno* que viene de fuera, enseñando que si bien la diversidad oculta la similitud, somos, como en la granja orwelliana, unos más iguales que otros. Por otra parte está la alternativa menos ensayada de abrir las fronteras, asumir al humanismo en su calidad de dinámico y transformarlo en el motor que alienta la producción de nuevas respuestas acordes con el mundo actual y con ese que podemos prever será el próximo a vivir. Prepararnos para comprender y resolver las inquietudes surgidas por las noticias de hoy y crear los escenarios propicios para generar las

noticias que queremos oír mañana. Esta educación que reclama unas humanidades de acción es de la que me interesa hablar al cierre del presente escrito, de unas humanidades que deben ayudarnos a dar sentido, más allá de la mera lucha por el rescate de los sentidos perdidos.

Así las cosas, es posible afirmar que las humanidades que necesitamos deberían separar antes que unir, diferenciar antes que igualar: relajar el afán de universalidad y reencontrarse con la diversidad de un mundo en el que ya no son ellas las únicas voces a escuchar en el momento de definir al ser humano, y hacerse partícipes de un diálogo participativo, no fácil, del que se han aislado de manera intencional, perdiendo así una oportunidad de aportar contenido original y significativo a las nuevas formas de comprenderse humano. Resuena aquí la invitación de Dewey para que la filosofía, para nosotros las humanidades, recupere su función primera de “racionalizar las posibilidades de la experiencia, especialmente la experiencia humana colectiva” (1970, 122), ahora desde el horizonte de una racionalidad constructiva, en la que no solo cambian los contextos en los que un solo tipo de humano, el original, el fundado en algún siglo pasado y hoy extraviado en medio de la bruma de las ideas superficiales y la radiación tecnológica de fondo, la siempre presente banda sonora de nuestra vida, sino también incluso las formas de ser humano, construidas a partir de nuestra capacidad para crear mundos y de buscar en ellos maneras alternativas de participación. Sigue entonces siempre actual la necesidad de ayudar a encontrar un lugar propio en el mundo.

Es por ello por lo que enseñar humanidades no puede ser tan solo un esfuerzo por enseñar aquellas cosas que más nos gustan de nosotros mismos, esas de las que nos sentimos orgullosos en cuerpo ajeno, la maravilla de nuestro arte, la profundidad de nuestras ideas, dejando de lado esas cosas de las que no nos sentimos parte, no porque no sean reflejo de nuestra humanidad, sino porque nos ponen al nivel de un *otros* del que nos intentamos distanciar, bien en público, bien en privado, terrorífico y superficial. Enseñar humanidades es enseñar acerca de lo que somos, mostrar lo que hemos sido, con la mira puesta en lo que vamos a ser, en esas cosas que aún no hemos hecho pero que, dadas las condiciones de posibilidad, seremos capaces de hacer. Y si algo hemos demostrado es que, como ninguna otra especie, hemos sido capaces de todo.

Por ello la enseñanza de las humanidades no puede abordarse aislada del resto de disciplinas, y en particular de la ciencia, cuyo ingreso en la historia no solo nos ha provisionado con herramientas y técnicas, materiales e inmateriales,

para comprender y construir, sino que ha sido fundamental para definirnos, y que seguramente desempeñará un papel preponderante en los cambios por venir. Es entonces necesario que las humanidades salgan de su encierro y renueven los términos de su diálogo con otras versiones de lo que hemos hecho de nosotros mismos. Superar las distancias desde las que cómodamente toman partido frente al pasado y acercarse a los métodos e instrumentos con los que se está construyendo el presente. Ya desde diversas riveras nos recuerdan la importancia de una lectura ampliada de las disciplinas: que la economía es y ha de actuar como una ciencia social mientras que a su vez la literatura tiene valor como historia económica (Piketty 2014); que no hay construcción histórica que no lleve implícita una agenda a imponer sobre la realidad (Chomsky 2000); que la evaluación de la tecnología es un campo propicio para el ejercicio de la filosofía (Broncano 1995); y que las respuestas que demos a las cuestiones acerca de cómo podríamos o deberíamos vivir juntos en el mundo dependerá de nuestra capacidad para articular visiones provenientes de diversas perspectivas, en particular de incluir aquellas que han sido sistemáticamente dejadas sin explorar (Harding 2008; 2016).

Si no son puestas al servicio del contexto contemporáneo, haremos de las humanidades un ejercicio de tanatopraxia, maquillando cadáveres para que luzcan bellos en su última aparición pública, incluso exhumando teorías, autores y preguntas para exponerlas a un público ante quienes aparecen como pertenecientes a otras épocas, a otros mundos, y frente a quienes llevamos a cabo lecciones que asemejan autopsias, escarbando en las entrañas de disciplinas que yacen inertes ante nuestros ojos, despojada de color, de intensidad, de movimiento, para afirmar con severidad que, si se sabe interpretar los signos, podremos entender cómo se veían cuando estaban vivas. A riesgo de exagerar la analogía, hemos matado al humano a fin de poder enseñar humanidad(es). Está claro entonces que no podemos seguir permitiendo que el énfasis en las fechas, los héroes y las batallas reemplace la formación en la capacidad crítica para reconocer los frutos del pasado en el presente y al presente como el pasado del futuro. Los argumentos clásicos, los problemas presentados en los tratados, las interpretaciones seguras, las biografías de los grandes filósofos no pueden convertirse en obstáculos del interés por proponer argumentos propios, defender perspectivas y actuar a partir de convicciones personales. Si las humanidades han de ayudarnos a dar sentido, no pueden ser ellas el motivo por el cual nos

cueste trabajo definirlo. A manera de contraste, en momentos en que sabemos que se aprende física en el parque de juegos, química en la cocina, matemáticas en la tienda, biología en el jardín de la abuela, y tecnología con el teléfono que llevamos en el bolsillo (Eslava 2014), resulta intrigante la terca insistencia en mantener las humanidades amarradas a los libros y las aulas, encerrando la vida en una biblioteca, refiriendo a lo humano como un sueño perdido y no como una construcción. Por supuesto que hay nuevos formatos, digitales y físicos, que renuevan las bibliotecas y los textos a los que tienen acceso las generaciones que se forman como nuevas lectoras. Pero dar valor a los productos de las humanidades implica la necesidad de arriesgar nuevos escenarios para la enseñanza de las humanidades.

Querimos, por tanto, docentes de humanidades más cercanos a la ecología que a la anatomía, que dejen de lado las disecciones en condiciones controladas para dar paso a miradas orgánicas de sistemas dinámicos, con redes complejas de interacción y sobre los que la predicción es, si no incierta, por lo menos no evidente. No se trata, es necesario afirmar, de negar a las humanidades su historia ni su lugar en la historia, pero sí de complementar las miradas retrospectivas con visiones prospectivas que pongan atención a las acciones que construyen humanidad; dar al pasado un lugar relevante, pero no perder de vista al presente y al futuro como horizonte temporal. Así, a la pregunta ¿cómo podrán los jóvenes familiarizarse con el pasado de tal manera que el conocimiento sea un poderoso agente en la apreciación del presente vivo? (Dewey 1965) responderemos: mostrándolo como herramienta para la comprensión de las formas en que los contextos históricos moldean el presente, y para la construcción de su propio futuro, futuro que lejos de ser una utopía teórica es una apremiante realidad.

Es justamente en esa línea de pensamiento en la que se inscriben mensajes como el enviado por la Unesco en su Reporte Mundial sobre las Ciencias Sociales en el que, después de exponer la relación entre los dramáticos cambios ambientales que sufre el planeta y el recrudecimiento de diversas crisis sociales, económicas y políticas, y que “la pobreza, la desigualdad y el descontento socio-político crean vulnerabilidades desiguales y opciones desiguales para responder al cambio ambiental”, se afirma que

el desafío que ahora enfrenta la sociedad es asegurar un mundo sostenible a través de respuestas efectivas a los actuales procesos interactivos de cambio

ambiental y social. La sostenibilidad global requiere una acción concertada para proteger la riqueza (*bounty*) del planeta y, simultáneamente, para salvaguardar la equidad social, la dignidad humana y el bienestar de todos.

El Informe Mundial de Ciencias Sociales 2013 asume este desafío señalando las esenciales contribuciones que las ciencias sociales pueden y deben hacer para el pensamiento y respuestas integradas requeridos. El informe emite un llamamiento urgente y decisivo a las ciencias sociales para intensificar la investigación sobre las causas humanas, las vulnerabilidades y los impactos del cambio ambiental, y proveer respuestas a la crisis de sostenibilidad. Insta a los científicos sociales a trabajar más estrechamente entre sí, con colegas de otros campos científicos y con múltiples partes interesadas y usuarios de la ciencia para proporcionar conocimiento creíble y legítimo para la resolución de problemas del mundo real. (Unesco 2013)

Se espera entonces que, partiendo de los “atributos definitorios de nuestra cambiante realidad social”, a saber, la inseparabilidad de los sistemas y problemas sociales y ambientales y la necesidad de una transformación social urgente y fundamental de la condición humana, “las ciencias sociales proporcionen el conocimiento indispensable de las causas y consecuencias del cambio ambiental global y de soluciones más eficaces, equitativas y duraderas a los actuales desafíos de sostenibilidad” (Unesco 2013, 5).

Sin embargo, a pesar de la necesidad de transformar los relatos en acciones, de dar cuenta del presente y de trabajar con la mirada puesta en el presente y el futuro, es necesario prevenir contra la posible transformación de las humanidades en instrumentos acrílicos de las agendas económicas y políticas coyunturales dentro de las que en su enseñanza se inscribe, o de usarlas como justificación de juicios ingenuos, incluso cuestionables:

A diferencia del prejuicio autoritario de muchos de que hay algo poco gratificante, “débil” o artificial sobre las virtudes del pensamiento reflexivo y la justicia social, los datos empíricos proporcionados por el Índice de Desarrollo Humano de la ONU, así como por las pruebas internacionales de logro PISA de la OCDE, indican claramente que aquellos países que mantienen las virtudes idealistas del humanismo son también aquellos que ofrecen a sus ciudadanos la más alta calidad de vida. (Aldoni 2011, 40)

No solo son los indicadores de desarrollo económico y de desempeño en pruebas estandarizadas instrumentos sujetos a permanente revisión y ajuste y motivo de permanente discusión en cuanto a su alcance, efectividad y neutralidad, sino que aquello a lo que se describe como “virtudes idealistas del humanismo” están lejos de estar claramente definidas, incluso en el estrecho marco teórico de las agencias internacionales de desarrollo.

Algunas consideraciones finales

Estamos de regreso ante el ya mencionado “conflicto de humanismos” referido por Perine, que ya desde su origen puede definirse como un enfrentamiento entre concepciones alternativas sobre la educación ideal, y que este mismo autor, lo representa en el debate entre Isócrates y su empeño por garantizar la formación en retórica de los jóvenes atenienses, y la postura defendida por Platón, y su idea de centrar la formación en la búsqueda de la verdad a través del diálogo. Este debate se actualiza y ejemplifica en las tensiones entre la formación humanista de tradición griega y la “concepción de hombre forjada en la reciente tradición liberal”, con sus implicaciones y consecuencias en el debate entre los ideales de la comunidad moral por un lado y el actual dominio de la tecnociencia por otro, así como sobre el contraste entre las lógicas de la eficiencia y las lógicas de la justicia (Perine 2016).

Si vamos a hacer de las humanidades un espacio para la construcción prospectiva de nosotros mismos, no podemos dejar en manos de quienes ostentan el poder la definición de nuestras necesidades, nuestros intereses, nuestras expectativas y nuestras formas de actuar.

De regreso a las noticias, veo en ellas el resultado de lo que hemos construido, intencionalmente o no, en buena medida desde la educación que ofrecemos. Que hay formas de ver el mundo que están equivocadas: las que no son como las nuestras. Que las interpretaciones son posibles, pero solo las oficialmente aprobadas. Que todas las voces pueden ser escuchadas, pero unas deben decidir callarse al reconocerse diferentes, contrarias. Que los argumentos son los individuos, de ahí el valor de las biografías, y que para combatir a los unos bien se puede acabar con los otros. Que hay verdades únicas y superiores más allá de nuestra comprensión, ante las cuales no valen los argumentos, contra las que no debiésemos combatir. Hemos repetido el mantra de las humanidades sin haber prestado atención a su contenido, apartando las palabras de las acciones, alejando al individuo de su hogar con la esperanza de que humanizado

quiera volver a él. Sin embargo, si nuestro objetivo como educadores es ofrecer a las nuevas generaciones ser parte de algo, podríamos desde la enseñanza de las humanidades hacerles partícipes de una realidad de insuperable valor. No de nuestro pasado, sino de su futuro.

Referencias

- Aloni, Nimrod. 2011. "Humanistic Education: From Theory to Practice". En *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity*, editado por Weil Veugelers, 35-46. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Berti, Enrico. 1997. *La filosofía del "primo" Aristotele*. Milán: Vista e Pensiero.
- Berti, Enrico. 2007. *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Roma-Bari: Laterza.
- Broncano, Fernando. 1995. *Nuevas meditaciones sobre la técnica*. Madrid: Trotta.
- Chomsky, Noam. 2000 *Chomsky on MisEducation*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Dewey, John. 1965. *Experience and Education*. USA: Collier-Macmillan.
- Dewey, John. 1970. *Reconstruction in Philosophy*. USA: Bacon Press.
- Eslava, Edgar. 2005. "Pensamiento crítico e imaginación compasiva: retos para los formadores en valores ciudadanos". *Folios. Revista de Humanidades* (22): 85-93.
- Eslava, Edgar. 2014. "Conceptos, pertinencia y acceso: Una mirada filosófica a la educación en ciencias naturales". *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia* 14 (28): 67-82. doi: <http://dx.doi.org/10.18270/rcfc.v14i28.674>
- Giusti, Miguel. 2012. "El humanitarismo, ¿un nuevo ideal moral?". *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. 46. doi: 10.3989/isegoria.2012.046.06
- Harding, Sandra. 2008. *Sciences from below. Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Durham: Duke University Press.
- Harding, Sandra. 2016. "Latin American Decolonial Social Studies of Scientific Knowledge: Alliances and Tensions". *Science, Technology, & Human Values* 41 (6): 1063-1087. doi: 10.1177/0162243916656465
- Heidegger, Martin. 2000. *Carta sobre el Humanismo*. Traducido por Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza.
- May, Theresa. 2016a. "We can make Britain a country that works for everyone". Tomado de: <http://press.conservatives.com/post/147947450370/we-can-make-britain-a-country-that-works-for>

- May, Theresa. 2016b. "Statement from the new Prime Minister Theresa May". Tomado de: <https://www.gov.uk/government/speeches/statement-from-the-new-prime-minister-theresa-may>.
- Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Palmer, Shelly. 2017. *The 5 Jobs Robots Will Take Last*. Tomado de: <http://www.shellypalmer.com/2017/03/5-jobs-robots-will-take-last/>
- Perine, Marcelo. 2016. Será preciso de novo falar de humanismo? *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 37 (114). doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0114.02>
- Piketty, Thomas. 2014. *El Capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Seth, Sanjay. 2011. ¿A dónde va el humanismo? En: *El correo de la Unesco*. París: Unesco.
- Sloterdijk, Peter. 2006. *Normas para el parque humano*. Traducido por Teresa Rocha Barco. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, Peter. 2009. *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Traducido por Isidoro Reguera. Madrid: Siruela.
- Vásquez R., A. 2009. "Sloterdijk, Habermas y Heidegger; Humanismo, Posthumanismo y debate en torno al *Parque Humano*". *Eikasia. Revista de Filosofía* (26): 1-22.
- Unesco. 2013. *World Social Science Report 2013: Changing Global Environments*. París: Unesco.

Filosofía y educación

Notas sobre una relación vacilante

Alejandro Cerletti*

Resumen

Si bien la filosofía en la actualidad forma parte de los programas oficiales de enseñanza de muchos países, su utilidad, su pertinencia o su permanencia son motivos recurrentes de debates. Es habitual que, de cuando en cuando, la filosofía deba tener que evidenciar su valor para la formación integral de los jóvenes y justificar su inclusión en los planes de estudio de la educación formal, de acuerdo con los requerimientos circunstanciales de las políticas educativas de turno. En esta exposición reflexionaremos sobre los diferentes sentidos que pueden atribuirse a la enseñanza de la filosofía en la educación, revisaremos los supuestos de las demandas usuales que se le formulan, y, en función de ello, analizaremos los diferentes lugares que puede asignársele.

Abstract

Although philosophy is currently part of the official teaching programs of many countries, its usefulness and relevance are recurrent reasons for debate. Commonly, philosophy must prove its value for the integral formation of young people and justify its inclusion in the formal education curriculum considering the circumstantial requirements of the educational policies.

* Profesor titular regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: alejandrocetletti@yahoo.com.ar

In this chapter, we will reflect on the different meanings linked to teaching philosophy in education. We will review the assumptions of the usual demands made on it, and accordingly, we will analyze the different places that can be assigned to the teaching philosophy nowadays.

La relación de la filosofía con la educación podría remontarse hasta su origen griego. Ambas, por más de veinticinco siglos, han mantenido un vínculo especial que, si bien fue variando de acuerdo con las épocas, los contextos y las circunstancias, ha continuado hasta el presente. Con el tiempo, se pasó de una relación estrecha e integrada, en la que la cuestión filosófica se superponía con la educativa o formativa, a la situación actual, en la que la filosofía y la educación se consolidaron como disciplinas autónomas, cada una con saberes especializados y dominios prácticos específicos. A partir de esta autonomía disciplinar académica se establecieron nuevos lazos entre ambas. La educación vuelve sobre la filosofía cuando reflexiona sobre los valores que pone en juego en su práctica, los principios que la sustentan o su significación político-ciudadana; a su vez, la filosofía vuelve sobre lo educativo cuando se preocupa por el sentido, las condiciones y las posibilidades de su enseñanza y difusión, la formación académica o profesional, o su inclusión como asignatura en los planes de la educación oficial. Y también se vuelve sobre la educación al especializar su horizonte problemático, con el nombre usual de “filosofía de la educación”, de una manera similar a como lo hace con la ciencia, la política o el lenguaje, u otras filosofías “genitivas” (o filosofías *de...*).

Entre filosofía y educación se da asimismo una relación de reciprocidad —o de tensión recíproca— en la medida en que la filosofía es efecto de alguna educación, y a su vez reflexiona sobre ella, e incluso en algunos casos puede indicarle o cuestionarle sus principios o valores. Una filosofía que problematice la educación se encuentra en la situación compleja de tener que incluirse de alguna manera en esa problematización. Habrá entonces una dimensión de autorreferencialidad en esa tarea. La filosofía, a su vez, ha sido origen de muchas ideas educativas, lo que complejiza la dependencia recíproca entre ambas. Cuando la filosofía *piensa* la educación, en gran medida se está pensando a sí misma. De acuerdo con la forma en que se justifique el vínculo entre ambas, adquirirá un carácter fundacional el ideal *educativo* de la filosofía o bien el ideal *filosófico* de toda educación.

Por cierto, hay múltiples maneras de encarar la relación entre filosofía y educación, cada una de las cuales hará hincapié en aspectos particulares, reconocerá filiaciones, delimitará problemas y llegará a conclusiones variadas. Entre esa pluralidad de opciones de abordaje del tema, para esta exposición voy a delimitar dos núcleos problemáticos que encuentro significativos para organizar una reflexión al respecto y utilizarlos como estímulos del pensamiento. Ambos, que presento brevemente para luego desarrollarlos *inextenso*, pueden ser expresados en forma de una tesis filosófica y una suerte de corolario.

En primer lugar, a modo de tesis, voy a afirmar que todo acto educativo se constituye en la tensión entre lo que hay y lo que puede haber; es decir, entre la reproducción de lo existente y lo diferente que puede surgir; dicho de otro modo, entre la repetición de lo mismo y la emergencia de lo otro. En segundo lugar, a modo de corolario, voy a sostener que la enseñanza de la filosofía, en cualquier nivel y contexto, está sostenida en la irresolución de esta cuestión. Emplearé asimismo una noción de “sujeto de la educación” o “sujeto educativo” que sea coherente con estas dos aserciones. En síntesis, voy a intentar justificar una relación constante entre filosofía y educación a partir de una tesis filosófica y, sobre esa base, señalar algunas consecuencias en el campo de la enseñanza de la filosofía.

La tesis de que todo acto educativo soporta siempre la tensión entre la transmisión de lo que hay y lo nuevo que puede haber, encuentra en la modernidad una forma paradigmática de expresión. La modernidad otorgó un sentido político a la educación que es importante destacar, porque configuró el modo dominante de entenderla hasta nuestros días. Esta integración de educación y política, en clave filosófica, ya la había realizado de alguna forma Platón en el proyecto de la *República*, pero la modernidad le otorgó un nuevo sentido a la relación, configurando una ciudadanía de proyección universal y asociando la idea de libertad a la de adquisición de conocimientos y conquista del mundo por el saber.

Más allá de los cambios periódicos en las formas de gestión de la educación, los Estados modernos consolidaron verdaderas máquinas educativas que han tenido como finalidad la transmisión de la cultura dominante y la integración comunitaria. Que la educación sea en gran parte obligatoria muestra el significado político estratégico que se le ha otorgado a la transmisión de ciertos saberes y prácticas. Dicho de manera simplificada, el sentido fundamental de la educación contemporánea es la enseñanza y difusión de diversos

conocimientos, capacidades, valores, etc., que favorezcan la formación de un individuo razonable, que se integre de manera armónica a la vida cívica de su país y al mundo del trabajo.

Por tanto, la cuestión educativa no incumbe simplemente a la manera en que se transmiten ciertos saberes y prácticas reconocidos y aceptados por la sociedad. Los estados, a través de su educación institucionalizada, organizan una distribución del saber, crean y gestionan una repartición de lugares que cada individuo debe ocupar en cada momento de su formación, desde la educación preescolar hasta los posgrados universitarios. Esta escolarización de la sociedad intenta garantizar que *lo que hay* persista (es decir, que se mantenga el orden existente, con sus saberes y prácticas estatuidos), o eventualmente se modifique, pero que lo haga de acuerdo a las normativas imperantes. Cualquier alteración de esta continuidad debe ser contrarrestada o asimilada, para que no produzca efectos desestructurantes.

La tensión entre lo que hay y lo que puede haber es habitualmente obturada por el control institucional de los resultados del proceso educativo. Se prefigura un resultado y se integran los elementos intervinientes para que sean solidarios con él. De este modo, se intenta garantizar la continuidad de una práctica ritualizada, naturalizando un estado de las cosas.

A su vez, la modernidad ha ubicado al sujeto libre en el centro de su proyecto político. La emancipación o la liberación de la ignorancia por el pleno uso de la razón y la adquisición de conocimientos es uno de los sueños fundacionales de la Ilustración. En el plano colectivo, se le ha adjudicado a la educación la función de “traducir” y socializar los logros científicos, políticos o culturales a los que la sociedad arriba. En los hechos, los sistemas educativos funcionan como aparatos de integración de la novedad, a veces con algunos conflictos, pero siempre encontrando una manera que no altere su funcionamiento general.

En un sentido general, podemos decir que los sistemas educativos contemporáneos actualizan cotidianamente la tensión entre lo existente y lo nuevo en dos circunstancias complementarias. Por un lado, sostienen la necesidad social de integración a través de la transmisión de los saberes establecidos y las prácticas aceptadas (lo que podría llamarse, el aspecto *conservador* de la educación); por otro, promueven una voluntad de transformación de las condiciones de existencia individuales y colectivas a través de la adquisición de conocimientos que susciten, por una parte, la libertad de pensar y por otra —muchas veces complementariamente—, el mejoramiento o la movilidad social (lo que podría

mencionarse como el aspecto *emancipador* de la educación). En términos políticos, la educación institucionalizada sostiene a la vez la inculcación y el cumplimiento de la normatividad vigente, y la pretensión de logro de autonomía de los sujetos. Es decir, intenta articular la legalidad y el orden con la libertad.

Además, en la práctica educativa ahora se sostiene la tensión entre la constatación de lo que *se aprende* (en las diversas formas de verificación, evaluación o control de lo transmitido) y lo que puede ocurrir con los saberes y prácticas que circulan libre o espontáneamente en los establecimientos educativos. Aún más, entre lo que supuestamente enseña la institución y lo que efectivamente se aprende *en o de* ella. Formación y trans-formación constituyen, entonces, los polos entre los que se juega el destino toda educación institucionalizada.

Tenemos entonces que el ideal moderno de la educación ha guiado su existencia material alrededor de dos propósitos centrales que sostienen la tensión entre reproducir lo que hay y dar lugar a lo nuevo. Resumiendo, por un lado, se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico) y, por otro, se aspira a que sea gobernable (a través de la conformación de un ciudadano razonable). Se pretende el despliegue de las personalidades con autonomía y al mismo tiempo se procura la transmisión de la cultura dominante. Aclaremos que, tradicionalmente, esta contraposición no ha sido vista como tal, ya que se ha considerado que la socialización y la subjetivación son, en última instancia, identificables o, mejor dicho, que hay una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores generales de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La educación aseguraría entonces, de manera simultánea, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. La transmisión del saber liberaba en el mismo movimiento en que formaba ciudadanos razonables. Esta interpretación del sentido y la función de la educación fue severamente criticada por distintas corrientes, desde las llamadas teorías de la reproducción hasta la más reciente teoría crítica de la educación. No voy a entrar en el detalle de estas objeciones porque nos apartaría del eje de esta exposición. Señalo simplemente que el centro de esos cuestionamientos apuntaba a revelar la función decisiva que correspondería a la educación en la constitución de una subjetividad adaptada, contribuyendo a formar o consolidando el orden social imperante. Lo que aparentaba ser la condición de posibilidad de la emancipación, constituía, por el contrario, la forma

más eficiente de consolidación del estado de las cosas. Esta crítica sociopolítica de la educación dejó en claro la necesidad de repensar el sentido del *sujeto* de la educación y volcar sobre él gran parte de las preocupaciones teóricas: ¿qué es el sujeto de la educación? ¿Quién es? ¿En qué medida está sujetado a la educación y en qué medida es algo diferente de lo que se presupone que sea? Estos y otros interrogantes en esta dirección permitieron sumar el concepto de “sujeto de la educación” al entramado de la relación entre educación, política y filosofía.

En definitiva, lo que quedó claro fue que no es posible justificar que la mera adquisición de ciertos conocimientos permita la constitución de sujetos libres. Pero, al mismo tiempo, es posible sostener que la institución educativa si bien es un ámbito de reproducción, también lo es de producción de subjetividades y saberes novedosos. De lo que se trata es de ver qué significa esto; cómo puede darse la irrupción subjetiva dentro de una estructura (como la educativa) difusora de saberes, prácticas y valores; cómo la tarea de administración de una herencia cultural, o de socialización a través de la transmisión del conocimiento, no subsume el espacio de la subjetividad. En otras palabras, cómo es posible algo diferente de la repetición de lo mismo.

Así pues, corresponderá a la filosofía establecer, en un sentido general, cuál es el estatuto de lo que hay y cuáles son las condiciones de lo distinto que puede haber, es decir, de lo otro o de la novedad que será excepción al funcionamiento normal de un estado de cosas. Se deberá evaluar en qué medida es posible el reconocimiento de lo nuevo o si es imposible aceptarlo, y si esto conduce a una nueva concepción de la estructura de lo existente.

En el fondo, se trata de la actualización de un problema muy antiguo de la filosofía, que podríamos resumir en el interrogante: ¿cómo es posible que algo *nuevo* tenga lugar? o ¿cómo es posible que algo *acontezca*?, pero ahora orientado a la cuestión educativa.

Por cierto, se abren nuevamente una serie de temas relevantes a partir de estos interrogantes, pero deberemos dejarlos de lado por el momento. Me interesa en particular continuar con las derivaciones de la tesis propuesta inicialmente (todo acto educativo se constituye en la tensión entre la repetición de lo que hay y lo nuevo que puede haber), incorporando a la reflexión el concepto de sujeto educativo.

Para ello, voy a asociar el concepto de *sujeto* con la alteración de una secuencia de normalidad, tal como lo sostiene Alain Badiou. Es decir, desde esta perspectiva, no habría en sentido estricto “sujeto” de una continuidad o

de una reproducción. En este caso, cabría hablar más bien de “objetos” de la reproducción o de la continuidad, ya que habría “alguien” (un individuo o un conjunto de individuos) que es instalado en el ordenamiento de una maquinaria operativa que intenta funcionar de manera eficiente. El proceso de inclusión de los individuos en esa maquinaria de repetición sería, más que una subjetivación, una *objetivación*, porque pasarían simplemente a formar parte del estado normal de las cosas; es decir, de lo existente.

Por cierto, en un sentido tradicional, la noción de “sujeto pedagógico” o “sujeto del aprendizaje” refiere a un lugar preestablecido, colmado por quienes lo ocupan circunstancialmente, contribuyendo a establecer la relación paradigmática docente-alumno. Este sujeto está prefigurado por la teoría educativa y por las tradiciones de la enseñanza institucionalizada, y su lugar en la relación, definido. Lo mismo ocurre con quien ocupa el espacio del docente. Quien ingresa en ese esquema formal como alumno lo hace sin participar en la asignación de ese lugar; lo hace “objetivamente”, ya que se instala en una secuencia de normalidad, incluso de manera obligatoria, pues en la mayoría de los sistemas educativos el nivel primario y secundario tiene ese carácter. Su dimensión “subjetiva” no sería más que la de “sujetos” *sujetados* al sistema de reproducción de los saberes y las prácticas dominantes. Si, por el contrario, se adopta la perspectiva de que el sujeto tiene que ver con algún tipo de alteración de una secuencia de normalidad y no es una simple objetivación transfigurada, el panorama de análisis que se abre es diferente.

Ahora bien, de las diversas alteraciones que pueden afectar un orden existente, me voy a detener en una en especial. Considero que el aspecto más significativo de una irrupción en lo establecido en un contexto educativo es la emergencia del *pensar* de los otros (del *otro* del educador, o del docente o de la institución educativa). El *pensamiento* de los otros no puede ser programado ni estatuido de antemano. Lo que se puede programar es la transmisión de un conocimiento o una práctica evaluables y corroborar luego que dicha transmisión se hizo efectiva. Pero planear el pensamiento del otro es imposible porque implica una dimensión no sabida por parte del educador o el enseñante. Voy a considerar que *pensar* significa intervenir de una manera propia los saberes que se ofrecen o circulan. Quien *piensa* sobre los conocimientos establecidos, por ejemplo, no los repite mecánicamente, sino que los recrea y apropia, a su manera. Valorar esta circunstancia implica concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (que es fundamentalmente

el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (o la mera reproducción de contenidos canonizados). Pero este enfoque supone visualizar una aparente paradoja: para que se produzca una alteración debe haber una propuesta elaborada. Lo nuevo del pensar irrumpe en lo que se había planificado, porque altera lo que había sido establecido como hipótesis de aprendizaje de los alumnos. Si esto no ocurriera, no habría novedad. Lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción. Cualquier creación necesita un encuadre, para ser desbordado.

Focalizar la alteración de lo previsible implica abonar una idea de “aprender” que atribuye un lugar central a quien aprende en la construcción de su propio aprendizaje. Procura también vincular la noción de *emancipación intelectual* de Rancière, con la potestad de asociar o disociar lo recibido de una manera original. Por tanto, el concepto de educación subyacente tras esta perspectiva está relacionado con el de autoeducación y el de enseñanza con el de autoaprendizaje. Adopto, consecuentemente, una caracterización genérica de educar, y por extensión de enseñar, como aquella actividad que permite disponer ciertos saberes y prácticas de modo que sean interpelados y apropiados; es decir, que sean, en sentido estricto, pensados y actuados. Esto supone, a su vez, tener que elucidar las relaciones que se pueden establecer entre los saberes que se reproducen (los contenidos programados) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención original del pensar).

El hecho de considerar la singularidad del otro y de lo otro del educador supone que alumnos y maestros, estudiantes y profesores, son algo más que individuos librados al juego institucional de un establecimiento de enseñanza. Se sitúan de otra forma frente a lo que es esperable. Esto supone decisiones docentes constantes, y el trayecto programado de la enseñanza traza un recorrido diferente, por las consecuencias de esas decisiones. El “sujeto” de los encuentros que posibilitan las situaciones de enseñanza no es, en sentido estricto, un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.), porque en el movimiento del enseñar-aprender está involucrado en realidad un conjunto de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, lugares, tiempos, tradiciones, normativas. Se trata más bien de un sujeto colectivo, que involucra a todo esto, porque hay un vínculo actualizado constantemente. En el caso específico de la filosofía, ese sujeto colectivo se asoció tradicionalmente a un sujeto dialógico. La disrupción de la unidireccionalidad del *logos* dominante hace que puedan emerger otros discursos, otras palabras. Porque, de hecho, ¿quién sería el *sujeto*

del pensamiento que circula en un aula filosófica en la que intervienen múltiples voces (de filósofos, de profesores, de estudiantes)? Tengamos en cuenta que la voz de los filósofos es traída usualmente por la mediación del profesor, ya sea por la selección de algunos textos o la interpretación de su contenido. La convergencia dialógica de las novedades que portan quienes participan de esos encuentros establece un lugar de subjetivación que es común a esos participantes. Podríamos llamarlo también un *colectivo dialógico* o una *comunidad de diálogo*.

Que el sujeto de una situación de enseñanza y aprendizaje sea, básicamente, un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es verdaderamente la relación en conjunto (la relación de docentes, alumnos, saberes, etc.), ya que se produce una recomposición del vínculo a partir de lo diferente de cada uno. Solo por extensión, quienes participan de ese sujeto colectivo podrían ser a su vez llamados *sujetos* individuales. Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o no hubiera ocurrido nada) si hubiesen sido otros los participantes y otro el contexto de su efectuación. Es decir, la posibilidad de que exista un *sujeto* depende de una particular combinación de circunstancias y decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida, una programación o una política educativa.

Quienes constituyen el sujeto colectivo (y *se* constituyen en él) son los reales protagonistas del acto de enseñar y aprender. Se es partícipe de la propia formación a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con lo otro de lo esperado. Se desprende de esto que no hay un sujeto *general* que trascienda las situaciones, sino un sujeto *de* la situación o *en* situación. Tampoco el sujeto preexiste a la situación, ya que se constituye a partir *de* y *en* una disrupción de la repetición. Es decir, solamente en ciertas circunstancias, de acuerdo con aquello que devenga en un momento determinado de un estado de cosas, puede haber subjetivación, o también, puede haber un aprendizaje, colectivo e individual.

Cabe reiterar que, desde este punto de vista, no habrá encuentro entre sujetos preconstituídos, ya que la subjetivación va a ser el posible resultado del encuentro. No habría sujetos preexistentes que se encuentran. Los partícipes de un encuentro son seres humanos, ideas, saberes, discursos, normas que, en su especial entrelazamiento, pueden llegar a dar lugar a un proceso de subjetivación. Pero no hay garantías para ello, ya que depende del devenir de la relación.

En el caso de la filosofía, entonces, el enseñar filosofía no se agota en la mera transmisión de un contenido filosófico establecido, ya sea un saber canonizado o una práctica argumentativa. No supone el simple pasaje de un conocimiento

de un lado a otro y la consecuente verificación de la eficacia de dicho pasaje. Como he señalado, la repetición puede ser una condición de posibilidad de un aprendizaje filosófico, pero no lo colma. Por el contrario, para que haya aprendizaje *filosófico* debe haber una reapropiación singular de un saber o saber-hacer de la filosofía que sea asumido en primera persona. El aprendizaje filosófico implica una subjetivación particular dentro de una objetivación general de transferencia rutinaria.

La intervención subjetiva de quien aprende hace que la voluntad institucional de transmisión y lo que pretende ser transmitido sean modificados en virtud de la apropiación y transformación que hace de ellos. Cuando *aprendemos* nos apropiamos de los saberes y las prácticas que fueron organizados para ser enseñados. Para que haya *aprendizaje filosófico*, la objetividad de la transmisión (o sea, la voluntad institucional de enseñanza de contenidos usuales de la filosofía) debe ser atravesada por la subjetividad de la intervención creativa o recreativa de los *aprendices*.

Cuando se da una situación de aprendizaje filosófico, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro educativo. Los saberes puestos en juego han sido interpelados y asumidos de una manera inédita. Cuando esto tiene lugar, podemos decir, en sentido estricto, que alguien ha pensado. Pensar filosóficamente significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a filosofar.

Para que podamos calificar a una clase de filosofía como “filosófica” deberá ocurrir algo más que la mera presentación (exposición, explicación, etc.) de un tema de la filosofía. Una clase filosófica será aquella en la que se pone algo en juego (un problema, un texto) que debe ser reapropiado por quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación, al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión novedosa, ya que lo que se despliega es el pensar. Y, como fue señalado, el pensar excede siempre la repetición o el traspaso de un conocimiento, que en definitiva es solo traslación de una información. Esta emergencia del pensamiento excede cualquier programación, pero se necesita de una programación que valore esa circunstancia para darle lugar las veces que ocurre. El pensamiento no es una digresión o una falla del plan inicial sino la consumación de la filosofía. Si, por ejemplo, y yendo a un plano concreto, se considera que cualquier alteración en la programación inicial debe ser anulada

para forzar que lo que se había previsto de antemano se logre, se privilegia la traslación unilateral de un conocimiento, sin intervención creativa de quienes lo “reciben”. No habría que olvidar que el objetivo de la enseñanza debe ser siempre el aprendizaje filosófico. En muchas circunstancias, el supuesto “cumplimiento” del programa solo se enfoca desde la sola *comprensión* de algunos contenidos conceptuales. Lo *cuantitativo* de la enseñanza suele terminar agobiando lo *cualitativo* del aprendizaje. Un buen programa de filosofía, en consecuencia, debería estar guiado por objetivos que privilegien la iniciación de los alumnos en el filosofar. En este caso, los contenidos conceptuales estarán a disposición del pensar filosófico, porque se privilegiará la cualidad filosófica frente a la cantidad de información filosófica.

La acción docente debería tratar de *disponer los saberes filosóficos existentes* de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, para que quizá tenga lugar un pensar. El maestro filósofo o el profesor tienen la tarea de introducir desafíos intelectuales y prácticos en el contexto de un grupo de aprendizaje. Se trata de una decisión didáctica y filosófica, pero también política. El pensar supone un *forzamiento*, como sostiene Deleuze. Hay siempre algo de incomodidad en la intervención del pensamiento porque implica forzar un acceso diferente a lo ya sabido, desde lo no sabido. En la enseñanza repetitiva el “lugar” de los estudiantes es el no-lugar de un encuentro de pensamiento. Su participación solo es solicitada eventualmente para confirmar lo transmitido o para aclarar que las interrupciones circunstanciales del curso normal son por mera incompreensión o desconocimiento. La irrupción del pensamiento del otro es habitablemente anulada por impertinente, ya que se considera que es necesario un bagaje de transmisión repetitiva para que algún pensamiento tenga lugar, y ese lugar suele ser considerado, de manera explícita o implícita, fuera del aula.

La tarea del profesor es, en realidad, múltiple, ya que debe al mismo tiempo transmitir, provocar, acompañar, estimular y, sobre todo, saber escuchar y saber aprender *de* sus clases y *en* sus clases. Debe situar una continuidad de transmisión de saberes y prácticas filosóficas sobre las que se provocará el pensamiento a partir de interrogantes propios y problematizaciones. Y en el mismo movimiento, tiene que estimular el pensar así como alentar la construcción compartida de interrogantes y la búsqueda de respuestas, individuales y colectivas; es decir, favorecer el recorrido de trayectos singulares.

Una concepción de la enseñanza y el aprendizaje filosóficos que privilegia los encuentros que provocan el pensar compartido debe redefinir los tradicionales

vínculos entre enseñanza de la filosofía y aprendizaje filosófico, entre “maestro y aprendiz” de filosofía, entre profesor y alumno, etc., pero también debe poder prefigurar *lugares* para esa enseñanza y aprendizaje. Los espacios usuales en los que se enseña filosofía (las escuelas, los institutos terciarios, la universidad) definen el contexto formal de posibilidad de la transmisión filosófica. Por cierto, no son los únicos lugares en los que se puede transmitir la filosofía, pero en esos ámbitos la enseñanza adquiere una fisonomía especial, porque está reglamentada por el Estado.

Paradójicamente, el nexo entre la filosofía y su enseñanza, en relación con el Estado, tiene un antecedente fundacional bastante traumático, que es el juicio a Sócrates. Podríamos afirmar que, en alguna medida, ese juicio no ha concluido aún, y quizá nunca concluya, porque pone a la filosofía entre sus límites institucionales y las posibilidades reales de pensar junto a otros. Las acusaciones al maestro filósofo de corrupción de los jóvenes y de introducción de nuevas creencias, diferentes de las dominantes, resuenan como un lejano fondo retórico cuando se intenta enseñar la filosofía, incluso hoy. No solo porque la enseñanza de la filosofía ocupa lugares específicos en los sistemas educativos de nuestras *poleis* actuales, con su peculiar función de contribuir a formar ciudadanos razonables portadores de ciertos conocimientos, sino, sobre todo, porque Sócrates negaba enseñar o haber enseñado, y esto objetaba radicalmente la tarea del maestro filósofo por excelencia. Cuestionamiento, prohibición y autonegación. Es decir, el modelo de la transmisión filosófica canonizada por Occidente nacía con una objeción fundante radical por parte del propio Estado en el que debía desplegarse en libertad y de quien la ejercía de manera ejemplar.

Para que haya magisterio filosófico no sería requerida, en principio, una “enseñanza” prefigurada para ser “aprendida” especularmente; debería haber, por sobre todas las cosas, un aprendizaje conquistado. Son los discípulos quienes dan sentido al encuentro con el maestro, creando su aprendizaje filosófico en la construcción de un vínculo común. Pero Sócrates algo había “enseñado” (y muy importante): había posibilitado las condiciones para un aprendizaje filosófico, en el marco de un vínculo colectivo y dialógico. Y esto excedía la voluntad y las intenciones del propio Sócrates respecto de su actividad. No es el maestro filósofo o el profesor de filosofía quien establece un magisterio filosófico. Lo establecen quienes *aprenden*, porque al hacerlo le dan un sentido al encuentro y le otorgan su entidad. “Enseñantes” y “enseñados” localizan un sitio de encuentro en un ámbito específico que lo posibilita, pero quienes aprenden lo

constituyen como sitio de aprendizaje filosófico, y en ese proceso reconocen a un maestro. El sitio no es meramente el lugar físico (acaso una escuela o una clase universitaria) sino fundamentalmente el lugar conceptual que hace inteligible que la filosofía sea compartida. Si *alguien* (un colectivo y, por extensión, un individuo) aprende filosofía, quiere decir que algo aconteció. Por cierto, quien enseña también aprende, por lo que es importante caracterizar las posiciones más que los individuos, y un tipo de relación. La institución nomina, fijando de antemano lugares y posiciones y otorga responsabilidades diferentes, pero lo que acontece, la excede.

En lo que podríamos llamar en un sentido genérico “situaciones de enseñanza” o “situaciones educativas” —es decir, experiencias situadas en contextos y circunstancias definidas—, siempre hay algo que no puede ser capturado totalmente por el ordenamiento institucional, cualquiera sea. Podemos decir que las instituciones educativas, o los ámbitos en los que se dan las situaciones educativas (escuelas, universidades, etc.), al ser lugares eminentes de relaciones y dada la complejidad que las caracteriza, constituyen potenciales sitios de *encuentros significativos*, esto es, lugares en los que se produzcan aprendizajes significativos. Afirmar esto no supone que efectivamente en esos sitios *acontezca* necesariamente algo. Para que ello suceda se requieren, además, otras condiciones. El sitio solamente señala la posibilidad de que ocurra algo más de lo esperado o planeado. Es decir, el ser de toda situación contiene, en su propia estructuración, la posibilidad de su alteración. Si esa alteración o disrupción estimula el pensamiento, favorece el autoaprendizaje. Plantear en estos términos la cuestión de lo que hay y lo que puede haber en las situaciones de enseñanza supone introducirle límites internos a toda transmisión, ya que toda repetición estará siempre expuesta a su propio fracaso. Esta concepción pone límites también a algunas formas de plantear la transmisión como mera reproducción (de una filosofía, de una doctrina, etc.), ya que nunca la manipulación de ciertas condiciones (por ejemplo, la planificación de las enseñanzas) va a prefigurar, de manera completa, la totalidad de sus posibles resultados, es decir, de los aprendizajes *reales*.

En función de lo afirmado hasta aquí, podríamos considerar dos dimensiones de la relación entre enseñar y aprender filosofía, siempre entrelazadas: una objetiva (por ejemplo, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, la información histórica, y también los rituales educativos establecidos, las prácticas docentes, etc.) y otra subjetiva (el pensar de los estudiantes). La dimensión

objetiva se corresponde con la necesidad institucional de transmisión de los conocimientos y prácticas admitidos y de la normalización de la relación entre enseñar y el aprender. En esta dimensión objetiva, los profesores asumen un doble papel: de especialistas, pero también de funcionarios que deben acreditar a su vez un saber supuestamente adquirido por parte de los alumnos. Es decir, deben ser garantes de que la continuidad institucional se efectivice. En esta organización, queda determinada una línea que separa el saber y el no saber, que es la que establece lo que está permitido decir y lo que no, lo que se está autorizado a repetir y lo que no, en una institución educativa. Porque esto es justamente lo que la institución pretende respecto del aprendizaje, que sea en definitiva una repetición controlada.

La dimensión subjetiva, por el contrario, es la que en alguna medida cuestiona esa separación instalando la palabra del aprendiz en el límite de lo autorizado. Para la dimensión objetiva, la asunción de esta palabra o de este pensar singular no será tenida en cuenta porque presupone que quien aprende no está en condiciones de justificar su propio aprendizaje. Desde el punto de vista subjetivo, la palabra de quien ocupa el lugar del que aprende dice algo sobre lo imposible de decir, respecto de sí. Se apropia de los saberes de una manera singular y los resignifica. Por esto, reitero, todo aprendizaje *real* es autoaprendizaje. El aprendizaje institucional es aprendizaje determinado por el Otro instituyente y por tanto objetiva al aprendiz en la repetición de lo mismo. La irrupción subjetiva, el autoaprendizaje, es excepcional respecto del aprendizaje objetivo (u objetivante), porque es irreductible a esa dimensión objetiva. Se da en el contexto de la situación de enseñanza institucional y de la continuidad del aprendizaje institucionalizado, pero lo interrumpe y lo resignifica. Que ambas dimensiones estén entrelazadas significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía.

Algunas consideraciones finales

A la luz de lo que he venido sosteniendo, queda claro que enseñar filosofía no significa solo trasladar los saberes tradicionales de la filosofía, por mediación de un profesor, a un alumno. El filosofar —es decir, la filosofía en acto— desborda

este plano de la simple repetición. Una enseñanza de la filosofía podría ser llamada *filosófica* en la medida en que aquellos saberes son revisados en el contexto de una clase. Esto es, cuando se consigue filosofar a partir de ellos o con ellos y no cuando solo se los reitera, histórica o filológicamente.

Para finalizar, voy a volver a mi punto de partida. He afirmado, a modo de tesis, que todo acto educativo se constituye en la tensión entre lo que hay y lo que puede haber; es decir, entre la reproducción de lo existente y lo diferente que puede surgir; dicho de otro modo, entre la repetición de lo mismo y la emergencia de lo otro. Y de manera, complementaria, que la enseñanza de la filosofía, en cualquier nivel y contexto, está sostenida en la irresolución de esta cuestión. Pues bien, he tratado de dar algunos argumentos que justifiquen estas afirmaciones y que a su vez permitan visualizar la complejidad de la cuestión. Un aprendizaje real no es una mera imposición profesoral o institucional. Es fundamentalmente un logro del estudiante. Por ello, quien aprende es en alguna medida maestro de sí mismo. Y quien enseña también es alumno de sí mismo, porque debe ser capaz de aprender clase a clase lo que significa enseñar.

Referencias

- Badiou, Alain. 2010. *Segundo manifiesto por la filosofía*. Traducido por María del Carmen Rodríguez. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, Alain. 2007. "La filosofía como repetición creativa". *Acontecimiento* 17(33-34): 123-131.
- Badiou, Alain. 1999. *El ser y el acontecimiento*. Traducido por Raúl J. Cerdeiras, Alejandro A. Cerletti, Nilda Prados. Buenos Aires: Manantial.
- Cerletti, Alejandro. 2015. *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*. Buenos Aires: Noveduc
- Cerletti, Alejandro. 2008a. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, Alejandro. 2008b. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Freire, Paulo, y Faundez, Antioio. 2014. *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rancière, Jacques. 2007. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducido por Claudia E. Fagaburu. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia*

Leonardo Tovar González**

Resumen

Este capítulo examina, desde una perspectiva histórica, las diferentes transformaciones que ha experimentado la educación filosófica en Colombia a través de diferentes momentos de su historia. Siguiendo esta línea, el trabajo estará articulado alrededor de tres grandes momentos en los que se espera mostrar cuál es el tipo de educación filosófica que necesita Colombia. Así, en un primer momento, el autor se pregunta por el significado del doble sentido de la educación filosófica, esto es, como enseñanza de la filosofía y como filosofía educativa. Acto seguido, el trabajo emprende un recorrido histórico por cinco rupturas que, se supone, han marcado el devenir de dicha educación filosófica en Colombia. Para finalizar, se plantea la necesidad de

* Este capítulo se originó en la investigación “Filosofía y lectura crítica”, financiada por el Fondo de Investigación de la Universidad Santo Tomás. La versión original fue presentada en el simposio “Enseñanza de la filosofía”, en el VI Congreso Colombiano de Filosofía, celebrado por la Universidad del Norte en Barranquilla entre el miércoles 10 y el sábado 13 de agosto de 2016.

** Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: leotovar@gmail.com

articular la filosofía con las necesidades de la democratización de la sociedad colombiana.

Abstract

This chapter examines from a historical perspective the different transformations that philosophical education in Colombia has undergone through different periods in its history. In that sense, the text is composed of three parts in which the author hoped to show what type of philosophical education Colombia needs. Thus, in the first moment, the author challenges the meaning of the double sense of philosophical education, that is, as teaching philosophy and as an educational philosophy. Then, the work undertakes a historical journey through five ruptures that, it is assumed, have marked the evolution of such philosophical education in Colombia. To conclude, the author raises the need to articulate the philosophical education with the requirements of the Colombian democracy.

“¡Colombia necesita de filosofía!”. Con tal lema, entre 1948 y 1950 se editó a lo largo de cinco números la *Revista Colombiana de Filosofía*, primera publicación nacional seriada dedicada por entero al filosofar. Tomando como *leitmotiv* dicha divisa, este texto indaga sobre la educación filosófica que ha necesitado Colombia en diferentes momentos de su historia.

En la retrospectiva distinguiremos cinco cortes, marcados por sendas rupturas relacionadas con los fines educativos que en cada periodo le han sido requeridos a la filosofía en nuestra sociedad. A fines del siglo XVIII, el primer corte enfrenta la filosofía peripatética enseñada en los claustros coloniales por las comunidades religiosas, con la filosofía útil ilustrada reclamada por los funcionarios de la corona borbónica. En la segunda mitad del siglo XIX con ocasión de la llamada “Cuestión textos”, el segundo corte opone la formación sensualista y utilitarista impulsada desde el establecimiento radical por los divulgadores de Tracy y de Bentham, a la defensa del tomismo vía Balmes que a nombre de la moral familiar y social propendían voceros católicos. En una vuelta de tuerca, el tercer corte ocurre a inicios del siglo XX, cuando el adoctrinamiento tomista implantado por la República conservadora en las escuelas se ve confrontado por sectores de la sociedad que buscan ampliar secularmente la oferta filosófica educativa. La profesionalización moderna de los estudios filosóficos alcanzada paulatinamente desde mediados de la pasada centuria,

dentro del proceso de lo que Francisco Romero bautizó como la normalización de los estudios filosóficos en América Latina, se escinde en dos tendencias que caracterizan hasta hoy el cuarto corte, a saber, desde la academia filosófica, la formación profesional especializada en filosofía como un saber autónomo no “aparte” pero sí independiente de los demás saberes y expresiones culturales; y desde el Estado, la formación pedagógica en filosofía como un saber interdependiente que hace “parte” del capital educativo cultural común en cuanto cumpla misiones de entrenamiento conceptual y de adiestramiento en las costumbres (en los términos evaluativos actuales, respectivamente lectura crítica y competencias ciudadanas).

En la medida en que nos sea posible observarnos a nosotros mismos, considero que estamos atravesando el quinto corte, en que tendencias desustancializadoras de la misma filosofía (entre otras, el filosofar como práctica cultural de Rorty y el desfilosofado filosofar intercultural de Fernet Betancourt) se confabulan con una concepción meramente operativa de la educación entendida, preponderante cuando no exclusivamente, como adquisición de competencias para el trabajo y la convivencia. Fines educativos que, por supuesto, son necesarios en un país con un deficiente desarrollo productivo, tecnológico y científico, y abatido por cinco décadas de conflicto que el acuerdo de paz no bastó para desanudar, pero que a nuestro parecer no son suficientes en orden de las necesidades superiores del pleno desarrollo humano y de la coexistencia pluralista en la diferencia propia de una democracia.

En resumen, en esta revisión se seguirán tres pasos. En el primero nos preguntaremos por el sentido doble de la educación filosófica como enseñanza de la filosofía y como filosofía educativa; luego se emprenderá un recorrido histórico por cinco rupturas que a nuestro parecer han marcado el devenir de dicha educación filosófica en Colombia; por último, propondremos articular la necesidad de filosofía con las necesidades de la democratización de la sociedad colombiana.

Filosofía y educación filosófica

Con la etiqueta “Revista Colombiana de Filosofía”, *Ideas y Valores* rinde homenaje a la primera publicación periódica especializada en filosofía que se editó en Colombia, según hemos anticipado (Botero 1948, 5-6). Bajo la dirección del presbítero Adalberto Botero, aquella original y efímera “revista colombiana” utilizó como lema la exclamación “¡Colombia necesita de filosofía!”.

necesidad que a raíz de los luctuosos acontecimientos del bogotazo se hizo más palpable, según se señalaba en el primer editorial. Más de siete normalizadas décadas después, cuando abundan en el país revistas filosóficas indexadas y no, programas académicos filosóficos disciplinarios y de licenciatura acreditados y no, encuentros filosóficos como el aplazado Foro Nacional de Filosofía (que por fortuna volvió a convocarse en Manizales en octubre de 2017) y el masivo Congreso Colombiano de Filosofía (con siete versiones hasta 2018), vale la pena interrogarse sobre si Colombia sigue necesitando de filosofía, ya no frente a los avatares de la “violencia” bipartidista sobrepujada luego por el denominado “conflicto armado”, sino frente a los requerimientos de la paz y el posconflicto.

A despecho de la relativamente exitosa profesionalización y de que la formación filosófica ha integrado inveteradamente el currículo escolar en Colombia, según se corrobora en la vigente Ley Nacional de Educación, inquietantes signos llevan a pensar que la filosofía ya no parece ser parte de la agenda nacional, si es que alguna vez lo fue. La secular persistencia de la guerra y ahora la resistencia a dejarla atrás, indicarían que los colombianos ni como individuos, ni como pueblo hemos adoptado una “filosofía de vida” en el sentido reflexivo instaurado por Sócrates y madurado por Kant, y ahora los cambios fijados en la evaluación secundaria y en el currículo de las licenciaturas filosóficas, presumiblemente tenderán a aumentar el divorcio entre los saberes filosóficos que se cultivan en los centros académicos especializados y la educación filosófica que efectivamente, o mejor será decir defectivamente, recibe la mayoría de los estudiantes.

En consecuencia, ajustaremos levemente la fórmula evocada y nos interrogaremos por cuál educación filosófica ha necesitado Colombia a lo largo de su historia, y qué educación filosófica necesita hoy, en tiempos de “desfilosofización” filosófica y educativa. En realidad, se trata de una mera variación de énfasis, porque auspiciar la necesidad de la filosofía ha implicado de manera primordial promover o fortalecer su presencia en la educación formal o informal, como de hecho sucedió a mediados del siglo pasado con la creación del Instituto de Filosofía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional y su posterior transformación en la Facultad de Filosofía y Letras, en la actualidad Departamento de Filosofía, evolución que ha sido documentada por el profesor Gonzalo Serrano.

Pero explotando adrede la anfibología de la cláusula, con la expresión “educación filosófica” nos referiremos también a la orientación filosófica que en cada etapa histórica ha guiado el quehacer educativo. En realidad, se trata

de las caras de la misma moneda, pues de la filosofía educativa imperante dependerá qué filosofía se enseña. A través de una reconstrucción si se quiere más narrativa que histórica, pasaremos revista a cinco momentos que en mi opinión han marcado, o por lo menos insinuado, las transformaciones de la educación filosófica que paulatinamente ha necesitado Colombia.

Cinco cortes históricos de la educación filosófica en Colombia

Para descubrir el primer giro, debemos remontarnos a la segunda mitad del siglo XVIII, cuando los funcionarios coloniales y las élites criollas propendieron por una educación útil que sustituyera la meramente especulativa que se impartía en los claustros coloniales. Escuchemos al arzobispo- virrey Caballero y Góngora en su plan de reforma a la instrucción pública en la Nueva Granada:

Todo el objeto del plan se dirige a sustituir las útiles ciencias exactas en lugar de las meramente especulativas, en las que hasta ahora lastimosamente se ha perdido el tiempo; porque un Reino lleno de preciosísimas producciones que utilizar, de montes que allanar, de caminos que abrir, de pantanos y minas que desecar, de aguas que dirigir, de metales que depurar, ciertamente necesita más de sujetos que sepan conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo, el compás y la regla, que de quienes entiendan y discutan el ente de razón, la primera materia y la forma sustancial. (Caballero y Góngora 1990, 333)

De preparación para la salvación de las almas (religión) y el conocimiento de Dios (teología), la filosofía pasó a ser dispositivo para el conocimiento de la naturaleza y para el gobierno de los hombres. Por supuesto, ni en este ni en los demás casos se trató de un cambio inmediato, y menos en la Nueva Granada, donde las reformas ilustradas se estrellaron contra las creencias arraigadas y la férrea resistencia de los guardianes del viejo orden. A punto de iniciarse el siglo XIX, Mutis todavía tuvo que defenderse ante la Inquisición de las acusaciones de los dominicos sobre la enseñanza del heliocentrismo, y la oposición de la Universidad Tomística de Santafé impidió que pudiera avanzar el plan de universidad pública de Moreno y Escandón. Sin embargo, no debe concluirse que la reforma filosófica-educativa borbónica fracasó en la Colombia colonial, pues como se sabe algunas empresas ilustradas como la expedición botánica

alcanzaron relativo éxito, no solo en la exploración utilitaria de la flora del virreinato, sino en la instrucción de los cuadros que impulsaron el cambio de las élites dirigentes que conocemos como la Independencia. Pero sobre todo porque se operó una instrumentalización de las creencias tradicionales, como quedó patente en el proyecto de reeducación de la provincia rebelde del Socorro que por encargo del arzobispo- virrey adelantó el presbítero Joaquín de Finestrada, quien, apelando a la defensa del orden político y religioso vigente, en realidad opuso al pactismo de raíz escolástica ideas absolutistas de corte regalista (2000, 406). En otras palabras, a los derrotados sobrevivientes de los comuneros se les dio a beber la nueva filosofía política camuflada en los viejos odres educativos.

Ya en la República, el general Santander le encomendó al utilitarismo la regulación de la vida social, pero no como alternativa sino como complemento de la instrucción religiosa (López 1993, 25). En efecto, la enseñanza de las ideas de Bentham y posteriormente del sensualismo de Tracy que le sirvió de sustento epistemológico, estaba reservada a las escuelas de jurisprudencia, como estrategia para que la vida social y política se guiase por criterios puramente seculares. En cambio, la población en general debía seguir en el hogar y en las escuelas de primeras letras bajo la catequesis católica y su fundamentación metafísico-teológica, pero siempre y cuando los presbíteros, como encargados de orientarlas, asegurasen su fidelidad a la República y sus autoridades. A pesar de que voceros colombianos de Bentham quisieron mostrar la identidad entre el bien cristiano y el criterio de utilidad, e incluso Ezequiel Rojas inconsistentemente intentó una sustentación desde el derecho natural de las tesis utilitaristas, las tensiones políticas, los dilemas éticos y las contradicciones epistemológicas no se hicieron esperar, como quedó patente en los acontecimientos que marcan el segundo corte de nuestra reconstrucción.

Recogida en las páginas de la *Revista de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, la llamada “cuestión textos” enfrentó en 1870 a tres notables catedráticos y hombres públicos del momento, en torno a la legitimidad de que el Congreso Nacional fijase por ley los manuales universitarios de enseñanza, a propósito, en concreto de la adopción de un manual de lógica según el espíritu de Tracy. Francisco Eustaquio Álvarez, el autor del texto en litigio, no solo defendió la validez de las enseñanzas allí contenidas, también reivindicó el derecho que le asistía al gobierno radical de determinar el contenido de la filosofía educativa del país (Álvarez 1870). En cambio, Manuel Ancizar desde el criterio liberal de libertad de cátedra y enseñanza, estimó impropio

que el legislativo según criterios políticos le diera carácter normativo a una decisión que era asunto puramente académico, como era el valor científico o no de la ideología de Tracy (Ancizar 1870). Pero es en el entonces joven Miguel Antonio Caro en quien deseamos fijar nuestra atención, pues a nuestro parecer su intervención en aquel debate académico marca una inflexión en la guía sobre la educación filosófica que requería el país, implementada posteriormente por él como aliado de Rafael Núñez en el Gobierno del Partido Nacional (Caro 1870).

Como representante de la minoría conservadora, o más exactamente “tradicionalista” al régimen radical, Caro había reprochado que una administración que decía preservar las libertades individuales obligase a las familias católicas a llevar a sus hijos a centros de enseñanza laicos que divulgaban preceptos contrarios a la moral católica, y por tanto en contra de la abusiva tesis radical de la “escuela pública obligatoria”, reivindicaba el derecho de los padres católicos a proveer en el hogar y en la parroquia la educación ética y religiosa que necesitaban sus vástagos.

Pero, como lo demostró el curso posterior de los acontecimientos, en realidad esta era una consideración táctica, pues para Caro era la falsedad de las enseñanzas utilitaristas y sensualistas lo que deslegitimaba su difusión en el sistema educativo, y concedía solo como recurso correctivo provisional la enseñanza privada pero, en cuanto la educación pública, gracias al cambio de régimen político pudo restablecer las doctrinas filosóficas y morales afines al credo católico, quedó avalada su obligatoriedad en la escuela.¹ Retornando al concepto de Caro sobre el texto traciiano de lógica, por entonces sus argumentos se centraron en consideraciones epistemológicas nada despreciables, como ha revelado Óscar Saldarriaga (2012), atinentes a la desactualización y falta de valor científico de las enseñanzas que se pretendían oficializar por decreto. Pero está claro que la invalidación disciplinaria estaba al servicio de una política del saber, como queda patente en la conclusión de su prolijo informe en torno a la inconveniencia de enseñar las doctrinas de Tracy a la juventud colombiana: “Ya hemos visto que nuestro autor está muy lejos de admitir la existencia de Dios. Con esto está dicho todo” (Caro 1870, 394).

Y sí, todo está dicho sobre el proyecto cariano que ya en ejercicio del poder en la Regeneración, halló en el retorno a santo Tomás, liderado en Colombia

¹ Sobre los cuestionamientos de Miguel Antonio Caro a las ideas modernas, véase Tovar (2002).

por monseñor Carrasquilla, su fundamento metafísico. Desde la década de 1880, los tratados filosóficos expuestos según el espíritu tomista se convirtieron en contenido de la enseñanza filosófica en los colegios, los seminarios de formación religiosa, las cátedras filosóficas de programas de derecho y otras especialidades, y sobre todo en objeto de estudio en la Facultad de Filosofía del Colegio del Rosario, regentado como se sabe por el mencionado presbítero (Ortiz 2003, 287). Pero además de divulgar el canon neoescolástico, Carrasquilla y sus discípulos aportaron tratados sistemáticos, monografías y manuales a su desarrollo, como lo destacó el insigne tomista norteamericano Joseph Luis Perrier en una nota publicada en la *Revista del Colegio*, en el que señalaba que la Universidad de Lovaina con el cardenal Mercier a la cabeza era la “estrella polar” del retorno a santo Tomás, mientras monseñor Carrasquilla y la Escuela del Rosario representaban la “cruz del sur” neoescolástica (Perrier 1916). Sin embargo, vale la pena reflexionar sobre el sentido contrario que adquirió en Europa y en Colombia la vuelta tomista, pues mientras allí se recurrió al rico menú de la filosofía y teología del doctor Angélico para entrar en diálogo de igual a igual con las corrientes científicas y filosóficas modernas, aquí el tomismo se puso al servicio del proyecto reaccionario de Caro, inspirado como se sabe en Donoso Cortés y en Balmes, antes que en santo Tomás.²

Comparando los dos cortes que hemos distinguido hasta ahora, también puede repararse en el contraste en lo que llamaremos los “umbrales de tolerancia”, pues mientras las orientaciones pragmáticas que germinaron a finales de la Colonia e impulsaron los radicales, toleraban apenas (pero toleraban) que se enseñase la teocéntrica filosofía tradicional en colegios privados y conventos, la oficial educación filosófica tomista se resistía a que en universidades privadas como la Republicana y el naciente Externado se impartieran doctrinas sospechosas de herejía como las espencerianas. La incongruencia de los sectores conservadores, que cuando estuvieron bajo el yugo del liberalismo radical reclamaban mayores espacios educativos para su filosofía fideista, pero que al asumir el poder en la Regeneración construyeron las voces filosóficas seculares en la educación nacional, es precisamente uno de los reclamos que formula el poeta y escritor Max Grillo, en un comentario de 1915 que tomaremos como expresión del tercer corte de nuestro trasegar por la educación filosófica colombiana (Grillo 1915).

² Sobre esta etapa de la filosofía en Colombia, véase Tovar (2018).

Recordado hoy como autor de un testimonio sobre el derrotado ejército rebelde del general Uribe Uribe en la guerra de los Mil Días (Grillo 1903), Grillo envió dicha nota a la *Revista Cultura*, que por entonces se editaba en Bogotá bajo la dirección de Luis López de Mesa. En una especie de péndulo histórico, el escritor liberal evoca a los ilustrados Mutis y Caldas, con el fin de advertir que el progreso nacional requería más de hombres de ciencia y de ingenieros que de literatos y gramáticos como Isaacs y Caro. Y sobre la filosofía en particular, se pregunta cómo se va a alentar el desarrollo científico y cultural con un sistema filosófico y teológico del siglo XIII como el tomismo, de espaldas a las corrientes contemporáneas del saber y la técnica. “No hay más que una Verdad y Santo Tomás es su profeta. El resto es rebeldía”, replica Grillo en tono crítico el dogma escolástico imperante, para concluir que “el mundo marcha por otras sendas, que no son precisamente las escolásticas [...] Las creencias del siglo XIII no pueden ser las del siglo XX” (1915, 282). A nuestro parecer, este sumario juicio de Grillo sobre la educación filosófica nacional marca desde entonces la exigencia de “utilidad práctica” que las élites le piden a la formación filosófica y en general humanística, solicitud a la cual no han podido ser ajenos los posteriores derroteros educativos y profesionales del filosofar. Por cierto, esta noción antitética entre la nación letrada y la nación útil planteada por Grillo hace difícil admitir la conciliación sobre el terreno común de la escritura invocada por Carlos Arturo López para el periodo que estamos registrando aquí, pero eso es objeto de otra discusión (López 2018, 226).

Por eso no sobra recordar que cuando a mediados del siglo XX se formuló el llamado por la necesidad de la filosofía que caracteriza el cuarto corte, este respondía a dos preocupaciones, no necesariamente compatibles. Como lo demuestran algunos de los textos con los que Rafael Carrillo sustentó la apertura del Instituto de Filosofía, los estudios filosóficos se concebían como aliados de los saberes naturales y sociales, bien porque los proveían de sustento epistemológico, bien porque les ofrecían su *telos* humanístico último, respectivamente mediante las “ideas” y los “valores” de estirpe fenomenológica. “La ciencia —declara Carrillo el 20 de marzo de 1946 en el acto de creación del mencionado instituto— no puede fundamentarse a sí misma. Solo la filosofía posee ese privilegio de ser para sí, que es también el privilegio del espíritu” (1986, 224). Y más adelante, enfatiza: “Desde este punto de vista, puede y debe hablarse de que en el presente acto solemne la Universidad Nacional coloca los fundamentos de sí misma. No hay matemáticas, no hay física, no hay química,

no hay biología, no hay derecho, no hay medicina, en el sentido esencial y hasta existencial de estos conceptos, donde se ha prescindido de la respectiva fundamentación filosófica” (1986, 226).

De este modo, la normalización no solo implicaba la “profesionalización” de la filosofía como una disciplina entre las otras disciplinas, sino alentaba el reconocimiento de su preeminencia y autonomía como “ciencia suprema” y “valor absoluto” que, por su relación directa con la esencia de lo humano, trasciende los demás saberes y valores culturales.³ En el primer balance de este esfuerzo por desplegar la filosofía en la educación y en general en la sociedad colombiana, el jesuita Jaime Vélez Correa, en su estudio “El proceso de la filosofía en Colombia”, recoge planteamientos que le exponen los entrevistados, en orden a considerar la filosofía como la más alta cifra de la humanidad (1960).

Y creo que desde entonces, hacia colegios, universidades y demás actores del sistema educativo, se ha defendido el valor extrínseco de la formación filosófica en orden a preparación humanística para el cultivo de las demás profesiones y el ejercicio de las demás dimensiones de la cultura, pero al mismo tiempo hacia dentro, se ha postulado el valor intrínseco de la filosofía como saber autónomo especializado aparte de los demás campos de la ciencia y la cultura. Con la Ley 080 de 1980 esta especie de división de trabajo se ahondó, en la medida en que las licenciaturas en Filosofía quedaron adscritas a programas educativos de formación de formadores, mientras los programas universitarios de formación filosófica meramente disciplinaria se entendieron como escuelas disciplinarias especializadas, a pesar de que en uno y otro caso se comparten la misma vocación filosófica y la misma proyección educativa. Desde la lógica del sistema educativo, la alternativa es tajante: la minoría que desea trabajar en la Universidad la filosofía en sí y por sí, bien puede hacerlo a nombre de la autonomía universitaria, por supuesto cumpliendo como cualquier otro programa de educación superior (o terciaria, como prefieren algunos) los requisitos legales y administrativos establecidos, pero si se desea que los formandos se dediquen a la enseñanza de la filosofía en los dos últimos años de secundaria (hoy educación media), cursos en los que hasta que la legislación no cambie la filosofía es una asignatura obligatoria, deben entrenarse primordialmente como pedagogos, y solo subsidiariamente relacionarse con los contenidos filosóficos.

³ Sobre la normalización, véase Tovar (1998).

En la práctica, esta especificación de la normatividad no ha impedido que filósofos (y filósofas, claro) “puros” también se desempeñen como profesores (así sea en las universidades), y que licenciados y licenciadas también hagan filosofía, así sea con la mediación docente; pero a juzgar por las crecientes exigencias pedagógicas impuestas a las licenciaturas, esta conciliación puede ser cada vez más difícil. En la educación filosófica escolar parece tenderse a una completa instrumentalización del aprendizaje filosófico que, de espaldas o por lo menos dejando de lado la introducción histórica y sistemática a los saberes filosóficos como ingrediente de la cultura común de los colombianos, enfatiza en la capacitación filosófica *avant-la-lettre* para las competencias de lectura crítica y convivencia ciudadana. Independientemente de que, a semejanza de lo ocurrido en otras latitudes, un cambio en la legislación educativa colombiana lleve a retirar la asignatura de Filosofía como componente obligatorio del currículo escolar, las transformaciones en las evaluaciones de Estado ya han determinado de hecho una des-filosofización de la misma formación filosófica, que centrada en cualificación argumentativa o terapia comportamental tiende a dejar de lado la enseñanza de los contenidos históricos y sistemáticos del tesoro filosófico.

En el quinto y último corte que estamos atravesando, podríamos echar mano de la típica y mal comprendida distinción de Kant, para expresar que en la educación filosófica nacional se pretende filosofar sin filosofía (2009, A838/B866), tal como tuvimos oportunidad de expresarlo en 2014 en el coloquio en la Universidad Pedagógica Nacional que abrió las actividades de la comisión educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía (Tovar 2014). Entre tanto, la situación se ha agravado, y la pretensión peor, si exitosa, de generar competencias filosóficas de comprensión lectora y tolerancia ciudadana con escasas o nulas mediaciones de aprendizajes concretos filosóficos inspirados en los esfuerzos previos de hacer filosofía, como abogaba Kant, podría llevar no sé si a la muerte, pero sí a la desaparición educativa del mismo filosofar, así persistan algunas protecciones legales para su enseñanza.

Del lado de la educación filosófica especializada, el caldo de cultivo para este adelgazamiento filosófico en la educación filosófica escolar, a mi parecer, ha sido preparado por ciertas tendencias des-filosofizadoras, entre las que podemos mencionar algunas derivaciones del pragmatismo filosófico y algunas, no todas, posturas del movimiento de la filosofía latinoamericana. Con el ánimo de ser sintéticos, vamos a reparar solo en sendos representantes de estas posfilosofías, a saber, el ironismo culturalista de Richard Rorty y su idea del

filosofar como política cultural, y la filosofía intercultural de Raúl Fornet y su idea del filosofar como diálogo intercultural, en ambos casos abjurando o por lo menos relativizando la tradición académica de la educación filosófica formal (Bernardes 2014, 120). El resultado paradójico de estas concepciones destinadas a devolverle su sitio al filosofar en el plexo mismo de las culturas, rescatándola de la torre de marfil, o si se prefiere de la “botella en que estaba atrapada la mosca”, ha sido que, al esparcirla en los aires culturales, la filosofía se ha difuminado hasta hacerse virtualmente imperceptible.

Aclarando previamente que no sugerimos filiación con ninguno de estos dos movimientos, tal vez el momento de ruptura que acota el tránsito hacia la situación que estamos viviendo sucedió en 1996, con ocasión de la celebración de los cincuenta años del Instituto de Filosofía, cuando el profesor Christian Schumacher, a la sazón profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional, contrapuso a la figura shopenhariana del “pensador romántico”, con la que caricaturizó la formación filosófica tradicional, la propuesta de un “pensador profesional” capaz al mismo tiempo de aportar su “pedacito” a un sector de la disciplina e interactuar con competencia con el resto de la sociedad, antes que enseñando filosofía, ofreciendo asesorías epistemológicas y éticas pertinentes, por ejemplo en el área empresarial.

La filosofía profesional sí sirve y sí tiene un valor pragmático particular como oficio o profesión [...]. Pienso que deberíamos combatir la concepción romántica del estudio de la filosofía como mero enaltecimiento espiritual, y procurar brindar un estudio que también capacite al estudiante de una manera más general... Si para construir un ejemplo hipotético [...] el destino le depara a un filósofo trabajar en la administración pública, de poco le servirá saber de Platón, de Kant, o de Russell... Sin embargo, deseamos suponer que el estudio de la filosofía lo ha capacitado de manera particular para cumplir sus funciones no solo cabalmente, sino también con un criterio de calidad superior. (1997, 28)

No nos corresponde aquí hacer balance sobre el derrotero que tomó en las dos décadas transcurridas desde entonces este proyecto en particular, pero sí señalar que, en lo esencial, el tiempo parece haberle dado la razón, a despecho de las resistencias que con diversos matices le opusieron entonces sus colegas

basados en concepciones más tradicionales de la educación filosófica. Por supuesto, otra cosa es la valoración que asignemos a este resultado.

Educación filosófica y democracia

Para finalizar, el interrogante sigue siendo qué filosofía, vale decir, qué educación filosófica necesita Colombia. Como se ha podido vislumbrar en este deshilvanado recorrido, el llamado a la necesidad filosófica no ha surgido de la total ausencia del filosofar, pues por lo menos desde la Colonia este siempre ha estado presente en la educación y en general en la sociedad. Una y otra vez se ha tratado más bien de expresar un cambio en el rumbo de la educación filosófica establecida, y así los ilustrados pedían cambiar la contemplativa filosofía peripatética por un filosofar útil para la ciencia y la sociedad; y los tradicionalistas y tomistas solicitaban cambiar la educación filosófica sospechosa de herejía por el retorno a la metafísica y a la ética católicas; ya en el siglo XX, los sectores secularizantes abogaron por cambiar los dogmas fideístas de la enseñanza filosófica para abrirse en la educación a las nuevas corrientes del pensamiento; en un movimiento de concentración los que hoy llamamos normalizadores buscaron luego la profesionalización y especialización de la educación filosófica. En el momento actual la educación filosófica escolar y disciplinaria, parece optar por quedarse con la forma argumentativa y moral del ejercicio filosófico, pero despreciar la sustancia filosófica que le sirve de sustrato a aquella. Aludiendo al consabido refrán entre filósofos, esta vez parece que se desea conservar el agua de la tina, pero después de echar por el sifón al bebé filosófico.

¿Qué alternativa nos corresponde tomar ante esta situación, o mejor dicho, qué filosofía y educación filosófica podemos querer hoy necesarias? Ante los riesgos filosóficos que implican para muchos las reformas en la evaluación y el currículo educativos, la Sociedad Colombiana de Filosofía conformó en 2014 la comisión educativa que edita este libro, convocó en 2016 al VI Congreso Colombiano de Filosofía con acento educativo, y organizó dentro de este el simposio educativo en el cual se originaron estos escritos, de manera que a mí solo me ha correspondido recordar algunas coordenadas históricas para el debate, no predeterminar posiciones. Entre otros motivos, porque para algunos en la SCF, y en general en el medio filosófico y educativo, los temidos riesgos son más bien oportunidades para darle un nuevo impulso cultural al filosofar, que en lugar de percibirse como un saber que solo por obligación curricular

deben trabajar los bachilleres y los universitarios colombianos en sus cursos de humanidades, se considere como una especie de facilitador de sus aprendizajes cognitivos (lectura crítica) y sociales (competencias ciudadanas). De nuevo, como quien dice, el fantasma filosófico sin la máquina histórica e institucional de la tradición filosófica.

Pero sea que intentemos retomar los fueros de una educación filosófica sustantiva tanto en colegios como en universidades, tanto en programas disciplinarios como en licenciaturas, o que en unos y otros escenarios avalemos desde discursos analíticos, pragmatistas, marxistas, genealógicos o latinoamericanistas la desustancialización filosófica de la educación filosófica, nos parece que las respuestas por la necesidad filosófica sí deben atender a tres condiciones, por lo menos. En primer lugar, situar la educación filosófica en el sentido restringido de enseñanza de la filosofía en el marco amplio de la educación filosófica comprendida como horizonte filosófico de la educación en general. Este es el problema de fondo que nos compromete, no primariamente la conservación de las plazas docentes de un gremio educativo que, pese lo masivo de encuentros filosóficos como los bienales congresos convocados por la Sociedad Colombiana de Filosofía, sabemos que es minoritario en el campo educativo y más en la sociedad en general. Por esa misma ruta, tomar conciencia de la vinculación de la necesidad de la filosofía y su educación, con las necesidades históricas de la sociedad colombiana, a ejemplo de lo que nos enseña la historia de estas relaciones en Colombia. Por último, pero no finalmente, comprender que la dimensión educativa del filosofar es un asunto inherente al mismo ejercicio filosófico y no algo que se deba tomar en préstamo de los saberes pedagógicos especializados, sin perjuicio de los aportes que se puedan recibir de allí.

Una consideración final

Cuatro generaciones atrás, los editores de la original *Revista Colombiana de Filosofía* clamaban por la necesidad de la filosofía como antídoto contra la violencia, pregón que a lo largo de estas décadas de conflicto se repitió desde el personalismo hasta la ética discursiva, y la etnofilosofía. Hoy, pese a las resistencias a la implementación del acuerdo alcanzado en 2016 entre el Estado y la guerrilla, a pesar también de los nuevos y viejos brotes de violencia surgidos contra el orden establecido, asistimos a una frágil, pero esperemos no efímera pacificación en el país, cabe preguntarnos de nuevo, ¿qué educación filosófica necesita Colombia? Insisto en que no me corresponde avanzar la respuesta, pero

sí indicar que los compromisos de una ciudadanía responsable, una sociedad justa y una democracia plural e incluyente, deben ofrecer los parámetros para esta búsqueda de una educación filosófica, con o sin filosofía.

Referencias

- Álvarez, Francisco Eustaquio. 1870. "Informe". En *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* 4(22). Disponible en Biblioteca virtual colombiana, repositorio de la Universidad Nacional de Colombia, <http://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/viewfile/12617/13216>, consultado el martes 20 de marzo de 2012.
- Ancizar, Manuel. 1870. "Informe". En *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* 4(22). Disponible en Biblioteca virtual colombiana, repositorio de la Universidad Nacional de Colombia, <http://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/viewfile/12617/13217>, consultado el martes 20 de marzo de 2012.
- Caro, Miguel Antonio. 1870. "Informe". En *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* 4(22). Disponible en Biblioteca virtual colombiana, repositorio de la Universidad Nacional de Colombia, <http://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/viewfile/12618/13218>, consultado el martes 20 de marzo de 2012.
- Bernardes Neto, Aristinate. 2014. *La filosofía latinoamericana como política cultural*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Botero, Adalberto. 1948. "Necesidad y posibilidad de la filosofía en Colombia". *Revista Colombiana de Filosofía* 4(1): 5-6.
- Caballero y Góngora, Antonio. 1990. "La instrucción pública en el Virreinato". En *La Ilustración en Colombia. Textos y documentos*, editado por Teresa Houghton Pérez. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Carrillo, Rafael. 1986. "La filosofía como espacio de las ciencias". *Escritos filosóficos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1986.
- Grillo, Maximiliano. 1903. *Emociones de la guerra: apuntes tomados durante la campaña del Norte en la guerra civil de los tres años*. Bogotá: Imprenta de La Luz.
- Grillo, Maximiliano. 1915. "Labor científica nacional". En *Cultura Bogotá* 2(10): 277-282.
- Finestrada, Joaquín de. 2000. *El vasallo instruido en el Nuevo Reino de Granada y en sus respectivas obligaciones*. Bogotá: Universidad Nacional.

- Kant, Immanuel. 2009. *Crítica de la razón pura*, traducido por Mario Caimi. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Domínguez, Luis Horario, ed. 1993. “Decreto que señala los autores por los cuales deben estudiar los alumnos en las cátedras de derecho” (1825) de Francisco de Paula Santander. En *Obra educativa. La querrela benthamista 1748-1832*. Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de la República.
- López Jiménez, Carlos. 2018. *El terreno común de la escritura. Una historia de la producción filosófica en Colombia 1892-1910*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. 2003. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. 1890-1930*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Perrier, J. L. 1916. “El renacimiento de la filosofía escolástica en el continente americano”. *Revista del Rosario* 2(112).
- Saldarriaga Vélez, Óscar. 2012. “Gramática, pedagogía y epistemología en el siglo XIX. La polémica colombiana sobre los ‘Elementos de Ideología’ de Destutt de Tracy (1870)”. *Memoria y Sociedad* 8(17): 41-59.
- Schumacher, Christian. 1997. “Acerca del pensador profesional”. *Ideas y Valores. Universidad Nacional* 46(104): 20-28.
- Tovar González, Leonardo. 1998. “La normalización filosófica en Colombia”. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* (72-73): 19- 25.
- Tovar, González, Leonardo. 2002. “Ciencia y fe: Miguel Antonio Caro y las ideas positivas”. En *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, editado por Rubén Sierra Mejía, 33-55. Bogotá: Universidad Nacional.
- Tovar González, Leonardo. 2014. “¿Filosofar sin filosofía?”. Conferencia en el panel “Filosofía y lectura crítica en las nuevas pruebas Saber”, *II Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 24 de septiembre.
- Tovar González, Leonardo. 2018. “Perfección y evolución: filosofar en los novecientos. Aproximación a la filosofía en Colombia (1901-1930)”. En *La hegemonía conservadora*, editado por Rubén Sierra Mejía, 257-290. Bogotá: Universidad Nacional.
- Vélez Correa, Jaime. 1960. *El proceso de la filosofía en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

II
LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA
DE LA FILOSOFÍA

Enseñanza de la filosofía y pedagogía por proyectos*

Hayder Germán Leguizamón Oliveros**

Resumen

Este trabajo analiza las consecuencias generadas a partir de la eliminación del componente filosófico de las pruebas Saber 11 en el año 2014 y su posterior sustitución por una evaluación de análisis de textos. Según el autor, esta circunstancia dio pie a una serie de debates en torno al futuro de la educación filosófica en el país. Siguiendo esta idea, el trabajo afirma que la crisis actual que atraviesan las humanidades, a causa de la poca incidencia que tienen estas disciplinas en el desarrollo económico de una nación, influye de forma significativa en la implementación de políticas educativas —como las establecidas por el ICFES— que a largo plazo produjeron que se eliminara de los currículos en la educación media la enseñanza de la filosofía. A la luz de estos acontecimientos, según el autor, la reflexión en torno a didácticas,

* Una versión preliminar de este texto fue presentada en el Foro experiencias en la enseñanza de la filosofía en la educación media, organizado en el segundo semestre del año 2016 por el Semillero de Filosofía de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. El autor quiere expresar su agradecimiento a Raúl Meléndez y a Wilson Herrera por los comentarios hechos a una versión preliminar de este capítulo.

** Profesor del colegio Gran Yomasa (IED) – Secretaría de Educación del Distrito. Profesor invitado al énfasis de Profundización de Enseñanza de la Filosofía de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional del Colombia. Correo electrónico: hgleguizamono@unal.edu.co

metodologías y estrategias pedagógicas ha adquirido cierto protagonismo precisamente como una manera de legitimar y justificar el papel de la filosofía en la educación media. Este trabajo se vale de esta discusión para hacer algunas reflexiones a propósito de la enseñanza de la filosofía y su articulación con el aprendizaje a través de proyectos en un colegio rural en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, Colombia.

Abstract

This paper analyzes the consequences due to the elimination of the philosophical assignment of the standardized test Prueba Saber 11 in 2014 and its subsequent replacement by an analysis evaluation assignment. According to the author, this circumstance opened debates about the future of philosophical education in Colombia. In line with this idea, this chapter states that the current crisis of Humanities, due to the few incidences that disciplines have in the local economic development, influences in a significant way the implementation of educational policies such as those established by the ICFES. That, in the long term, implies the elimination of philosophy teaching from schools. According to the author, the reflections on didactics, methodologies, and pedagogical strategies have acquired a certain prominence, precisely, as a way of legitimizing and justifying the role of philosophy in high school. This text includes reflections on the teaching of philosophy and its articulation with Project-based learning (PBL) in a rural school at Ciudad Bolívar in Bogotá, Colombia.

Durante los últimos años se ha generado un debate en Colombia sobre el valor y la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media a propósito de la transformación que sufrió la prueba Saber 11 en el año 2014. Dado que el componente de filosofía de esta prueba fue sustituido por un examen de competencias de comprensión y evaluación de textos —entre los cuales se incluyen textos filosóficos—, se renovó la preocupación por el futuro de la educación filosófica en el país. Particularmente, se ha considerado que este cambio podría constituir un primer paso para la eliminación de la filosofía de la educación media. Se argumenta que la crisis actual que atraviesan las humanidades, a causa de la poca incidencia que tienen estas disciplinas en el desarrollo económico de una nación, influye en la implementación de políticas en materia educativa —como las establecidas por el ICFES— que conllevan a la supresión de la filosofía en

los colegios. Ante esta situación, se ha renovado el debate sobre la pertinencia de la filosofía en las instituciones educativas colombianas, permitiendo así la discusión sobre los métodos, las didácticas y los enfoques de enseñanza de esta disciplina, y sobre el papel que puede desempeñar en la coyuntura política que atraviesa el país. El capítulo presenta algunas consideraciones y reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía y su relación con el trabajo por proyectos que se sitúan en el contexto de las recientes transformaciones de la prueba Saber 11.

La evaluación externa en filosofía

La influencia de las pruebas externas estandarizadas en los procesos educativos es notable. Dado que los resultados que se obtienen en estas pruebas tienen incidencia en el ingreso a la universidad de muchos jóvenes y en la valoración de la calidad de la educación que ofrece una institución, hay una preocupación constante entre los estudiantes, las familias, los docentes y las instituciones por alcanzar altos desempeños en ellas. Aunque, en teoría, se espera que la evaluación externa se convierta en un elemento esencial para el mejoramiento de la educación, su influencia no termina siendo la mejor, pues en lugar de permitir la reflexión sobre las debilidades y potencialidades de los colegios, se convierte en un instrumento para juzgar y atribuir la responsabilidad del rendimiento de los estudiantes exclusivamente a los docentes y a las instituciones educativas. El uso de los resultados de las pruebas externas, desde la perspectiva de la rendición de cuentas, influye de este modo en los procesos educativos en las escuelas del país: los currículos y las pedagogías son concebidas principalmente en función de cumplir con las exigencias y las demandas de las evaluaciones externas.¹ Por ello las áreas que son evaluadas en las pruebas Saber tienen una mayor intensidad horaria en los colegios y, por lo general, los planes de estudio y las estrategias pedagógicas están en función de desarrollar las competencias y los componentes que aparecen en estos exámenes.

Esta situación no es ajena a la enseñanza de la filosofía. En efecto, la prueba de filosofía —que se mantuvo hasta el primer semestre del año 2014— demandó ajustar los currículos y las pedagogías de las instituciones para cumplir con las exigencias planteadas por la misma. A pesar de estos ajustes, el análisis de los resultados nacionales y distritales de la prueba de filosofía, especialmente

¹ En algunas instituciones el afán por los buenos resultados ha generado la tendencia a reducir los procesos educativos a la preparación para la presentación de estas pruebas.

desde el año 2006, muestra una tendencia hacia los bajos desempeños: filosofía se ubica en el último lugar de los componentes evaluados en la prueba Saber 11 en varias ocasiones durante el transcurso de los años 2006-2013 (Leguizamón 2016b, 36-145). Este acontecimiento generó preocupación entre los docentes y las instituciones, porque la responsabilidad de estos resultados se atribuyó exclusivamente a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura en las escuelas, y nunca se llegó a pensar que el problema radicaba en la prueba misma, es decir, en su fundamentación y diseño.

El problema fundamental de la prueba de filosofía, como lo muestran algunas investigaciones (Avelino 2015; Leguizamón 2016b), está relacionado con el enfoque de evaluación por competencias que pretendió asumir desde el año 2000. Si bien la adopción de este enfoque implicaba sustituir la evaluación de contenidos o información acerca de la filosofía por una evaluación de las habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas de los estudiantes, el examen de filosofía no logró desligarse de la evaluación de contenidos: para enfrentarse a la prueba los estudiantes requerían el dominio de un conjunto de conocimientos declarativos sobre la historia, los conceptos, los autores y las doctrinas filosóficas desde la Antigüedad hasta nuestros días. Un vistazo a los ejemplos de preguntas liberadas por el ICFES (2010 y 2012) permite comprender que la información contenida en los enunciados de las preguntas no era suficiente para contextualizar al estudiante en la problemática, la doctrina o el autor que se estaba evaluando. Por esta razón, los estudiantes deberían estar familiarizados con estos temas para responder a las preguntas. Pero la situación empeoraba en la medida en que cada pregunta del examen estaba dedicada a un tema o un autor en particular, pues en un mismo examen podría aparecer un buen número de pensadores, conceptos, doctrinas y escuelas, de modo que la dificultad se incrementaba. Así, los desempeños obtenidos en esta prueba estaban condicionados en gran medida al acervo conceptual y teórico que hubiese retenido (memorizado) el estudiante.²

² En una columna de opinión publicada por la revista *Semana*, Magdalena Holguín cuestiona abiertamente la dificultad que encierra el examen de filosofía, pues la presentación de este supone que los estudiantes que están terminando el bachillerato han cursado prácticamente una carrera de filosofía en el colegio. La cantidad de temas que se espera que el estudiante domine (la historia de la filosofía, los autores antiguos, medievales, modernos y contemporáneos, las escuelas y las doctrinas filosóficas) así como la profundidad que se

La revisión de algunos ítems de la prueba permite constatar que estaban formulados en un lenguaje bastante abstracto y que se remitían a aspectos muy puntuales de las doctrinas filosóficas de un pensador, de una corriente o de una escuela filosófica. Incluso en algunas preguntas se pueden identificar errores en la interpretación del planteamiento de un autor o una escuela, pues en los enunciados de los ítems se daba por sentado que lo expuesto en ellos *es* una representación fiel de la doctrina de un filósofo, de la definición de un concepto o del planteamiento de una corriente filosófica, aunque las interpretaciones expuestas en estos enunciados puedan ser objeto de discusión filosófica en nuestros días (Leguizamón 2016b, 127-128). Observemos el ejemplo de un ítem para ilustrar lo anterior:

Cuadro 1

1. 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. Solipsista que rechaza la participación de los demás hombres en el conocimiento.

Año: 2001. Ámbito: Epistemología. Competencia: Interpretativa. Clave: C.

Fuente: Tomado de ICFES 2004, 214.

Esta pregunta hace parte de un conjunto de ítems que fueron analizados por Claudia Sofía Melo, quien estuvo encargada por mucho tiempo de la prueba de Estado de filosofía. Según la autora, en esta pregunta se pide al estudiante que, partiendo del conocimiento de conceptos como “intuición sensible” y “conocimiento abstracto”, “proyecte el modo de proceder que encierran la propuesta del autor pero que no están explícitas en el enunciado” (ICFES 2004, 214). Por esta razón el ítem presenta un nivel de complejidad alto, pues la terminología que involucra es especializada y se presupone un conocimiento de esta por parte del

presume que el estudiante ha alcanzado de estos temas, dificulta notablemente la posibilidad de obtener buenos resultados en este examen: “Confieso humildemente que, a pesar de haber enseñado filosofía durante más de veinte años, creo que no hubiera pasado este examen” (Holguín 2008).

estudiante. Por ejemplo, si el estudiante no comprende el significado de términos como *conocimiento abstracto*, *intuición sensible*, *epistemología*, *dogmatismo*, *solipsismo*, *racionalismo*, etc., es muy difícil que esté en condiciones de responder a la pregunta. Por lo anterior, el enunciado no brinda la suficiente información para que el estudiante pueda enfrentarse a la pregunta. Lo paradójico del caso es que, en teoría, se postulaba una evaluación de competencias y no de contenidos, pero en la práctica la evaluación de filosofía no logró adoptar un enfoque de evaluación por competencias.

Adicionalmente, esta pregunta contiene algunos errores en su formulación. En la afirmación “Guillermo de Ockham rechaza el conocimiento abstracto y propone la intuición sensible de la realidad como forma válida y posible del conocer”, hay un problema de inconsistencia con los planteamientos de este autor, puesto que Ockham no rechaza el conocimiento abstracto, lo que él objeta es la existencia de los universales y para ello se vale de la distinción entre conocimiento intuitivo y conocimiento abstracto (Ockham 1962, 139). La expresión “intuición sensible” resulta también problemática en la pregunta, ya que, como la afirma Copleston, Ockham no está hablando de intuición exclusivamente en el sentido de sensación, sino más bien de un tipo de intuición “intelectual” de un objeto individual, intuición que es causada por este objeto y no por otro (Copleston 1994, 70).

Al respecto, es importante destacar que en este caso hubo un error en la formulación del ítem, asociado a errores de interpretación del planteamiento de un pensador. Aunque no siempre se presente este tipo de errores en las preguntas, su elaboración está mediada por un ejercicio de interpretación de quien las construye, es decir, que en las preguntas aparece la síntesis del pensamiento de un autor, de un movimiento filosófico, de un concepto o de una doctrina elaborada por los constructores de preguntas. Lo “asombroso” del asunto es que en muy pocas líneas se logre resumir el planteamiento de un autor y luego se pretenda preguntar al estudiante por una implicación de este, porque es notable que el contexto que se da en la pregunta al aspecto filosófico abordado no es suficiente, de ahí que se presuponga el conocimiento del tema tratado en la pregunta por parte del estudiante. Adicionalmente, la forma como se expresan los planteamientos de un autor o de una corriente hace pensar que estos enunciados son verdades absolutas o incuestionables, aun cuando en filosofía todavía se discute, por ejemplo, si el pensamiento de un autor es consistente o no con lo que la tradición ha sostenido sobre él.

Si tenemos en cuenta la poca intensidad horaria que hay en las instituciones educativas para el área de filosofía (dos horas semanales durante los grados décimo y undécimo) y la complejidad de la prueba en esta área, es comprensible que los resultados en la prueba de filosofía no fueron los mejores durante los últimos años de aplicación de este examen.

Sin embargo, ante la presión por los resultados de las pruebas de Estado, el maestro se ve en la necesidad de diseñar clases en las que intenta sintetizar este universo de datos e información sobre filosofía, de manera tal que el contexto, los problemas y las inquietudes de los estudiantes son omitidos en función de cumplir con las altas exigencias. En este sentido, los procesos pedagógicos se orientaban en función de la preparación para la prueba, y el currículo y la pedagogía estaban a merced de las demandas de la evaluación.³ La enseñanza de la filosofía se veía reducida así a la transmisión y al aprendizaje (memorístico) de información enciclopédica sobre filosofía.

A partir del año 2014 se generó un cambio en la evaluación externa de filosofía, pues la prueba de filosofía fue sustituida por una de comprensión y evaluación de textos (entre los que se incluyen textos de carácter filosófico). Los componentes de filosofía y lenguaje de Saber 11 fueron entonces fusionados en la prueba de lectura crítica. Aunque algunas personas e instituciones interpretaron esta fusión como un paso para la desaparición de la evaluación de la filosofía del examen de Estado y también como un primer paso para su abolición de las instituciones educativas (Vargas 2014; Benítez 2015), la evaluación de filosofía no desapareció del todo: ahora se evalúa la comprensión y el análisis de textos filosóficos. En este sentido, la evaluación de filosofía se transformó, porque en lugar de evaluar contenidos e información sobre filosofía, la prueba de lectura crítica hace hincapié en la evaluación de las competencias de lectura de textos filosóficos, como puede observarse en los documentos del ICFES que fundamentan la reestructuración de la prueba Saber 11 (ICFES 2013; ICFES 2014a) y los ejemplos de preguntas liberados hasta ahora (ICFES 2014b).⁴ A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de pregunta:

³ Los libros de texto de filosofía y los planes de estudio se organizaron siguiendo la estructura de componentes y competencias que exigía el examen estatal de filosofía; dicha estructura buscaba sintetizar la mayor cantidad de conocimientos posibles en esta asignatura.

⁴ No obstante, la discusión sobre este asunto sigue abierta, pues resulta problemático reducir el componente filosófico de la prueba de Estado a una evaluación de competencias de

Cuadro 2

PRIMERA MEDITACIÓN

[...] Con todo, debo considerar aquí que soy hombre y, por consiguiente, que tengo costumbre de dormir y de representarme en sueños las mismas cosas, y a veces cosas menos verosímiles, que esos insensatos cuando están despiertos. ¡Cuántas veces no me habrá ocurrido soñar, por la noche, que estaba aquí mismo, vestido, junto al fuego, estando en realidad desnudo y en la cama! En este momento, estoy seguro de que yo miro este papel con los ojos de la vigilia, de que esta cabeza que muevo no está soñolienta, de que alargo esta mano y la siento de propósito y con plena conciencia: lo que acaece en sueños no me resulta tan claro y distinto como todo esto. Pero, pensándolo mejor, recuerdo haber sido engañado, mientras dormía, por ilusiones semejantes. Y fijándome en este pensamiento, veo de un modo tan manifiesto que no hay indicios concluyentes ni señales que basten a distinguir con claridad el sueño de la vigilia, que acabo atónito, y mi estupor es tal que casi puede persuadirme de que estoy durmiendo.

Tomado de: Descartes, R. (1982). *Meditaciones filosóficas*. Anagrama, Madrid.

Si suponemos que Descartes tiene razón, se podría concluir que

- A. es fácil distinguir con certeza qué es real y qué no lo es.
- B. no hay un criterio definitivo para saber qué es real y qué es fantasía.
- C. cuando se cree estar despierto se enfrenta la realidad y no la fantasía.
- D. hay que asegurarse de estar dormido para conocer la realidad.

Fuente: ICFES, 2017, p. 26. Clave: B.

Fuente: Tomado de ICFES 2017, 26.

Este ítem tiene como propósito evaluar la capacidad del estudiante para identificar la conclusión del argumento presentado en el fragmento de la *Primera meditación* de Descartes. Las opciones A y D resultan contrarias al planteamiento del texto, mientras que la opción C poco o nada tiene que ver con el texto. Finalmente, la opción que recoge la conclusión del argumento en cuestión es la B.

lectura, especialmente si se tiene en cuenta que hay otros aspectos propios de la disciplina que son omitidos en la actualidad. De hecho, hay quienes sostienen que este énfasis en la lectura puede conllevar a consecuencias nefastas, ya que la enseñanza de la lectura puede ser promovida por otras asignaturas diferentes, de modo que el área de filosofía podría perder su importancia —incluso su lugar— en el currículo escolar. Al respecto, vale la pena considerar las implicaciones del examen anterior, específicamente en relación con la evaluación de conocimientos disciplinarios que promovió, y lo difícil que puede ser en todo caso construir evaluaciones estandarizadas para esta asignatura que puedan abarcar la totalidad, o un buen número, de las concepciones filosóficas que deberían ser incluidas en dichos exámenes.

El ejemplo anterior permite observar cómo la prueba de lectura crítica evalúa la capacidad de leer un texto filosófico, de modo que las preguntas están centradas en un ejercicio de comprensión, interpretación y valoración de este. No hay preguntas sobre la teoría de un filósofo (en este caso Descartes), sobre conceptos filosóficos o sobre problemas de la historia de esta disciplina; de modo que no es necesario contar con un conjunto de conocimientos amplios de filosofía para enfrentar el examen; solamente se requiere que el estudiante tenga las habilidades necesarias para comprender un texto filosófico y evaluar su contenido.

Pues bien, a pesar de que estos cambios en la evaluación de filosofía han generado reacciones críticas hacia ellos, nuestro interés está centrado en asumirlos como una oportunidad para generar transformaciones en la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas. Dado que la evaluación ya no está centrada en evaluar contenidos relacionados con la tradición filosófica, el profesor cuenta con la autonomía para decidir qué trabajar con sus estudiantes, sin la presión que causaba saber que era necesario abordar la historia de la filosofía desde sus inicios hasta nuestros días. Así el profesor puede generar un acercamiento al pensamiento filosófico que no esté centrado en un recorrido por los autores y las obras más destacadas (Leguizamón 2015). Quizá la exigencia del nuevo enfoque de evaluación es el trabajo con fuentes primarias, pero esta exigencia se convierte en una ventaja si se tiene en cuenta que el acercamiento a las primeras fuentes permite que el estudiante se acerque al pensamiento filosófico y a los métodos de trabajo en filosofía. En lo que sigue examinaremos un ejemplo concreto de los cambios que se pueden introducir en la enseñanza de la filosofía a partir de la comprensión de los cambios en la prueba Saber 11.

La enseñanza de la filosofía basada en problemas

Uno de los problemas fundamentales de la educación filosófica reside en el enfoque o la didáctica que se utiliza para su enseñanza. A diferencia de otras áreas que hacen parte de los currículos escolares, resulta bastante difícil establecer qué y cómo enseñar filosofía, pues la respuesta a esta cuestión supone que hay una solución concreta a la pregunta ¿qué es la filosofía? Sin embargo, esta es una pregunta típicamente filosófica que no cuenta con solución definitiva. Parece más bien que, en lugar de “una filosofía” hay múltiples maneras de hacer filosofía que se han desarrollado a través de la historia. Por esta razón, resulta bastante complejo definir qué filosofía o filosofías se deben enseñar en la escuela y, por

tanto, la didáctica que se adoptaría para ello.⁵ En este sentido, dependiendo de la concepción de filosofía que subyace tras su enseñanza, se pueden encontrar diferentes paradigmas (Tozzi 2012; Unesco 2011) o modelos (Obiols 2012) que permiten a los docentes adoptar una didáctica para su desarrollo.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando los formadores de docentes y los docentes en ejercicio no problematizan la concepción de filosofía que adoptan, sus propósitos y el modo en que pretenden enseñarla? Aunque no es fácil responder esta pregunta, es posible considerar que las prácticas pedagógicas tienen la tendencia a reproducir la manera en que se enseñó y se aprendió filosofía en una determinada institución educativa:

Cuando se omite la relación que existe entre el qué es [enseñar filosofía] y el cómo [enseñar filosofía], y se parte directamente de este último, se argumenta —y se enseña, y aprende a enseñar filosofía—, desde la naturalización de alguna idea de filosofía y de la enseñanza. Este asunto no es trivial, porque define un estado de cosas que suele ser asumido de manera acrítica. Ocurre entonces que se enseña y se aprende a enseñar de acuerdo con las formas dominantes de enseñar y concebir la filosofía en las instituciones de enseñanza dispuestas a tal efecto, ya sean profesorados, universidades o escuelas. Cuando se aprende filosofía en alguna institución, se aprende también a enseñarla y a naturalizar una idea de filosofía institucionalizada. La idea de filosofía que ponen en juego los profesores de filosofía que enseñan a quienes serán docentes es algo raramente tematizado en la formación inicial. (Cerletti 2015, 28)

En este sentido, si los docentes se formaron en el conocimiento de la tradición, la historia, los autores y las teorías más destacadas que se han desarrollado en filosofía, a partir de clases magistrales, conferencias y seminarios (desde un enfoque teórico y académico), es muy probable que ellos reproduzcan en las escuelas la manera como aprendieron en la universidad. Desde esta

⁵ Cerletti considera que la discusión sobre la enseñanza de la filosofía no es un problema que se reduzca a una reflexión didáctica o pedagógica, sino que constituye un problema filosófico como tal. Pretender enseñar filosofía supone ensayar posibles respuestas al interrogante qué es filosofía, lo que a su vez conduce al educador a la discusión y reflexión filosófica, de modo que su enseñanza se convierte así en un problema filosófico (2008, 45).

perspectiva, un recorrido histórico, biográfico y enciclopédico sería suficiente para que el estudiante de educación media aprenda filosofía. Con lo anterior no se pretende negar que los docentes de filosofía piensen en las estrategias, los métodos, los recursos pedagógicos y demás materiales para llevar a cabo su labor de la mejor manera, sino más bien señalar un problema frecuente cuando se considera primordial la formación disciplinar del maestro y se desestima la formación pedagógica y didáctica (Unesco 2011, 12, 13). En ausencia de un proceso de reflexión sobre los propósitos (para qué), los contenidos (qué), las metodologías o estrategias (cómo), los intereses y el contexto (para quién), es probable que las prácticas pedagógicas en esta área se reduzcan a la transmisión de una serie de temas relacionados con la historia de las ideas y de los autores más representativos, cuya cercanía con un “enfoque tradicional” de la enseñanza de la filosofía resultaría evidente.

Pero ¿qué entendemos por enseñanza tradicional de la filosofía? En el documento *Filosofía: una escuela de la libertad*, la Unesco define este concepto como sigue:

Según el paradigma tradicional de la enseñanza de la filosofía en el que se hace hincapié en una lógica de enseñanza y de transmisión, las intervenciones del maestro versan esencialmente sobre el fondo, esto es, sobre los contenidos filosóficos. Se trata de cursos sobre las corrientes y las distintas tradiciones filosóficas o la historia de la filosofía, del desarrollo ante los alumnos del pensamiento del maestro como un ejemplo de pensamiento vivo, de una explicación de textos de los autores propuestos con vistas a identificar modelos paradigmáticos de grandes pensamientos, etc. Se trata asimismo de transmitir los problemas y explicar por qué un determinado filósofo propuso una determinada solución para que los alumnos dispongan de orientaciones y comiencen quizás a pensar por sí mismos. (2011, 11)

De acuerdo con este enfoque, la enseñanza de la filosofía está relacionada con la transmisión de contenidos filosóficos. La tarea del maestro es entonces exponer a sus estudiantes la historia de la filosofía (quizá las grandes corrientes del pensamiento occidental) y convertirse en un ejemplo vivo del pensamiento filosófico. Adicionalmente, el docente presenta los interrogantes que los grandes filósofos se han planteado y los intentos de solución que han planteado. En principio es valioso que este enfoque pretenda establecer un diálogo entre

la historia de la filosofía y los problemas que han sido objeto de su estudio, así como la promoción del pensamiento crítico en los alumnos que se propone.

Sin embargo, es importante preguntarse si en nuestro país el modo tradicional de la enseñanza de la filosofía ha alcanzado estas finalidades enunciadas por la Unesco. Como se observó en el apartado anterior, la influencia del componente de filosofía de la prueba Saber 11 —que se mantuvo hasta el año 2014— repercutió notablemente en los procesos pedagógicos de la asignatura, particularmente por la influencia que este tipo de evaluaciones tienen en las decisiones tomadas por los docentes y las instituciones educativas. Ante las exigencias del examen de filosofía, los docentes asumieron la tarea de realizar un recorrido “maratónico” por la historia de la filosofía, por los autores y las teorías desde la Antigüedad hasta nuestros días. De esta manera se perdió de vista los problemas (pues el examen no los demandaba) y se priorizó la transmisión de información sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Leguizamón 2016b).

Un análisis de los supuestos en que se fundamenta este enfoque permite comprender sus principales dificultades. En primer lugar, la enseñanza tradicional presume que los conocimientos transmitidos a los estudiantes son definitivos y absolutos, de modo que enseñar se convierte en un ejercicio de instrucción de ciertas verdades o conocimientos que pertenecen a un “corpus filosófico”. Lo problemático de este asunto es que en filosofía no hay verdades o conocimientos estables y definitivos, pues siempre hay un espacio para los cuestionamientos y las dudas escépticas. Por tanto, resulta poco razonable pretender enseñar un “corpus filosófico” (compuesto por una serie de conocimientos y verdades) que como tal no existe.

En segundo lugar, este enfoque concibe al maestro como el sujeto activo del proceso de enseñanza y al estudiante como un sujeto pasivo, al maestro como el poseedor del saber y al estudiante como una persona desprovista de él, desconociendo así que el maestro también es un sujeto que aprende y el estudiante una persona que quiere discutir y ser partícipe de la construcción del saber. En tercer lugar, como ya se mencionó, este enfoque privilegia la retención y memorización de información por encima del ejercicio de discusión, análisis, interpretación y argumentación. En este punto vale la pena preguntarse si saber que Platón era “idealista” y que Descartes era racionalista puede contribuir a que el estudiante aprenda a comprenderse mejor a sí mismo y a su realidad. Hacer hincapié en la memorización conlleva en muchas ocasiones a relegar el

desarrollo de ciertas habilidades y procesos de pensamiento necesarios para que el estudiante enfrente los retos que se le presenten en la vida. En cuarto lugar, este modelo de enseñanza se aleja de los intereses, las inquietudes y el contexto de los estudiantes, y enfoca la atención en las respuestas y no en las inquietudes de los jóvenes, pues se trata en general de ofrecer una clase de filosofía centrada en la historia de las ideas filosóficas más relevantes de esta disciplina.

Ahora bien, si el enfoque tradicional encierra estas dificultades, entonces ¿qué tipo de enfoque de enseñanza de la filosofía deberíamos asumir? Antes de ofrecer una posible respuesta a este interrogante, es necesario advertir que no hay una respuesta definitiva sobre la didáctica que el maestro de filosofía debe asumir para garantizar el éxito de su labor, ya que, como hemos mencionado, las diferentes didácticas de la filosofía están relacionadas con los problemas y los cuestionamientos ejercidos constantemente por la reflexión filosófica.

Por lo anterior, y sin el ánimo de dar una respuesta definitiva a este asunto, discutiré a continuación las ventajas de asumir un enfoque de enseñanza de la filosofía basado en problemas. La idea fundamental de este enfoque es centrar la atención en la identificación de preguntas o problemas filosóficos que luego sean objeto de indagación y discusión con los estudiantes, de tal manera que el joven se interroge a sí mismo y vea la necesidad de buscar posibles respuestas a las preguntas que lo inquietan. No se trata de transmitir o exponer la historia del pensamiento occidental desde sus comienzos en Grecia hasta nuestros días, como una galería de autores y de ideas, sino más bien de promover en los estudiantes la capacidad de pensar —por sí mismos— sus propios problemas y aquellos problemas filosóficos que son de su interés. Este enfoque no propende entonces por el aprendizaje de la filosofía —entendida como un conjunto de contenidos o temas relacionados con la historia de la filosofía, las escuelas de pensamiento o las doctrinas de los autores más relevantes de la tradición—, sino por el aprendizaje del filosofar —entendido como un ejercicio de reflexión autónoma y de constante cuestionamiento frente a la realidad que vive cada estudiante.

No obstante, que el énfasis de este enfoque sea el aprendizaje del filosofar no implica que se desconozca o se pase por alto el legado de los grandes pensadores del pasado, pues la discusión en torno a los problemas filosóficos puede darse a partir del diálogo *con* la tradición filosófica; la diferencia es que este enfoque no está centrado en el aprendizaje memorístico de una *corpus* filosófica establecido, sino en el ejercicio de discusión sobre un problema filosófico que

ha sido abordado por autores de diferentes épocas. De acuerdo con lo anterior, el desafío del profesor reside en identificar los problemas de interés para los estudiantes y en seleccionar los autores y las obras pertinentes para su abordaje. Más que un instructor, el maestro es, desde esta perspectiva, un orientador que brinda las herramientas necesarias para que sus estudiantes reflexionen de manera crítica y autónoma.

Al respecto, es importante evitar en lo posible que el maestro sea quien proponga de un modo directo los problemas a discutir con los alumnos, pues lo importante es que ellos mismos encuentren en la clase de filosofía una oportunidad para plantear y discutir sus propias dudas o preocupaciones. En este sentido, los problemas deben surgir de la experiencia de los estudiantes, porque si el docente es quien determina qué se discute, el estudiante verá estos cuestionamientos como ajenos a su vida y no encontrará un interés por reflexionar acerca de ellos. Por el contrario, si el estudiante participa activamente en la formulación del problema, entonces se comprometerá con la búsqueda de una solución (Dewey 1967). Por esta razón, la enseñanza de la filosofía debe estar al tanto de la experiencia de los jóvenes, al promover un ejercicio de cuestionamiento que permita al estudiante estar en condiciones de pensar por sí mismo los interrogantes que surgen de la situación que vive. La clase de filosofía, desde esta perspectiva, no está centrada en el maestro y su conocimiento sobre filosofía, sino en las inquietudes que aquejan al estudiante y que lo motivan a reflexionar y a buscar diferentes caminos para una posible solución.

Asimismo, el maestro debe evitar dar una respuesta propia y definitiva a los problemas que ha convertido en los ejes de discusión filosófica con sus estudiantes, pues la intención no es ahorrarles a ellos el esfuerzo que demanda pensar por sí mismos estos problemas. Por el contrario, la labor del maestro, luego de ayudar a identificar y formular las inquietudes de los estudiantes, es orientar su proceso de reflexión acerca del problema que ha cautivado su atención, indicando caminos posibles de discusión a partir del diálogo con los grandes maestros del pasado.

Este enfoque de enseñanza basado en problemas permite además optar por una serie de lecturas, relacionadas con el problema que se ha convertido en objeto de indagación, que provengan de autores de distintas épocas, de modo que el estudiante tenga la posibilidad de acercarse a lecturas sobre problemas que generan su interés y a las reflexiones hechas al respecto por diferentes pensadores. Para ello es importante que el docente cuente con la destreza para seleccionar

minuciosamente los textos y las fuentes primarias a trabajar con sus alumnos, pues hay obras muy complejas que demandan una serie de requerimientos que un estudiante de educación básica o media no ha alcanzado aún. Además de la labor de selección, el maestro debe acompañar el proceso de lectura cuidadosa de los textos, ayudando a sus estudiantes a identificar y jerarquizar las ideas presentes en el texto filosófico; analizar su estructura formal; reconocer y comprender los propósitos planteados por el autor del texto filosófico y los problemas que son objeto de su reflexión; identificar y caracterizar las diferentes voces o las posiciones que participan alrededor de una discusión; identificar las tesis del autor y los argumentos a los que recurre para sustentarlas; clarificar conceptos abstractos o cuyo significado desconozcan los estudiantes. En un segundo momento, es importante que el docente oriente a sus estudiantes hacia la evaluación del cumplimiento de los propósitos trazados en el texto; la validez de los argumentos y la fiabilidad de las premisas; las estrategias discursivas o retóricas utilizadas por el autor del texto y las implicaciones que pueden derivarse del texto leído. Por su puesto, esta descripción no pretende establecer una taxonomía de los procesos que involucran la lectura de los textos filosóficos, sino establecer algunos procesos que pueden contribuir en la formación crítica del estudiantado (Leguizamón 2016b, 183-184).

En síntesis, en lugar de enseñar filosofía, en el sentido de transmitir a los estudiantes doctrinas o ideas de los diferentes sistemas filosóficos, este enfoque busca iniciar al joven en el arte de pensar por sí mismo, a partir del diálogo con aquellos pensadores y obras que hoy en día siguen siendo fuente de inspiración para nosotros (Leguizamón 2015).

¿Qué relación puede haber entre la enseñanza de la filosofía y la pedagogía por proyectos?

La pedagogía por proyectos (o el enfoque de trabajo por proyectos) es una propuesta pedagógica centrada en la identificación de problemas y en el planteamiento de acciones, concertadas entre estudiantes y maestros, para darles solución. Uno de los presupuestos fundamentales de esta pedagogía es la necesidad de vincular los procesos educativos con la vida y el contexto de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los procesos pedagógicos no están enfocados hacia la transmisión de conocimientos taxativos o absolutos (universales), sino más bien hacia la formulación de preguntas que fomenten la indagación y el planteamiento de conjeturas que permitan la búsqueda de posibles soluciones

(Jurado 2015). El énfasis se acentúa entonces en el desarrollo de habilidades y destrezas a partir de la formulación y la solución de problemas y no en la retención o memorización de información elaborada o definitiva.

En esta propuesta, el estudiante y el maestro son parte activa del proceso de aprendizaje, pues ya no se trata de relación tradicional (vertical) entre el docente, poseedor del saber y la verdad, y el estudiante, sujeto desprovisto de todo conocimiento; por el contrario, las relaciones entre ambos resultan ser más horizontales, dado que ambos se ven involucrados en el proceso de indagación como individuos que están dispuestos a aprender. En algunos casos, se puede vincular en los proyectos a padres de familia y a personas de entidades externas a la institución, de modo que la definición de las actividades, los tiempos, los lugares, los aprendizajes y las etapas de su desarrollo son el resultado de un trabajo colaborativo entre quienes participan. Además, los problemas que suscitan el planteamiento de un proyecto son en ocasiones muy cercanos a los problemas que atraviesa una comunidad, razón por la cual la búsqueda de posibles soluciones a ellos contribuye al diálogo y la cooperación entre la escuela y los habitantes de un territorio determinado.⁶

Si la finalidad de la pedagogía por proyectos no es la transmisión de contenidos, no es necesario asumir un currículo taxativo y definitivo que deba ser cumplido por el docente a cabalidad —como suele suceder en la educación de corte tradicional—. Más allá de un listado de contenidos que se debe abordar, el currículo en la pedagogía por proyectos emerge de los propósitos de la investigación realizada con los estudiantes. Si el problema que ha generado el proyecto involucra algunos saberes o habilidades, entonces el saber de la disciplina se sitúa en función de los propósitos del proyecto. En este sentido, la pedagogía por proyectos no reduce la educación a la transmisión (y en ocasiones a la instrucción de un saber elaborado y definitivo), sino que promueve una educación que acentúa el papel de la comprensión y la construcción colectiva del conocimiento,

⁶ El reconocimiento del contexto es clave desde la pedagogía por proyectos, pues *es* en un contexto particular donde se inscriben las experiencias significativas de los jóvenes y del cual surgen las preguntas o problemas que los inquietan diariamente. Quizás una de las tareas más importantes de los docentes radica justamente en el conocimiento y la comprensión del territorio que habita la población con la cual desarrolla su labor, pues a partir de este conocimiento es posible construir proyectos que respondan a las necesidades y problemáticas que vive una comunidad en particular. A mi modo de ver, en esta dirección puede construirse propuestas desde las instituciones educativas de impacto para las comunidades.

teniendo en cuenta el contexto en que se sitúan los problemas y las preguntas que han promovido la indagación y la búsqueda del conocimiento. De manera similar, los procesos de evaluación en el trabajo por proyectos son flexibles y se orientan hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, a diferencia de la concepción tradicional que considera la evaluación como un mecanismo para dictaminar de un modo definitivo si un estudiante aprendió o no (en el sentido de retener o memorizar) una determinada información que fue transmitida en clase por el profesor.

Tal vez una de las ventajas más notables de la pedagogía por proyectos es que permite fracturar la clasificación fuerte del conocimiento en asignaturas, como suele estar organizado el saber en las instituciones educativas, pues el planteamiento del proyecto, suscitado por una serie de inquietudes o preguntas, implica que diferentes conocimientos se relacionen entre sí para lograr una comprensión y una posible solución, entablando un diálogo entre diferentes formas de saber y desdibujando así las fronteras entre las disciplinas. Frente a un problema determinado —como la recuperación de un cuerpo de agua en la institución o en la comunidad—, los maestros se ven abocados a salir de su disciplina para indagar acerca de otros saberes que contribuyen a la comprensión del problema en cuestión.

En lugar de reducir el proceso de aprendizaje al proceso de retención de información o datos sin conexión con las experiencias y las vivencias de los estudiantes, la pedagogía por proyectos propone articular los procesos de aprendizaje al contexto vital de los estudiantes, de tal modo que los educandos cuenten con las destrezas y habilidades necesarias para enfrentar los problemas que surgen a diario en el acontecer de la vida.

Ahora bien, la relación que nos interesa plantear entre la enseñanza de la filosofía basada en problemas y la pedagogía por proyectos parte de los aspectos en común que se pueden identificar entre ambas, particularmente el interés y la importancia que se da a los problemas y las preguntas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues al surgir del contexto y la experiencia vital de quienes participan en la construcción del conocimiento, estimulan el deseo de los estudiantes por el aprendizaje, la indagación y el saber. Si el estudiante considera que estos interrogantes o problemas hacen parte de su vida, experimentará la necesidad de reflexionar, indagar y plantear conjeturas que le permitan hallar alternativas de solución a estas preguntas o problemas. Justamente, eso es lo que suele suceder cuando la pregunta o el problema son

“genuinos”, es decir, cuando tienen que ver con la situación que atraviesan los estudiantes, pues ellos se sienten motivados a pensar por sí mismos aquellas situaciones que causan perplejidad e incertidumbre y que hacen parte del tejido de sus experiencias. En este sentido, tanto en la enseñanza de la filosofía como en la pedagogía por proyectos, la labor de los docentes es orientar a los estudiantes en la identificación, la formulación y la indagación alrededor de problemas que estén vinculados a sus experiencias.

No obstante, este paralelo es bastante general y no permite determinar concretamente el papel que puede desempeñar la enseñanza de la filosofía en la pedagogía por proyectos, o recíprocamente. Sin el ánimo de dar una respuesta concreta a este cuestionamiento, se pueden formular algunas consideraciones en esta dirección. En primer lugar, una de las dificultades habituales en el trabajo por proyectos en las instituciones educativas radica en la identificación y la formulación de preguntas o problemas “genuinos”, pues en ocasiones las preguntas formuladas no promueven la indagación, es decir, que no hay una intención investigativa de fondo; así, se formula el proyecto en función de una serie de acciones puntuales, pero no hay claridad frente al problema que se pretende resolver con estas actividades. En este contexto, la filosofía puede desempeñar un papel importante en las instituciones que han adoptado el trabajo por proyectos como su modelo pedagógico, pues la filosofía hace énfasis en la importancia de cuestionar incluso aquellas cosas que parecen más evidentes, de modo que su presencia puede contribuir en la identificación y el planteamiento de preguntas y problemas que fomenten la indagación en los colegios.

En segundo lugar, la enseñanza de la filosofía puede estar asociada al trabajo por proyectos, porque los cambios de la prueba Saber 11 enfocan el componente de filosofía hacia la evaluación de competencias de lectura, sin que ello implique el dominio de una serie de contenidos filosóficos que, en muchos casos, resultaban determinantes para el establecimiento del currículo y la pedagogía a la cual recurrían los maestros para desarrollar su labor. Estos cambios en el enfoque de evaluación hacen posible que el trabajo filosófico en las instituciones educativas sea pertinente y significativo, pues ya no hay una presión por cumplir con un plan de estudios ajeno en muchas ocasiones al PEI de las instituciones. En la actualidad, los docentes de filosofía pueden emplear la autonomía que establece la Ley General de Educación y concertar con sus estudiantes lo que desean trabajar. Ante esta flexibilidad en el currículo, la enseñanza de la filosofía puede orientarse hacia y desde el desarrollo de proyectos

que respondan a las necesidades y a los problemas que enfrentan las comunidades en diferentes regiones del país.

Por último, la pedagogía por proyectos puede facilitar la integración de las diferentes áreas del saber, incluida la filosofía, porque el trabajo alrededor de un problema demanda el aporte de diferentes saberes para su comprensión y solución. La filosofía puede aportar a la discusión de las preguntas y contribuir en la reflexión crítica sobre los problemas y las inquietudes que afectan a los jóvenes en los contextos en los que están situados.

Una experiencia de trabajo en la zona rural de Ciudad Bolívar

El colegio rural José Celestino Mutis (en adelante CRJCM) está ubicado en Mochuelo Bajo, un sector de la zona rural de Ciudad Bolívar, a tan solo un kilómetro de distancia del relleno sanitario Doña Juana y rodeado de un parque minero compuesto por 39 industrias ladrilleras. Un porcentaje de la población que habita Mochuelo son campesinos y agricultores; otro porcentaje son personas que provienen del sector urbano o que han sido desplazadas por la violencia y el conflicto armado. Aunque hace unas décadas era un sector rural dedicado a la agricultura, hoy en día un buen número de sus habitantes se dedican a la minería o trabajan en el relleno sanitario. En general, la población de Mochuelo es vulnerable, con un abanico de problemáticas sociales, económicas y ambientales que amenazan constantemente su calidad de vida.

El CRJCM es una institución pública que ha construido un proyecto educativo alrededor de tres ejes fundamentales: la educación ambiental; la ruralidad y el rescate del saber y las tradiciones campesinas; y la educación para la ciudadanía y la convivencia.⁷ La educación en el CRJCM tiene como propósito fundamental la formación de sujetos críticos, éticos y políticos, respetuosos de la naturaleza y capaces de incidir en la transformación de su territorio rural. En este sentido, la educación va más allá de la formación de capital humano competitivo, pues el propósito ante todo es la formación de mejores ciudadanos. Para llevar este ideal educativo a su realización, el CRJCM asume dos principios: los procesos pedagógicos innovadores e investigativos y la gestión institucional. A través del

⁷ El PEI de la institución es: “Fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural, social y cultural en el contexto rural” (Colegio Rural José Celestino Mutis 2016).

trabajo por proyectos (de aula, transversales y productivos), el CRJCM adelanta procesos que permiten un acercamiento a la investigación con los jóvenes.

Ahora bien, ¿cómo se orienta la filosofía en esta institución? La enseñanza de esta disciplina se ha transformado en el CRJCM en virtud de los cambios incorporados a la prueba Saber 11, porque la reestructuración de la evaluación ha permitido que la asignatura se concentre en el desarrollo de procesos de pensamiento y no en el cumplimiento de un plan temático en particular. Ya no se trata de promover en los estudiantes el aprendizaje de información enciclopédica sobre filosofía, sino de fomentar el análisis, la discusión, la indagación, la interpretación, la argumentación, como habilidades indispensables para asumir una posición crítica frente a la información que se presenta sobre un asunto o problema en particular.

Desde esta perspectiva, se ha asumido el enfoque de aprendizaje basado en problemas porque permite potenciar estas habilidades y despertar la curiosidad de los estudiantes necesaria para promover en ellos la reflexión autónoma. Por ejemplo, los estudiantes de grado undécimo definen los problemas que serán objeto de discusión durante las clases de filosofía a partir de un proceso de deliberación acerca de las preguntas filosóficas que son de su interés.⁸ Luego el profesor identifica los textos y demás materiales (videos, películas, series, etc.) que sirven de apoyo para enriquecer la discusión y el debate en las clases. A medida que se van desarrollando las clases, el profesor orienta las preguntas de los estudiantes y sus comentarios, discutiendo con ellos los textos y las estrategias argumentativas y retóricas en las que se apoyan los diferentes autores que son leídos y discutidos. Tal vez el hecho de que los estudiantes decidan qué trabajar en la clase de filosofía ha influido en despertar su interés por esta asignatura.⁹

⁸ Al respecto es interesante señalar que, a pesar del poco interés que hay en nuestros días por las discusiones metafísicas, los estudiantes sienten inclinación hacia este tipo de discusiones. La muerte, la existencia del alma, la existencia de Dios, la existencia del mundo, entre otros, son problemas que los estudiantes consideran de su interés y agrado.

⁹ Durante 2017 y 2018, los estudiantes organizaron un foro que recogía los problemas filosóficos que cautivaban su atención. El compromiso y la entrega en relación con el evento fueron una muestra de la importancia y el gusto que se logró despertar en ellos acerca de la reflexión filosófica. Al respecto, algunos estudiantes afirmaron sobre el foro: 1. “Fue muy interesante debatir en las mesas y aprender más sobre las preguntas que día a día nos hacemos”; 2. “[Nos permitió] reflexionar y cuestionar cosas que normalmente asimilamos y damos por sentado, otorgando así una puerta para la búsqueda del mismo cuestionamiento”; 3. “El tipo

Por otra parte, asumir este enfoque ha permitido identificar puntos de encuentro con la pedagogía por proyectos, de modo que la reflexión filosófica puede contribuir a la formulación de las preguntas de investigación y señalar posibles rutas de reflexión para alcanzar una mejor comprensión de los problemas que se pretenden abordar o resolver.

Por ejemplo, en el año 2016 los estudiantes de noveno grado plantearon un proyecto de aula que partió de la siguiente pregunta: ¿cómo cambiar nuestra manera de pensar y de actuar frente a la naturaleza? Con el propósito de buscar una respuesta a esta pregunta, el curso 903 asumió un acercamiento a la tierra a través de la siembra de hortalizas en el jardín agroecológico de la institución. El trabajar la tierra con los estudiantes permitió, poco a poco, discutir y promover en ellos la reflexión sobre la crisis ambiental que atraviesa el planeta y sobre la importancia de transformar nuestra forma de vida. En este contexto, la filosofía ha aportado, entre otras cosas, a la discusión sobre los fundamentos conceptuales de la relación del ser humano con la naturaleza, a la discusión sobre las políticas de desarrollo que afectan la biodiversidad del país y que empeoran la situación del campesinado colombiano, y a la discusión sobre nuestra forma de vida.

de aprendizaje que promueve el foro de filosofía es debatir temas que nos cuestionamos a diario, preguntas sin tener respuesta, este evento que fue realizado por el docente Hayder y estudiantes de grado once nos ayuda a ver que la vida es filosofar”; 4. “Es una actividad bastante enriquecedora, la calidad y los temas propuestos demostraron el aprendizaje obtenido en las clases en el transcurso del tiempo. Además, se pudo evidenciar la capacidad en cuestión del conocimiento de cada persona”; 5. “Los aprendizajes que nos da el foro es para la vida cotidiana, ya que se abordan temas que tienen que ver con nuestra realidad en la que vivimos y nos aporta tal aprendizaje que empezamos a saber muchas más cosas sobre el mundo y sobre nosotros mismos, porque al realizar las mesas de debate y debatir con los demás de un tema específico se aprende a escuchar a los otros y ser escuchado, también se aprende para la vida; 6. Gracias al foro muchos estudiantes dejan la pena para exponer lo que piensan, es un espacio donde uno como estudiante se puede apropiarse de un tema. En las discusiones nos pueden dejar aprendizajes en la manera de argumentar y exponer nuestros pensamientos e ideas. Durante la discusión uno se puede apropiarse de argumentos que se relacionan con mis pensamientos, nos llevamos otra manera de pensar, entender y exponer nuestras ideas; las discusiones nos dejan más dudas, pero eso es un factor importante, si hay voluntad pueden buscar sobre el tema y/o debatirlos con los compañeros; genera discusión entre los estudiantes, en mi caso me encanta debatir en mi núcleo social, y esto se aprende en el momento de tener la experiencia de ir a un foro filosófico”. (Se espera que la experiencia del foro sea recogida próximamente en otro documento).

Hacia el mes de noviembre de 2016, en el marco de la Semana Cultural Campesina organizada por la institución, los y las jóvenes de grado 903 expusieron en el foro de estudiantes su experiencia con este proyecto de aula. A continuación se exponen algunos apartados de los textos que presentaron para que, en la voz de los estudiantes, se identifiquen algunos aprendizajes que han logrado a partir del proyecto:

Steffany y Jelanny: Muchos de nosotros al principio no nos gustaba la idea de la huerta, y en sí a muchas de las niñas nos daba asco la tierra o los bichos, pero eso no fue impedimento. Poco a poco aprendimos a apreciar el trabajo con la tierra, le metimos tanto la ficha al trabajo de la huerta que íbamos en los descansos a mirar cómo estaban.



Fuente: el autor.

Las plantas crecieron muchísimo y estaban muy bonitas, así que era tarea de todos consultar sobre las plantas que habíamos cultivado, para luego clasificarlas. Recordamos que en una consulta realizada había una planta que ninguno sabía que era o como se llamaba, nosotras decíamos que era acelga y Carlos Aya decía que era remolacha, así se formó un debate porque no lográbamos ponernos de acuerdo, y al profesor no le quedó de otra que

sacar estas hortalizas para que verificáramos si era o no una remolacha o una acelga, lo curioso fue que había unas acelgas y otras remolachas. Lo importante es que este trabajo con la huerta nos permitía discutir y analizar.

[...]

Hemos aprendido lo difícil que es el trabajo de la persona campesina porque desde que se levantan hasta que se acuestan desempeñan una labor muy ardua. También aprendimos a manejar nuestras emociones al tener contacto con nuestra huerta, pues no podíamos tener mal genio u otras emociones porque las plántulas se veían afectadas o beneficiadas según nuestro estado de ánimo.

Giovanni: De las enseñanzas de este proyecto las que más me gustó fue aprender a sembrar, aprender a cosechar y a cuidar las plantas, a estar con buen ánimo cuando vaya a entrar en contacto con alguna de ellas. Además, la relación con la naturaleza nos da enseñanzas acerca de cómo vivir: nos enseña cómo vivir, por ejemplo, en un espacio donde no hay ruidos de carros, no hay contaminación, donde no hay tanta gente caminando de lado a lado, o desesperado por si tiene plata o no. Solo estas tú y los bonitos paisajes que te ofrece la madre tierra, un espacio para que te encuentres contigo mismo.



Fuente: el autor.

[...] Así es la forma de vida de los campesinos, una manera de vivir la vida diferente, sin el acelerar y el estrés de la ciudad. Tal vez la felicidad sea tranquilidad, la vida del campo hace que la felicidad sea alcanzable. La verdadera riqueza la tiene el campesino por estar en relación con la naturaleza, aunque el trato de los gobernantes hacia ellos no es el mejor, pues quieren quitarles sus tierras y urbanizar sus propiedades.

Así, al reflexionar sobre lo aprendido por el proyecto de aula, considero que lo primordial fue que buscamos cambiar nuestra relación con la naturaleza; también hemos comprendido que debemos cambiar el trato que le damos al campesino. A veces quedan muchas preguntas, pero argumentando se pueden justificar y evaluar mejor nuestras ideas, y ya en un futuro aprender a valorar a la naturaleza a partir de acciones pequeñas como cuidar una planta, cuidar un ser vivo o cuidar los bienes naturales que tenemos en nuestro país.



Fuente: el autor.

María Paula: El proyecto nos ha acercado mucho más a lo natural y a interactuar con ello para ver qué tan esencial es la tierra para nuestra vida, aprendiendo a valorar la vida del ser vivo, ya que ellos tienen derecho a un hogar en la huerta sin tener que hacerles daño y sin que afecten al cultivo.

Aprendimos a ver lo hermoso que nos brinda la naturaleza y todas sus maravillas en general, ya que al principio veíamos a los animales con desprecio o como algo nada agradable y los veíamos como un objeto más sin valor.

A lo que estamos plantando no se le aplica ningún tipo de químico, son 100% naturales para que al consumo sea más saludable y agradable, cuidado con esfuerzo y sudor. Nuestro director de curso, Hayder Leguizamón, ha estado presente en cada movimiento, cambio o alteración sobre el espacio de la huerta que nos pertenece, también gracias a él el proyecto ha crecido notablemente. Esto nos ha ayudado a tener una perspectiva de proteger el territorio natural, a ver qué tan importante es para la vida del ser humano y cómo podemos mejorar el trato que se le ha venido dando, ya que esto podría disminuir al menos un porcentaje muy mínimo de contaminación y generar conciencia ambiental. ¡Ha sido una experiencia maravillosa!



Fuente: el autor.

Lopera: En toda oscuridad hay una luz, y en este caos tan grande que hay en el mundo, por supuesto que hay una luz de salvación: ellos son los agricultores, los campesinos, ellos de los que nos burlamos y humillamos por ser supuestamente “pobres” o “poco civilizados”, aunque en realidad son más ricos y educados que cualquiera persona. Ellos tienen ríos sin fin de

agua totalmente cristalina, mientras nosotros tenemos agua tratada que sale de un grifo, tenemos lámparas y bombillas para alumbrar de nuestra noche, mientras que ellos se alumbran con la luna y las estrellas, tienen campos tan grandes y extensos para vivir que se pierden en nuestras vistas; y hay algo que supera en creces a todo, ellos cosechan SU PROPIA COMIDA, mientras que nosotros solo la compramos a corporaciones que modifican y afectan nuestros alimentos y, por ello, a nuestra salud. Muchas otras cosas hermosas tienen los campesinos que muy pocos tienen, así que no sé de qué pobreza se habla, siempre nos han hablado y nos han inculcado en la mente durante toda nuestra vida que la vida del campo no es civilizada y que no tiene por ello mucho significado. Pero esto es falso.



Fuente: el autor.

En el trayecto que llevamos en nuestro proyecto de aula, la huerta agroecológica nos ha dejado grandes aprendizajes. Hemos logrado aprender y comprender lo maravilloso que es el trabajo de los campesinos, algo tan maravilloso que nos da la naturaleza pero que no sabemos apreciar; por otra parte, hemos logrado conectarnos con la naturaleza misma y volver a apreciar lo hermoso que puede ser lo natural. Me ha enseñado poco a poco cómo salir de la prisión que hay en mi mente, me lo ha enseñado por medio

de la gran tranquilidad que ofrece y muchos ignoramos. Por medio de esa tranquilidad y felicidad que nos ofrece al ver cómo uno mismo ha visto y contribuido en el crecer de una vida, eso es algo inigualable y que nos hace sentir felicidad. Mi forma de actuar y de pensar ha cambiado mucho gracias a una pequeña hectárea de la huerta agroecológica, pero que para nosotros es más que un pequeño terreno, es un lugar tan grande que emana cientos de sentimientos positivos, un lugar en donde olvidamos todos los problemas cotidianos de nuestra vida, eso es algo que nunca podré olvidar.



Fuente: el autor.

Me gusta mucho cómo hemos avanzado y avanzaremos en torno a la naturaleza y a nosotros mismos, poco a poco somos menos parte de las personas del común, que solo son interesadas y codiciosas, ahora podemos ser felices poco a poco con lo que tenemos, somos más detallados y despiertos respecto al mundo. Ya no estamos cegados en ese mundo “ideal” del que las personas con la mente cerrada siempre hablan. Queremos aportar nuestro conocimiento al mundo, el conocimiento que nos ha enseñado la naturaleza, darles a entender que nos hemos perdido en el hacer, en el pensar, en el recordar, en el anticipar. Nos hemos olvidado de ser, de ser nosotros mismos, de estar en silencio, de estar donde está la vida: Aquí y

Ahora. Todos somos parte de la Vida, una que se manifiesta en incontables formas en todo el universo, formas que están, todas ellas, completamente interconectadas.

Consideraciones finales

A partir del trabajo en el jardín agroecológico, el docente puede orientar a sus estudiantes en la discusión de ciertos problemas de carácter filosófico. En principio, por ejemplo, labrar la tierra no fue una labor agradable para todos los estudiantes (especialmente si se tiene en cuenta que algunos de ellos viven en el sector urbano), pues sentían temor o desagrado por los insectos que se encontraban en el subsuelo del terreno trabajado. Sin embargo, esta situación llevó al profesor y a los estudiantes a formular las siguientes preguntas filosóficas: ¿por qué algunas vidas son valiosas y otras no?, ¿solo la vida de los seres humanos debe ser respetada?, ¿tenemos obligaciones morales hacia los seres vivos por más diminutos que parezcan?, ¿los seres vivos y la naturaleza constituyen un medio para los fines de los seres humanos?, ¿es el ser humano superior a los demás animales? Estas y otras preguntas se formularon a partir del desarrollo de esta propuesta. Lo más importante es que desencadenaron otras preguntas: ¿qué relaciones hay entre los seres humanos y la naturaleza?, ¿cuál es el fundamento filosófico de estas relaciones?, ¿cómo usamos la palabra “natural”?, etc.

Asimismo, este proyecto permitió que los estudiantes aprendieran a cultivar las hortalizas de manera orgánica, es decir, sin la utilización de productos químicos (usados para incrementar la “calidad” y la eficiencia en la producción del alimento sembrado). A medida que las hortalizas crecían, los estudiantes plantearon la discusión acerca de las consecuencias del uso de estas sustancias en la producción de alimentos y los riesgos que ello podría generar para la salud de las personas.

El trabajo en la huerta posibilitó además la comprensión de la dificultad que tiene la labor del campesino, pues la dedicación constante, sin importar las condiciones climáticas o si estamos en época de vacaciones, es fundamental para cultivar y cosechar alimentos. Al recoger la primera cosecha, los estudiantes preguntaron por la ganancia económica que representaría su trabajo, pero sus compañeros, quienes provienen de familias campesinas, comentaron a la clase que la retribución económica no es muy grande a pesar de la difícil labor que realiza un agricultor. De ahí surgieron las siguientes preguntas: ¿cuál es la situación actual del campesinado?, ¿cuál es el papel del Estado frente al campo?, ¿por

qué la labor del campesino no es considerada con respeto por muchas personas de la ciudad?, ¿es el saber del campesino de poca importancia comparado con los saberes de las ciencias?

Aunque probablemente no se haya aprendido mucho sobre la tradición filosófica o sobre la historia del siglo XX (temas fundamentales según los libros de texto y los currículos), los estudiantes se han aproximado a ciertos aprendizajes valiosos para la formación de un ciudadano respetuoso de la naturaleza; poco a poco se han acercado a la tierra y han comprendido el valor y el significado de las tradiciones y el saber campesino. Quien escribe este artículo comprende poco a poco cómo la escuela transforma su quehacer y posibilita la transformación de la realidad de sus estudiantes. Este es el camino que ha tomado la filosofía en el CRJCM.

Referencias

- Avelino, Arnold. 2015. *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/53765/1/arnoldricardoavelinoguaqueta.2015.pdf>
- Benítez, Sergio. 2015. “Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio. Una patada a la filosofía”. *II Congreso Internacional: Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas*. Ponencia. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cerletti, Alejandro. 2008. “Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático”. *Educação e Filosofia*, 22 (44): 43-54.
- Cerletti, Alejandro. 2015. “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 40 (1): 27-36.
- Colegio Rural José Celestino Mutis (CRJCM) (2016). *Horizonte institucional*. Inédito.
- Copleston, Frederick. 1994. *Historia de la filosofía: de Ockham a Suárez*. Traducido por Juan Carlos García. Barcelona: Ariel.
- Dewey, John. 1967. *Experiencia y educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada.
- De Ockham, Guillermo. 1962. *Tratado sobre los principios de la teología*. Traducido por Luis Farre. Buenos Aires: Aguilar.
- De Zubiría, J. 2014. “El desarrollo del Pensamiento: prioridad de la educación actual”. *Magis. Revista Internacional Magisterio* (66): 17-21.

- García, Nylza. 2012. "La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 4 (9): 685-707.
- Gómez, Miguel. 2015. *Enseñar Filosofía. Competencia, disertación, prácticas, didáctica, saber*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Holguín, Magdalena. 2008. "El examen del ICFES, ¡qué maravilla!". *Semana*, 13 de septiembre. <http://www.semana.com/opinion/articulo/el-examen-del-icfes-que-maravilla/95286-3>
- ICFES. 2004. *Evaluación por competencias. Matemáticas, Ciencias Sociales y Filosofía. Evolución de las Pruebas de Estado*. Bogotá: Magisterio-ICFES.
- ICFES. 2010. *Ejemplos de preguntas Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. 2010. Prueba de filosofía*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2012. *Cuadernillo de Pruebas Saber 11*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2013. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2014a. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11. Lineamientos generales 2014-2*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2014b. *Saber 11 2014. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas grado 11*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2017. *Guía de orientación Saber 11 2017-2*. 5.ª Edición. Bogotá: ICFES
- Jurado, F. 2015. "La pedagogía por proyectos vs la pedagogía según programas estandarizados". *Ruta Maestra* 9: 18-24. Bogotá: Santillana.
- Leguizamón, Hayder. 2015. "La enseñanza de la filosofía y su relación con la prueba Saber 11". *¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?* Ponencia presentada en el curso de extensión Universidad Nacional de Colombia.
- Leguizamón, Hayder. 2016a. "Implicaciones de la reestructuración de la prueba saber 11 en la enseñanza de la filosofía". *XI Encuentro de Profesores de Filosofía*. Ponencia. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.
- Leguizamón, Hayder. 2016b. *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/54804/>
- Ministerio de Educación Nacional. 2010. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Documento 14*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Nussbaum, Martha. 2016. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducido por María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores.
- Obiols, Guillermo. 2002. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tozzi, M. 2012. *Paradigme organisateur de l'enseignement philosophique. Dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe et les Nouvelles Pratiques Philosophiques*. <https://www.philotozzi.com/2012/08/dictionnaire-sur-lapprentissage-du-philosophe-et-les-nouvelles-pratiques-philosophiques/>
- Unesco. 2011. *Filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: Unesco.
- Vargas, Germán. 2014. *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.filosofayensenanza.org/inicio/index.php/proximos-eventos/148-manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia>

Experiencia y problemas

La educación ciudadana como fuente de sentido de la enseñanza de la filosofía*

Germán Vargas Guillén**

Raúl Meléndez***

Wilson Herrera Romero****

Resumen

El presente trabajo asume como punto de partida la formulación de dos grandes interrogantes que, a juicio de los autores, permitirán situar la discusión del lugar de la educación ciudadana en el marco global de la enseñanza de la filosofía. En ese orden de ideas, a fin de evitar hacer conexiones o relaciones

* Este texto reelabora las bases conceptuales que prepararon los autores para la prueba de selección de docentes en el concurso del Ministerio de Educación Nacional, a través de consultoría con el ICFES (2016). Se omiten todos los aspectos técnicos (criterios y preguntas), presentados en la consultoría referida. Se publica con la autorización del ICFES.

** Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: gevargas@pedagogica.edu.co.

*** Profesor asociado del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: remelendezac@unal.edu.co.

**** Miembro del Centro de Formación en Ética y Ciudadanía, Phronimos. Miembro del Grupo de Ética Aplicada, Trabajo y Cambio Social. Profesor asociado de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: wilson.herrera@urosario.edu.co

arbitrarias en torno a los fines de la educación, resulta necesario preguntarse ¿cómo enseñar filosofía? y ¿para qué enseñar filosofía? El objetivo de este capítulo será problematizar los alcances de ambos interrogantes con relación a los fines de la educación, específicamente, de la educación para la democracia. Así las cosas, la educación filosófica, para los autores, deberá ser interpretada como la base de la educación ciudadana, toda vez que pone a los estudiantes, a través de su formación, en condiciones de reflexionar sobre sí mismos, sobre su entorno y sobre su relación con los otros.

Abstract

In this chapter, the authors take as its starting point the formulation of two questions that will allow to put the discussion of citizen education in the global framework of philosophy teaching. In that sense, to avoid the formulation of arbitrary relations around the aims of education, it is necessary to ask the following questions: how to teach philosophy? and why to teach philosophy? This chapter aims to problematize the consequences of both inquiries as well as their link with the ends of education for democracy. Thus, for the authors, philosophical education should be interpreted as the basis of citizen education, since it puts students, through their formation, in a position to reflect on themselves, on their environment, and their relationship with others.

Cómo enseñar filosofía es una pregunta que desafía a quienes se encuentran en la tarea de contribuir a los procesos de formación de las nuevas generaciones. Pero la importancia de esta pregunta es subsidiaria de una, acaso precedente, ¿para qué enseñar filosofía? En último término, responder a esta cuestión tiene que ver con los *fines de la educación*. Puede resultar repetitivo decir que estos se orientan a la democracia, pero se tiene que insistir en decirlo una vez más. Y sin embargo, la novedad de la respuesta puede estar asociada al hecho de que una educación filosófica es base de la educación ciudadana toda vez que pone a los sujetos, a través de su formación, en condiciones de reflexionar sobre sí mismos, sobre su entorno, sobre su relación con los otros. Esta educación filosófica es análoga al mínimo que requiere un ciudadano, en materia de formación, en otros campos del saber para poder vivir en el mundo cotidiano: pensamiento matemático, pensamiento físico, pensamiento histórico, pensamiento geográfico, etc. Sin ser geógrafos todos y cada uno de los ciudadanos, necesitan poderse orientar en el espacio, resolver problemas de razonamiento espacial;

sin ser matemáticos, todos los ciudadanos tienen que resolver problemas desde muy elementales hasta muy complejos de cálculo aritmético, de razonamientos geométricos, etc., sin ser historiadores todos los ciudadanos necesitan saber de su origen, del sentido destinal de su vida; sin ser físicos o químicos, en la vida diaria los sujetos tienen que enfrentar y resolver problemas de esta índole. Todo ello exige una formación básica. Justamente en la formación básica se inserta la pregunta por los fines de la educación filosófica, sobre la contribución de esta a la vida cotidiana de los sujetos.

Ahora bien, ¿cómo hacer de la formación filosófica una experiencia significativa? Y entonces, ¿cómo entender, en este contexto, el concepto mismo de *experiencia*? Actividades llevamos a cabo diariamente, pero ¿cuándo adquieren sentido? ¿Cómo se da el paso de un haz de situaciones en las que nos vemos inmersos a la experiencia? Y más concretamente, ¿cómo se puede fundar la enseñanza de la filosofía en la experiencia? La tesis que se sostiene es que una educación filosófica que no parta de, y no retorne a, la experiencia garantiza la pérdida del sentido de esta formación para todos y cada uno de los implicados: alumnos, padres de familia, profesores, empresarios, Estado, en fin, actores sociales. Antes bien, partir de y retornar a la experiencia hace de la educación filosófica un valor, un sentido y un proyecto para todos y cada uno de ellos.

Al cabo, se puede afirmar que la educación filosófica tiene un anclaje en *problemas*; y que estos son fuente para la formación del pensamiento crítico. La enseñanza de la filosofía se articula en estos dos polos: *problemas* como punto de partida y *pensamiento crítico* como punto de llegada. Así se tensa el proceso en el cual tiene un desempeño y un papel significativo la historia de la filosofía y el presente viviente; los textos filosóficos, la tradición y la innovación en el pensamiento. En esta tensión tiene lugar o espacio el papel creativo tanto de aprendices como de enseñantes. En esta tensión se opera, una y otra vez, el papel de todos y cada uno de los actores sociales como protagonistas de su propia comprensión de mundo (de sentido de sí, del entorno, de la relación con los otros).

Los tres pasos que se dan en este texto, en consecuencia, presentan los fines de la educación como fuente de sentido de la enseñanza de la filosofía en función de una educación filosófica; el alcance del concepto de experiencia como eje articulador de los polos (*problemas* y *pensamiento crítico*) que tensan la educación filosófica, y se concluye mostrando cómo esta tensión (*problemas* y *pensamiento crítico*) puede ser operada en el aula en el proceso de la educación básica.

Fines de la enseñanza de la filosofía en Colombia

La formación ciudadana es el medio por excelencia en el que una sociedad se proyecta hacia el futuro. La cuestión en torno a qué se quiere ser como sociedad y cómo se llega a ello no se puede responder sin tener en cuenta lo que pasa con los procesos educativos en todas las esferas de la sociedad. En este sentido, el qué y para qué de la educación es un asunto que concierne a todos y no solo a quienes están encargados de diseñar las políticas educativas o a los expertos que los asesoran. Ciertamente, son los miembros de la comunidad educativa los que están llamados a establecer y evaluar en cada momento cuáles son los fines de la educación. Empero, esta comunidad no se reduce a los directivos, docentes y estudiantes, sino que alude a todos los actores sociales. Es necesario tener en cuenta que la formación ciudadana no se da solo en la escuela y en la familia, sino también en otros espacios como la empresa, la justa deportiva, los medios de comunicación, los espacios públicos, etc. Por ello, se puede decir que una sociedad democrática, en principio, se concibe como aquella en la que los asuntos son decididos por todos los ciudadanos; por ejemplo, el establecimiento de los fines de la formación ciudadana, que definen lo que se quiere ser, deben ser resultado de una deliberación democrática en la que los distintos actores sociales participan y exponen sus posturas y experiencias al escrutinio público.

En el caso colombiano, resulta notorio que en los dos últimos años la educación se ha convertido en una de las preocupaciones centrales de la opinión pública. En especial, dos problemas han salido a la palestra de los medios: la calidad de la educación y su papel en la construcción de paz. Si bien estos dos problemas están íntimamente relacionados, hay la tendencia en los medios, y entre ciertos expertos, a reducir la calidad de la educación al cumplimiento de ciertos estándares que se ven reflejados en el desempeño de los estudiantes en las pruebas PISA y Saber 11, sin considerar la cuestión de cómo se relaciona la educación con la construcción de paz. A este respecto, no es una exageración afirmar que la persistencia de la violencia en las distintas esferas de la realidad social colombiana indica que algo pasa con la calidad de la formación ciudadana y que esto es mucho más dicente que lo que muestran las mencionadas pruebas.

Como es bien conocido, en la Constitución de 1991, que ha sido vista por muchos como una especie de pacto de paz, se concibe a Colombia como una sociedad pluralista y democrática. En principio, la Carta expresa un ideal compartido por los colombianos: que es valioso que existan diversos grupos y comunidades con visiones diferentes sobre lo que somos y queremos ser. Ahora

bien, al pluralismo le es inherente la diferencia y el desacuerdo. Lo que la Carta establece es que a través de procesos democráticos los colombianos se deben poner de acuerdo en torno a cómo resolver aquellos asuntos que requieren de la cooperación de todos, y que contribuyen a la construcción de una sociedad justa en la que podamos llevar a cabo nuestros propios planes de vida, y al mismo tiempo que se respeten los derechos de todos sin discriminación de ningún tipo. En otras palabras, la Constitución parece promover la idea de que la riqueza de la nación está en construir un “nosotros” a partir de las diferencias. Este ideal no fue el resultado de los sueños de unos visionarios provenientes de otros lares, sino fruto de una discusión entre los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente que representaban las distintas voces de la sociedad. En estas discusiones se recogió el clamor de muchos sectores sociales de no suprimir, a través de la violencia, la diferencia; y se planteó la necesidad de tramitar nuestras diferencias a través de vías democráticas.

Una revisión al informe final de la Comisión de Memoria Histórica *¡Basta ya!* (2013) comprueba de una manera abrumadora que este ideal de la Constitución de 1991 está aún muy lejos de ser parte constitutiva de nuestras formas de interactuar los unos con los otros. Como bien lo señala Marta Nubia Abello, en la introducción al informe, en Colombia “hay un déficit de ciudadanía y de democracia [que se expresa en] un uso arbitrario y maniqueo de los mecanismos de participación y decisión pues se reclama la democracia cuando favorece posturas e intereses propios y se atenta contra ella cuando reconoce los intereses y derechos de los otros” (23). Las causas de este déficit son tanto objetivas como subjetivas. Por una parte, tienen que ver con unas estructuras sociales y económicas inequitativas y un sistema político que ha tendido a ser cerrado y excluyente; por otra, este déficit de ciudadanía se ha dado en el marco de un sistema educativo que en lugar de contribuir a integrar a la sociedad y a formar una cultura política más democrática, ha ahondado las diferencias sociales y ha alimentado los prejuicios que justifican la exclusión y la intolerancia.

En este contexto, cabe preguntarse cuál puede ser el papel de la filosofía. Este problema resulta más apremiante si se tiene en cuenta lo que sucede en la actualidad con la prueba Saber 11, donde el componente de filosofía ha quedado incorporado a una prueba de *lectura crítica*. Esta reestructuración de la prueba Saber 11 conduce, según el criterio de muchos, a cierta invisibilización de la filosofía y, con ello, se pone en riesgo su ejercicio en el país. Sin embargo, en esta preocupación hay un problema que es mucho más apremiante para quienes

se dedican a enseñar filosofía: la calidad y la pertinencia de su enseñanza. En este sentido, cabe preguntarse si aprender algo de filosofía contribuye con la educación y en qué medida lo hace. A este respecto, el hecho de que existan sistemas educativos que contemplan la enseñanza de la filosofía a nivel básico (como los casos de Brasil y Colombia) y sistemas que no lo hacen (como el caso de Estados Unidos, Canadá y España) indica, en principio, que no hay una respuesta unánime sobre la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media. Ahora bien, se podría decir que la respuesta a esta pregunta no puede hacerse de manera abstracta y general, sino que depende de los fines a los que apunta la educación en cada sociedad. En otras palabras, podría decirse que el papel que cumpla la enseñanza de la filosofía está ligado a cómo se conciba, en cada sociedad, el proceso educativo en estos niveles. Así, siguiendo a Amy Gutmann (2001), dado que la educación es un medio a través del cual se forman los ciudadanos del futuro, la cuestión sobre sus fines se enmarca en una pregunta más general sobre qué sociedad se quiere en el futuro. Como ya se dijo, en el contexto de una sociedad democrática, un asunto como este es una decisión política que debe ser tomada por los ciudadanos. Consecuentemente, sabiendo que las generaciones presentes deciden el destino de las generaciones futuras, es fundamental que se tenga claridad sobre lo que está en juego y, por ende, realizar una reflexión filosófica sobre lo que significa la educación y sobre los fines que ella persigue, puesto que esta puede dar luces a los ciudadanos para que sus decisiones sean razonables.

En Colombia, tanto en la Constitución de 1991 como en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se establece una diversidad de fines para el sistema educativo. Entre ellos, hay tres que son claves para entender el papel que puede tener la enseñanza de la filosofía en la formación ciudadana. En primer lugar, la ley establece que la educación en Colombia tiene como eje la formación de una ciudadanía respetuosa de los derechos fundamentales. En este sentido, se afirma que la educación tiene como fin “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (art. 1, núm. 2). En segundo lugar, en la misma ley se señala que a través del proceso educativo se busca formar personas que puedan ser competentes o productivas, en otras palabras, formar lo que los economistas llaman un capital humano calificado. Al respecto, la ley establece que la educación debe promover “en la persona y en la sociedad la capacidad

para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (art. 5, núm. 13). En tercer lugar, en esta ley se concibe la educación como un espacio para que se dé “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (art. 5, núm. 1). En términos generales, se puede afirmar que estos tres propósitos corresponden a lo que en una sociedad democrática de corte liberal republicano se espera de la ciudadanía, a saber: que tenga autonomía personal y moral, que sea respetuosa de los derechos de los otros, que sea solidaria y productiva.

Hechas las anteriores consideraciones, la cuestión sobre la enseñanza de la filosofía no se puede abordar solamente desde la pregunta por el valor intrínseco del quehacer filosófico, sino que debe considerar el para qué de la filosofía en relación con una sociedad como la nuestra. Hay que preguntarse cómo se vincula la enseñanza de la filosofía con la conformación y mantenimiento de una sociedad que, al atenerse a la ley, concibe a sus presentes y futuros ciudadanos como libres, iguales, solidarios y eficientes. En este punto es importante advertir que estos ideales no necesariamente son compatibles entre sí; las exigencias del trabajo en ciertos contextos pueden ir en contravía de un ciudadano autónomo y crítico, la eficiencia y la meritocracia asociada con ella en muchas ocasiones no es compatible con la solidaridad y la equidad.

Quizá la contribución que puede hacer la filosofía se puede inferir de tres tareas que ella, a lo largo de su historia, ha pretendido asumir y al mismo tiempo paradójicamente ha cuestionado. En primer lugar, cualquiera que sea la corriente filosófica, se reconoce que la tarea reflexiva propia de la filosofía se ha dado en diálogo crítico con la tradición filosófica. El aprendizaje filosófico, que nunca culmina por cuanto es siempre incompleto, tiene como exigencia primordial la comprensión de una serie de textos que se han ganado el mote de clásicos. Como sugiere Gadamer (1978, 331), a pesar del paso del tiempo lo que se dice en esos libros aún nos interpela y, quizá lo más asombroso, es que, a medida que pasan los años, quienes asumen el reto de seguir leyéndolos, sacan de ellos nuevas interpretaciones que dan luces sobre la complejidad de los problemas contemporáneos y motivan a buscar, desde su lectura, nuevas respuestas. En este marco, en la mayoría de los programas de filosofía, o al menos en los más reconocidos, hay unas prácticas pedagógicas ya centenarias, como la del llamado

seminario alemán y el *diálogo socrático*, que se han probado exitosamente en su esfuerzo por enseñar a los estudiantes a leer los textos filosóficos que, por la naturaleza de las cuestiones que tratan, retan su capacidad reflexiva.

Así, la enseñanza de la filosofía puede ayudar a los educandos, incluidos a los que no quieren ser filósofos, a que logren poner en práctica, mediante la lectura, la capacidad de tomar en serio su existencia y respetar las diversas aproximaciones que se encuentran en la tradición a diferentes problemas. De esta manera, en la filosofía, la lectura no es simplemente un acto comunicativo fundamental, también se erige como un acto ético que implica el reconocimiento y respeto de la pluralidad de opiniones que se encuentran en diferentes épocas y latitudes.

En segundo lugar, la reflexión filosófica, que a lo largo de su historia ha estado más centrada en cuestionar que en dar respuestas definitivas, tiene una pretensión educativa, a saber, formar seres autónomos y autorreflexivos. Aunque la mayor parte de los seres humanos no practica la filosofía como una profesión, esto es, como una actividad para ganarse la vida, a todos, de una manera u otra, les conciernen muchos de los problemas que trata la filosofía. Por ejemplo, el cuestionamiento por la identidad de cada quien (¿quién soy yo?) es un problema que ha sido recurrente en la historia de la filosofía y también es un interrogante que cada uno se hace al menos una vez en la vida (como en la adolescencia). Pero quizá lo más importante, en relación con lo que se ha tratado, es que el esfuerzo central de la filosofía está en analizar los problemas fundamentales de cada presente histórico. Al estar en Colombia, en donde sale a la palestra por doquier la barbarie en la que los ciudadanos han vivido todos estos años, una cuestión urgente para la formación de estos es ¿cómo hacer frente a los desacuerdos, que como democracia no simplemente se deben aceptar sino celebrar, sin acudir a la violencia o al acallamiento de la deliberación reflexiva?

En *La educación después de Auschwitz*, Theodor W. Adorno plantea una tarea para la educación que le es inherente también a la enseñanza de la filosofía y que resulta pertinente para el caso colombiano: la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se permite valerse de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego (1998, 83). En este mismo texto, Adorno advierte que a la formación en la autonomía le es inherente una actitud crítica frente a lo que sucede, *al statu quo*, actitud que está fundada en la sensibilidad y el compromiso con las necesidades y derechos de los otros. Esta referencia a Adorno permite ver

claramente que la enseñanza de la filosofía tiene el deber de contribuir en la formación de una ciudadanía autónoma y solidaria.

En tercer lugar, como señaló Sócrates, una buena vida es una vida reflexiva. Una tarea fundamental de la educación es que el estudiante pueda encontrar una forma de vivir y de estar en el mundo con la que pueda realizarse. En otras palabras, la educación tiene como propósito generar las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los estudiantes se realicen o, mejor, para que hagan esa búsqueda por sí mismos sin imposiciones externas. En ese esfuerzo por encontrar una vida propia, el quehacer de la filosofía en la escuela resulta invaluable por cuanto la filosofía ha sido siempre una invitación a no dejarse llevar por la corriente, por lo que dice la autoridad o por las tendencias y opiniones mayoritarias. Los textos filosóficos, cuando son tomados en serio, pueden despertar en el estudiante una actitud crítica hacia sí mismo que le puede ayudar a descubrir, pese al plan de vida que se trace, que la existencia es contingente y que siempre está a merced de los otros.

Así pues, como un ciudadano tiene que contar con una preparación básica en pensamiento matemático o físico, de igual modo requiere una educación filosófica que le habilite para reflexionar sobre sí mismo, sobre su entorno, sobre su relación con los otros. Al cabo, la educación filosófica no toca solo con la educación ciudadana desde el punto de vista de la relación de cada uno con los otros, sino de la autocomprensión de cada uno con respecto a su propio sentido de vida y a los proyectos que se traza como derroteros de su existencia.

El papel de la experiencia en la enseñanza de la filosofía

La enseñanza en general, y la enseñanza de la filosofía en particular, requieren apelar tanto a la experiencia como al concepto de experiencia para ser ejecutada en dirección del aprendizaje significativo. El concepto “experiencia” cuenta con una larga tradición en filosofía (Aristóteles, Bacon, Hume, Locke, Kant, Husserl, Dewey, entre otros); sin embargo, si hay algo que pueda objetarse a los profesores que enseñan filosofía es que vuelven la espalda a la experiencia cotidiana. A veces parece que la enseñanza se dirigiera más a la “mente”, al “entendimiento”, a la “inteligencia” o a la “razón” que a las personas de “carne y hueso” que están ahí, en el aula, que viven y experimentan el mundo.

En vista de esta necesidad de vincular la enseñanza de la filosofía tanto al concepto de experiencia como a la experiencia efectiva de los sujetos en su mundo

de la vida, se recurre aquí a algunas de las nociones de J. Dewey consignadas en *Experiencia y educación* (1967).

Experiencia

La articulación de la experiencia del educando con el saber disciplinar enseñado por el educador es fundamental para que acontezca el aprendizaje. En la enseñanza de la filosofía es indispensable que el profesor logre reconocer, conectar y organizar los problemas que suscitan las diferentes experiencias de los estudiantes con los problemas filosóficos. Dicho de otro modo, si el profesor logra reconocer y organizar los problemas que inducen las experiencias o vivencias de los estudiantes a través del saber filosófico, entonces deviene el aprendizaje y la motivación, en la medida en que el estudiante encuentra en este saber elementos para resolver o lidiar con los problemas surgidos de sus vivencias.

¿Cómo entra en juego la experiencia? Para Dewey, “las experiencias previas han cambiado las condiciones objetivas bajo las cuales tienen lugar las experiencias subsiguientes” (1967, 40); esto es, no solo son ingrediente del mundo, sino que abren horizontes o perspectivas de ser. De hecho, se puede decir que la experiencia es entorno de todo lo que se vive como sujeto; pero, igualmente, que la continuidad de una a otra experiencia se articula con el sentido, los propósitos o los fines que se persiguen; así, entonces, “vivimos, del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y cosas, que [...] es lo que es por lo que han hecho y transmitido las actividades anteriores” (1967, 40).

Un proceso educativo centrado en la experiencia implica interacción, pues la solución de problemas abarca el diálogo con los otros en la medida en que ellos pueden brindar elementos que, a partir de su experiencia, pueden ser valiosos para encontrar una solución al problema en cuestión. Cuando un sujeto quiere solucionar un problema se ve en la necesidad de identificar en los otros (por ejemplo en la tradición) el tratamiento que se le ha dado al mismo problema al que este se ve enfrentado.

En este contexto, en la enseñanza en general y en la enseñanza de la filosofía en particular, la experiencia es fundamento, en ella se acude a las vivencias que tienen, uno a uno, los individuos. Mediante la experiencia se estructura y direcciona lo vivido en función de propósitos y de fines, para los cuales los sujetos diseñan proyectos. Estos no solo implican a los individuos, sino que se articulan con los demás, con la comunidad. Así, la enseñanza de la filosofía comienza por garantizar que la experiencia se trabaje como un elemento

integrante del componente pedagógico-didáctico. De lo que se trata en esta enseñanza es de especificar cómo el profesor puede hacer la conexión entre la filosofía y las experiencias de los estudiantes; en este marco, el profesor pone en juego la capacidad para formular preguntas que organicen las experiencias de sus estudiantes para lograr que ellos se percaten de un problema que pueden solucionar a través de la filosofía y del filosofar.

Consecuencia de introducir la experiencia en el proceso educativo es que la relación entre el profesor y el estudiante se modifica. Aunque el papel de la tradición es fundamental en el proceso educativo, cambia la manera como se ejecuta su papel. No se trata de que el profesor se exhiba como un sabio que domina la tradición sin importar lo que pase con las experiencias de los estudiantes; lo que interesa es que el estudiante pueda usar la tradición para solucionar los problemas hallados en sus experiencias. Por esta razón, el profesor es visto como un creador o diseñador de *ambientes de aprendizaje* que permitan conectar la experiencia del estudiante con el saber cribado a lo largo de la tradición.

En el caso de la enseñanza de la filosofía, el profesor motiva la participación de los estudiantes al conectar los problemas que surgen de sus experiencias con la tradición filosófica. Una manera de lograr esta conexión se realiza mediante el preguntar, pues si el profesor plantea cuestiones adecuadas al estudiante frente a una determinada situación, entonces lo conduce a reestructurar su experiencia en pro de esa pregunta y, a su vez, lo induce a que evidencie que el problema que implica la cuestión formulada se relaciona o se vive en su situación actual; así el estudiante llega a ver elementos en la tradición filosófica que contribuyen a pensar soluciones a su situación. Sin embargo, no toda pregunta del estudiante visibiliza un problema; por tanto, es preciso evaluar la capacidad que tiene el profesor de replantear o reformular las preguntas —con base en su experiencia y su preparación académica— de forma que logre que el estudiante vea en su experiencia un problema y que el filosofar le sirva para encontrar posibles soluciones. En este sentido, “La experiencia [...] influye en la formación de actitudes[,] de deseo¹ y de propósito” (Dewey 1967, 40).

¹ El deseo es un tema que urge reflexión en el contexto de la enseñanza de la filosofía y de la educación filosófica. Una característica de la puesta en juego de esta categoría es que el profesor de filosofía tiene que preocuparse más que por los contenidos por propiciar el deseo de saber en sus estudiantes (Vargas 2016, 13-39).

Principios

En este marco de referencia se rechaza la educación tradicionalista, pues en ella el estudiante es tomado como un “ser” pasivo, que debe acumular y memorizar diversos datos que no están conectados, efectivamente, con sus vivencias y experiencias; el profesor es visto como una figura de autoridad incuestionable que se encarga de transmitir los datos que han sido considerados valiosos por la tradición.

Si se mantiene esta concepción del proceso educativo, difícilmente la experiencia desempeña un papel fundamental, pues se cree que el aprendizaje puede acontecer sin tener en cuenta la experiencia del educando. En esa perspectiva, la educación o el proceso educativo se reduce a agregar, transmitir o entregar un cúmulo de saberes que, al estar desconectados de la experiencia, son externos al sujeto y nada tienen que ver con su vida. No obstante, Dewey muestra que para que el proceso educativo dirija la vida de los sujetos, la experiencia debe ser el punto de partida para todo proceso de formación. En último término, si la educación tiene en cuenta la experiencia del sujeto, entonces se convierte en un proceso que le ayuda a vivir a este porque, por ejemplo, le suministra elementos para resolver sus problemas vitales. Cuando la educación está dirigida a las experiencias de los sujetos permite que estos “avancen” porque aprenden, entre otras cosas, a solucionar los problemas inmersos en sus situaciones vitales con ayuda de los diferentes saberes que brinda la escuela.

El paso a una educación progresista, basada en la experiencia, parte de reconocer que “los principios [...] para estructurar esa teoría” son los de *continuidad* e *interacción*. “Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro” (Dewey 1967, 31, 47), ellos dan lugar a la *organización de la experiencia*.

Primer principio: “continuidad o continuidad experiencial” (Dewey 1967, 31); con él se indica que la educación se orienta a formar el “hábito” (34) o “modo más o menos fijo de hacer las cosas”; a formar “actitudes [...] emocionales e intelectuales” (34). Así, la continuidad es “criterio de diferenciación” (34) entre los diversos conjuntos más o menos aislados de actividades o de vivencias y, en rigor, este principio constituye la experiencia. De la continuidad se deriva el “movimiento progresivo” (32). “El principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad que viene después” (35). La continuidad es “crecimiento”, implica “crecer” (35). Esto lleva a concebir “el crecimiento como educación y

[...] la educación como crecimiento” (36). Desde esta manera de entender este principio o criterio (continuidad) se puede evaluar la experiencia con la pregunta: “¿Crea esta forma de crecimiento ulterior o establece condiciones para un crecimiento ulterior o establece condiciones que impiden a la persona que ha crecido en esta dirección particular las ocasiones, estímulos y oportunidades para el crecimiento en nuevas direcciones?” (36). Si este crecimiento opera de manera indefinida, de una experiencia a otra, entonces se puede calificar como educativa; si no lo logra, en cambio, se califica de anti-educativa. “El principio de continuidad se aplica [...] a todos los casos”, pero se aplica de manera diferencial a todos ellos (37).

Segundo principio: “Interacción con [...] estados internos inmediatos” (Dewey 1967, 44). Este principio permite “interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa” (44). “Las condiciones objetivas y las internas [en su interacción] [...] constituyen lo que llamamos una situación” (44-45). “Los individuos viven un mundo [...], viven en una serie de situaciones” (46). Aquí “en” “[s]ignifica que existe una interacción entre un individuo y objetos y otras personas. Las concepciones de situación y de interacción son inseparables unas de otras. [...] experiencia es [...] una transacción entre un individuo y lo que [...] constituye su ambiente, y [...] este último consiste en personas [...]; juguetes [...]; o [...] libros; o [...] materiales de un experimento [...]” (47). De ahí se deriva la “total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona” (49); en último término, esta “estructuración” es la aplicación del principio de interacción.

Organización

Toda experiencia se debe organizar y si bien en ella ya hay problemas que no son inventados, estos deben llegar a ser clarificados y estructurados; un cúmulo de acciones o actividades no es, necesariamente, una experiencia; esta implica organización. Una posible manera de activar la organización es mediante la pregunta; en el caso de la filosofía: mediante la pregunta filosófica. Esta conduce al estudiante a dialogar con la tradición, pues en ella sus interrogantes vitales ya han tenido tratamiento, han sido materia de la experiencia de otros individuos.

Toda experiencia implica continuidad, puesto que se da en un horizonte temporal de solución: si un agente se enfrenta con una situación nueva para solucionarla apelará a experiencias pasadas —propias o ajenas, en este último caso: en diálogo con la tradición— y, a su vez, se proyectará en una situación

futura —como individuo, en relación con los otros—. La experiencia tiene continuidad porque el sujeto puede avanzar en la medida en que puede solucionar situaciones nuevas a partir de la conexión de sus experiencias (apelación al pasado y proyección al futuro).

Una variedad de vivencias (o de actividades, de eventos, de movimientos) por sí mismas no constituyen experiencia; antes bien, se requiere que esta llegue a alcanzar “organización dentro de la experiencia” (Dewey 1967, 16). “Organización progresiva” (17); tanto “el género de organización” (30) como la “conexión orgánica” (92) entre diversas vivencias es lo que toma el carácter de experiencia. Entonces, “toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia” (52). Con esta última expresión (reconstrucción de la experiencia) se apunta al hecho de que no se trata de tomar ciegamente toda vivencia previa de los individuos, de sacralizar ese haber previo, sino de darle intencionalmente un nuevo sentido a la luz de unos fines, en dirección de la realización de un proyecto —que vale para uno y vale para todos—.

Vista en su organización, la “experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve” (Dewey 1967, 38) o de los fines que se persigue con ella. “Es misión, pues, del educador ver en qué dirección marcha la experiencia” (39). Pero, inherente a la organización que torna las vivencias en experiencia es que toma la vida comunitaria y social como su entorno, la “propia experiencia” y “toda experiencia es últimamente social: [...] representa contacto y comunicación” (39).

Y, no obstante, punto de partida para la organización de la experiencia es que reconoce a los individuos en su potencial, en su singularidad: “Al maestro [...] incumbe [...] conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con sus experiencias ya tenidas, y a usar este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer de las condiciones que influyen en su experiencia presente” (Dewey 1967, 96). Organización equivale, pues, a estructuración intencional de las vivencias en dirección de fines que solo se conquistan en la vida en común: “La solución de este problema requiere una filosofía bien meditada de los factores sociales que operan en la constitución de la experiencia individual” (18).

La organización o su ausencia es un criterio para diferenciar lo que es de lo que no es educativo: “Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto

detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. [...] [Cuando restringe] las posibilidades de tener una experiencia más rica” (Dewey 1967, 22). “[...] las experiencias pueden estar desconectadas unas de otras” (23), en este sentido, tendrían más el carácter de actividad que de experiencia; para arribar a esta última se exige organización.

Problemas

¿Cómo se activa la organización, esto es, la conversión de vivencias (o de actividades, de eventos, de movimientos) en experiencia? ¿Cuál es, pues, el punto de partida de la experiencia, de su organización? En resumidas cuentas, ese punto de partida lo constituyen los problemas: “Surgen los problemas si una experiencia dada [...] conduce a un campo que ya no es familiar” (Dewey 1967, 100); en este sentido, los problemas son un tránsito de lo conocido a lo desconocido, de las habitualidades a nuevas formas de vida (pensar, actuar, ser); así, entonces, “los problemas son el estímulo para pensar” (100).

Relativizar las formas de vida es lo que lleva a cabo el reconocimiento de problemas, el problematizar: “Las condiciones que se encuentran en la experiencia presente deben utilizarse como fuentes de problemas[. esta] es una diferencia que diferencia a la educación basada en la experiencia” (Dewey 1967, 100): organizar, dar continuidad e interacción a la experiencia implica recurrir o basarse en problemas; estos son el punto de partida del diseño de los ambientes de aprendizaje.

Para atender las diferencias individuales hasta convertirlas en proyectos que se realizan en la vida compartida, por un lado, y atender los problemas comunes o comunitarios que se asumen desde las perspectivas de los diferentes individuos, por otro: los problemas aparecen como enlace o interfaz. Así, es “responsabilidad del educador atender [...], primero, que el problema surja de las condiciones de la experiencia que se tiene en el presente y que se halla dentro de la capacidad de los alumnos y, segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas” (Dewey 1967, 100-101). Así pues, producción exige tanto un arraigo en el mundo social compartido como una puesta en juego de las capacidades, intereses y motivaciones individuales. En fin, en una educación que se basa en presentar una y otra vez “nuevos problemas[. el] proceso constituye una espiral continua” (101), unos problemas conducen a otros y así indefinidamente.

Maestro: diseñador de ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje constan, al menos, de los siguientes aspectos:

1. El profesor reconoce tanto las condiciones objetivas como los intereses particulares que atraviesan las experiencias de los educandos.
2. Por medio de preguntas lleva al estudiante a que reestructure su experiencia: (a) encuentre un problema que puede solucionar, en este caso, con elementos que le brinda la filosofía; (b) caracterice una solución; (c) planifique su ejecución.
3. Este proceso debe ser progresivo en la medida en que el estudiante en cada situación nueva es capaz de utilizar experiencias pasadas, en las cuales también usó determinados saberes que le permitan remediar la situación actual a la par que se proyecta en una situación futura.
4. Desde luego, el papel del profesor (como parte del ambiente de aprendizaje) radica en identificar la situación del estudiante y saber qué pregunta puede conducir o reconducir la experiencia de este para que la pueda organizar con la identificación de un problema que vivencia y que debe clarificar y solucionar, en este caso, con ayuda de la filosofía.

La enseñanza, entendida como diseño de ambientes de aprendizaje, comienza por “presentar nuevos problemas, [...] estimular nuevos métodos de observación y de juicio” (Dewey 1967, 95). Desde luego, esta orientación concibe que: “El educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participen sean el principal sostén del control” (65). Este diseño no se ejecuta con miras al individuo aislado, sino en su interrelación con los demás; no obstante, al “crear una experiencia valiosa [...] los educadores” consideran la singularidad de los estudiantes desde el punto de vista de “las capacidades y propósitos” (49) de estos.

Específicamente “[e]l ambiente [...] es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (47).

En el diseño de ambientes de aprendizaje “[u]na responsabilidad primaria de los educadores consiste en que [...] deben conocer [:]

- el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, [...]
- qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. [...]
- cómo utilizar ambientes físicos [pupitres, pizarrones, campo escolar, etc.] y sociales [condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etcétera] que existen, a fin de extraer de ellos lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas”. (Dewey 1967, 42)

En fin, diseñar estos ambientes consiste en “estructurar esquemas de educación” (Dewey 1967, 42); y en ellos, “[l]a misión [del educador] es preparar aquel género de experiencias que [incitan la] actividad [del alumno]. [...] toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. [...] el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (25).

En la perspectiva del diseño de ambientes de aprendizaje “un educador [...] debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales” (Dewey 1967, 40) para que los estudiantes logren la reestructuración de la experiencia, en fin, para que desplieguen sus capacidades. Esto exige, de parte del maestro, una comprensión simpática “de los individuos como tales individuos que le dé una idea de lo que ocurre en las mentes de los que están aprendiendo” (40). Así, para el maestro “[d]escubrir lo que realmente es simple y actuar sobre lo descubierto es una tarea [...]” (29) esencial al diseño de los ambientes de aprendizaje.

Del mismo modo, el diseño de ambientes de aprendizaje requiere “una teoría de la experiencia, [que ofrece] una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados” (Dewey 1967, 29).

Inherente al diseño y la puesta en ejecución de los ambientes de aprendizaje es que “el educador considera a la enseñanza y al aprender como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia” (Dewey 1967, 113); mediante esta se desacralizan, se resignifican, se resemantizan: las habitualidades, los saberes previos, con que llegan los individuos a la escena educativa.

Control

Esencial al diseño de ambientes de aprendizaje que parta y retorne al mundo de la vida efectivamente experimentado por quienes lo integren, es el control. Esto implica que “los planes y proyectos educativos que consideran a la educación en la forma de vida-experiencia, están [...] obligados a estructurar y adoptar una teoría inteligente [o] una filosofía de la experiencia” (Dewey 1967, 57) que pone el énfasis en que los estudiantes enriquecen el ambiente de aprendizaje y que del mismo obtienen elementos que les permite reestructurar los sentidos que han dado a su vida, a los hechos, a los proyectos posibles. De ahí que se pueda afirmar que “la educación se fundamenta en la vida-experiencia” (57), que no se trata solo de un ambiente para que se instruya, sino para que se dé, paso a paso, un nuevo sentido a la vida propia y a la vida con los otros. Es en ese arraigo con la vida-experiencia que deviene o sobreviene el control: autorregulación de los individuos, control social o intersubjetivo.

La educación tiene que llevar a difundir y a apropiarse “modos de control” (Dewey 1967, 59), como acontece en los juegos. “Los juegos suponen reglas y estas reglas ordenan su conducta. Los juegos no se realizan al azar o por una sucesión de improvisaciones. Sin reglas no hay juego. [...] las reglas son una parte del juego. [...] las reglas tienen la sanción de la tradición y de los precedentes” (59-60). Los individuos participan, se integran, tienen experiencia común que lleva al “control de las acciones” (60-61). El “control [se ejerce en] situaciones en que todos toman parte” (62). Al participar, los individuos ponen en juego su “voluntad” (62). En un contexto tal “el maestro reduce a un mínimo las ocasiones en que ha de ejercer su autoridad de un modo personal” (62).

En el control una y otra vez tiene sentido apelar a la razón, pero con ella se alude más a la preferencia, “por qué preferimos” (Dewey 1967, 32), que a la causa. Una teoría inteligente, como la que refiere Dewey, requiere que el control devenga de la razón, de la clarificación de motivos y preferencias, que permite que cada quien regule su conducta. De ahí que se pueda aseverar que “la democracia es la mejor de todas las instituciones sociales” (32); la vida democrática en sociedad, políticamente considerada, es un fin de la educación que permite la construcción racional o inteligente del control tanto individual como social.

La motivación, que deviene de la razón, de una teoría inteligente, aparece como expresión del control, en el cual “[l]a actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo. [Este es] [...] el precioso don de la capacidad para aprender por la experiencia” (Dewey 1967, 54).

La enseñanza de la filosofía basada en problemas y el desarrollo del pensamiento crítico

A pesar de que hay diferentes maneras de concebir y practicar la enseñanza de la filosofía, las cuales se apoyan en diferentes perspectivas acerca de esta disciplina, parece haber un acuerdo mayoritario acerca del valor y utilidad de dicha enseñanza para la ejercitación y el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico (Unesco 2011, 72). Pero ¿qué quiere decir, más precisamente, pensar por sí mismo y de modo crítico? Y ¿cómo la enseñanza de la filosofía puede ayudar a fortalecer esta capacidad en los alumnos?

Para tratar de aclararlo, se precisa enfatizar algo que se mencionó anteriormente: que, en general, la actividad que llamamos pensar suele estar motivada por el deseo o el afán de superar una dificultad, de resolver un problema. En *Experiencia y educación*, John Dewey subraya:

No surgen problemas si una experiencia dada no conduce a un campo que ya no es familiar, y los problemas son el estímulo para pensar. Que las condiciones que se encuentran en la experiencia presente deben utilizarse como fuentes de problemas es una característica que diferencia a la educación basada en la experiencia de la educación tradicional. Pues en ésta los problemas se plantean desde afuera. El crecimiento depende de la presencia de dificultades a vencer en el ejercicio de la inteligencia. (1967, 100)

Dewey formula en este pasaje una objeción contra la educación tradicional que puede hacerse, en particular, contra la enseñanza tradicional de la filosofía. En ella, los problemas que se discuten no surgen de la experiencia del alumno, sino que se plantean, por así decirlo, desde fuera y se imponen al estudiante. Impuestos de este modo resulta muy difícil que el alumno no los viva como problemas ajenos, en los cuales no está genuinamente interesado. La discusión de estos problemas despertaría en el alumno un cierto interés por entender cómo otros pensaron para tratar de resolverlos, pero no un estímulo a pensar *por sí mismo* para tratar de hallarles solución. Y, en el peor de los casos, estos problemas impuestos le resultarán del todo indiferentes.

Resulta pues muy importante, si se quiere incentivar y ayudar al estudiante a pensar por sí mismo, que el profesor logre plantearle problemas no desde fuera, sino que surjan de su experiencia, de situaciones que vive o podría vivir. De esta manera, el estudiante puede llegar a sentir y vivir esos problemas

como dificultades suyas de las que realmente quiere salir. Sería aún mejor si el profesor en lugar de plantear los problemas por los estudiantes, los *guía para que ellos mismos los planteen a partir de situaciones, experiencias o vivencias que los susciten*. Aquí se ponen decisivamente en juego la imaginación y creatividad del profesor, así como la participación de sus alumnos.

Es muy probable que si el estudiante contribuye activamente en la formulación del problema que se va a tratar y a discutir en el aula de clase, entonces se sienta verdaderamente comprometido a poner en práctica su pensamiento, su inteligencia en la búsqueda de una solución. Por esta razón, el profesor de filosofía que quiera motivar y estimular a sus alumnos a pensar con autonomía debe estar en capacidad de *vincular los problemas filosóficos con las experiencias vitales de ellos*. También debe poder *orientar a sus alumnos de modo que planteen los problemas de diversas maneras, por medio de diferentes preguntas que permitan ver con claridad cuál es la dificultad que plantean*; pues no será de mucho provecho comenzar a pensar sobre un problema que aún no se ha comprendido con la suficiente claridad o que no se ha visto todavía como una dificultad que se quiera superar.

Al plantear de manera clara un problema que realmente intrigue a los alumnos y que estén genuinamente interesados en tratar de resolver, pues lo sienten como un problema propio, el profesor puede ayudarlos a que, en la búsqueda de una solución y en las indagaciones que se realicen para tratar de hallarla o inventarla, ejerciten y desarrollen competencias básicas asociadas con lo que se suele llamar pensamiento crítico. Puesto que los intentos de solución al problema no pueden surgir, por así decirlo, en el vacío, el profesor haría bien en discutir con sus alumnos soluciones que se han intentado dar en la tradición filosófica al problema tratado, a problemas similares o a problemas subsidiarios que se requiera resolver para acercarse a una solución de la dificultad inicial.

Consideraciones finales

A diferencia de ciertas formas tradicionales de enseñar filosofía, el aprendizaje de problemas, teorías, doctrinas, tesis, argumentos de la tradición filosófica no constituye, en este caso, un fin en sí mismo, sino un medio para aportar elementos que inciten a los alumnos a tratar de formarse una posición propia acerca de los problemas preguntas con los que está lidiando. La familiarización con ciertos momentos de la historia de la filosofía (y no un recorrido superficial por toda ella) cobraría así un sentido distinto para los estudiantes, pues se trata

de aprender a filosofar más que de aprender filosofía (si bien para lo primero se requiere lo segundo). No se trata, pues, de forzarlos a aprender de memoria información que probablemente no les interese, sino de analizarla y examinarla para relacionarla con el problema que se quiere pensar, de manera que contribuya a idear y construir una manera de abordarlo. Aquí el profesor puede dar una buena orientación en la medida que tenga *un buen conocimiento y dominio de la historia de la filosofía y de sus principales ámbitos temáticos (tratados) y corrientes*. Basado en él puede proponer lecturas de textos filosóficos que sean pertinentes y adecuados que permitan avanzar en el tratamiento del problema y examinar críticamente diversas maneras de abordarlo.

A través del insustituible trabajo con los textos filosóficos (fuentes más que manuales), el profesor debe fomentar las competencias básicas de la lectura crítica: tanto el análisis y la interpretación del texto, como su evaluación crítica. En el análisis e interpretación de los textos es importante que el profesor ayude a los alumnos (a través de preguntas adecuadas y sin ahorrarles el trabajo de pensar) a comprender los propósitos principales que se persiguen en el texto y los problemas centrales que se plantean en él; a que analicen la estructura del texto, identificando y distinguiendo las partes principales, las subpartes, etc., pero también reconociendo las conexiones entre ellas; a comprender y aclarar los conceptos centrales que se emplean en él y los diferentes sentidos en que se usan; a identificar las tesis centrales que se sostienen y los argumentos o razones que se esgrimen para sustentarlas; a detectar supuestos explícitos y tácitos en los que se apoyan los argumentos; a interpretar y aclarar los pasajes oscuros.

En el examen crítico del texto el profesor debe guiar a los alumnos para que estos juzguen en qué medida se cumplen los propósitos del texto; evalúen la fiabilidad de las premisas usadas en la argumentación, para lo cual debe distinguir entre diferentes tipos de argumentos (deductivos, inductivos, analogías, argumentos de autoridad, etc.) y diferentes criterios para su evaluación; traten de encontrar objeciones a las tesis centrales del texto o tesis alternativas; identifiquen posibles incoherencias, ambigüedades u omisiones en el texto.

El análisis y examen crítico de los textos ha de dar elementos a los alumnos para que intenten elaborar una posición propia sobre el problema en cuestión y para que, sopesando razones a favor y en contra de ella y anticipándose a posibles objeciones, traten de construir argumentos con los que puedan defenderla.

Estas habilidades que son fundamentales para el filosofar (pero que no lo agotan) hacen parte de lo que suele llamarse la capacidad de pensar críticamente;

esto permite comprender cómo, a través de la enseñanza de la filosofía, o más bien del filosofar, se puede ayudar a los alumnos a fortalecer su pensamiento crítico, y también nos da una idea de lo que ello exige de un profesor de filosofía, a nivel de la educación media.

Referencias

- Adorno, Theodor W. 1998. "Educación después de Auschwitz". En *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*, 79-92. Traducido por Jacobo Muñoz. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, John. [1938] 1967. *Experiencia y educación*. Traducido por Lorenzo Luzzi. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Gadamer, Hans-Georg. 2004. "Texto e interpretación". 1978. En: *Verdad y método II*. Traducido por Manuel Olesagasti, 319-347. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Grupo de Memoria Histórica. 2013. *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gutmann, Amy. 2001. *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Traducido por Águeda Quiroga. Barcelona: Paidós.
- República de Colombia. *Constitución Política de 1991*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- República de Colombia. 1994. Ley 115 de 1994, febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Congreso de Colombia.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. 2010. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. 2014. *Ministerio de educación nacional dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Spencer, Lyle y Spencer, Signe. 1993. *Competence at work, models for superior performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- 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*. México: Unesco y Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa).
- Vargas, Germán. 2016. *El deseo y la formación*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Variantes de la didáctica de la filosofía: cuerpo y fenomenología *

Elsa Patricia Siu Lanzas **
Germán Vargas Guillén ***

Resumen

Este capítulo parte de un interrogante fundamental: ¿qué significa *enseñar* filosofía? Detrás de esta pregunta, sin embargo, descansa una distinción clave de la investigación fenomenológica que, dicho sea de paso, orientará el sentido general del capítulo. Según los autores, los métodos de la investigación en filosofía son distintos de los métodos propios de la didáctica o enseñanza de la filosofía. En ese orden de ideas, y para dar cuenta de esta diferencia, los autores plantean un análisis en el que se buscan tematizar las variaciones de la enseñanza de la filosofía y, con esto, mostrar de qué manera ciertos rasgos de la forma en la que hoy en día se enseña filosofía no son más que una reproducción acrítica de contenidos, teorías y tradiciones.

* Los primeros avances de este trabajo fueron socializados en la lección inaugural de la Carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) el 3 de febrero de 2017. Ahora se publica como resultado de investigación del proyecto “Ética fenomenológica y formación” Código: DED-469-18, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

** Profesora titular de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: elsa.siulanzas@ucr.ac.cr

*** Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: gevargas@pedagogica.edu.co

Abstract

This chapter starts from a fundamental question: what does it mean to teach philosophy? Behind this question, however, lies a distinction within phenomenological research that, by the way, will guide the general sense of the chapter. According to the authors, the “research methods” in philosophy are different from the didactics methods or teaching philosophy. In that sense, and to account for this difference, the authors propose an analysis in which they seek to thematise the “variations” in the teaching of philosophy and, with this, show how some features of today’s philosophy teaching are nothing more than an uncritical reproduction of contents, theories, and traditions.

El término *variantes* (o *variaciones*) se puede tomar en diversos sentidos. Uno de ellos es el fenomenológico. Desde esta perspectiva las *variantes* o *variaciones* o *variables* son consideradas como el segundo momento del método más canónico de este enfoque filosófico (Herrera 2001). El paso que le antecede es el de la *tematización*; el que le sucede es el de la *descripción de esencias*. En muchos lugares Husserl habla expresamente del “método de las variables” (1980, 375-385). Este último es el sentido en que se toma en esta investigación.

Si se hacen *variantes* es en razón de que se ha definido o delimitado un *tema*. Para Husserl un *tema* es aquello a lo que se vuelve la atención (Husserl 1935). Lo que se pretende tematizar en esta investigación es la enseñanza de la filosofía. En rigor, al tematizar no se sostiene una tesis, aunque se pueda llegar a ella. En el transfondo de esta investigación está la presunción de que los métodos de investigación en filosofía son distintos de los métodos en la didáctica o en la enseñanza de la filosofía.

El hecho evidente es que en muchos casos la enseñanza de la filosofía resulta ser *escolástica*,¹ aunque se esté presentando un tema no escolástico. Un ejemplo lo ilustra: se puede enseñar fenomenología exponiendo qué dijo, por ejemplo Husserl, sobre un tema, qué objeciones se han dado al punto de vista del autor y qué respuestas se pueden dar a las objeciones según el propio Husserl o las “autoridades” de la “escuela”.²

¹ Lo que se entiende por escolástica en este texto es: seguir las enseñanzas de la “escuela”.

² En rigor, desde la clásica investigación de Spiegelberg (1966) se ha acuñado la expresión “movimiento fenomenológico”.

La *escolástica*, acriticamente asumida, al lado de la enseñanza de la filosofía, a menudo se toma el campo de la investigación filosófica. En los niveles de pregrado e incluso de doctorado los graduandos desarrollan —*mutatis mutandis*— monografías. También la evaluación de estos “productos” se hace según el *canon escolástico*: ¿es completa la revisión que se hace del autor-fuente?, ¿conoce y expone el autor de la monografía o tesis las objeciones?, ¿aporta el investigador una respuesta adecuada, satisfactoria o completa desde el *canon*? Así, la investigación filosófica, en muchos casos, se reduce a “investigación documental”.

La idea que se considera en esta investigación es que la *escolástica* enseña contenidos (teorías, frases, sentencias, etc.), pero no enseña filosofía, mucho menos a filosofar; la enseñanza escolástica no es exclusiva de la filosofía. La *escolástica* por igual cunde en otros campos de la enseñanza (en ciencias sociales, en ciencias naturales, en religión, etc.), y ni qué decir en los procesos de adoctrinamiento, sea religioso, ideológico, político o publicitario.

¿Qué es, entonces, *enseñar* filosofía? La acepción más “simple” o “elemental” o “básica” es la de *mostrar* o *exponer*. Tres características, al menos, tiene la enseñanza de un enfoque filosófico: 1. Toda filosofía tiene un conjunto de problemas sobre los cuales versa; 2. Todo enfoque filosófico tiene un método con el cual obtiene sus resultados; 3. Todo enfoque filosófico tiene un cuerpo de doctrina que responde a 1 y se elabora mediante 2. La enseñanza escolástica y dogmática se restringe o se limita a la exposición de 3.

Diferencia y complementariedad entre los “métodos filosóficos” y los “métodos didácticos en la enseñanza de la filosofía”

Una cosa es *investigar* y otra *enseñar* filosofía. La confusión de estos dos campos acontece en el seno mismo de la tradición filosófica. *Enseñar* en cierto modo exige presentar los objetos y métodos de los enfoques filosóficos que se atienden, así como el *status questionis* que se presenta en el campo respectivo. *Investigar*, en cambio, radica en intentar responder a algunos de los problemas que se reflejan en el *status questionis* e incluso incorporar nuevos asuntos que exigen tratamiento dentro de ese conjunto; también investigar es, una y otra vez, volver sobre el método que enlaza problemas con tesis, evaluar su validez.

Los *métodos en la investigación filosófica* se pueden no solo enunciar, también describir y, sobre todo, emplear o aplicar, siguiendo el *canon* respectivo en cada caso. Solo a manera de ilustración, cabe mencionar la siguiente lista

(solo con relación a la filosofía del siglo xx, con notable influjo sobre nosotros): fenomenología, hermenéutica, genealogía, arqueología, dialéctica, teoría crítica, análisis lógico del lenguaje. En cada uno de los *métodos* referidos se pueden establecer variantes: fenomenología estática, fenomenología genética, eidética trascendental, fenomenología empírica, hermenéutica textual, hermenéutica histórica, hermenéutica del símbolo, hermenéutica de la acción, etc.³

Otra cosa son los “métodos” para la didáctica de la filosofía. Aquí la lista, por los intereses de esta investigación, conviene desglosarla así:

- a. Mayéutica. Según la visión más canónica de lo que trata es de llevar al interlocutor a que “dé a luz el conocimiento”, la verdad. Extremando su simplificación: un interrogador —normalmente más adulto, más experimentado y sabio que su interlocutor— lleva al interrogado a que dé un paso de un estado de ignorancia a un estado de conocimiento. En este modelo, el interrogador sabe el punto de llegada desde el punto de partida; o por lo menos sabe qué asunto se investiga desde el comienzo.⁴
- b. Dialéctica. Es un modelo derivado o emparentado con el anterior. Su relación estriba en la preponderancia que tiene en este proceso el *preguntar*. Solo que en este caso los interlocutores intercambian los papeles de interrogador e interrogado. En su estructura tiene una condición de igualdad que no ofrece la mayéutica (mucho más directiva y jerárquica). Aquí, la presunción de igualdad se expresa en el hecho de que los dialogantes tienen un saber que pueden compartir e ignorar; por esta última condición están abiertos al aprendizaje.⁵
- c. *Ordinatio*. Se trata de un modelo de “organización” de un conjunto de datos o de saberes dispersos que se quiere o requiere sistematizar.

³ A veces, se generan enlaces. Paul Ricoeur, por ejemplo, habla del injerto de la fenomenología en la hermenéutica, y viceversa, que da lugar a la fenomenología hermenéutica y a la hermenéutica fenomenológica; esta versión tiene antecedentes en la versión de Heidegger cuando se refirió a los enlaces que, en su caso, dan lugar a la hermenéutica fenomenológica de la facticidad.

⁴ Se puede ver a lo largo de los llamados *Diálogos socráticos*, pero tiene especial importancia tanto su formulación como su uso en el *Menón* (82b-85b).

⁵ Es lo que se puede documentar “en la etapa que suele llamarse de ‘madurez’ o de ‘plenitud’ de la larga obra platónica” (García 1986, 9) y a la que corresponden los diálogos el *Fedón*, el *Banquete*, el *Fedro* y la *República*.

Ejemplo extraordinario son las *Summa* de santo Tomás. Es una sistematización alrededor de un problema: lo que dicen y se puede responder, ordenadamente, a los gentiles; lo que se pregunta y se puede responder racionalmente sobre Dios (Gilson 1999).

- d. *Dispositio*. Se puede considerar un “subtema” o “subcapítulo” de la *ordinatio*. De una *questión* se establece el *pro*, el *contra* y la *conclusión*. Para esta última, toda vez que persista una duda se acude o se podrá acudir a las “autoridades”. Lo relevante y significativo en este procedimiento es la importancia que se da a la especificidad de la objeción, la pregunta o la duda; todas estas variantes entran en juego para darles una respuesta.
- e. Sentencias. Célebres por las contribuciones de Pedro Lombardo, son *afirmaciones* o *tesis* que se ponen como asunto para ser consideradas. Una vez asentado un punto de vista, se trata de argumentarlo y de documentarlo. En todo caso, para cualquiera de estas estrategias el recurso a las “autoridades” y a la “leyenda” (o la lectura más autorizada) es imperativo. Su potencia didáctica radica en que es el aprendiz, más que el maestro, el que sienta y procura sostener la sentencia (Gilson 1999).
- f. *Questio disputate*. Tiene su origen en la diferencia de interpretación que de un mismo tema, problema, pregunta o texto se hacía entre las diversas escuelas. Una “cuestión en disputa” es aquella sobre la que se tiene más de una interpretación. ¿Cómo dirimirla? Por un lado, están los argumentos; por el otro, las “leyendas” y, finalmente, las “autoridades” (papado, concilio). El certamen lo encabezan los maestros, pero igualmente participan de él lectores y estudiantes; estos últimos en calidad de audiencia (Gilson 1999).
- g. *Lectio*. ¿Qué se puede enseñar o mostrar o exponer sobre un problema, una pregunta o un texto? Ante la inexistencia de la imprenta y la escasez de ejemplares de los libros, solo unos cuantos podían tener acceso al ejemplar. No solo lo podían *leer ante los otros* (origen de la expresión alemana *Vorlesung*), sino que podía componer su propio texto (maestro, *auctoritas*) y leer, igualmente, ante los otros. En este ejercicio didáctico el maestro habla o lee y el alumno escucha y toma nota. De ahí la expresión *magister dixit* (Gilson 1999).
- h. Comentario. De nuevo, ante la falta de ejemplares impresos, es una *actividad* llevada a cabo por quienes tienen acceso a ellos. A diferencia de la *lección*, el comentario se prepara en soledad y solo para quienes

han leído, leen o leerán el texto. No se trata de “explicar” el texto sino de dar cuenta de lo que *da qué pensar*: es un *mentar con...*, esto es, un decir derivado de lo dicho, como si se complementara o corrigiera el curso del decir. De ahí la expresión “y los comentarios más autorizados”, que forman parte del acervo que se toma para la investigación (Galino 1982; Barthes 1976).

- i. Ensayo. Hubo que esperar hasta la Modernidad para ver su aparición. A diferencia del *Tratado* (*Summa*, súpula en América; florilegio en España), el ensayo es una propuesta que se aparta de las “autoridades”; su autor propone e incursiona en una vía que no se ha explorado. En rigor, no tiene que vérselas con lo que se ha expresado en la tradición. Su potencia didáctica radica en que el aprendiz, por sí mismo, intenta pensar y dar cuenta del pensar sobre un asunto o una materia en particular. Está asociado a la escritura (argumentativa), más que al habla —sea dialógica, argumentativa o expositiva— (Montaigne 2005; Cataño 1995).
- j. Seminario. Es al mismo tiempo una estrategia didáctica e investigativa; parte del presupuesto de que el conocimiento no está terminado. Vuelve sobre cuestiones o problemas con la misma importancia que sobre textos (“leyendas” de “autoridades” o “comentarios”), pero no intenta reproducirlos, sino más bien examinarlos. Es una “siembra” o esparcimiento de “semillas”, de inquietudes, de horizontes de interpretación, de críticas que pueden “germinar” en el encuentro entre los participantes, o en las elaboraciones posteriores. Todos y cada uno de los participantes está en pie de igualdad como proponente (de tesis), comentador o crítico; y la dirección (que le es inherente) solo es indicativa para mantener el hilo temático, el recurso sistemático a las fuentes, el uso de la palabra. Acaso es la didáctica-estrategia de investigación que supera en el punto de partida el “principio de autoridad” (Navarro 1990).
- k. Disertación. Como el ensayo, debido a la tradición francesa. La materia del análisis es “objetiva” (ej. *el presunto origen de la desigualdad entre los hombres*), puesta o fijada. El escritor (no se trata de una autoridad, *auctoritas*) presenta un asunto para dar a conocer al público lo que piensa acerca de él. Puede o no acudir a las autoridades, a los comentarios, a los datos históricos. Lo que interesa, al disertar, es presentar un punto de vista propio que busca hacer ver a una audiencia lo que el escritor ve.

Es el ejercicio didáctico que más pone la argumentación en un “campo agonal”: más que validez lo que se busca es la persuasión (Gómez 2005).

Los métodos didácticos apuntan a actividades argumentativas, persuasivas y que se dirigen desde su descripción a actividades de pensamiento, pero poco o nada hacen referencia a cómo se involucra en ellas el cuerpo. La pregunta que nos motiva a continuación es ¿cómo aparece el cuerpo en la didáctica de la filosofía?

Fenomenología del cuerpo y enseñanza de la filosofía

Si recordamos, la crítica nietzscheana acerca de la práctica filosófica ha recaído *Sobre los despreciadores del cuerpo*. Desde el punto de vista lógico, se trata o se puede tratar de un *existencial afirmativo*; no se dice *todos*, sino *algunos* (sea que se refiera a los filósofos o a los otros trabajadores del campo intelectual, o de la cultura). Cabe preguntar, ¿son los filósofos *despreciadores del cuerpo*? La respuesta es afirmativa si se consideran las observaciones de *Fedón* (65a-d) según las cuales el cuerpo es no solo cárcel, sino también obstáculo para que el alma llegue al conocimiento. Pero ¿implica que el filosofar y el enseñar filosofía sean una práctica de *desprecio del cuerpo*?

Se debe a la fenomenología de Husserl la distinción entre *Körper* y *Leib*. Mientras la primera expresión alude al cuerpo material o físico, la segunda indica el cuerpo espiritualizado (animado, culturizado, expresivo). El cuerpo ha sido asumido desde la presuposición incuestionada de ser una realidad física natural, un *Körper* que es un cuerpo entre cuerpos, en cambio, en el acercamiento fenomenológico se enfatiza que el *Leib* no aparece solo como una cosa entre las cosas, sino como naturaleza primordial de la cual se dispone en movimiento consciente de cinestesia y motivación. El *Leib* no se explica desde la extensión y espacialidad en el dominio matemático del cálculo, la predicción, el control o el mecanicismo; es, en cambio, una *res extensa* peculiar, de la que tengo una experiencia única e íntima de cercanía y posibilidades de ser, vivenciadas por *mí* como un *yo encarnado*. El cuerpo es “órgano de percepción” (Husserl 2008, 148), posibilidad de aprehensión de los objetos externos, pero también de percepción permanente consigo mismo; como *Leib*, “soy completamente inmediato” (Husserl 2008, 149), soy “cercanía absoluta” (Behnke 2002, 8). Es a partir del *Leib* que inicia mi experiencia humana; dicho de otro modo, es el referente ineludible para la experiencia del mundo, es “el punto cero de vivencias conscientes” (Herrera 2002, 45) a partir del cual el espacio se organiza, “todo

se dispone en torno a él [...] si se desplaza cambiará la perspectiva según la cual el mundo se me da” (Herrera 2001, 46).

El cuerpo, desde la explicación galileana y cartesiana, es regido por encuentros, choques, movimientos causales y las leyes de la física que afectan a todos los *Körper*; en cuanto *Leib*, se atiende a partir de leyes motivacionales. Se está en el mundo, pero no como un cuerpo-cosa que únicamente padece estímulos o influencias, sino como un yo-cuerpo a quien las cosas afectan de forma agradable o desagradable, a quien le invade la curiosidad o el hastío por lo que aparece. Se reacciona gestualmente, se actúa cambiando de posición, se intenta controlar los sentidos afectados, en un libre hacer ante las cosas.

El mundo es temático y está compuesto por objetos a los que el sujeto atiende de forma intencional. Por ejemplo, el *Leib* se encuentra en cercanía con los *Körper*, y aunque estos le afecten de algún modo, esta afectación más que causalidad mecánica, define una motivación, pues el *Leib* puede libremente volverse o no hacia ellos. Así también, otros *Leib* aparecen y reflejan su personalidad en sus gestos y ademanes, en su sentir y pensar, es decir, aparecen expresándose como algo más que *Körper*, como un cuerpo-espiritual, que suscita una reacción empática de atención o desatención también gestuales en aquellos otros cuerpos-espirituales con los que interactúa.

Se puede volver la mirada sobre el aula en la cual se enseña filosofía. A una convergen en él *Körper* y *Leib*. Es *Körper* el salón de clase: el piso, las sillas y su distribución, la luz, la “materialidad” de los textos, los medios de comunicación (el tablero, el televisor, el computador, internet, el acceso a redes, los cuadernos, los esferográficos, etc.). Es *Leib* el cuerpo vivo y expresivo de todos y cada uno de los participantes: el profesor, los monitores, los estudiantes (matriculados, asistentes, curiosos).

En cambio, ¿dónde y cómo clasificar el horario, el programa, la evaluación, las expectativas, el saber previo de todos y cada uno de los participantes, el mundo vivido tanto como saber implícito que como saber explícito, los intereses? ¿Como *Körper* o como *Leib*? ¿Como un enlace entre ambos? O quizá ¿unas veces actúa cada uno de estos elementos, diferenciadamente, como *Körper* y otras veces como *Leib*?

Aparentemente los procesos de enseñanza de la filosofía apuntan más a la mente, al intelecto o al espíritu presuntamente desencarnados, más que a los cuerpos que configuran la escena de aprendizaje. No resulta tan obvio que esta afirmación pueda ser generalizada, puesto que profesores y estudiantes entran

en el juego de persuadir y ser o no persuadidos. En la argumentación tiene tanta importancia la formalidad de las expresiones como los tropos. También en esta escena entran en juego las emociones, los sentimientos, la vida anímica (con juicios y prejuicios de todos los intervinientes). Solo en una hipérbole el profesor puede afirmar “a mí no me interesa lo que piensan de mí”; la actuación del docente más o menos explícitamente busca reconocimiento. El comportamiento de los estudiantes está orientado, en cierta manera, a consentir o rechazar las tesis y los argumentos de profesores y autores estudiados.

La fenomenología nos permite poner como centro temático al cuerpo. En lo que sigue se recurre a la distinción *Körper* y *Leib* para describir el índice cuerpo en tres estrategias didácticas de la filosofía: el salón de clase, la *performance* e individuación en entornos virtuales.

Estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía⁶

El salón de clase de filosofía⁷

El salón es cuerpo físico o *Körper* del ambiente de aprendizaje y su señalamiento con el genitivo “de filosofía”, en principio, se desprende de la organización burocrática de la Universidad, es decir, a diferencia de las clases de natación, esta clase podría tener asignado otro salón sin afectar en demasía su desarrollo. Con cierta frecuencia, se encuentran libros digitales o impresos de Platón, Nietzsche o Husserl y no necesariamente por ello podemos afirmar que se trata de un salón “de filosofía”. Aun cuando en él puedan encontrarse reglas, guitarras o balones, se diferencia del salón de matemáticas, artes o deporte, pues el genitivo reenvía a los *Leibkörper* de los profesores y estudiantes que realizan la acción pedagógica de filosofar en este espacio.

⁶ Este apartado ha sido elaborado por dos autores, sin embargo, la descripción fenomenológica se realiza en primera persona, desde las consideraciones de la profesora Elsa Siu acerca de las estrategias didácticas implementadas por el profesor Germán Vargas. Estas descripciones forman parte de la tesis doctoral de la autora: Siu, E. (2020). *El cuerpo como invariante en la didáctica fenomenológica de la filosofía*. Tesis para optar por el grado de doctora en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

⁷ Salón A del edificio E de la sede de la calle 72 de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, del curso de Propedéutica 2016-I, profesor Germán Vargas Guillén, profesora asistente Elsa Siu, monitora Milena Malaver. La descripción de esta estrategia fue publicada en una primera versión en el volumen X del *Anuario Colombiano de Fenomenología*.

El profesor en ocasiones se dirige a la profesora asistente y le habla de filosofía como contando una historia, en una especie de monólogo en el que los estudiantes son solo espectadores. Luego rompe esta estrategia didáctica y se dispone a recitar un verso de memoria, y entonces las manos de los estudiantes escriben en sus cuadernos rápidamente. Conforme avanza la clase, el profesor se inquieta, con cierta frecuencia recorre el círculo dispuesto en la clase, se acerca a sus interlocutores, los enfrenta mirándolos a los ojos y los interpela con alguna pregunta modulada en una entonación paísa o cubana que provoca que el cuerpo atento y quieto de los estudiantes rompa en risa.

Los *Leibkörper* hacen filosofía en la confrontación argumentativa. En este salón, el filosofar acontece en intersubjetividad, se reflexiona sobre las exposiciones de otros, se refieren a otros, se rebaten las ideas de otros, se ríen del otro. Se forma para hacer filosofía en la interacción del *Leibkörper* propio con *Leibkörper* del otro, en la presentación del cuerpo de argumentos de cada cual. El sujeto puro del filósofo mantiene siempre una relación trascendental con los planteamientos de aquellos que no están en cuerpo presente: Platón, Nietzsche, Husserl, Zea. Pero el sujeto empírico recuerda que a pesar de que ninguno de ellos aparece ante el filósofo como *Leibkörper*, solo accede a ellos a través de cuerpos didácticos, por ejemplo, el libro.

Al ordenar los pupitres en una circunferencia es recurrente que, en el centro del círculo, permanezca un aglomerado de sobrantes; decimos que esos pupitres “están vacíos”, para indicar que, por lo pronto, su espacio se encuentra libre o desocupado de *Leib*. La cosa material que son no altera de igual forma la disposición de la clase, como lo hace el cuerpo de un estudiante que toma asiento en uno de los pupitres del centro y no de la periferia. El cuerpo que toma posición en el pupitre no es percibido como un *körper*, sino como *Leib*. Tanto unos y otros, quizá ambos dispositivos didácticos, pero los *Leib* no irrumpen igual que un grupo de pupitres que sobran o estorban, los *Leib* son la advertencia de un cuerpo ajeno, análogo al mío, no solo acerca del cual puedo filosofar sino con el cual puedo hacerlo. Los pupitres pueden faltar o sobrar, sin el *Leib* la clase, al menos, no podría ser de filosofía.

El hábito de escritura no es solo el juego de cinestesia entre la mano, el lápiz y el cuaderno, es también entre la escritura sedimentada en la secundaria que encuentra su resistencia en la escritura académica universitaria. Seiscientas palabras que exhiben un hábito de cómo escribir: cuerpos de textos sin tildes, sin puntos, con el exceso de comas y gerundios que se utilizan de modo incorrecto.

Esos primeros escritos son leídos en voz alta por su autor o autora, con una entonación de entusiasmo que acentúa cada una de sus ideas y su exposición gramatical y argumentativa. Conforme el cuerpo docente realiza las primeras correcciones, el antiguo hábito encuentra resistencias.

Cuando los estudiantes leen en voz alta sus seiscientas palabras, su lectura no es fiel, leen lo que creen que han escrito y no lo que se puede constatar que escribieron. Posteriormente, el profesor lee en voz alta esas mismas seiscientas palabras y ocurre lo imprevisible: el profesor lee como realmente se encuentra escrito, cambia su entonación cuando faltan tildes y de repente suena una palabra que no existe o que no tiene significado en castellano; lee sin pausas cuando no hay puntuación y muestra cómo el cuerpo se exalta y le falta el aire. De fondo, mientras el *Leibkörper* del autor de esa creación filosófica se encoje en su pupitre, los *Leibkörper* de sus compañeros estallan en carcajadas.

El salón es un *körper* que cumple la función de facilitar un ambiente de aprendizaje de filosofía, pero es posible que el proceso pedagógico se constituya en otros ambientes. Existen *körper* habituales por los que he transitado en muchas ocasiones sin mayor provocación filosófica. Uno de esos ambientes puede ser el barrio La Candelaria, con sus calles y casas coloniales, con sus monumentos republicanos y sus lugares de onces se distinguen en demasía del salón descrito, no pertenecen a ningún edificio del claustro universitario, no tienen pupitres, pizarrones, ni cumplen necesariamente su función en sintonía con la docencia, la investigación o la academia; sin embargo, pueden motivar un ambiente de aprendizaje.

El cuerpo de ideas de Nietzsche y Heráclito quedan en un trasfondo latente cuando se cambia el registro atencional hacia Rafael Pombo, y entonces “mirringa mirronga” es tema de reflexión. Pero lo es también la ventana por la cual saltó el libertador Simón Bolívar y el observatorio de Bogotá. En el Chorro de Quevedo se hace una parada para consumir chicha y en susurros los estudiantes preguntan ¿cómo llegamos a acostumbrarnos a tomar cerveza? mientras se comprende por qué se fundó en ese sitio la ciudad de Bogotá, luego en una *performance* se escucha el discurso de Jorge Eliécer Gaitán. Una parada en La Puerta Falsa basta para que el tamal, que es de consumo habitual, ahora sea motivo de discusión para los estudiantes: ¿el sabor del tamal lo tenemos en pasividad?

Performance: vestigios de una tribu⁸

En el curso de Metafísica (II-2014) se dio el paso del *Körper* textual a la intervención artística o sensible del *Leibkörper* de los estudiantes. El *Körper* de lectura, de la escritura de seiscientas palabras y la visita al Museo del Oro fueron las actividades de preparación filosófica para la *performance*, la colaboración estética estuvo a cargo de una artista plástica⁹ y un músico.¹⁰ El desarrollo de la acción fue grabado en video y contó con un registro fotográfico por parte de los asistentes.

Los *Körper* de textos clásicos de Grecia, Alemania y Francia estuvieron presentes en este curso, pero hubo un giro temático que direccionó la atención hacia la filosofía en América Latina. El giro invitó a pensarnos, a enfrentar cuerpo de ideas que recuerda nuestro mestizaje, otro *Körper* ingresó en la escena filosófica: el *Popol Vuh*, *Yurupary*, *Los abuelos de cara blanca*, *América Latina, largo viaje hacia sí misma*, *Espejo enterrado*, *Amor América*.

Los estudiantes voluntarios acudieron a la hora dispuesta, diez de la mañana. La clase de Filosofía no se llevaría a cabo en el salón habitual sino en una de las plazas de la universidad. Profesores y estudiantes de la Licenciatura en Filosofía (en su mayoría) y de otras carreras fueron agrupándose. Los elementos didácticos fueron los dulces, las cacerolas, el espejo, la pala, el *Leibkörper* de los estudiantes, y el ambiente de aprendizaje, los árboles, el césped, la tierra.

A simple vista, los *Leibkörper* de chicas en *leggings* o *jeans*, sacos, tenis y botines, con cabellos tinturados, pintura en los labios y con sus argollas, *piercings* y aretes contemporáneos, el de los chicos, en pantaloneta, alguno con gafas y la mayoría en calcetines. La cita tenía como objetivo retrotraer lo arcano al *aquí y ahora*, para ello se apeló a la estética del cuerpo. Esos *Leibkörper* una vez con su torso desnudo fueron redecorados, en días anteriores lo habíamos leído en clase: “Antes de la peluca y la casaca” (Neruda), ahora teníamos una experiencia vital: antes de los sacos y las gafas.

⁸ La *performance Vestigios de una tribu* fue una de las actividades de la investigación Inviduación en entornos virtuales (2014) del Grupo de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Puede consultarse el video que recoge la acción en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=U02m90rixNA>

⁹ La decoración artística de los cuerpos la realizó Isabel Vargas Arbeláez.

¹⁰ El montaje de los instrumentos y la idea estuvo a cargo del músico Alejandro Montaña.

El vestido es un *Körper* que a partir de distintos colores, diseños y formas cubre no cualquier otro *Körper* sino uno que hace de este una vivencia, experiencia y expresión de su *Leib*. La intervención artística del cuerpo generó el paso de ver y/o sentir un *Körper* contemporáneo y habitual hacia ver y/o sentir un *Körper* arcano. Estos *Körper* son decoraciones que remiten a tiempos distintos, podemos reconocer en esos dulces diseños análogos a vestimentas que nos han señalado como autóctonas o precolombinas, pero es notoria su diferencia con el *Körper* usual de vestuario contemporáneo que expresa el *Leib* de los estudiantes de la Universidad.

El lugar habitual para degustar el dulce es la boca, sin embargo, esta acción endulzó los poros de la piel en lugares poco usuales de la superficie frontal o anterior de los *Leibkörper*: cabeza, rostro, pecho y brazos.

Los dulces estaban ahí no para ser consumidos sino para maquillar los *Leibkörper*. El chocolate y el arequipe eran pinturas; las grageas, chispitas de pastelería dieron formas de tonalidades rosadas, rojas, verdes, amarillas, blancas, anaranjadas y azules sobre las mejillas, la frente, la nariz y/o los párpados. Los “suspiros” fueron diademas y coronas; las obleas o panelas simulaban collares, pectorales y pulseras.

La música acompañó el despliegue de la *performance*. Los sonidos de la percusión con instrumentos no convencionales fueron la música de fondo durante el proceso de decoración de los *Leibkörper* y del desarrollo espontáneo de la acción. Baldes y basureros plásticos, regaderas, garrafones de agua, latas, cacerolas, ruedas, ollas, olletas, palillos fueron el conjunto de instrumentos. El músico invitado comenzó golpeando un balde con uno de los palillos. Poco a poco, algunos de los curiosos fueron acercándose, tomaron otros palillos y ollas y siguieron el ritmo que el músico tácitamente indicaba. Los estudiantes cuyo *Leibkörper* había sido decorado, conforme escuchaban los sonidos del ambiente movían las caderas, las manos y los pies, otros formaban figuras con los cuerpos y pirámides humanas, en una confluencia de música y diseño que daba cuenta de las expresiones cinestésicas del *Leib*.

Hasta entonces, los estudiantes solo habían observado escorzos de su *Leibkörper* decorado, difícilmente habían apreciado los detalles de su rostro, cabeza, pecho y brazos. Aunque es difícil negar que su *Leib* en todo momento se sintió decorado: el frío del arequipe en la piel, las gotas de chocolate deslizándose levemente, la tensión de las pepitas de colores sobre las mejillas, la frente o la nariz, el olor y el sabor del dulce.

El espejo apareció en escena como un *Körper* protésico que amplió la visión de lo perceptible por medio del reflejo del *Leibkörper*. Cada uno de los estudiantes se enfrentó a la imagen de los diseños dulces sobre la piel; finalmente podían verse a sí mismos a través de su reflejo y dar sus impresiones: “me veo natural”, “me siento como en casa”, “somos cuerpo”.

El grupo de profesores y estudiantes que no se maquillaron interactuaron, en especial, en la reacción frente al espejo: “es la imagen de la tribu”, “somos un crisol de muchas culturas”, “se necesita el encuentro con lo arcaico para actualizar lo contemporáneo”, “el cuerpo es un territorio y se está territorializando”.

La imagen del *Leibkörper* en el espejo fue transitoria, solo un momento de la acción. Luego de la experiencia de verse como sí mismo o como otro, con piedras y pisoteadas se fraccionó en múltiples pedazos. Al acercarse a los restos se proyectaban imágenes, ya no de un *Leib* sino de una variedad de *Körper*: un ojo, un pedazo de piel, un trozo de panela, un grupo de chispitas, una nube, una hoja del árbol. La aridez de la tierra no permitía cavar un agujero, entonces, debieron humedecerla. Con la pala una de las estudiantes colocó los restos del espejo en el fondo, y las imágenes reflejadas en los fragmentos de espejo fueron perdiéndose entre la tierra mojada.

Individuación en entornos virtuales¹¹

El entorno virtual de la clase de filosofía fue la plataforma Moodle, la opción de ingreso permitía la función de estudiante o profesor. La plataforma funcionó como portafolio de los trabajos de los estudiantes y foro de discusión. Por cada tema en estudio se solicitó la elaboración de un texto con una extensión de seiscientas palabras. El portafolio guardó evidencia de la trayectoria —en su paso del primer al segundo semestre— del acto de escritura en cada uno de los *Körper* de textos de los estudiantes.

El entorno virtual conformó un *Körper* colectivo con rasgos específicos de pertenencia: exclusividad de ingreso de estudiantes o profesores del curso

¹¹ Fue una de las estrategias que formaron parte de la investigación *Individuación en entornos virtuales* (2014) del Grupo de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. El grupo estuvo conformado por miembros de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Industrial de Santander: Germán Vargas Guillén y Sonia Gamboa, investigadores principales; Elsa Siu y John Nomesqui, coinvestigadores; Julieth Guerrero, Stee Hernández, José Guevara, Freddy Gómez, Keyla Díaz, monitores.

de Propedéutica filosófica y Metafísica de la Universidad Pedagógica Nacional; la decoración del entorno eran fotografías que registraban la participación de los estudiantes en algunas de las actividades que se realizaron en los cursos (visita al Museo del Oro, *performance*); las temáticas de las lecturas y el trabajo en el salón correspondían con los foros de discusión virtual; los escritos de seiscientas palabras permanecían disponibles en el entorno para que los miembros pudieran consultarlo en cualquier ocasión.

El computador es un *Körper* que amplía las posibilidades del *Leib*. Cada uno de mis dedos ocupa un espacio específico en el teclado, y el uso continuo y repetido de la acción de presionar teclas para formar palabras permite que durante el acto de escribir olvide que el teclado y mis dedos son un *Körper* distinto. Cuando escribo, el teclado funciona como una prótesis de mi mano, forma y borra caracteres en un espacio virtual, los guarda en la memoria de un disco duro o una plataforma que se convierte en extensión de mi propia memoria, la de mi *Leibkörper*. Estas letras que van formando palabras y proposiciones dejan en el espacio virtual el rastro de que estuve aquí, en conjunto son el *Körper* que en la virtualidad da cuenta de la presencia real de mi *Leibkörper*.

En el espacio presencial del salón, el *Leibkörper* es lo primero que aparece ante el Otro; en el espacio virtual reconozco al Otro por su *Körper* lingüístico, de ideas, argumentos o por su imagen. La presentación no es el *Leibkörper* y, sin embargo, al leer el conjunto de ideas y argumentos solo puedo imaginarlas como pertenecientes al menos a algún *Körper* o *Leib* que no percibo aquí y ahora, pero que no por eso desaparece de mi imaginación.

Sin embargo, este *Körper* que atribuyo al Otro no me afecta de la misma manera en el espacio virtual que en el presencial. En la plataforma Moodle podemos permanecer varias personas conectadas de forma simultánea, pero a distancia, entonces, en una fracción de segundo puedo comunicarme y debatir desde Bogotá con la coinvestigadora que se encuentra en Bucaramanga sin necesidad de que mi *Leibkörper* o el de ella se trasladen. Asimismo, a pesar de que todas estas personas “habitamos” una misma sesión de la plataforma no habrá hacinamiento, nuestros *Leibkörper* no chocarán ni se rozarán.

El *Leibkörper* no se desplaza a ningún lugar para entablar comunicación o relación con el otro; utiliza una interfaz, un espacio simulado, una plataforma que es empleada como ambiente de aprendizaje. Acá la confrontación filosófica no se hace de *Leibkörper* a *Leibkörper*, en la carpeta virtual estamos reunidos sin estar juntos, quizá se comparte un tiempo simultáneo, no por ello un lugar

de contigüidad entre los *Leibkörper*. A lo sumo, la confrontación es entre varios *Körper* de ideas a las que les puedo asignar un rostro pero que permanecen ahí, sin un gesto encarnado.

No se puede percibir al *Leibkörper* desde su gestualidad corporal y cinesias, no obstante, se leen los *Körper* textuales que varían en su estilo, ritmo y movimiento argumentativo. Al concentrar la atención sobre el *Körper* del texto, el *Leibkörper* reacciona con el fluir de las ideas. Mi mirada, postura y movimiento varía de acuerdo con la afabilidad de lo escrito, si me aproximo con frialdad y desinterés puedo percibir solo un conjunto de términos, pero el intento por comprenderlas me exige seguir el movimiento del otro, del pensamiento del autor.

El portafolio virtual guarda los *Körper* de textos de los estudiantes, al revisar los escritos de un mismo autor pueden identificarse rasgos propios que se van formando en el transcurso de hábito de la escritura. Cuando se comparó, en un mismo autor, el *Körper* de texto del curso de Propedéutica (primer semestre) con de Metafísica (segundo semestre) se evidenció que hubo modificaciones en la escritura: avances en la incorporación de tesis y argumentación, en el uso de fuentes, la riqueza léxica de jerga filosófica, la claridad en los conceptos y el dominio de las reglas de la gramática y ortografía. El conjunto de *Körper* de textos, desde el inicio, denotaban rasgos propios del autor —evidencia de individuación—, pero en el paso por la formación de la práctica escritural fueron madurando o se perfeccionaron.

Consideraciones finales

El cuerpo aparece como una variante de la didáctica de la filosofía que no ha sido lo suficientemente tematizada en la descripción de sus métodos de enseñanza. Estos se han estructurado en dirección a prácticas de pensamiento que, a pesar de ser encarnadas, se dirigen principalmente hacia un sujeto que reflexiona sin importar o no si esta es una actividad corporal.

La didáctica filosófica puso su acento en formar para la reflexión, pero olvidó que para su práctica es necesario habituarse a ella. La persuasión, la discusión, el comentario, la lectura se disponen para la reflexión y, se quiera o no, involucran procesos y encuentros corporales. En la actualidad, se encuentran variaciones de los métodos canónicos de la didáctica filosófica, y quizás el problema del involucramiento corporal en la formación se hace visible: en la *performance* el cuerpo es el protagonista, en la virtualidad hay una corporalidad tácita.

Para la didáctica, volverse atencionalmente al cuerpo nos deja abierto el campo de investigación para reconocer cómo este incide como dispositivo de aprendizaje filosófico, pero también nos pone en la ruta de preguntarnos: ¿se modifica el cuerpo luego de formarse en prácticas filosóficas?

Referencias

- Barthes, Roland. 1976. *Crítica y verdad*. Traducido por José Biancó. México: Siglo XXI Editores.
- Behnke, Elizabeth. 2002. "Embodiment work for the victims of violation: In solidarity with the community of the shaken". En *Essays in Celebration of the Founding of the Organization of Phenomenological Organizations*, editado por Chan-Fai Cheung, Ivan Chvatik, Ion Copoeru, Lester Embree, Julia Iribarne y Hans Rainer, 1-14. Praga: The Organization of Phenomenological Organizations.
- Cataño, Gonzalo. 1995. *La artesanía intelectual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés.
- Galino, María de los Ángeles. 1982. *Historia de la educación*. Madrid: Gredos.
- Gilson, Étienne. 1999. *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV*. Traducido por Arsenio Palacios y Salvador Caballero. Madrid: Gredos.
- Gómez, Miguel. 2005. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Bogotá: Magisterio.
- Herrera, Daniel. 2001. *La persona y el mundo de su experiencia: contribuciones para una ética fenomenológica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Husserl, Edmund. 1980. *Experiencia y juicio*. Traducido por Jas Reuter. México: UNAM.
- Husserl, Edmund. 2008. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Traducido por Julia Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Montaigne, Michael de. 2005. *Ensayos I*. Traducido por Marie-José Lemarchand. Madrid: Gredos.
- Navarro, Néstor. 1990. *El seminario investigativo*. Bogotá: Simposio permanente sobre la Universidad: Ascun, FES e ICFES.
- Platón. 1986. *Diálogos IV: La República*. Traducido por Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos.
- Platón. 1986. *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Traducido por C. García Gual. Olivieri, M. Martines Hernández, E. Lledó Iñigo. Madrid: Gredos.

Platón. 1992. *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Traducido por J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Oliveri. Madrid: Gredos.

Spiegelberg, Herbert. 1966. *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. La Haya: Springer.

III
FILOSOFÍA Y LECTURA CRÍTICA

Lectura crítica y filosofía: ¿mutua implicación?

Ninfa Stella Cárdenas Sánchez*
Ángela Milena Niño Castro**

Leer es mucho más que lo que nos enseña la alfabetización; leer es mucho más que organizar las sílabas y reconocer las palabras. Leer es un arte, creador, sutil y excitante, es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría [...]. Hay personas desdichadas a las que se les enseña a descifrar lo que dicen las cartillas, y con ello se piensa que se les ha enseñado a leer. Pero es posible que nadie haya tenido la generosidad o la lucidez de iniciarlas en el placer de leer, [...] nadie las inició en el deleite de sentir la resonancia mágica de las palabras, el agrado de la frase bien construida, [...] la perplejidad de las resonancias inusitadas del lenguaje, y la gratitud de ver ideas pensadas con rigor y comunicadas con claridad y con belleza.

William Ospina

* Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: ninfacardenas@usantotomas.edu.co

** Coordinadora académica de posgrados, Departamento de Filosofía de Uniminuto. Correo electrónico: angelaninocastro@gmail.com

...el decir es el modo como el lenguaje se nos ofrece. Y lo que se muestra en él no es el decir mismo, esto es el lenguaje, sino lo dicho mediante él: la piedra, la flor, la estrella, los otros hombres y sus acciones y creaciones, etc. El lenguaje, por decirlo así, se oculta altruísticamente, para dejar aparecer ante nosotros todas esas cosas, que obviamente no son el lenguaje.

Danilo Cruz Vélez

Resumen

Este capítulo asume como punto de partida que el problema al que se enfrenta la filosofía (en el contexto de la decisión del ICFES del año 2014) no radica en discutir si la filosofía o la lectura crítica son los temas centrales de la educación media. Esta disputa, afirman las autoras, antes que resolver el problema, termina distorsionándolo. En ese sentido, el trabajo señala que el verdadero problema que atraviesa toda la discusión es el de tratar de mostrar y hacer evidentes las múltiples implicaciones que existen entre la enseñanza de la filosofía y la lectura crítica, ya que, según las autoras, cuando se consideran como elementos aislados o independientes es cuando se cristalizan los mayores riesgos de las transformaciones educativas.

Abstract

This chapter assumes as a starting point that the problem facing philosophy (in the context of the ICFES decision of 2014) does not lie in discussing whether philosophy or critical reading are the central themes of secondary education. This dispute, the author's state, rather than solving the problem, ends up distorting it. In this sense, the chapter points out that the original problem that crosses the whole discussion is trying to show the multiple implications between the teaching of philosophy and critical reading. According to the authors, if both aspects keep considering as isolated or independent elements, then the greatest risks of educational transformations will crystallize.

Desde 2014 el ICFES unificó la prueba de filosofía y lenguaje en la llamada prueba de lectura crítica para el caso de las pruebas Saber 11. Con la prueba se sustituye la prueba específica en filosofía y lenguaje para dar lugar a una prueba centrada en competencia lectora aplicada a textos de literatura, filosofía, publicitarios, periodísticos, entre otros. Esta modificación ha suscitado en la comunidad de

docentes y académicos de los saberes humanistas un prolongado debate sobre el significado y alcances que a largo plazo puede causar la desaparición de los saberes propiamente filosóficos, lingüísticos y literarios de las pruebas de Estado, pues como advierten algunas voces críticas de estos cambios, la prueba hace desaparecer las tradiciones, términos y lenguajes específicos de dichos saberes para considerarlos solo tipos de textos, entre otros.

En el marco de estos complejos cambios, consideramos que el asunto central no radica en discutir si es la filosofía o la lectura los temas centrales de la educación media. Más bien, creemos necesario mostrar las mutuas implicaciones entre estos términos, pues cuando se consideran elementos aislados o independientes se anidan los mayores riesgos en estas transformaciones educativas. Por ejemplo, se llega a considerar que la filosofía es un texto entre otros, comparable a los artículos de farándula y que, por tanto, no se trata sobre el qué leer sino solo sobre cómo leer. Otro aún mayor, se puede considerar la lectura como mera operación mental y computacional indiferente a la experiencia y saberes del lector. Finalmente, se corre el riesgo de considerar que la educación está al servicio de los resultados de las pruebas de Estado. Cuando se producen estos riesgos se instrumentaliza la lectura, se desdeñan los saberes humanísticos y la educación se convierte en una competencia por obtener estímulos y recompensas institucionales. Por lo menos hay dos implicaciones que consideramos significativas para evitar estos peligros. Primero, entender el lugar de la filosofía en la educación no como una cuestión de contenidos filosóficos, sino que la educación es ella intrínsecamente filosófica. Segundo, entender que la lectura no es un ejercicio meramente cognitivo y mental, sino que ocurre en horizontes de comprensión y sentido socioculturales y mundos vitales que demandan la apropiación de los saberes humanísticos sus tradiciones, conceptos y lenguajes particulares.

Fruto de un diálogo no exento de tensiones entre una lingüista y una filósofa, este capítulo hace parte de una investigación en torno a los alcances y límites de la lectura crítica como índice y resultado de la comprensión filosófica y por extensión de la educación humanística. Con tal marco de fondo, desde la filosofía abordaremos en primer lugar las discusiones a las que ha dado lugar la evaluación en lectura crítica como indicativo de los aprendizajes filosófico y humanístico. Desde los saberes del lenguaje y el texto, el segundo apartado delinearé un mapa sobre diferentes modos de entender la lectura, susceptibles de aplicarse en diferentes tipos de textos como los filosóficos. A manera de

problematización filosófica de lo logrado en la exploración lingüística, el ítem final se enfrenta a la comprensión de un texto filosófico sobre el lenguaje, mostrando así de manera recursiva que la “lectura crítica” sobre la filosofía no puede ser indiferente a la “lectura filosófica” sobre la lectura.

¿Filosofía en las escuelas o educación filosófica?

En lo que sigue daremos un breve repaso al marco general de la prueba según se declara en los documentos del ICFES. En el *Módulo de lectura crítica para las pruebas Saber 11 y Saber Pro* (2015), entre los principales motivos que conducen a la aparición de la prueba en lectura crítica se encuentran la necesidad de alinear las pruebas de Estado aplicadas en los diferentes niveles para poder estandarizar los resultados obtenidos por una persona a lo largo de su educación formal. En ese sentido, en todos los niveles, desde el preescolar hasta la universidad, la prueba en lectura busca evaluar una competencia transversal que se desarrolla en diferentes grados de complejidad. Desde la perspectiva de la evaluación externa, la estandarización y seguimiento a los logros alcanzados en el desarrollo de las competencias de los niños y jóvenes debe convertirse en una base objetiva para revisar la orientación de los planes nacionales de educación y determinar la agenda educativa del país. Por supuesto, la evaluación externa se enfrenta a cuestionamientos que no entraremos a discutir, pero sin duda, entre los más serios está la pregunta por los objetivos del aprendizaje; en otras palabras, aquello que se debe aprender para desempeñarnos exitosamente en la vida académica, laboral, social y cívica. La respuesta a este difícil interrogante ha sido para las pruebas estandarizadas, las competencias.

Las competencias y no los conocimientos declarativos son actualmente la principal apuesta educativa de los estados y agencias internacionales. Frente a un mundo marcado por innumerables incertidumbres y por un acelerado ritmo de cambios tecnológicos, sociales y económicos, los aprendices del siglo XXI requieren desarrollar un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, así como de habilidades interpersonales que les permitan responder adecuadamente a los múltiples retos que deberán encarar. Como señala el informe, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (2010), una educación por competencias implica acrecentar la capacidad de los aprendices para aprender a aprender, para pensar por sí mismos, y especialmente una capacidad para aplicar flexiblemente su conocimiento y habilidades en la resolución de problemas y toma de decisiones en contextos.

Contra la tendencia a una educación excesivamente academicista, una educación por competencias pretende cerrar la brecha entre la escuela y los contextos concretos. Desde esta perspectiva, un verdadero aprendizaje trasciende y se transfiere a contextos diferentes al aula y a los aprendizajes específicos de las disciplinas. Sin embargo, este enfoque en competencias tiene un acento marcadamente instrumental de una educación que solo pretende disponer de los medios adecuados pero que no está dispuesta a reflexionar sobre los fines a los que están enfocadas estas capacidades y habilidades de los aprendices.

En el caso colombiano, la prueba de lectura crítica está concebida fundamentalmente como una prueba de competencia en lectura aplicada a diferentes tipos de textos, entre los que se incluyen textos filosóficos, literarios, publicitarios, por mencionar algunos. Se considera que se trata un nivel de lectura superior o con mayor criticidad porque implica la puesta en ejercicio de niveles superiores de interpretación y razonamiento. De acuerdo con el marco referente de esta prueba, la prueba de lectura crítica recoge la anterior prueba de lenguaje y filosofía, dado que estas últimas se consideraban pruebas enfocadas en el dominio y ejercicio del lenguaje escrito. En este sentido, la prueba de lectura crítica, según se declara en el documento marco del ICFES, es adecuada para evaluar las competencias necesarias tanto en filosofía y literatura como en la vida laboral y social. Cabe resaltar que la prueba de lectura crítica no pretende evaluar el pensamiento crítico, sino competencias lectoras, entendidas desde un enfoque meramente cognitivo que desconoce la importancia del bagaje sociocultural del lector.

Sea suficiente esta fugaz alusión para comprender las dudas y las preocupaciones que han surgido entre las comunidades de filósofos e intelectuales, de profesores de literatura y en general de humanidades sobre la tendencia que muestran estas pruebas a la estandarización de la formación escolar en busca de su pretendida medición objetiva; en el fondo, la preocupación por el enorme peso que se les está concediendo a los resultados de dichas pruebas, hasta el punto de convertirse, como arriba anotamos, en el referente, si no único, sí el más importante en cuanto a las determinaciones y derroteros de formación de las nuevas generaciones de colombianos adoptadas por los gobiernos y ministerios de Educación. Otra deriva de ese valor casi absoluto de la evaluación externa concierne a directivos, docentes y, más allá, al currículo escolar. Como ya se viene denunciando, las disciplinas o áreas que no son objeto de dichas mediciones, y por tanto que no tienen un peso directo en las mentadas pruebas,

paulatinamente ven reducidos sus espacios académicos, disminuidas las horas asignadas en el plan de estudio y mermada o sustituida la carga académica de los respectivos docentes. No nos puede extrañar que tales cambios hayan contribuido a la reducción cada vez más pronunciada del número de aspirantes a cursar programas de licenciatura en filosofía y humanidades ofrecidos por los centros de educación superior; de contera, esto lleva a que las universidades y facultades de Educación estén poco dispuestas a invertir esfuerzos y recursos para elevar la calidad formativa de dichos programas.

Las agremiaciones de filósofos, educadores e intelectuales reciben con justa alarma de esta ola de cambios, los ajustes y reorientaciones por los que está atravesando la educación formal colombiana. Su empeño no es defender el anquilosamiento o los cambios meramente cosméticos a que nos han acostumbrado por muchos años los gobiernos y ministerios de Educación. Apunta más bien a un fenómeno que se viene dando desde hace ya décadas en otros países de la región, incluso ahora mismo en España; se trata de la creciente reducción de la franja que en los planes de estudio de educación básica y media se aplica a las asignaturas de filosofía, literatura y artes. Ante las crecientes presiones de distintos sectores de la opinión pública a favor de darle en el currículo escolar el espacio y la atención que se merecen los nuevos saberes que a todas luces determinarán cada vez más los cambios acelerados de la vida personal, la sociedad y la cultura, el valor formativo que secularmente se les ha reconocido a las disciplinas humanísticas al parecer se va quedando sin justificación ni defensores.

Al menos en el caso colombiano desde mediados del pasado siglo se ha venido imponiendo en el quehacer educativo, de forma más bien soterrada, una concepción marcadamente instrumental de la formación y en general de la formación cultural. Entre los que se percataron de esta insidiosa mutación ocupa un lugar central el filósofo y educador antioqueño Estanislao Zuleta (1995). Él mismo había sido víctima del carácter obtuso y estéril de la enseñanza escolar. Esa ingrata experiencia y su profunda formación autodidacta acaso le permitieron convertirse en el crítico implacable y avizor del rumbo que estaban imprimiendo a la escuela y al currículo las sucesivas reformas educativas decretadas por los gobiernos en el último tercio de siglo xx. Él mismo, en aras de entender ese rumbo y de buscarle apropiados correctivos formuló dos modelos de educación: uno, que veía indiscutiblemente triunfante, lo caracterizaba como el tipo de educación idóneo para formar sujetos competitivos y productivos. El otro modelo lo denominó educación filosófica; ciertamente no porque se

dedicara a enseñar filosofía y humanidades, sino porque tenía como fin primero la formación de personas críticas y libres, ciudadanos responsables, democráticos y solidarios; una educación abierta a todos nuestros niños y niñas, cultora de las más altas capacidades humanas. En este último tipo la formación técnica y científica no puede estar reñida con la educación humanística; por el contrario, están llamadas a fecundarse mutuamente.

En este siglo XXI, cuando presenciamos entre punzante incertidumbre y grandes esperanzas el surgimiento de una nueva edad histórica, un tipo de educación como el que postulaba el maestro Zuleta es del todo oportuno y urgente. Aquí no se trata de regatearle espacios en el plan de estudios escolar a los contenidos filosóficos, que por supuesto los deben tener, sino más bien de devolverle a la filosofía su función central y rectora de todo el proyecto educativo desde el nivel primario hasta el universitario y más allá. La cuestión central a que debe responder toda propuesta educativa digna de tal nombre es definir los fines últimos que la orientan y dinamizan, solo así estaremos en franquía de saber qué tipo de persona, de sociedad y de cultura anhelamos formar y lograr. Solo así las competencias que los organismos internacionales y el propio Gobierno le están fijando a la educación de nuestras niñas y niños, tales como el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, como el trabajo colaborativo y el diálogo o el autoaprecio y la autonomía, adquieren todo su valor formativo. En este empeño la formación humanística está llamada a brindar aportes fundamentales.

Una lectura de la lectura

La preocupación por la lectura —por definirla, describirla, explicarla, implementarla, aprovecharla, cuestionarla, aplicarla, disfrutarla— no es reciente. Hay una larga tradición que, según Alberto Manguel, en *Una historia de la lectura*, se remonta al Egipto del siglo XI —convertido en un “Estado cosmopolita”, bajo el gobierno de los fatimíes—, hasta donde llegó el astrónomo y matemático Abú al-Wafá Buzjani, quien fue invitado por el califa al-Hakim, con la tarea de crear un método para regular las caudalosas aguas del río Nilo, lo que no logró. Pero sí escribió un tratado de óptica que da cuenta de cómo se percibe el mundo. Entre sus logros se halla la distinción entre la “pura sensación” y la “percepción”; desde esta última, establece una especie de gradación que va del “ver” al “descifrar” y, finalmente, al “leer”. Actividad que, según lo intuyó el científico musulmán y lo asintió dos siglos más tarde Roger Bacon, requiere

de la participación y coordinación de múltiples y complejas habilidades, tales como “inferencia, juicio, memoria, reconocimiento, conocimiento, experiencia y práctica” (Manguel 1999, 54).

Está claro que desde preguntas como ¿qué es leer?, ¿qué procesos participan en la lectura?, ¿cómo se lee?, ¿para qué se lee?, ¿qué factores interfieren en los procesos de lectura?, ¿es la lectura un proceso?, ¿qué se lee?, ¿existen niveles de lectura?, ¿qué ventajas tiene leer?, ¿cómo se construyen hábitos de lectura?, ¿cómo se hace un lector?, ¿cuál es el papel de las instituciones educativas en el desarrollo de la lectura?, ¿cuál es el valor social de la lectura?, etc., se ha discutido y escrito mucho; desde aquellas primeras preocupaciones sobre la lectura como actividad visual de percepción hasta lo que hoy se propone bajo la denominación de literacidad, entendida, según Virginia Zabala, como “el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.)” (2009, 27).

Por otra parte, en “De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica”, Van Dijk afirma:

En 40 años de estudios modernos del discurso, se han estudiado muchos y diferentes géneros discursivos, en muchos dominios sociales: política, medios, educación, salud, legislación, etc. Los niveles y las dimensiones, así como las categorías analíticas, se han multiplicado, de modo que el análisis contemporáneo del discurso es incomparablemente más complejo y empírico, más exacto que hace cuatro décadas. (2006, 40)

Hace cuatro décadas, en los años setenta, se publicaron los primeros trabajos de la lingüística textual o gramática del texto, que se caracterizaron por dar el paso hacia el estudio del texto, de sus estructuras. Simultáneamente, cobraban fuerza los estudios de la enunciación, que reconocían la dimensión discursiva, en cuanto el texto se identificaba como un espacio en el que el sujeto se inscribe, se hace presente, al producir un discurso mediante el uso que hace de su lengua. Fueron los trabajos de las primeras intuiciones y los primeros proyectos; de la proposición de objetivos, la delineación de un método y la definición de un objeto: es así como, en el panorama de los estudios de la lengua, el signo y la oración dan paso al texto y al discurso.

En *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, Daniel Cassany afirma que la fundamentación teórica del enfoque crítico de la lectura es pluridisciplinaria:

Dentro de las ciencias del lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovecha buena parte de las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, etc.) para definir los propósitos y la metodología del análisis crítico (véase Fairclough 1995, Van Dijk 1993 y 1999; Martín Rojo y Van Dijk 1997). El aparato teórico elaborado por estas disciplinas constituye un excelente método para analizar el componente crítico en la actividad lectora. Conceptos como fuerza ilocutiva, relevancia e inferencia, máximas de conversación y cortesía, orientación argumentativa, etc., resultan útiles para analizar tanto los textos desde una óptica teórica como la comprensión que de ellos construyen en la práctica los sujetos lectores. (2006, 114)

Este apartado, siguiendo a Cassany, más allá de reconocer el valor del análisis crítico del discurso en el análisis de la lectura crítica como actividad, pretende establecer una relación entre los desarrollos de los estudios sobre la lectura y las orientaciones educativas que se producen desde estos enfoques. Nuestra intención es mostrar la complejidad del proceso de lectura que impide igualar el proceso de lectura a un ejercicio meramente mental. Especialmente de interés es la perspectiva sociocultural con la reciente propuesta del análisis crítico del discurso en la que aparece la importancia del bagaje cultural y social en el que es imprescindible la apropiación de los saberes humanistas.

La orientación lingüística de la lectura y la lingüística estructural

Según la orientación lingüística, “el significado está en el texto, en sus palabras, en la suma del valor semántico de cada palabra que lo compone. Leer es una operación gramatical y léxica: es descodificar” (Cassany 2008, 15) eso que está en el texto y que se mantiene inmutable en el tiempo y en el espacio, para lectores que habitan en distintas épocas y geografías.

De acuerdo con Cassany, al entender la lectura como el procesamiento de las letras de manera técnica, esta tiene como objetivo “aprender el código escrito

y su correspondencia con el habla” (2009, 18) y, a partir de este aprendizaje, enriquecer el vocabulario y acercarse a las estructuras sintácticas de la lengua. De esta manera, la lectura es una labor individual en la que, a partir de la relación entre sonido y grafía, se reconoce el sentido que se transmite a través de las palabras y de las oraciones que configuran el texto.

Esta concepción de la lectura se corresponde con la visión de la lengua propuesta por los lingüistas de comienzos del siglo xx (Saussure, Bloomfield, Hjelmslev, Martinet, entre otros) y desarrollada a lo largo de este por la lingüística que, de manera general, ha sido llamada estructural: una visión que, desde la perspectiva actual, atomizó la lengua en aras de su descripción. Así, los signos, como unidades de la lengua —y con estos la palabra y la oración— fueron analizados en su configuración fonético-fonológica, morfológica, sintáctica y semántica; cada disciplina se ocupó de un aspecto particular sin preocuparse por lo que las otras hacían y lograban explicar. No obstante, es ineludible reconocer que esas divisiones de la lingüística lograron dar cuenta de la constitución interna de las lenguas. Según Maurice Leroy, los estructuralistas

al referirse a la noción dimensional de los segmentos lingüísticos, han hecho un notable esfuerzo para explicar el lenguaje por sí mismo; para hacerlo, se han dedicado al examen atento de las relaciones [...] que unen los elementos del discurso y sus investigaciones han tendido a determinar el valor funcional de esos diferentes tipos de relaciones. [...] De manera general, los estructuralistas, desentendiéndose de los hechos de evolución, se han refugiado resueltamente en la sincronía; pero, en tanto que unos permanecen fieles a conceptos heredados de la gramática general, otros separan claramente forma y sustancia, y otros más llevan la abstracción tan lejos que no se interesan más que por el sistema, independientemente de su manifestación concreta. (1996, 114)

Desde esta perspectiva, podría afirmarse que, en cuanto la lengua es vista como sistema de signos, cuyos componentes (sonidos, morfemas, significado, palabras, frases, etc.), y su funcionamiento, son estudiados por disciplinas lingüísticas distintas, es consecuente considerar la lectura como una actividad que desintegra el texto en grafemas que “suenan”, elementos léxicos, oraciones, significados. Una lectura que descodifica lo que se ha codificado a través de los elementos y recursos de la lengua.

En las prácticas escolares, cuando se sigue esta orientación propiamente lingüística de la lectura, Cassany reconoce tres tareas: la oralización del texto escrito, el manejo de las pausas que separan las palabras, que se identifica con el nivel fonético-fonológico de la lengua; la identificación correcta de las letras y de las palabras, que corresponde al nivel morfológico, y la resolución de preguntas de comprensión, que apuntan a una lectura más mecánica y superficial, a la descodificación, asociada con el nivel semántico.

La perspectiva psicolingüística de la lectura y la lingüística textual

Al proponer la perspectiva psicolingüística sobre la lectura, en *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*,¹ Kenneth Goodman afirma que “toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (1998, 18). En otro momento, al referirse a las estrategias de lectura (muestreo, predicción e inferencia), asegura que “los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura, pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura” (1998, 21). Así, la perspectiva psicolingüística da un paso más adelante de la mera descodificación, al poner el énfasis en el lector, en sus capacidades para responder a las exigencias del texto, en su posibilidad de reconstruirlo.

Al analizar esta propuesta, Cassany considera que leer “requiere aportar los significados que el texto presupone, pero no detalla, completar las elipsis, darles sentido a las anáforas, darse cuenta de lo que se sugiere entre líneas... en definitiva: rellenar los huecos semánticos que todo texto tiene” (2008, 17). De esta manera, el significado no está en el texto, lo construye el lector gracias a los procesos cognitivos que es capaz de desarrollar y a su “conocimiento previo”, el cual varía de una persona a otra; de ahí la posibilidad de construir significados particulares y parcialmente diferentes.

Según esta orientación, la descodificación (reconocimiento de las formas gráficas que representan los sonidos de la lengua, de acuerdo con las normas ortográficas, de las estructuras sintácticas y de las semánticas) es el primer

¹ Este texto se incluye en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, compilación de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio.

paso de la lectura, la cual se perfecciona en cuanto se reconstruye la base del texto en la que se aloja su significado completo (segundo paso); lo que se logra a través de estrategias de lectura como las inferencias y las interpretaciones. Seguidamente, es necesario “construir el modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo en el que se sitúa” (Cassany 2009, 15) el texto (tercer paso), lo que implica la inferencia de algunos implícitos y contar con los datos almacenados en la memoria. Finalmente, el proceso se cierra al elaborar un significado (cuarto paso).

Desde esta perspectiva, la lectura como proceso asume la complejidad del texto escrito (estructuras sintácticas, micro y macroestructuras semánticas, recursos cohesivos, etc.) y exige la participación decidida del lector. Perspectiva que se empareja con la noción de discurso desarrollada por Van Dijk en *Estructuras y funciones del discurso*. Para el lingüista holandés, el discurso es “un evento empírico inmediato en un contexto particular y único” (1995, 20); es decir, una pieza lingüística observable y, por tanto, analizable de acuerdo con criterios como la “continuidad de emisión o de hablante” y la coherencia definida y explicada desde los aspectos semántico y pragmático.

La textolingüística retomó, redefinió y se valió de los logros de la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica así como de los estudios lexicológicos para dar cuenta de lo que es el texto; de tal modo que este se define, describe y explica a partir de sus componentes lingüísticos. Así se configuró esa primera noción de texto —pensado y entendido como la oración, su correlato en la gramática generativa transformacional—, como una unidad abstracta, como una de las posibles emisiones que un hablante, también posible, podría producir en una situación igualmente posible. Así, esta consideración sobre el texto fue la base para plantear una gramática que diera cuenta de “las estructuras” lingüísticas (sintácticas y semánticas) que subyacen tras el texto; es decir, de aquello que se realiza y concreta en los discursos y que el lector descubre, reconstruye y comprende a través de la implementación de estrategias cognitivas.

De acuerdo con estas consideraciones, seguir la orientación psicolingüística de la lectura en las prácticas escolares implica poner el énfasis en “el desarrollo de herramientas cognitivas para construir el significado. El estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y reformular sus hipótesis [...]; en definitiva, a elaborar la coherencia global” (Cassany 2009, 19). Aquí lo importante es identificar y

entender las ideas principales del texto, así como la intención del autor, a través de inferencias, del planteamiento de hipótesis, de la recuperación de implícitos entrañados en las estructuras sintácticas y semánticas del texto y, por supuesto, del conocimiento previo (de carácter cultural y asociado a determinadas formas de vida) que el lector puede aportar mientras realiza la lectura.

El enfoque sociocultural de la lectura y el análisis crítico del discurso

De acuerdo con el enfoque sociocultural, la lectura es una práctica social, ya no individual, “vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos” (Cassany 2009, 20); de este modo, quien lee no solo comprende un significado, sino que adopta un papel, elabora una imagen y es partícipe de una organización determinada de la sociedad. En otras palabras, “cada lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular” (Cassany 2008, 29), el cual tiene su origen en la comunidad cultural tanto del autor como del lector. Desde esta perspectiva, la lectura está determinada por, mínimo, cuatro aspectos: a) la situación del discurso, que implica reconocer el autor y, con este, una particular perspectiva de la vida, una ideología; b) la comunidad cultural de significados, en la que se origina el significado del texto y a la que pertenecen el autor y el lector; c) la retórica de cada comunidad, asociadas a sus prácticas comunicativas orales y escritas; y d) “la diversidad de interpretaciones”, que determina la imposibilidad de un consenso sobre la comprensión (2008, 21).

Cassany afirma que, desde este enfoque, la lectura va más allá de la descodificación y de la comprensión: se configura como una “práctica social”, “una manera establecida histórica y socialmente de llevar a cabo algunas tareas en el día a día, en un mundo letrado” (2009, 48); así, hay otros dos aspectos que complejizan aún más la lectura: uno, la posibilidad que tiene cada comunidad de desarrollar “sus propias prácticas discursivas” como parte de sus prácticas sociales, las cuales se convierten en el marco para descifrar intenciones, sarcasmos, connotaciones y otros aspectos del significado propios de los discursos; y dos, la exigencia de una actitud crítica que permita “comprender la ideología o el punto de vista que adopta el autor en el texto” (2009, 49).

Atendiendo a estos aspectos que caracterizan la orientación sociocultural de la lectura, se evidencia su intermediación con el análisis crítico del discurso (ACD).

Según Van Dijk, los analistas del discurso admiten que este es una forma de uso del lenguaje, alrededor del cual es pertinente precisar *quién* utiliza el

lenguaje, *cómo* lo utiliza, *por qué* y *cuándo* lo hace (2008, 22). Preguntas que conllevan a la consideración del discurso como un *suceso de comunicación* (una práctica letrada) en el que se reconocen, fundamentalmente, tres dimensiones: el uso del lenguaje, la comunicación de creencias y la interacción en situaciones sociales particulares. De ahí que el análisis del discurso asuma como tarea dar cuenta, a través de una construcción teórica, del *discurso* en sus tres dimensiones, así como de *los diversos discursos* que se producen en igualmente diversas situaciones sociales.

En *El discurso como interacción social*, Van Dijk propone el discurso como “un fenómeno práctico, social y cultural” (2008, 21), puesto que quien hace uso de la lengua realiza un acto social y participa de la interacción social, la cual está situada en contextos sociales y culturales distintos. Pero ¿qué significa definir el discurso de esta manera? Significa, siguiendo a nuestro autor, abrir las perspectivas del análisis y “poner en evidencia las *funciones* sociales, políticas o culturales del discurso dentro de las instituciones, los grupos o la sociedad y la cultura en general”; es decir, develar y explicar las relaciones que se entretajan entre el discurso, el contexto, el poder social y las ideologías. En términos de los analistas de la lectura: hacer lectura crítica, ubicar la lectura en el contexto sociocultural.

Según Ruth Wodak, el ACD se ocupa del lenguaje “como práctica social y considera que el contexto de uso del lenguaje es crucial. Además, el ACD se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder” (2003, 18). Por su parte, Van Dijk (2003) lo define como “una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es por así decirlo, un análisis del discurso efectuado ‘con una actitud’”; es decir, se proyecta hacia los problemas sociales que existen y se mantienen en los discursos, por cuanto a través de estos se produce o reproduce el abuso del poder. De ahí que el ACD adquiera dos rasgos particulares: primero, toma explícitamente partido por “los grupos oprimidos” (las minorías, las negritudes, las mujeres, los indígenas, etc.) y manifiesta abiertamente su oposición contra quienes ostentan el poder, contra quienes abusan de este para ejercer el dominio sobre los otros; segundo, se hace más “amplio, diverso, multidisciplinar y orientado a los problemas” (146). Así, el análisis ha de dar cuenta de las estructuras cognitivas (creencias, objetivos, valoraciones, emociones, representaciones o procesos mentales) y sociales (microestructuras locales, globales, societales, políticas..., así como de esos rasgos más abstractos de las sociedades y de las culturas) que hayan participado tanto en el discurso como en la interacción.

En las prácticas educativas, el enfoque sociocultural de la lectura, según Cassany, se orienta a, en primer lugar, la lectura y discusión de textos propios del ámbito del estudiante, lo que permitiría reconocer el interés y la “utilidad social de la lectura” (2009, 21); en segundo lugar, la integración de la escritura y de distintos tipos de textos —multimodales, por ejemplo—; en tercer lugar, la adopción de una actitud crítica, que conlleva tanto la construcción del contenido como la identificación de la ideología que subyace tras el texto; por último, la discusión de “las prácticas letradas establecidas”, en la medida en que “reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales” (2009, 21). Así, se propone que leer críticamente significa tomar conciencia de que sobre un mismo texto pueden existir múltiples interpretaciones y la propia, que es una más de esas posibles y es tan válida como las otras, por cuanto son producto del mundo personal, las experiencias y los conocimientos de cada lector, lo que repercute en una actitud más crítica y al mismo tiempo más sensible frente a la diversidad social y cultural de las comunidades humanas.

Una comprensión crítica de la lectura

Terminado este recorrido por las orientaciones acerca de la lectura en paralelo con las propias, que llevaron los estudios del lenguaje —del estructuralismo al análisis crítico del discurso—, es pertinente plantear algunas reflexiones.

Es preciso señalar que, aunque los investigadores de la lectura afirman y reconocen la no exclusión de las tres perspectivas sobre la lectura, hay cierta actitud peyorativa frente a la propuesta lingüística, en la manera como se define y como se explican sus alcances. Está claro que, a la luz de los estudios recientes y de propuestas tan amplias y tan abarcales como las del ACD, una lectura meramente lingüística se queda corta; no obstante, leemos textos. Leemos textos que se rigen por el criterio de aceptabilidad de la lengua o rompen con sus normas y sus estructuras, que se escriben con palabras que, a través de relaciones sintagmáticas, van configurando no solo un sentido sino también ese producto final al que llamamos texto. De ahí que más que afirmar el carácter no excluyente de las orientaciones lingüística, psicolingüística y sociocultural de la lectura, podría pensarse en un proceso de lectura que parta del texto mismo y que se vaya abriendo desde su interpretación hasta su contextualización y a la comprensión de los puntos de vista que subyacen tras la voz desde la cual se escribe. Así, sí es posible una lectura crítica soportada en el texto, abierta y relacionada con la comunidad cultural que los produce y los pone en circulación.

Lo que afirmamos es que la formación de lectores para toda la vida, la disposición para seguir leyendo no puede fundamentarse privilegiando una forma de leer, desplazando ejercicios clave de lectura; no puede sacrificarse ninguna dimensión de la lectura pensando en que hay una mejor forma de leer: es necesaria, entonces, la integridad de los enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural de la lectura.

Veamos, por ejemplo, cómo podría desarrollarse la lectura de este párrafo (apenas un párrafo) de *El misterio del lenguaje*, del filósofo colombiano Danilo Cruz Vélez, cuyo asunto es precisamente el lenguaje, algo tan cercano y propio de la existencia de todo ser humano:

El lenguaje no pertenece a la naturaleza, porque no brota de ella como la planta o el animal... Tampoco pertenece al mundo histórico-cultural, del cual, por su parte, lo deriva el llamado evolucionismo histórico. Sin embargo, esta hipótesis contradice el hecho de que la creación de dicho mundo supone el lenguaje como su condición de posibilidad... Aunque nos rodea por todas partes y nos acompaña en todos los actos de nuestra vida, cuando intentamos establecer una relación cognoscitiva con él, se escapa a nuestra mirada. La causa de ello es que el decir es el modo como el lenguaje se nos ofrece. Y lo que se muestra en él no es el decir mismo, esto es el lenguaje, sino lo dicho mediante él: la piedra, la flor, la estrella, los otros hombres y sus acciones y creaciones, etc. El lenguaje, por decirlo así, se oculta altruísticamente, para dejar aparecer ante nosotros todas esas cosas, que obviamente no son el lenguaje. (1995, 19)

Está claro que en este párrafo Cruz Vélez hace una serie de afirmaciones sobre el lenguaje; pero ¿qué acepción de lenguaje está manejando? Lenguaje puede entenderse, de manera general, como el sistema de comunicación humana que se identifica con las lenguas naturales; o especializada —que se identifica con el objeto de la lingüística cognitiva—, que considera el lenguaje, siguiendo a Tobón de Castro, como la facultad o “aptitud biológica privativa del ser humano que le permite crear y asociar ideas para generar pensamientos [y que] permite llevar a cabo procesos cognitivo- experienciales o cognitivo-abstractivos que hacen posible la transformación de la realidad en conceptos” (2001, 58). La claridad sobre este término es clave para entender las ideas que se plantean a lo largo del párrafo. Igualmente, habría que preguntarse ¿a qué se

refiere con mundo histórico-social?, ¿qué es eso del evolucionismo histórico y de una relación cognoscitiva?

Cabe reconocer que la puntuación (que corresponde a las pausas de la lectura oral) propone en la primera parte tres oraciones, cada una compuesta, relacionadas entre sí, no solo por la coma y los puntos suspensivos, sino por la presencia de negaciones: “*no pertenece a la naturaleza, porque no brota de ella como la planta o el animal... Tampoco pertenece al mundo histórico-cultural, del cual, por su parte, lo deriva el llamado evolucionismo histórico*”; en las que la segunda es una explicación de la primera, lo que es indicado por el conector *porque*; y la tercera oración, que inicia por *tampoco*, incluye el segundo elemento al cual no pertenece el lenguaje. Reconocida esta hipótesis inicial, vienen algunos planteamientos adversos, indicados por el conector *sin embargo*: la hipótesis es una contradicción de la idea de que la creación del mundo histórico-social (nombrado por *dicho*) *supone el lenguaje como su condición de posibilidad*. Esta contradicción se atenúa con otro conector adversativo: *aunque*, que introduce la dificultad de una relación cognoscitiva con el lenguaje, cuyas causas se exponen en las oraciones finales del párrafo, en las que reaparecen negaciones: “Lo que se muestra en él *no* es el decir mismo, esto es el lenguaje, *sino* lo dicho mediante él... todas esas cosas, que obviamente *no* son el lenguaje”.

Esta breve lectura permite reconocer cómo se relacionan los sentidos de las oraciones que configuran el párrafo, al mismo tiempo que se infieren relaciones y se anticipan ideas: se prevén afirmaciones finales luego de las negaciones iniciales; así el lector habría de preguntarse por ejemplo “si el lenguaje no es lo que se expone al inicio, entonces, ¿qué es?” y si tampoco es lo consignado en el párrafo, se anticiparía, por oposición, una definición y se esperaría que aparezca más adelante en el texto.

Es posible que mientras se lee el párrafo surjan preguntas como ¿es tan complejo el lenguaje?, ¿somos conscientes de su presencia y de su importancia en la vida individual, social, cultural de cada ser humano... de la propia vida?, ¿es clara esa concepción del lenguaje?, ¿existen otras? ¿esas otras concepciones se identifican con esta o son distintas?, ¿cómo veo el lenguaje en mi propia existencia individual, social...? Así las cosas, a la luz de este ejercicio, hemos hecho confluir las tres dimensiones de la lectura en un proceso que se reconoce complejo, que exige la participación del lector, su apropiación de saberes, su bagaje sociocultural, que también involucra tanto competencias lingüísticas, como cognoscitivas y críticas; lo que permite reafirmar que los tres enfoques

sobre la lectura no se pueden reconocer ni como excluyentes ni sucesivos, uno no tiene mayor peso o valor que los otros y tampoco uno ha desplazado al otro.

Algunas consideraciones finales

¿Qué importancia tienen los saberes humanistas en esta visión integral de la lectura? Una visión de la lectura que reconoce que los textos no son una simple fijación de signos que se deben decodificar nos muestra que sin una adecuada apropiación de los trasfondos, legados culturales, lenguajes y saberes humanistas, el acto de leer se empobrecería. Los saberes humanistas y, en especial la filosofía, no son simples tipos de textos equiparables a los textos de farándula. En los textos filosóficos aparecen sentidos que nos fundan, lenguajes a través de los que se ha instituido la interpretación que hacemos de nosotros mismos y de los que depende de forma importante la actualización de nuestras posibilidades. En ese sentido, como enseña la hermenéutica, hay que tener presente el carácter mediado de nuestra relación con el mundo y nosotros mismos, y el lugar central del lenguaje en esa mediación que nos permite habitar en una realidad con sentido. De ahí que donde el lenguaje se empobrece o se corrompe también ocurre un agotamiento de nuestra propia humanidad. Los textos filosóficos son realizaciones privilegiadas del lenguaje, no solo por su riqueza de términos o sutilezas estilísticas, sino porque constituyen ese proceso de diálogo del ser humano en la reflexión sobre sí mismo. Instauran una profundidad y una intimidad con el ser que somos que no puede ser sustituida, sino que con ello no renunciemos a entablar un diálogo fecundo con nuestra propia historia y condición humana.

Referencias

- Bernárdez, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística textual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. 2002. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel. 2008. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, Daniel, ed. 2009. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. 2003. "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones". *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* (32): 113-132.

- Cassany, Daniel. *Tras las líneas*. <https://docs.google.com/file/d/.../edit>
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique. 2002. *Diccionario de análisis del discurso*. Traducido por Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubois, María Eugenia. 1984. "Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura". *Lectura y vida*, 5(4), 14-19.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. 1998. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (14 ed.). México: Siglo XXI.
- Freeman, Yvonne. 1988. Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, 9 (5) Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf
- Goodman, Kenneth. 1990. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y Vida* 11 (2) Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- González, Josefina. 2000. "Las estrategias de lectura: su utilización en el aula". *Educere: Revista Venezolana de Educación* (11): 159-163.
- Instituto Cervantes. 2010. *Saber leer*. Giovanni Parodi, coord. Bogotá: Aguilar.
- Jouini, Khemais. 2005. "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas* (13)10: 7-29.
- Leroy, Maurice. 1976. *Las grandes corrientes de la lingüística*. Traducido por Juan José Urtilla. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, Jorge, Peña-Marín, Cristina y Abril, Gonzalo. 1999. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción social* (6.ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Manguel, Alberto. 1999. *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Martínez, María Cristina. 1994. *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- OCDE. 2010. "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE". *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Ortiz, Ferley y Montoya, Juny. 2015. "Transformación de la evaluación estandarizada en Colombia: una ruta para promover el pensamiento crítico". En

- Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en evaluación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ospina, William. 2004. "Lo que entregan los libros". En *Colombia, la alegría de pensar*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Otaola Olano, Concepción. 1989. *El análisis del discurso. Introducción teórica*. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-A5A13C65-BB0B-AD3B-0EDD-B730C88C7A17&dsID=Documento.pdf>.
- Peña, Luis Fernando. 2002. *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia. Un marco de referencia para el estudio PIRLS*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Ramírez, Luis Alfonso. 2008. *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Van Dijk, Teun. 2006. *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. Disponible en: <http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, Teun. 1980. *Estructuras y funciones del discurso* (9.^a ed.). Traducido por Myra Gann Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, Teun. 1983. *La ciencia del texto* (5.^a ed.). Traducido por Sibila Hunzinger. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, Teun, comp. 2001. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Traducido por Sibila Hunzinger. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. 2003. *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Traducido por Sibila Hunzinger. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, Teun, comp. 2008. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun. 2012. *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer. 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traducido por Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.
- Zuleta, Estanislao. 1995. *Educación y democracia un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Evaluación estandarizada y lectura crítica: de la homogenización al “abandono” de la filosofía

Luis Eduardo Rico Orozco *

Resumen

Este capítulo explora las relaciones entre calidad educativa y estandarización evaluativa. El texto pretende realizar un acercamiento a la génesis de los principales elementos constitutivos de las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje (en el contexto internacional y colombiano). Este análisis, afirma el autor, resulta fundamental para entender en qué sentido la evaluación de lectura crítica (encargada de sustituir el componente de filosofía de la prueba Saber 11) representa una instancia en la que se cristaliza la implementación, en el campo educativo mundial, de los direccionamientos ideológicos, económicos y políticos de una sociedad globalizada.

Abstract

This chapter explores the relationships between educational quality and evaluative standardization. The text aims to approach the genesis of the main constitutive elements of the standardized tests of learning evaluation (in the international and Colombian context). This analysis, states the author, is fundamental to understand in what sense the critical reading assessment (responsible for substituting the philosophy component of the prueba

* Profesor del Centro de Educación para el Desarrollo en Uniminuto. Profesor de filosofía, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: lero96@yahoo.es

Saber 11) represents an instance in which the implementation, in the world educational field, of the ideological, economic and political directions of a globalized society is crystallized.

La expresión *calidad educativa* aparece en el escenario mundial durante la década de 1990, asociándose con frecuencia a la condición producida por la relación convergente de diversos factores, relacionados intencionalmente con la implementación de mecanismos y técnicas provenientes de distintos saberes, de cuya articulación dependía la consecución de *resultados medibles* esperados. Desde este paradigma podría afirmarse que la calidad se constituye en la articulación de elementos como la jornada escolar, las condiciones socioeconómicas, familiares, infraestructurales, entre otras. Estos son solo algunos de los referentes utilizados comúnmente para analizar tanto la generación de “productos” como los resultados de las acciones encaminadas a hacer efectiva la comprensión de la educación como acto formativo (De Miguel 1995).

A medida que la señalada concepción tomaba “cuerpo” en las prácticas pedagógicas, didácticas y en las construcciones curriculares, una nueva necesidad cobró fuerza en el marco de la tendencia internacional a la *medición cuantitativa* de los procesos y resultados educativos: para determinar el porcentaje de alcance en los niveles estimados de calidad educativa fue necesaria la estandarización de procedimientos y la creación de herramientas conducentes a tal finalidad, de manera que las exigencias específicas del sector productivo mundial quedaran garantizadas, en cada país, por el desarrollo medible de *competencias* en educación. Así, la *evaluación externa* se configura como medio para la homogenización de los procesos de aprendizaje asociados a la calidad del sector. ¿Cuál es su origen?, ¿cómo se configura?, ¿qué instrumentos o herramientas se han establecido para su implementación? y, en paralelo, ¿puede asignarse a la lectura un papel mediador en la consecución de las finalidades propias de una evaluación globalizada?, ¿cuál es el lugar de la filosofía en estas relaciones?

Este texto pretende realizar un acercamiento a la génesis y principales elementos constitutivos de las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje (en el contexto internacional y colombiano) haciendo énfasis en el papel de la prueba de lectura (en sus diversas acepciones) como medio para la implementación en el campo educativo mundial de los direccionamientos ideológicos, económicos y políticos de una sociedad globalizada; sentido en el que resulta

necesario el análisis de la prueba Saber 11, que en el panorama local establece desde una mirada propia (la prueba de lectura crítica) la relación entre *competencias*, *lectura* y *filosofía*, donde se evidencia el reduccionismo de la última en función de las dos primeras.

La evaluación del aprendizaje

En términos de la calidad educativa, la evaluación del aprendizaje se asocia a la medición cualitativa y cuantitativa de las evidencias que permiten comprender cómo los estudiantes, en los procesos educativos, adquieren herramientas que puedan integrar a la construcción de respuestas a los requerimientos específicos de las dimensiones prácticas en la cotidianidad, componente que resulta necesario al considerar que:

Existe un consenso generalizado en cuanto a que no es posible mejorar la calidad de la educación sin considerar la evaluación [...]. Si los países quieren brindar una educación completa y de calidad, deben garantizar los medios y la capacidad institucional que les permita medir el rendimiento académico de los estudiantes de manera confiable. (Ayala y García 2015, 3-4)

Así, en cada caso los diversos actores (estudiantes, docentes, padres o cuidadores, instituciones externas e internas) encuentran en la evaluación un medio para la cualificación de los procesos educativos. Siendo uno de sus objetivos —en la acepción enunciada— la verificación de requisitos establecidos para los diversos momentos formativos, la evaluación permite establecer la correlación entre el sentido de las finalidades propuestas y las capacidades desarrolladas. La cuestión sobre qué y cómo evaluar confluye con la necesidad misma de la evaluación: estandarizar la eficiencia y la eficacia de los procesos educativos, en términos de los logros alcanzados, ha sido uno de los objetivos de las estrategias político-económicas implementadas en la educación a través del paradigma sociocultural del *desarrollo*.¹ Desde esta perspectiva, una de las problemáticas

¹ El “desarrollo” como perspectiva práctica ha marcado la experiencia histórica de América Latina, permeando sus condiciones económicas, políticas y socioculturales por más de sesenta años (Escobar 2014). En consecuencia, este territorio ha sido objeto de toda suerte de despliegues de poder colonial, que sostienen y agudizan las condiciones de pobreza, exclusión y violencias, además de configurar la idea de un continente “subdesarrollado”.

a las que se enfrentó la pretendida finalidad fue la comprobación de las brechas entre los esquemas, herramientas e intenciones de la evaluación en cada país y los lineamientos proyectados por organismos internacionales constituidos para impulsar las estrategias que resultaran conducentes al señalado objetivo. Black y William (1998, 18), retomando lo afirmado por Grisay, evidencian cómo la forma en que se organiza la evaluación interna (la realizada a través de distintas estrategias por las diversas instancias educativas en cada país) resulta “prácticamente inválida para normas externas” (1991, 13) (aquellas configuradas por organismos internacionales para medir el cumplimiento de los estándares y lineamientos proyectados sobre un conjunto de países o determinadas regiones), lo que supone la necesidad de construir herramientas que permitan a docentes y estudiantes el desarrollo de estrategias orientadas a la adquisición de competencias con las que pudieran afrontar las exigencias de las pruebas externas, para obtener de ellas una adecuada retroalimentación que les permita asumirlas en perspectiva formativa.

Narrativa “económica” y evaluación

Estandarizar procesos y resultados educativos fue el medio para dirigir los propósitos de la educación hacia la formación del *capital humano* requerido por los programas y lineamientos para el desarrollo económico en el sector productivo mundial. Para garantizar tales pretensiones fue necesaria la constitución de estrategias que le resultaran convenientes, junto a la construcción de herramientas afines a sus orientaciones. En el campo educativo el medio elegido fue la implementación de pruebas que permitirían determinar los grados de alcance que los distintos grupos poblacionales, en diversos lugares, poseían sobre conocimientos determinados por los intereses expresados. La regulación de la frecuencia con que se realizarían estas pruebas permitiría establecer, desde sus resultados, las orientaciones y prácticas educativas a implementarse en cada país, de manera que el mejoramiento paulatino y periódico pudiera ser medible, esto es, cuantificable. El grado de *competitividad* (otro de los conceptos implementados como estrategia de avance y medición) de cada país, establecido por la

Frente a esto, varios autores latinoamericanos, entre otros Quijano (2000), Escobar (2007), Walsh (2005 y 2010) y Lugones (2008), han venido cuestionando las lógicas económicas del modelo hegemónico de desarrollo, visibilizando las relaciones de saber-poder que se han instaurado de acuerdo con la clase, el género, la raza, etc.

calificación cuantitativa de los indicadores evaluados en las diversas pruebas, permitiría elaborar un listado de sistemas educativos más o menos eficientes y eficaces en la consecución de las metas solicitadas.

Entre las preocupaciones más recurrentes se ha tratado de comprender la relación entre el asunto mencionado y los procesos de transformación social, donde la evaluación aparece como vehículo para la toma de decisiones por parte quienes participan en los actos referidos como educativos. Este aspecto representa una evaluación de la calidad entrelazada con “la vida de las propias organizaciones y su personal, pues su mejora o perfeccionamiento redundará en la mejora de las personas a educar” (Pérez 2007). Podría pensarse aquí en una visión diagnóstica de la evaluación, en la que se pretende la inclusión de los participantes en el universo de otros actores; sin embargo, debe advertirse que en este sentido la evaluación siempre tiene un carácter de estratificación, pues,

en cualquiera de sus versiones, ella siempre lleva consigo una dimensión clasificatoria: ya sea que se valore la calidad del desempeño de alguien o de una institución en diferentes momentos de su trayectoria, sin compararla con las trayectorias de los demás [...] ‘Evaluación’, oriunda del mundo económico, tiene el sentido de la asignación de un valor a un determinado desempeño, dándole una posición en una escala. (Romao 2015, 46-47)

Es en el marco de los procesos de globalización y reforma de los estados nacionales —iniciados durante el último cuarto del siglo xx— que pueden comprenderse adecuadamente la existencia y el funcionamiento de los sistemas de evaluación educativa actuales. Se trata de la creación de un nuevo orden cultural, al que lo político y lo económico se ordenen; la lógica del Estado de bienestar y con ello la posibilidad de una intervención reguladora del mismo a favor de la sociedad civil son reemplazadas por las lógicas de la competencia y el mérito, orientadas al crecimiento y al desarrollo. Debe señalarse el papel estratégico asignado por los organismos internacionales a la evaluación de los resultados del aprendizaje educativo, lo que ha implicado la transformación de sus funciones *diagnóstica* y *formativa*,² reorientadas por “la fijación de objetivos y la comparación de los logros” (Ball 2002, 113).

² Como parte de sus tareas constitutivas, las dimensiones *diagnóstica* y *formativa* de la evaluación prescriben la necesidad partir de *lo dado*, de las condiciones contextuales (lo

Evaluación: desde la prueba externa del aprendizaje

El discurso neoliberal, al encontrar en la educación el vehículo de las transformaciones necesarias para la conformación una “nueva sociedad”, formuló una “agenda educativa estructurada globalmente” (Dale 2000), orientada a priorizar el desarrollo del campo económico como centro de las justificaciones que motivarían las prioridades de las políticas educativas. A las funciones relacionadas con la formación se añadieron a la educación otras de carácter administrativo, orientadas al control, y de regulación sociopolítica, en las que se evidencia la influencia determinante de las tendencias globales sobre las nacionales.

En el mismo periodo (década de 1990) las políticas multilaterales ejercen una decidida influencia sobre el desarrollo de los nacientes “sistemas nacionales de evaluación de la calidad en el ámbito educativo” (Pérez et ál. 2015, 59). En América Latina esta orientación se hizo más evidente debido a la implementación de medidas tendientes a asegurar la visión de calidad construida por los organismos de dirección global, en medio de un ambiente caracterizado por el creciente aumento en las brechas de inequidad y restricción económica. Así, se promovió la implementación y uso periódico de pruebas censales de evaluación que permitieran diagnosticar y comparar el estado educativo en cada país. En relación con el diagnóstico e intervención de los últimos, Poggi presenta como características principales de esta estrategia las siguientes:

Identificar tendencias en cuanto a los procesos y logros educativos de la población estudiantil en distintos niveles de un sistema: este uso resulta tal vez uno de los más relevantes para justificar el uso de evaluaciones estandarizadas y comparables en el tiempo [...].

Comparar subsistemas o sistemas educativos: el desarrollo de estudios regionales e internacionales (por ejemplo, el SERCE, coordinado por el LLECE de OREAL/UNESCO; PISA, por la OCDE) permite poner en perspectiva los resultados [...] de un sistema educativo a partir de estimaciones de progreso a lo largo del tiempo y la comparación con otros países de referencia [...].

Identificar los efectos de políticas y programas: supone incorporar en la evaluación otro plano como es la identificación de resultados y efectos de

diagnóstico), desde donde se hará posible la constitución de lineamientos para adelantar las acciones concretas del *campo educativo* (lo formativo).

determinados programas [...]. Es fundamental la información que puede proveer el desarrollo de evaluaciones estandarizadas, así como el papel que pueden jugar otras evaluaciones *ad hoc* que necesariamente deben completar las primeras.

Tomar decisiones en materia de política educativa: constituye uno de los usos más mencionados [...]. Los efectos o consecuencias que pueden tener las decisiones que se fundamentan en evaluaciones pueden variar ampliamente y deberían ser anticipados cuando con ellas se afecte continuidades o trayectorias [...]. (2008, 34)

Estas comprensiones —enmarcadas en el discurso de la calidad, en la sociedad del mercado— plantearon cambios profundos en las formas tradicionales de las prácticas evaluativas. En Europa, por ejemplo, se pusieron en marcha procesos de evaluación con fines académicos y profesionales, orientados “hacia la evaluación de la responsabilidad (*accountability*) y el control de la calidad, muy de la mano del estilo de la evaluación de productos, servicios y procesos” (MEN Colombia et ál. 2008); evaluar se convirtió en medio para la regulación de la autonomía y la obtención de información significativa para la introducción de cambios dentro de la labor realizada. En Norteamérica la evaluación —en este nuevo sentido— supuso la respuesta específica a las indicaciones y dinámicas de los procesos corporativos. El caso Estados Unidos presenta, sin embargo, algunas limitaciones a la implementación estandarizada de estas pruebas. Bettinger (2006) muestra las desventajas de las evaluaciones aleatorias en este contexto, no siempre “aplicadas” de forma equitativa. Su implementación no ha aportado una mejora significativa a los procesos formativos de los individuos y los grupos; además, al estar “politizadas” los estados con mayores aportes económicos a estos procesos son los que muestran mayor éxito en la consecución de los resultados y metas esperados.³

³ “Although randomized evaluation can produce persuasive and perhaps conclusive evidence, it also has significant drawbacks. First, implementation of a randomized evaluation may present an ethical dilemma. Inherent in a randomized evaluation is the condition that while one group experiences an innovation (the treatment group) another does not (the control group). Withholding treatment from an individual is difficult to justify, especially when it is believed to be beneficial, and withholding treatment from some groups may be politically unpopular. Furthermore, politicians often have incentives to overstate the effectiveness of their programs or to publish the effects of only successful programs” (Bettinger 2006, 47).

En América Latina, los países firmantes de acuerdos internacionales incorporaron en sus sistemas educativos y de evaluación los criterios construidos por Estados Unidos y Canadá; en la formulación de sus políticas de evaluación se logran apreciar al menos tres líneas fundamentales de comprensión-acción, a saber: primera, asunción de la evaluación desde la perspectiva de rendición de cuentas a la sociedad civil. “Esta lógica, señala por tanto que son las familias en particular, y en general la sociedad, quienes deben valorar la gestión educativa, a través de los desempeños de los estudiantes, en una serie de pruebas” (MEN Colombia et ál. 2008, 22). La consecuencia directa de esta acción es que los resultados de las pruebas aplicadas se convierten en parámetro de promoción y desarrollo para las instituciones educativas. Segunda, lectura y análisis de los resultados desde la perspectiva del mejoramiento continuo. Tercera, construcción de un sistema de incentivos sustentado en los resultados, donde se asignan recursos para el fortalecimiento de las instituciones con rendimientos considerados —dentro del *ranking* establecido— como superiores. Para que estos parámetros fueran acogidos, fue necesaria la implementación de pruebas estandarizadas de rendimiento en áreas académicas consideradas fundamentales. Estas pruebas se aplican periódicamente, según las intencionalidades y directrices del organismo o entidad que las dirija, a segmentos de la población (evaluaciones muestrales) o a toda la población estudiantil (evaluaciones censales), en momentos considerados determinantes para la medición de los avances o retrocesos en calidad educativa. La mayoría de los países participantes concurren de forma simultánea a distintos espacios internacionales de evaluación, de manera que logren integrarse a los análisis comparativos del desempeño que en ellos se establecen.

Se han señalado algunos de los motivos que influenciaron la transformación de los sistemas educativos en la escala global, con su consecuente influencia sobre los sistemas de evaluación en cada país; se refirieron los principales componentes de los medios constituidos para llevar a cabo las intencionalidades de los cambios en la concepción del aprendizaje y la evaluación. Buscando evidenciar las formas específicas en que la señalada tendencia a la homogenización de estructuras y contenidos se hace presente en los diversos instrumentos y programas de evaluación. A continuación se presentan los rasgos característicos (comunes en su intencionalidad) de las principales pruebas de evaluación internacional del aprendizaje.

Prueba cívica del IEA⁴ (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Aplicada en Colombia en el año 2016, la Prueba Cívica Internacional, realizada por primera vez en 1971⁵ y posteriormente en 1996,⁶ analiza la forma en que estudiantes de veintiocho países “se preparan para asumir su papel ciudadano en las sociedades democráticas contemporáneas” (Revista Magisterio 2004, 55). Para identificar los avances en este aspecto, busca comprender la interacción de diversos factores en los procesos formativos escolares (familia, medios de comunicación, instituciones públicas y privadas en distintos sectores, entre otros). La población sometida al estudio corresponde a jóvenes de 14 años que se encuentren cursando los últimos niveles de secundaria. “La evaluación se enfoca en las nociones, representaciones, actitudes, destrezas, y acciones de los estudiantes en temas tales como diversidad, democracia, economía, identidad nacional y cohesión social” (Revista Magisterio 2004, 55).

Prueba PISA (Program for International Student Assessment). Aplicado en Colombia desde el año 2006, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes es promovido y coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En esta prueba se evalúa el resultado de los sistemas educativos en perspectiva de los aprendizajes necesarios para encarar los *requerimientos de la vida adulta en un mundo globalizado*. Aplicada cada tres años (por primera vez en el año 2000), busca comparar los aprendizajes y capacidades básicas de los estudiantes de 15 años en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, desde “la evaluación de las competencias transversales [...] en la que se presta especial atención, al dominio de los procedimientos, a la comprensión de los conceptos y a la capacidad de responder a situaciones diferentes dentro de cada campo” (MEN Colombia et ál. 2008, 23).

Al mismo tiempo, el programa, a través de la prueba, pretende identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos en función de los logros y falencias de sus estudiantes, para orientar el desarrollo e implementación de políticas educativas pertinentes. La comparación de los resultados obtenidos

⁴ “La Asociación Internacional para la Evaluación de Logro Educativo es una institución [...] integrada por organizaciones de investigación académicas y gubernamentales. Desarrolla estudios comparados de gran escala de logros educativos y otros aspectos de la educación” (Pérez et ál. 2015, 62).

⁵ “ICCS, International Civic and Citizenship Education Study” (Pérez et ál. 2015, 62).

⁶ “CIVICED, Civic Education Study” (Pérez et ál. 2015, 62).

con el de otros países permite en cada caso, según sus pretensiones, la reformulación o afianzamiento de los estándares de enseñanza y evaluación vigentes en cada territorio.

Prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). El Estudio Internacional sobre el Progreso en Competencia Lectora es un proyecto de evaluación desarrollado por la IEA que busca analizar “la capacidad de comprender y usar aquellas formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona” (Revista Magisterio 2004, 56). Se enfoca en los procesos, propósitos, comportamientos y actitudes de los estudiantes frente a la lectura, siendo su objetivo la medición e interpretación “entre los sistemas nacionales de evaluación involucrados, con el fin de ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a nivel global” (Revista Magisterio 2004, 56). El estudio, que no ha sido aplicado en Colombia, evalúa la competencia lectora de estudiantes entre los 9 y los 10 años, en sus contextos familiar y escolar.

Prueba TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Implementado en Colombia desde el año 2007, es el Proyecto Internacional del Aprendizaje Escolar en Matemáticas y Ciencias realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Busca evaluar el aprendizaje de los estudiantes de grados cuarto y octavo, en múltiples sistemas educativos, tomando como referente los conocimientos comunes a sus currículos en estas áreas, desde un modelo compuesto por tres aspectos: “El currículo pretendido, el currículo aplicado y el currículo obtenido” (MEN Colombia et ál. 2008, 25). Un elemento novedoso de esta prueba es su marco contextual: currículo, centros educativos, docentes y actividades de aula.

Prueba LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Evaluación). Sus estudios se han aplicado desde 2005 en Colombia, realizados por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco. Analiza los resultados del aprendizaje en matemáticas, lectura y ciencias naturales de tercero y sexto grado. El LLECE adelanta estudios conducentes a la producción de información sobre los logros de los estudiantes en relación con sus aprendizajes, analizando los factores que a ellos se asocian:

El laboratorio se vincula con los países de la región coordinando la red de directores nacionales de evaluación educativa de América Latina y el Caribe, así como para la elaboración de instrumentos de investigación y

capacitación (a fin de permitir el desarrollo de capacidades y el uso correcto de los datos). (Pérez et ál. 2015, 63)

Situados en el campo de las intencionalidades y de la visión con la que se ha impulsado la transformación del campo educativo a nivel mundial, es necesario preguntarse por los aspectos nodales que orientan el sentido de las actividades propias del leer: ¿para qué leer? Este interrogante aparece en el centro del direccionamiento establecido por los organismos e instituciones encargados de impulsar la constitución de las pruebas en lectura. Se trata de determinar los componentes teórico-prácticos configurados para dar respuesta al conjunto de construcciones e intereses sociales, políticos y económicos, que se entrelazan y expresan en la estructura de las pruebas.

La prueba de *compresión lectora* en las evaluaciones externas del aprendizaje

Una de las estrategias para la homogenización estandarizada de los sistemas e instrumentos de evaluación ha sido la “focalización” de sus intencionalidades y objetivos en torno a áreas del conocimiento consideradas *fundamentales*,⁷ en la consolidación de los programas de desarrollo de la agenda global. De forma paralela, y en progresiva simultaneidad con las pruebas internacionales de evaluación, la instauración y el desarrollo de sistemas evaluativos en los países donde se implementaron macroprocesos gestados por organismos multilaterales se llevó a cabo por medio de la creación de pruebas internas o con el ajuste de las existentes a los estándares establecidos. Desde las competencias para una nueva ciudadanía hasta los conocimientos requeridos para la inserción de la población en el mundo del trabajo, las pruebas de evaluación externas e internas han pretendido el desarrollo de capacidades para el uso de la información en situaciones nuevas, partiendo del presupuesto de “que aquellas personas que desarrollan mejores y más pertinentes habilidades, son las que se pueden ubicar

⁷ En consonancia con esta pretensión, las diversas organizaciones, programas y mecanismos de evaluación han concentrado sus intereses en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura. Siguiendo el camino de la reflexión desarrollada hasta ahora, se hará énfasis en el papel que la última ocupa en el marco de la estructura propia de un sistema educativo con pretensión de alcance global.

mejor en el mercado laboral, mientras que aquellas personas que adolecen de ellas, terminan siendo socialmente excluidas” (Schleicher 2008, 15).

Aclarado lo anterior, la cuestión sobre el sentido e intencionalidad de la evaluación dirige la atención hacia el contenido mismo de cada instrumento, su estructura y configuración, en función del desarrollo de las habilidades que resulten concordantes con los objetivos establecidos por cada una. Como momento necesario para la elaboración de las comprensiones que se abordarán más adelante, ahora se presentará la forma en que se encuentran configuradas las principales pruebas internacionales de evaluación del aprendizaje (PISA, PIRLS y LLECE) en una de las áreas consideradas como referente para el desarrollo de habilidades y competencias propias de una sociedad global, esto es, la comprensión lectora. Solo así será posible colegir los nexos entre estas y la prueba de lectura crítica, implementada por el Estado colombiano en su sistema educativo.

Una de las inquietudes que asalta a los interesados en el tema de la lectura es el relacionado con la pregunta por la frecuencia, las especificidades y la comprensión de los contenidos presentes en sus diversas formas. ¿Cómo leer más y mejor? Leer es una de las actividades propias de los procesos comunicativos, su intención pretende, inicialmente, alcanzar la comprensión del contenido del texto, es decir, reconocer y aprehender la intencionalidad o propósito de quien ha construido el mensaje. En este sentido, tal como Tapia lo señala, es posible afirmar que la lectura:

Es [...] una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta los distintos conocimientos, propósitos y expectativas.

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos hasta imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto. (2005, 64)

Desde la señalada orientación (dirigida a la comprensión), las pruebas internacionales para la medición del aprendizaje han configurado la estructura y contenidos de las herramientas de evaluación lectora. Como principio general,

consideran que una lectura eficaz es aquella que responde a los factores surgidos de la interacción entre el contexto al que refiere, la motivación de los sujetos y sus capacidades para decodificar —dando significado— los contenidos que se les proponen (interpretación que resulta afín a las intencionalidades que han dado lugar a la configuración de las pruebas como *dispositivos* de medición).

Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. No interesa, pues, en el enfoque de la evaluación de competencias, solo si una persona lee y cuánto lee, por ejemplo, sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos. (OCDE 2006, 6)

Los planteamientos propuestos recogen el sentido de una evaluación lectora construida para responder a criterios de eficiencia y eficacia técnicas. Consecuentes con lo expresado en la parte introductoria de estas reflexiones, a continuación se presentan los componentes más significativos de las principales pruebas de evaluación de la competencia lectora en los marcos internacional y local.

La comprensión lectora en la prueba PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes implementado por la OCDE, en el área de lectura, se enfoca hacia la capacidad de los individuos para utilizar textos con la finalidad de alcanzar los objetivos señalados con anterioridad. Según este estudio, la capacidad lectora de una persona se expresa en las cualidades que ha desarrollado para reflexionar sobre textos escritos, logrando así participar activamente en la transformación de la sociedad. En términos del estudio, la comprensión o capacidad lectora es entendida como el desarrollo permanente de conocimientos, destrezas y estrategias en el trabajo individual y la interacción con el contexto. El referente epistémico que postula esta condición sostiene que todo lector es capaz de generar significados cuando logra la interacción entre sus conocimientos previos y los componentes socio-culturales que se expresan en sus prácticas: “[La] capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos

con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal y de participar en la sociedad” (PISA-OCDE 2013, 6).

La expresión “capacidad lectora” busca promover el uso de las herramientas con las que todo lector cuenta para participar en diversas instancias sociales: la creación de nuevos significados y sentidos referidos a los actos de lectura, pues “independientemente de sus aspiraciones académicas o laborales, la sociedad espera que los alumnos pasen a participar activamente en sus respectivas comunidades” (OCDE 2000, 39); participación que adquiere sentido en relación con el proyecto —en el horizonte descrito— de una nueva *sociedad*, donde “los lectores, mediante el texto, reflexionan sobre el contenido de lo leído, se posesionan de él personal y críticamente” (Sanz 2005, 100), advirtiendo que los aspectos económicos y políticos de la vida se entrecruzan; se lee para poder participar en el complejo mundo de relaciones sociales, donde se genera conocimiento y se distribuye información. Así, por ejemplo, en el contexto laboral, es necesario poseer un mínimo de información relacionada con la tarea específica que se vaya a realizar (recuérdese el origen y la orientación político-económica de la prueba).⁸ En esta acepción el criterio de evaluación establecido por la OCDE es concluyente:

A pesar de que solo algunos de los jóvenes que ahora tienen 15 años tendrán que emplear la lectura en el trabajo, es importante incluir tareas típicas de la lectura que se da en una situación laboral y en la que el leer interviene directamente a la hora de llevar a cabo una tarea concreta para la que el contenido de esa lectura resulta fundamental. También es importante evaluar la preparación de los jóvenes de 15 años para entrar en el mundo laboral, dado que más el 50 por ciento de ellos entrarán a hacer parte del mercado laboral en uno o dos años. (OCDE 2000, 44)

⁸ Algunos de los vínculos entre formación lectora y crecimiento económico, en los modelos de desarrollo capitalista, son justificados por la OCDE desde las tesis del “Capital humano”: “Reading literacy skills matter not just for individuals, but for economies as a whole. Policy makers and others are coming to recognize that in modern societies, human capital – the sum of what the individuals in an economy know and can do – may be the most important form of capital. Economists have for many years developed models showing generally that a country’s education levels are a predictor of its economic growth potential” (OCDE-PISA 2013, 6).

La competencia en lectura en la prueba PIRLS-IEA

El Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS)⁹ es un programa de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), cuyo objetivo es “evaluar las tendencias en el avance de la competencia lectora y contribuir a la mejora de los logros en este campo” (Peña 2002). En la base de su fundamentación teórica aparecen perspectivas que consideran el acto lector desde el *proceso sintáctico* que busca la construcción de sentido (K.S. Godman), propio de la psicolingüística; desde su *dimensión pragmática*, donde las formas lingüísticas son consideradas como medios dinámicos de expresión (Austin y Searle); finalmente, desde el *proceso lector* (Umberto Eco), que considera la relación cooperativa entre el mensaje y el lector, donde el último tiene el papel de actualizar constantemente la comprensión e interpretación del primero. Adicionalmente, y aunque no es explícitamente una teoría del lenguaje, la prueba apropia algunos de los desarrollos teóricos del constructivismo en este campo, sosteniendo que el sujeto construye significados y representaciones como medio para explicar la realidad, proceso posible solo cuando el conocimiento ha pasado por un camino de reconstrucción interna, aplicable también a la naturaleza del lenguaje (Ferreiro y Teberosky 1979).

En la prueba, los términos lectura y competencia se unen con la finalidad dar un nuevo sentido al acto de leer: “Una idea que incluya la capacidad de reflexionar sobre lo que se lee y de usarlo como herramienta para alcanzar metas individuales y sociales” (IEA 2001, 2). Así, se considera la competencia en lectura como un proceso interactivo, donde el lector puede construir significados, descubrir cuáles son las estrategias que le resultan más efectivas para adelantar exitosamente esta actividad y reflexionar, simultáneamente, sobre las actividades que realiza en este proceso, lo que define de la siguiente manera:

La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. Los lectores jóvenes están en condiciones de construir significados a partir de una diversidad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores, y por diversión. (IEA 2001, 2)

⁹ En inglés Progress in International Reading Literacy Study.

De acuerdo con esta concepción, la interacción entre el texto y el lector permite, en una situación específica, la construcción de significado. Esto se comprende al tener en cuenta que el tema y las estructuras lingüísticas aportadas por el texto alcanzan su significado cuando el lector aporta sus conocimientos y habilidades, permitiendo la generación de sentido.

Dado que la competencia en lectura se encuentra relacionada con las razones que llevan a las personas a leer, la prueba ha considerado que los motivos más frecuentes por los que la población evaluada lee se encuentran asociados al interés, al placer y al aprendizaje. La evaluación implementada se centra en los dos propósitos que considera más recurrentes en la lectura realizada por los jóvenes, dentro y fuera de la escuela: “Leer para tener una experiencia literaria, leer para adquirir y usar información” (IEA 2001, 15). La distribución de estas clases de lectura en la disposición y organización de las tareas es equivalente; a cada uno de los propósitos se asocian clases específicas de textos, aunque esta concepción no se aplica de manera excluyente, pues las implicaciones que una lectura puede tener para cualquier lector dependen de la intencionalidad, sentido y estrategias que se apliquen para comprender el texto.

En cada propósito de lectura pueden identificarse distintas formas de textos, que varían en su forma, contenido y estructura interna, lo que permite al lector construir significados haciendo uso de múltiples recursos. La selección de los textos para el PIRLS busca abarcar un número amplio de posibilidades que den respuesta a los propósitos de la lectura, facilitando la creación de escenarios propicios para la consecución de su objetivo:

“Crear, para los estudiantes que participen en la evaluación, una experiencia de lectura que, en la medida de lo posible sea similar a las auténticas experiencias de lectura que tienen en otros contextos” (IEA 2001, 16). De esta manera, se erigen como propósitos de la prueba: *primero*, la búsqueda de una *experiencia literaria*, en la que el lector busca relacionarse con todos los componentes del texto, para recrearlos, haciéndose parte del mismo; *segundo*, el uso de la lectura *para adquirir y usar información*, donde quien lee busca involucrar ciertos aspectos de la vida real, tratando de entender *por qué y para qué* de la lectura, a la vez que construye pautas para la acción, logrando “enfrentar el texto con mente crítica para formarse su propia opinión. (IEA 2001, 18)

La competencia en lectura en la prueba TERCE-LLECE

Desde la génesis de los sistemas de evaluación con carácter global, hasta su contenido y estructura específicas, las pruebas de evaluación del aprendizaje, y de manera particular aquellas centradas en el papel de la lectura, tuvieron su origen en Europa y Estados Unidos. Simultáneamente, constituyendo un espacio para la prolongación de los direccionamientos referidos —inscritos en el desarrollo de los programas citados— la prueba TERCE-LLECE se estableció para posibilitar el proceso de estandarización de la evaluación educativa en Latinoamérica. Fue promovido por la Organización Regional para la Educación en América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago), a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), presentó en el año 2015 los principales resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), en el que se mostraron los logros y factores asociados al aprendizaje en quince países de América Latina y en el estado mexicano de Nuevo León, buscando establecer criterios para la toma de decisiones en los campos político y educativo.

La herramienta evaluó los aprendizajes de los estudiantes en cuatro áreas presentes en los currículos educativos de los países participantes: lectura, escritura, matemática y ciencias naturales. Con relación a la lectura, adicionalmente a las actividades que le son propias, la prueba buscaba entregar elementos (a docentes e instituciones educativas) que pudieran ser propuestos como componentes para la formación de personas socialmente activas, a través del uso de textos orientados a la formación de lectores “más críticos y con mayor avidez por la información” (LLECE 2016, 5). La evaluación de la lectura fue fundamental para el LLECE, pues la consideró como “una herramienta decisiva para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI, y, por tanto, [...] también reflejo de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas de la región” (Pizarro 2016, 6-7).

“La prueba TERCE de lectura coloca el énfasis en la función comunicativa del lenguaje” (LLECE 2016, 12). Para ella, el sentido de comprender o producir un texto tiene que ver con aclarar la intención y la finalidad que los sujetos del lenguaje asignan a sus manifestaciones, en contextos diversos. En este sentido, la lectura se concibe aquí como una manera de pensar. Permite el desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio del pensamiento, convirtiéndose en medio para acceder al conocimiento y a una participación social efectiva. En la concepción de la prueba para leer se requieren múltiples procesos, en distintos

niveles de desarrollo, pues los individuos no lo aprenden instantáneamente, ni siguiendo rutas preestablecidas: “La competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida” (LLECE 2016, 12). Sería, entonces, una capacidad permanente del ser humano, que se actualiza conforme a la aparición de continuos cambios sociales, expresados en las sucesivas, simultáneas y progresivas transformaciones, donde adicionalmente, y como su efecto, también cambian “los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etc.” (LLECE 2016, 12). En palabras de Solé, leer supone “un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (2011, 59. Citado por LLECE 2016, 12).

De lo anterior es posible afirmar —en consonancia con las propuestas del estudio— que la adquisición de la competencia lectora posibilita la constitución de herramientas que se incorporan como habilidades, a medida que el lector adquiere control sobre los escenarios en los que se le solicita utilizarlas. Como parte de su aprendizaje el lector desarrolla la capacidad de dar propósito a su lectura, para lo que requiere pensar en cómo lograrlo, haciéndose capaz de construir significado.

Se trata de un lector crítico y autorregulado (que es el tipo de estudiante que se busca desde el enfoque sociocultural) y se contrapone con el lector que realiza una lectura reproductiva, que busca la información del texto, que lee para saber lo que el texto dice y no va más allá (Solé 2011, citado por LLECE 2016, 12). Esto conduce, ineludiblemente, a concebir la lectura como un *continuum* de actos lecto-escriturales con carácter sociocultural. En relación con este contexto sociocultural, más adelante, en este mismo documento, se señala que:

La cultura escrita (entendida como escritura y oralidad) debe darse en un entorno cultural y social contextualizado. En esta concepción, los docentes tienen un importante papel, ya que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos. (LLECE 2016, 13)

Una comprensión integral de las complejidades sociales, cambiantes en sus formas y expresiones, ha devenido en la integración de variados elementos que afectan la constitución de una sociedad lectora —reconocida por Martos (2013) como “cultura híbrida”—, donde, por un lado, se realizan prácticas de carácter tradicional (asociadas a formas y espacios constituidos por modos

habituales de lectura: lectura en las bibliotecas, enciclopedias y otras clases de lugares y fuentes) y prácticas institucionales; por otro, se lee a través de nuevos medios y escenarios tecnológicos, característicos de la cibersociedad. En esta comprensión, una cultura lectora situada deberá rescatar los elementos que resulten más significativos para el lector, orientándolos formativamente a las respuestas requeridas por la sociedad.

Como aspecto central de esta breve descripción conceptual, resulta necesario mencionar una categoría empleada por el TERCE, eje vinculante del leer y el escribir; se trata de la literacidad: “Cultura escrita que incluye indisolublemente el vínculo entre la oralidad y la escritura” (LLECE 2016, 13). En la propuesta del estudio —retomando lo expresado por Martos (2013)— la oralidad es un componente constituyente del proceso lecto-escritor, pues en cierta forma la expresión oral del mundo coloca al lector en contacto con las fuentes de donde le llega información que luego será reconstruida por medio de textos, tan numerosos como las manifestaciones del mundo a las que refieren. Así, la prueba propone un modelo de lector que participe consciente y críticamente de la comunidad donde se construyen los mensajes que recibe: lectores capaces de generar opiniones propias y que hagan uso de ellas para responder a las exigencias del mundo actual; en su construcción, lo que se pretende es la “búsqueda de un lector autorregulado, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura” (LLECE 2016, 14). Autorregularse implica desarrollar la capacidad de entender los mecanismos y procesos con los que se genera conocimiento, esto es, la *metacognición*: “Que el estudiante aprenda a aprender, mediante la construcción de propósitos, la construcción de estrategias y el manejo de su propio aprendizaje” (Mateos 2001, en LLECE, 2016, 14). De esta forma, con relación a la influencia de la metacognición en los procesos lecto-escritores formulados en el TERCE, se afirma que:

La metacognición le permite al lector autorregular sus procesos de aprendizaje: seleccionando las estrategias adecuadas para lograr sus objetivos, empleando y evaluando el uso de esas estrategias. La metacognición es una condición del lector autorregulado.

Un buen lector “controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura” (Cassany, Luna y Sanz 2008, 202). Es por esta razón que un buen lector no lee siempre de

la misma forma, ya que es capaz de adaptarse a cada situación y utilizar las habilidades que necesita. (LLECE 2016, 14)

Según lo anterior, en la lectura se vinculan procesos lingüísticos y sociales. El lector construye significado al interactuar con el texto, pero este se encuentra referido a un contexto, situación en la cual, igualmente, se encuentra el primero. Es desde este enfoque “psicogenético y sociocultural” (LLECE 2016, 15) que los aprendizajes de los estudiantes cobran un valor significativo, al entrar en intercambio con situaciones de lectura en las que aparecen ideas, creencias y aportes culturales provenientes de múltiples fuentes. El TERCE prioriza el uso del lenguaje “en situaciones comunicativas auténticas, [...] superando el uso de oraciones aisladas, [...] coloca el énfasis en los procesos de comprensión textual” (LLECE 2016, 15) donde se valora el papel protagónico del estudiante como artífice de su proceso de aprendizaje. De acuerdo con estas miradas, la evaluación de la lectura debe proveer elementos para obtener información, identificar dificultades y corregir los desaciertos.

La lectura crítica en la prueba Saber 11

Ubicada en el marco de los análisis construidos en torno al concepto de *competencia* —donde el énfasis de la evaluación se traslada desde el *rendimiento* hacia el *desempeño*—, a partir de 1991 el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad implementa para Colombia modificaciones sustantivas en varias áreas del currículo educativo, entre ellas la de lenguaje. La expedición de la Ley General de Educación en 1994 (Ley 115), colocaría como una de sus finalidades:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país. (Morales y Montoya 2015, 109)

Buscando garantizar el cumplimiento de estas directrices, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), según mandato legal y desde entonces, coordina el servicio de evaluación de los aprendizajes, investigando la incidencia de los factores asociados al mejoramiento de la calidad educativa, “[...] la valoración [...] tanto de los contenidos académicos, como de los requerimientos del mercado laboral [...], además de la asimilación de un

conjunto de conocimientos que sean exigibles en el contexto nacional e internacional” (Ortiz y Montoya 2015, 109). En 1996 y 1998, la idea de *competencia* (que parte de la comprensión epistémica que la concibe vinculada a los saberes prácticos, pero que la subsume como condición de técnico-instrumental de un determinado sistema de relaciones económicas), reformulada en el escenario neoliberal e implementada en el campo de la política educativa colombiana, serviría de base a la construcción de los Indicadores de Logro y los Lineamientos Curriculares, por área y por grado, respectivamente. Su desarrollo permitiría la transformación conceptual, estructural y metodológica de la prueba de evaluación estandarizada aplicada hasta el momento (practicada desde 1968), así como la fundamentación de los nuevos fines y objetivos que formarían parte de un “nuevo examen de Estado que comenzó a aplicarse desde el año 2002” (Peña 2002, 26).

Para cumplir con la finalidad conferida por la normatividad colombiana, el ICFES implementó la realización de los estudios “Saber 3 y 9, Saber 11 y Saber Pro” (Morales y Montoya 2015, 110). Los primeros pretenden servir de referente para la implementación de cambios o mejoras del sistema educativo; los segundos —conocidos propiamente como exámenes de Estado— cumplen con la función de evaluar el desarrollo de las competencias académicas al finalizar la educación media y superior, de manera que sea posible valorar el estado de las competencias adquiridas por los estudiantes en función de su futuro desempeño laboral. En este apartado (siguiendo el desarrollo propuesto en el abordaje de las evaluaciones internacionales), se hará referencia a la prueba Saber 11.

La prueba Saber 11

Hasta el año 2013, la prueba estaba conformada por un núcleo común, en el cual (entre otras) se encontraban las áreas de lenguaje y filosofía. Fue a partir del año 2014 cuando el ICFES (determinado por las orientaciones de la OCDE¹⁰ y las diversas evaluaciones externas con las que se mide la calidad del sistema educativo colombiano) transformó su estructura, alineándola, en este campo,

¹⁰ “A medida que Colombia se incorpore a la economía global, su éxito educativo se medirá por un progreso de los estándares nacionales que permita que el desempeño de los niños colombianos iguale al de sus pares de todo el mundo”, afirmó Andreas Schleicher, director de Educación y Competencias de la OCDE, [...] ‘este desafío exigiría fijar ambiciosos estándares comunes de aprendizaje’ (OCDE 2016).

con la implementada por la prueba Saber Pro y con el “universo” de las demás evaluaciones, aplicadas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE). En el segundo semestre del periodo mencionado, aparece en escena la prueba de *Lectura Crítica* (eje de esta presentación), cuyo objetivo se encuentra unido al formulado por la noción de competencia, en la medida que:

Concebir el propósito de la educación como el desarrollo de competencias contrasta entonces con la idea según la cual este consiste en transmitir conocimientos declarativos. Bajo la primera concepción, se afirma que educar es desarrollar un “saber hacer en contexto” antes que transmitir conocimientos del tipo “saber que...”. La decisión de privilegiar la formación en competencias sobre la transmisión de conocimientos declarativos se apoya en el siguiente argumento: un ciudadano que ha desarrollado una serie de competencias está en capacidad de utilizar los conocimientos declarativos que posee y de adquirir nuevos conocimientos o competencias para enfrentar adecuadamente los diferentes problemas o situaciones que se le presenten. Por el contrario, un ciudadano que adquirió múltiples conocimientos declarativos, pero no desarrolló cabalmente competencias, solo puede hacer un uso muy limitado de esos conocimientos y enfrenta serias dificultades para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras competencias. Este último ciudadano no está convenientemente preparado para afrontar algunas situaciones propias de contextos académicos, laborales, cívicos, etc. (ICFES 2013, 11)

Es evidente que el concepto de *competencia* adoptado por el ICFES privilegia el desarrollo de las capacidades que un individuo posee para desempeñarse en determinadas actividades. Sin embargo, igualmente admite la existencia de otra clase de competencias, vinculadas al desempeño social, sin relación directa a la práctica de un oficio específico, estas son las *competencias genéricas*, referidas a:

Competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente, teniendo en cuenta los beneficios sociales que puede brindar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz. A nivel individual, los beneficios que pueden traer las competencias llevan a una participación exitosa en el mercado laboral, en procesos políticos, y en contextos sociales;

y a relaciones interpersonales armónicas y una satisfacción general con la vida propia. (ICFES 2013, 11)

El valor otorgado por el ICFES a estas competencias tiene gran relevancia dentro del sistema de evaluación implementado en las pruebas Saber, específicamente para las correspondientes a Saber 11 y Saber Pro. Nuevamente, como aparece en el marco de las evaluaciones internacionales y en el caso colombiano, los exámenes estandarizados muestran su conexión con lo que podría denominarse *capacidad de respuesta a los asuntos (necesidades y deseos) de la vida práctica cotidiana*, donde la *lectura crítica* desempeñaría un papel mediador y facilitador. Así, referida a la medición de los aprendizajes y usos de la educación básica y media, en su relación con el mundo del mercado laboral y la participación ciudadana, la prueba Saber 11 se concibe como un indicador de la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (conceptos constituyentes de su finalidad y objetivos), punto de anclaje para el desarrollo de tareas específicas en el campo productivo.

La prueba de lectura crítica

Al hacer uso de las competencias, y específicamente al estar direccionado hacia ellas, el sistema de Saber privilegia el desarrollo y la evaluación de aquellas referidas como genéricas. Sin embargo, para el año 2013, se evidenciaba la ausencia de continuidad entre las pruebas aplicadas en tercero, quinto, noveno, la de educación superior y la de once. En la última, para el ICFES estaba claro que en el área de lenguaje (para el caso que ahora se aborda), las intencionalidades y objetivos propuestos no correspondían con el examen de lectura crítica presente en los demás momentos del sistema, lo que hacía necesario proponer un modelo que permitiera implementar la alineación de las competencias evaluadas a partir de los lineamientos establecidos por las competencias genéricas. En este escenario, al analizar el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación en Colombia (SNEE) se consideró que no había una estructura conceptual basada en competencias generales y estándares curriculares, lo que a su vez condujo a la conclusión de que no era conveniente tener una prueba de filosofía, al no ajustarse a la idea de competencias genéricas. A este respecto, se afirma: “A pesar de que los estándares no incluyen competencias específicas de filosofía, este examen incluye una prueba de Filosofía” (ICFES 2013, 23).

Así, el ICFES concluía la necesidad de articular los exámenes Saber desde los criterios expresados. Las iniciativas emprendidas deberían dar cuenta de lo estipulado en el Decreto 869 de 2010, a saber: verificar el grado de desarrollo de las competencias (genéricas) de los estudiantes de once, proveer elementos que permitieran a los estudiantes autoevaluarse y formular su proyecto de vida, proporcionar información valiosa a las instituciones educativas para el análisis y reformulación de sus procesos formativos, revisar el funcionamiento de las instituciones educativas en el país, proveer información que contribuyera a la elaboración de indicadores de calidad, ofrecer información para la formulación de políticas educativas. En consecuencia, se afirmó que la “mejor” forma de dar continuidad a los exámenes practicados en once y la educación superior, y por ende a las estructuras y procesos formativos de estas instancias —consolidando el SNEE—, era su alineación a partir de las competencias genéricas: “Las competencias genéricas —como vimos— constituyen ese espacio común entre la educación superior y la educación media, que permite evaluar el valor agregado de la primera con respecto a la segunda” (ICFES 2013, 25).

La reestructuración de la prueba Saber 11, según lo proyectado, se implementó a partir del criterio establecido. Entre otras, la propuesta de alineación elaborada por el ICFES fusionó *los exámenes de Lenguaje y Filosofía* “en una prueba de *lectura crítica*” (ICFES 2013, 27); en este sentido, se afirma que:

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

Siguiendo este lineamiento, desde 2014 la prueba de lectura crítica Saber 11 fusionó las pruebas de filosofía y lenguaje. Una comprensión acertada de las formas y contenidos en que estas se relacionaron —en el marco de la nueva prueba— permitirá precisar el sentido de su uso y los aportes que cada una ofrecía a los propósitos del nuevo instrumento.

Los exámenes sustituidos habían sido reformulados durante sucesivas revisiones, realizadas en años precedentes. Entre 2000 y 2006 se implementaron en la prueba de lectura: evaluación por competencias, niveles de lectura y competencias textual y discursivo-comunicativa¹¹ (no presentes en las primeras). Con cada uno de los elementos introducidos se pretendía enfatizar la importancia de la comprensión textual y la comunicación sobre la memorización de información. Como se pudo apreciar, para el universo conceptual de las pruebas internacionales (especialmente en los estudios PIRLS y TERCE), el análisis y la comprensión del lenguaje constituyen las tareas fundamentales del *pensamiento crítico* (aspecto no abordado en este análisis, pero de necesario tratamiento). Ampliamente vinculados a las tareas lectoras, fueron asumidos por la prueba Saber 11 como parte de las competencias evaluadas por el examen. De ahí la afirmación:

Es claro que la prueba de *Lenguaje* del examen Saber 11 vigente es, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica. De hecho, se deriva de los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* establecidos por el MEN (2006) que la evaluación de estas competencias, para la educación media, debe estar orientada hacia la lectura crítica. Dentro de los “saberes específicos” descritos en los estándares se encuentran, por ejemplo, los siguientes: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”; “analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal”; “interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”; y “retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados” (MEN 2006). (ICFES 2013, 39)

En el mismo examen, la prueba de filosofía buscaba —desde su implementación en el año 2000— evaluar “la capacidad de los estudiantes para comprender e interpretar textos académicos de tipo filosófico y reflexionar sobre

¹¹ Se entendieron como las capacidades de comprender y producir textos, siguiendo las tres dimensiones del lenguaje: (1) reconocimiento y construcción del sistema de significación básico (o dimensión sintáctica), (2) uso y explicación del proceso de significación (o dimensión semántica), y (3) control y posicionamiento crítico en la comunicación (o dimensión pragmática) (véase ICFES 2013, 38).

su contenido” (ICFES 2013, 39), teniendo en cuenta que, en su construcción, la filosofía brindaba elementos para una comprensión no dogmática del mundo, a partir del acercamiento a problemas que le son propios, abordados en su historia, con una visión argumentativa. Dada la inexistencia de un aparato curricular en el sistema educativo colombiano, que permitiera su estandarización acudiendo al enfoque de competencias específicas, el ICFES optaba por las competencias específicas del área de lenguaje para otorgar a la filosofía una “utilidad” específica dentro de la prueba, a saber:

“La necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar textos y de reflexionar sobre ellos de una manera crítica” (ICFES 2013, 40). Esto último, constituiría, de manera análoga, la posibilidad de equiparar la estructura y finalidad de la prueba de filosofía a la de lectura crítica: “es claro que la prueba de *filosofía* del examen Saber 11 [...] 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, 40)

Comprendida de esta forma, la prueba de lectura crítica, propuesta en 2013 e implementada en 2014, pretende evaluar la capacidad de análisis y el razonamiento lógico, actividades que están más allá del aprendizaje memorístico de conceptos, referidas al desarrollo de tres competencias fundamentales. La primera competencia es la de identificar y entender los contenidos explícitos de un texto, esto es, el estudiante debe *identificar* los eventos, las ideas, las afirmaciones y los demás elementos locales presentes en el texto, y debe *entender* esos elementos; la segunda competencia es la de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, es decir, el estudiante debe comprender la manera en que se *relacionan* los elementos locales de un texto a nivel semántico y formal; la tercera competencia es la de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, esto es, el estudiante debe, por ejemplo, analizar argumentos, identificar supuestos, advertir implicaciones y reconocer estrategias discursivas (véase ICFES 2013, 42).

Como puede apreciarse, las competencias referidas se encuentran unidas de manera estrecha por la creación de sentido, la comprensión global y la capacidad de reflexionar sobre un texto, lo cual constituye, propiamente, el momento crítico-reflexivo. Tal como viene implementándose, la prueba de

lectura crítica “evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados” (ICFES 2016, 16). Como se ha referido, con relación a la población a quien está dirigida, la prueba busca evaluar el alcance de los estudiantes para realizar actividades específicamente críticas, lo que estaría justificado, por ejemplo, en los estándares curriculares del área de lenguaje y —en ausencia de unos específicos— en las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía*. Al respecto se señala:

Dentro de los “Saberes específicos” descritos en los estándares de lenguaje se encuentran [...] los siguientes: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”; “analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal”; “interpreto [de] forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”; y “retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados”.

Las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* del MEN (2010) [...] igualmente destacan el pensamiento crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico. Así pues, tanto los Estándares de Lenguaje como las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía* propuestos por el MEN resaltan el pensamiento crítico como un aspecto fundamental de la formación. (ICFES 2016, 17)

Tal como se propuso, la “homogenización estandarizada” de la evaluación ha sido el modo de orientar la conformación y despliegue de los programas de desarrollo a nivel global. En este escenario, el lugar otorgado a la configuración de las mediaciones necesarias a dicha finalidad requirió, según lo expresado, la creación de escenarios e instrumentos en los que pudieran incorporarse las tesis y postulados que operan como fundamentos de sus modelos de referencia. En tal sentido, la lectura y con ella su determinación como “lectura crítica” se ha posicionado como instrumento (vehículo) del sentido requerido por una sociedad global, donde la “función comunicativa del lenguaje” asume como tarea fundamental la participación funcional-activa de sujetos autorregulados y socialmente competentes. En el sistema educativo colombiano esta concepción quedó expresa a través de las pruebas estandarizadas de evaluación. La prueba de lectura crítica pretendió sintetizar y operativizar las competencias y técnicas

de la filosofía y del lenguaje, análogas en su interpretación. ¿Cuáles son las implicaciones epistémicas, pedagógicas y prácticas de este direccionamiento? ¿Qué incidencias genera sobre el “lugar” de la filosofía en el espectro de la educación media colombiana? A continuación, se presentarán algunas consideraciones para la comprensión.

Lectura crítica y filosofía: un breve análisis desde las pedagógicas en la educación media

Cuando en el año 2014 se introdujo en el examen Saber 11 la prueba de lectura crítica, las pruebas de lenguaje y filosofía desaparecieron de dicho escenario. La razón de esta determinación se había fraguado en años anteriores, al configurarse, en el escenario internacional, sendas transformaciones para el campo educativo y, con ellas, cambios estructurales en la forma y los contenidos de la evaluación educativa —como se mostró en los dos primeros momentos de estas consideraciones—. Producto de tal síntesis, el contenido y las intencionalidades de los nuevos instrumentos de evaluación hicieron énfasis en la necesidad de desplegar una composición estructural y conceptual diferente, que diera respuesta a las exigencias de la sociedad globalizada como su lugar de origen: ordenar y dirigir los usos y prácticas en lectura hacia el cumplimiento de los requerimientos específicos de los programas de evaluación por competencias, que en conjunto obedecían al paradigma de la participación e inclusión ciudadana en las esferas económica, política y cultural. Este escenario promovió la configuración de un nuevo marco epistémico en el cual, producto de la unión entre los componentes de las pruebas de filosofía y lenguaje, tuvo lugar la aparición no solo de nuevos instrumentos para la evaluación y medición estandarizadas del aprendizaje, sino también de una concepción de la lectura como *lectura filosófica* y de esta como *lectura crítica*. Las incidencias de tal correspondencia fueron significativas, máxime si se estima que, en la última formulación, el concepto de *crítica* procede de una construcción distinta de la asignada por diversas tradiciones filosóficas.

Frente a este señalamiento, cabe considerar dos elementos de análisis: *primero*, con relación al concepto de crítica, no solo se encontró que su constitución difiere de las elaboradas por los discursos filosóficos. Adicionalmente, queda claro que en su contenido la prueba incluyó algunos procesos lingüísticos y los extendió a la totalidad de las comprensiones lecturas y filosóficas posibles (según lo implementado por la prueba de evaluación referida), entre las que aparecen: análisis, interpretación, reflexión e inferencia; todas ellas

actividades que si bien resultan necesarias para las tareas lectoras, implican un reduccionismo significativo en las acepciones de sentido alcanzadas por las reflexiones filosóficas en esta materia (la crítica). Teniendo en cuenta esta evidencia, *segundo*, se ha configurado una tendencia hacia la implementación estandarizada o normalizada de lineamientos pedagógicos institucionalizados por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, afines a la comprensión de la prueba de lectura crítica como lectura filosófica y, aún más, como filosofía en sí misma. Así, es posible la afirmación de una *transformación performativa* en la comprensión del lugar específico asignado a la filosofía, como área “obligatoria” del currículo en la educación media. Aparece entonces la necesidad de repensar este “lugar”, partiendo de una revisión a los fundamentos teóricos de las orientaciones pedagógicas que, en filosofía, expresan los fines y objetivos del sistema educativo colombiano, pues en su composición actual se evidencia un distanciamiento frente a la noción de *crítica* construida por la tradición filosófica. Es por esto por lo que, una vez expuestos los motivos que dieron lugar a las pruebas estandarizadas de evaluación y aclaradas (en este escenario) sus construcciones más relevantes (en torno al lugar de la lectura y a la transformación de la prueba de filosofía en prueba de lectura crítica en el SNEE), presentamos algunas reflexiones sobre la constitución actual de la educación, la prueba de lectura crítica (Saber 11) y el lugar de la filosofía¹² en el contexto actual de la educación media.

La educación en un mundo globalizado

La primera de las reflexiones está relacionada con el papel de la educación en el mundo actual. El proceso de globalización se ha constituido alrededor de la *reproducción instrumental* del campo económico, este es su ámbito de origen y su objetivo último. En función de esta finalidad, se ha promulgado la necesidad de construir, como paradigma, un nuevo marco de relaciones, donde la modificación de lo social (por lo colectivo) hace parte de una concepción diferente (centrada en la producción de valor) de la temporoespacialidad, fundada en la satisfacción de las libertades individuales.

En el marco de las sociedades globalizadas, el papel del conocimiento es particularmente importante. El desarrollo de actividades productivas, en las que

¹² Como campo de formación disciplinar en el que se origina, constituye y transforma el concepto de *crítica*.

se evidencie una mayor capacidad para producir y hacer uso del conocimiento (técnico, tecnológico y científico), adquiere mayor *valor* en el escenario del mercado. Si la cuestión se encuentra relacionada con la capacidad para mejorar los procesos productivos, el complemento que mejor se ajusta a sus requerimientos es la idea de una *sociedad global del mercado* (según los fundamentos expresados), donde la consecución de resultados inmediatos y la formulación de prácticas sustentadas en la relación costo-beneficio se impone a partir de los criterios de *utilidad y medición*.

Con una sociedad transformada o, al menos —es su pretensión— en proceso de cambio, el modelo capitalista reafirma y afianza su propuesta. “Crece” de forma desmesurada y determina las relaciones entre individuos como parte de un proyecto sostenido por el egoísmo, donde la idea de una *común-unidad* queda reducida a las expectativas de crecimiento de los mercados, sin que ello signifique la creación de mejores condiciones de vida para quienes hacen posible su funcionamiento. Esta misma condición —implícita procedimentalmente como su consecuencia— se ha trasladado al campo de la educación. La “transmisión” de conocimientos junto a la enseñanza para el desarrollo y el progreso, si bien se tradujeron inicialmente en la constitución de nuevas posibilidades para el avance científico, tecnológico y económico, han terminado por ocasionar la exclusión de la mayor parte de la población mundial, la alienación cultural y la destrucción ecológica; consecuencias que, igualmente, han recaído sobre la comprensión y constitución de la educación en el mundo actual. Como lo expresa Mejía:

Hoy el capitalismo tiene claro que la educación no garantiza el empleo [...] y, que por tanto la escuela adquiere una función distinta. Es una escuela para la reestructuración productiva [...], es necesario vincularse y debe ser una vinculación eficiente que garantice el aumento de la productividad de las personas. Por eso, la educación de hoy es una educación para la empleabilidad [...].

¿Y qué es la empleabilidad? Es formar seres humanos con las competencias, unas capacidades de saber hacer, para salir a disputar los pocos puestos de trabajo que hay en la sociedad. Pero esas competencias ya no son para la sociedad, son individuales, es el individuo quien las porta. (2004, 26-27)

Así pues, se afirma la configuración de un mundo que progresa a partir de un único criterio: *la competencia*. Su “espíritu” afirma la importancia de adquirir conocimientos que permitan el acceso a múltiples posibilidades —las del mercado— y de ahí a diversas formas del “hacer” en un mundo globalizado. Dispuestos de esta forma, aquellos aprendizajes que deban adquirirse y desarrollarse serán los que resulten más útiles al modelo de sociedad establecido, lo que tiene un efecto directo inmediato sobre el sentido y las finalidades educativas, así como en la educación misma, en sus actos y como proyecto formativo, de donde pueden inferirse: primero, que la educación, derivada de una organización social tal, privilegia el saber técnico-instrumental, que sirve como mecanismo para el aumento en la *tasa de ganancia* de la producción mercantil, mientras, segundo, que los conocimientos referidos a las actividades humanas, *más allá* de las fronteras de “los mercados laborales mundiales” (Dale 2008, 139), serán tenidos por innecesarios, poco prácticos, obsoletos y hasta como obstáculos del desarrollo.

Esta reestructuración social, reestructuración de la cultura para el mundo laboral, trajo consigo una serie de implicaciones en los diversos campos de la vida humana, todas derivadas de la relación costo-beneficio. El estatuto epistemológico de las ciencias se afirmó como quehacer técnico-científico y avance del conocimiento “sin más” y su conexión con el “mundo de la vida” parece haber quedado en un estado de neutralidad analítica —siempre necesaria, pero no suficiente—, que permite la aceptación “sin más” de las *causas* del desarrollo, sin que ello implique atender a sus *consecuencias*.¹³ Comprender la evaluación como artículo de consumo o, aún más, como dispositivo para la instrucción, pone de manifiesto la necesidad de señalar el papel de la evaluación escolar en su función mediadora, entre otros aspectos, para la formación de la cultura.

¹³ Se vislumbran, igualmente, las implicaciones que este *modo del conocer* ocasiona sobre la forma misma en que se constituye la realidad. Grosfoguel (2016) ha puesto en evidencia las problemáticas asociadas a este asunto, al criticar la imposición de ideas y modelos de acción (por transnacionales, universidades, etc.), en cuanto se genera en los pueblos de los acunados *países en vías de desarrollo* un desconocimiento intencionado de sus saberes originarios y tradiciones culturales, para expropiarlas, transformarlas y devolvérselas como conocimientos novedosos expresados desde “lógicas occidentalocéntricas [...] Es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico [...], con el propósito de hacerlos más mercadeables” (133).

Pueden indicarse las dificultades generadas por la imposición (a) *crítica* de las directrices estandarizadas del modelo neoliberal, como naturalización de un supuesto proyecto común y viable de sociedad, en el que la evaluación de la educación es proyectada en función de la medición de aquellos niveles de eficiencia y eficacia considerados exitosos, y que se encarnan en las nuevas ciudadanías.

La formación del estudiante en el modelo de evaluación de las pruebas estandarizadas

Vinculada a esta concepción de educación aparece la creación de un modelo evaluativo afín a los direccionamientos teórico-prácticos del mundo globalizado. Pueden señalarse al menos dos escenarios en los que se evidencia el lugar asignado a las pruebas estandarizadas como mecanismos de evaluación, a saber: 1. La revisión de la correspondencia entre los sistemas de evaluación, sus intencionalidades y los contenidos del currículo; 2. La promoción de prácticas pedagógicas y didácticas, que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos señalados por las organizaciones que impulsan y construyen las pruebas estandarizadas. Desde esta perspectiva, Ortiz y Montoya (2015) proponen cinco características de una formación escolar orientada al desarrollo de herramientas teórico-prácticas que respondan creativamente a los condicionamientos de las pruebas estandarizadas. Se trata de parámetros para las transformaciones necesarias no solo en el concepto de evaluación, sino en el enfoque con que esta se encara¹⁴ tanto en los aspectos técnicos y metodológicos de los instrumentos que hacen posible su implementación como en su estructura, dentro de una “totalidad” epistémica.

La primera tiene que ver con la capacidad para desarrollar argumentos, más allá de la selección de respuestas preestablecidas. La segunda se refiere a la anterior: busca que los estudiantes desarrollen herramientas para hacer uso del pensamiento, aproximándose “al objeto de la evaluación” (125). Esto

¹⁴ Es necesario aclarar —aún más, en términos del abordaje que ha sido desarrollado— que, en el ejercicio específico de la crítica propuesta, no se afirma un rechazo categórico a la evaluación educativa *per se*. Lo que se trata, es la constitución de un medio (la evaluación) en finalidad *universalista* (el “mundo del trabajo”, la “nueva sociedad”, p.e.); cuestión donde se evidencia, no la ausencia de importancia en muchas de las intenciones señaladas, sino la falta de criterios (diversos) en la construcción de una visión (tanto de las prácticas evaluativas, como de la lectura misma) más completa e integradora.

implicaría transformar las prácticas de evaluación, así como las pedagógicas y las didácticas, para que los estudiantes desarrollen “procesos mentales más complejos y desafiantes” (125). La tercera, en semejanza con la comprensión que las pruebas estandarizadas hacen del constructo “sociedad”, se piensa en un estudiante que sea capaz de reconocerse como “ciudadano del mundo y como futuro miembro de distintos equipos de trabajo” (125), de manera que sea capaz de aportar soluciones a las situaciones de la cotidianidad, más allá de las estructuras temáticas de las llamadas ciencias humanas y de las ciencias exactas. La función pedagógica de la evaluación aparece como aspecto central de la cuarta característica; en ella el estudiante se hace capaz de aprender, de manera que le sea posible responder creativamente a los problemas del contexto, para transformarlo. En la quinta característica se pretende que sean los docentes quienes impulsen las transformaciones necesarias del aula, a través de sus prácticas con estudiantes, buscando que estos “no reproduzcan las carencias del sistema económico y político en el que estamos inmersos, sino que tengan las herramientas suficientes, como ciudadanos y partícipes activos, para superarlas” (Ortiz y Montoya 2015, 125).

Estas características señalan algunas de las necesidades que bien pueden pensarse como posibilidades de desarrollo pedagógico y didáctico; sin embargo, en relación con la evaluación misma y, específicamente, con su implementación a través de las pruebas estandarizadas, permanece la pregunta por los contenidos: ¿qué es lo que se evalúa? Para el caso colombiano, el sistema Saber hace hincapié en la formación en competencias para el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo. Son las competencias genéricas las que cumplen el papel de determinar qué conocimientos resultan afines a la configuración técnica de los campos económico, político y cultural en referencia al modelo de sociedad delineado por los diversos agentes. Por este motivo, la evaluación en un área del currículo responderá a los conocimientos que permitan la inserción de los estudiantes en el mundo laboral de la productividad (como ha quedado claro), mientras que aquellos no vinculados directamente con estos intereses —como los específicos de las ciencias sociales o la filosofía— serán relegados al *pensamiento crítico* a través de la abstracción. Al respecto, Ennis (1987), citado por Ortiz y Montoya (2015), define este último como “el pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer” (126), concepción adoptada por las pruebas, en cuanto requieren de los estudiantes el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones mediante un proceso analítico-argumentativo.

La evaluación propuesta por las pruebas estandarizadas se distancia de las características que la definen. Esta afirmación resulta aún más indicativa si se analizan las relaciones entre la prueba de lectura crítica —Saber 11—, la lectura en filosofía y sus incidencias en los que podrían enunciarse como lineamientos para las “prácticas pedagógicas estandarizadas” de la filosofía en la educación media colombiana.

Lectura crítica y enseñanza de la filosofía en la educación media: la lectura como comprensión

Se ha señalado de manera recurrente que los motivos, la finalidad, la estructura y los contenidos constituyentes de las pruebas estandarizadas de evaluación de la educación se orientan a la obtención de resultados esperados, en el marco de un mundo globalizado. Ahora —como hipótesis para futuros trabajos— se buscará señalar que en esta visión y en sus prácticas correspondientes, existe una tendencia a la implementación excluyente de una única comprensión de la evaluación, lo que ha conducido a establecer una comprensión errada de la relación entre la concepción de los lugares teórico y pedagógico de la filosofía en la educación media colombiana y la delimitación de sus aportes a la prueba de lectura crítica Saber 11; esto ha devenido en la *simplificación* de su comprensión, hasta el punto de caer en un *reduccionismo* consistente en la asunción de la filosofía como lectura crítica.

Si se atiende seriamente a la relación lectura crítica-filosofía, en los términos del SNEE, todo se reduce a la lectura y la filosofía es vista, reductivamente, como medio. En términos de la relación evaluación-pedagogía: “Las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* del MEN (2010) [...] destacan el pensamiento crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico” (ICFES 2016, 17). Ahora bien, si la filosofía resultara afín a la identidad de la prueba de lectura crítica, siendo esta la justificación de su presencia particular como competencia a evaluar dentro del SNEE, será necesario establecer algunas líneas de encuentro entre pedagogía, lectura y crítica, teniendo en cuenta que al ser abordadas desde una mirada particular no pretenden constituirse en el universo interpretativo de la cuestión —lo que desbordaría las posibilidades e intencionalidad del presente análisis—. Como última de estas reflexiones provisionales se considerará la posibilidad de reconocer o negar la pertinencia de esta mirada particular, que sobre la relación lectura

crítica-filosofía, como ha sido establecido por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

En las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* (2010), el MEN determina que la *formación de la persona* es la *preocupación central de la filosofía y de la pedagogía*:

La formación del ser humano ha sido un propósito educativo tan importante en el desarrollo de la humanidad que al reflexionar sistemáticamente sobre ella es posible ver la pedagogía como el objeto mismo de la filosofía. [...] Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar. (13-14)

En este pasaje se hace hincapié en el carácter integral de la persona y en las múltiples determinaciones que deben intervenir en un proceso que pudiera llamarse formativo, el cual, según lo dispuesto en el artículo primero de la Ley General de Educación colombiana, puede entenderse como estado “permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la condición integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (2009, 17). Desde esta perspectiva, se puede colegir como tarea de la filosofía en la escuela la promoción “del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (MEN 2010, 23). Estas tareas cobran una importancia necesaria si se tienen en cuenta aspectos nodales que sirven de referentes a la consideración de la filosofía no solo como área del currículo, sino como una actividad fundamental y permanente, parte, de la vida cotidiana de los individuos y las sociedades; de ahí que la formación filosófica en la educación media se transforme en un medio que permita y promueva la interacción con diversas áreas del conocimiento y otros saberes, orientados al reconocimiento de las situaciones y a la intervención interpretativa —reflexiva— transformadora de las mismas.

Las características cognoscitivas propias de esta actitud *interpretativa-reflexiva-transformadora*, aparecen señaladas como parte de las competencias evaluadas por la prueba de lectura crítica Saber 11, cuando se afirma:

La primera competencia es la de identificar y entender los contenidos explícitos de un texto. Esto es, el estudiante debe *identificar* los eventos, las ideas, las afirmaciones y los demás elementos locales presentes en el texto, y debe *entender* esos elementos.

La segunda competencia es la de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. El estudiante debe comprender la manera como se *relacionan* los elementos locales de un texto a nivel semántico y formal.

La tercera competencia es la de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. El estudiante debe, por ejemplo, analizar argumentos, identificar supuestos, advertir implicaciones y reconocer estrategias discursivas. (ICFES 2013, 42)

Las competencias para *identificar, entender, relacionar y reflexionar* presentes como criterios de evaluación en la prueba Saber 11 pueden relacionarse con las pretensiones formuladas para la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Para el MEN, la filosofía permite el desarrollo de “habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas” (MEN 2010, 25), y en este sentido, las prácticas pedagógicas realizadas a través de los espacios de clase deben proveer elementos de diálogo para un encuentro colectivo dialogante, en el que la coherencia y la argumentación de las ideas se encuentre referida a “la realidad social e histórica en la que se desarrolla [la] existencia [...] reflexionada en relación con el presente inmediato, con el legado histórico al que nos debemos, con nuestra responsabilidad hacia las futuras generaciones y hacia el planeta en general” (MEN 2010, 26).

En consecuencia, las tareas de la filosofía en la educación media no se subsumen en las determinaciones de las especificidades lingüísticas; su labor las abarca (son para ella necesarias, importantes), pero va más allá. Resulta claro que la aprehensión de un discurso (en cualquiera de sus formas) requiere el desarrollo de actividades analíticas que permitan al interlocutor estructurar lógicamente el universo de un texto para proceder a múltiples actos de comprensión; sin embargo, las tareas orientadas a la reflexión, aquellas que permiten la construcción y aprehensión de sus sentidos, se encuentran en un horizonte de mayor complejidad, donde las interpretaciones no son constituidas en el marco unívoco de “lo mismo”, “en cuanto verifican en igual medida la razón o

significación común” (Beuchot 2005, 103), sino que se orientan a la superación de la disyuntiva medios-fines, que aprueba “la imposición de un punto de vista o de una supuesta ‘verdad’, sino más bien [en] una propuesta de diálogo y de construcción en común” (Araya 2003, 24).

Consideraciones finales

La apuesta por una filosofía que se encuentre en complementariedad analógica (Beuchot 2005), es decir, en una relación ubicada simultáneamente entre las tareas deconstructivas del lenguaje y la comprensión situada del mismo hace de ella “un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (MEN 2010, 26). Empero, una tarea tal es, en sí misma, una tarea de liberación: liberación de la inmediatez y del afán productivista, de la obsesión por la consecución de resultados “útiles”, medibles y estandarizados. Con esto, queda en evidencia la visión limitada que sobre la filosofía ha hecho la prueba Saber 11: no se trata de una ejecución normativa de las tareas propias del lenguaje. Si la filosofía es *crítica*,¹⁵ desde el lenguaje y hacia la comprensión de la realidad, es “por consiguiente [...], una hermenéutica radical de la existencia. [...] Pero es al mismo tiempo el esfuerzo de pensar las condiciones que deben permitir que la existencia habite en el mundo en verdad” (Ladriere 2004, 11, 17).

En relación con la hermenéutica, las consideraciones acerca de la lectura crítica convocan la atención sobre la noción de “interpretación”. Tanto en las pruebas internacionales como en la colombiana su actividad corresponde a la capacidad de los estudiantes para ubicarse en la totalidad dada, proyecto o realidad constituida, lo que resulta distante de lectura como desarrollo detenido y progresivo de la capacidad para “habitar en” o “tomar posesión de” lo leído. Así vista, la lectura convoca a la constitución de un proceso existencial por el que “toda nuestra experiencia es lectura, e-lección de aquello sobre lo que

¹⁵ Amplias y reconocidas pueden encontrarse en el canon de la filosofía, como expresiones del pensamiento occidental, las más diversas acepciones de la categoría *crítica*. Aquí su comprensión se dirige hacia la reflexión sobre las incidencias y consecuencias de la racionalidad moderna *medio-fin*, en los diversos campos de la actividad humana, individual y social. Comprensión igualmente limitada y cuyas pretensiones exceden las posibilidades de este texto; se trata de una tarea pendiente.

nos concentramos y estar familiarizados, por la re-lectura, con la totalidad así articulada” (Gadamer 1998, 81).

Por último, es importante volver sobre las consideraciones de lo que podría denominarse la “función práctica” de la filosofía, en relación con los lineamientos constitutivos de la prueba de lectura crítica Saber 11. Subsumida en las determinaciones de los procesos lingüísticos como dispositivos afines a los intereses neoliberales, parece afirmarse la visión de una de “cierta filosofía” constituida en medio o herramienta para abstraer, fundamentar y estructurar los engranajes conceptuales propios de la producción permanente en el mercado, sin que medie en ello una *función crítica* que permita cuestionar o reformular tales enunciados a partir de criterios como la vida, el bien, la libertad, entre otros. Esta filosofía, aquella que acepta el adiestramiento pedagógico, epistémico, ético y político de la sociedad globalizada, se afianza sobre la idea de comunidades adoctrinadas, no problemáticas, en las que se niega la posibilidad de pensar otras “formas que se supone podrían ofrecer mejores oportunidades para aliviar la lucha del hombre por la existencia” (Marcuse 1968, 12). En este sentido, una *lectura crítica auténtica* hará uso de las herramientas provistas por el lenguaje para interpretar, lo más fielmente posible a la experiencia humana, esa búsqueda de sentido que acompaña a quien comprende que “el poder hacer uso infinito de medios finitos es la verdadera esencia de la fuerza que es consciente de sí misma” (Gadamer 2007, 528). Tal pretensión vincula la lectura (mediación posibilitadora de la creatividad inmanente del lenguaje) a la lectura crítica y estas a un pensamiento crítico que debe los peligros de la adherencia “sin contradicción al sistema vigente, al liberalismo, a la modernidad, al capitalismo, por no tener categorías ético-críticas para confrontarlos” (Dussel 2016, 10).

Referencias

- Araya, Domingo. 2003. *Didáctica de la filosofía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ayala–García, Jhorland. 2015. *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales.
- Ball, Stephen. 2002. “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”. En *Nuevas tendencias*

- en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, compilado por Narodowski, M. et ál., 103-128. Buenos Aires: Granica.
- Bettinger, Erick. 2006. "Evaluating educational interventions in developing countries". En Cohen, Joel, Bloom, David y Malin, Martin eds., 355-386. *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge: American Academy of arts and Sciences.
- Beuchot, Mauricio. 2005. "El hombre americano: un ejemplo de interpretación analógica". En: *Hermenéutica analógica y filosofía latinoamericana*. Bogotá: El Buho.
- Black, Paul y William, Dylan. 1998. *Assessment and Classroom. Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. En: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016.
- Dale, Roger. 2000. "Globalization and education: Demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda?'". *Educational Theory*, 50: 447-465
- Dale, Roger. 2007. "Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos". En *Globalización y educación. Textos fundamentales*, compilado por X. Bonal et ál., 87-114. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Dale, Roger. 2008. "La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales". En *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada Neoliberal*. Madrid: Akal.
- De Miguel, Mario. 1995. "La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto". *Cuadernos de Sección. Educación* 8: 29-51.
- Dussel, Enrique. 2016. *Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, Hans-Georg. 1998. *Arte y verdad de la palabra*. Traducido por José Zúñiga. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg. 2007. *Verdad y método*. Traducido por Ana Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Grosfoguel, Ramón. 2016. "Del 'extractivismo económico' al 'extractivismo epistémico' y el 'extractivismo ontológico': Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo". *Revista Tabula Rasa*, 23:123-143.
- ICFES. 2013. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11*. En: <https://www.icfes.gov.co/>

- documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf. Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2016.
- ICFES. 2016. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11*. En: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Lineamientos+generales+para+la+presentacion+del+examen+de+estado+Saber+11+2016+-+v4.pdf/d1b18bb6-0e52-4416-859e-db7d1591320a>. Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2016.
- IEA. 2001. *Marco teórico y especificaciones para la evaluación PIRLS 2001*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- IEA. 2002. *PIRLS 2001 Enciclopedia. Una guía de referencia de la educación en lectura en los países participantes en el Programa de Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS) de la IEA*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Jaramillo, Rodrigo. 2008. "De los léxicos en torno a la calidad de la educación". *Revista Educación y Cultura* 79: 17-23.
- Ladriere, Jean. 2004. *Responsabilidad de la filosofía*. En: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/download/1865/1759>. Fecha de consulta: 08 de noviembre de 2016.
- Marcuse, Herbert. 1968. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Traducido por Juan García. México: Joaquín Mortiz.
- Mejía, Marco. 2004. "Implicaciones de la globalización en el ámbito social y educativo". *Revista Internacional Magisterio* 11: 24-29.
- MEN. 2008. *Evaluaciones externas en América Latina*. Bogotá: Logoformas.
- MEN. 2010. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ortiz, Ferley y Montoya, Juny. 2015. "Transformación de la evaluación estandarizada en Colombia: una ruta para promover el pensamiento crítico." En *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en evaluación*, 107-128. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- OCDE. 2000. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- OCDE. 2006. *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. En: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. Fecha consulta: 17 de julio de 2016.
- OCDE. 2013. *Draft Reading Literacy Framework*. En: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>. Fecha de consulta: 17 de julio de 2016.
- OCDE. 2016. *Colombia debería mejorar la equidad y la calidad de la educación, según la OCDE*. En: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/colombia-deberia-mejorar-la-equidad-y-la-calidad-de-la-educacion-ocde.htm>. Fecha de consulta: 04 de abril de 2017.
- OREALC-Unesco. (2016). *TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la lectura*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>. Fecha de consulta: 23 de agosto de 2016.
- Pérez, C. et ál. 2015. “Los estudios internacionales de evaluación de la calidad en América Latina: estado de y del debate en el ámbito del Mercosur”. En *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, 59-88. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pérez, Ramón. 2007. *La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos*. En: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47. Fecha de consulta: 04 de junio de 2016.
- Peña, Luis. 2002. *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia. Un marco de referencia para el estudio PIRLS*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombino para el Fomento de la Educación Superior.
- Pizarro, A. 2016. “Aportes para la enseñanza de la lectura y la escritura Unesco”. *Revista Educativa Ruta Maestra* 14: 4-20.
- Poggi, Margarita. 2008. “Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa”. *Revista Magisterio* 35: 27-34.
- República de Colombia. 2009. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Bogotá: Editorial Unión.
- Revista Internacional Magisterio. 2004. ¿Conoce las pruebas internacionales de evaluación? 10: 55-57.
- Revista Internacional Magisterio. 2008. *Las pruebas PISA, criterios de evaluación para el nuevo mundo. Entrevista con Andreas Schleicher* 36: 15-17.

- Romao, José. 2015. "Evaluación: ¿Exclusión o inclusión?" En *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, 43-58. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torrie, Ian. 1989. "Developing achievement-based assessment using grade related criteria". *Research in Science Education* 19: 286-290.
- Tapia, Jesús. 2005. "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". *Revista de Educación* número extraordinario: 63-93.
- Vega, Renán. 2011. *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Volumen 2: Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario*. Bogotá: Impresol Ediciones.

Filosofía y lectura crítica

Alfonso Cabanzo*

Santiago Wills**

Resumen

Una forma en la que se manifiesta la llamada “crisis de las humanidades” se da a través de la escisión entre la educación humanística y la educación tutelada por el Estado. Así, tal y como aparece señalado en otros capítulos de este volumen, el papel que ha desempeñado el ICFES en toda esta coyuntura ha sido fundamental. En ese orden de ideas, este capítulo aborda el problema de la enseñanza de la filosofía y su relación con la evaluación de la lectura crítica. Según los autores, a partir de la definición adoptada por el ICFES para la implementación de su módulo de lectura crítica en los exámenes de Estado, Saber 11 y Saber Pro, se puede apreciar la relación entre ambos aspectos. Sin embargo, lo que no resulta tan claro, según los autores, es la relación del desarrollo de habilidades requeridas para la vida diaria y el mercado laboral, y aquellas habilidades alcanzadas mediante la práctica de la filosofía.

* Profesor asistente en la Facultad de Humanidades del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: alcabanzo@hotmail.com

** Profesor de cátedra en del Centro de Periodismo de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: swillsp@gmail.com

Abstract

One way in which the so-called “Humanities crisis” manifests itself is through the split between humanistic education and state-supported education. In this context, the role that ICFES has played in all this situation has been fundamental. This chapter deals with the problem of philosophy teaching and its relation to the evaluation of critical reading. According to the authors, since the ICFES implementations of the “critical reading module” in the state exams (Saber 11 and Saber Pro), the relationship between both aspects can be appreciated. However, according to the authors, what is not so clear is the relationship between the development of skills required in daily life and the labor market and those skills achieved through philosophy.

Filosofía, competencias y cotidianidad¹

Hoy en día se ha creado una escisión entre las humanidades y la educación tutelada por el Estado. Para muchos críticos la introducción de los currículos y la evaluación enfocados en competencias obedece a fines eminentemente prácticos, buscando dotar a los estudiantes de habilidades necesarias en la vida cotidiana, y sobre todo laboral, dejando de lado su formación en aspectos críticos, necesarios para la vida social en una democracia. Al menos en Colombia, el Estado, por intermedio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), evalúa la competencia en lectura crítica tanto al finalizar la educación secundaria como al terminar la universidad. Este texto aborda justamente el problema de la lectura crítica y su relación con la enseñanza de la filosofía. A partir de la definición adoptada por el ICFES para la implementación de su módulo de lectura crítica en los exámenes de Estado Saber 11 y Saber Pro se puede apreciar la relación entre ambos aspectos. Pero no es perfectamente clara la relación del desarrollo de habilidades requeridas en la vida diaria y un mercado laboral y aquellas habilidades alcanzadas mediante la práctica de la filosofía, una materia cuyos contenidos suelen percibirse como sumamente

¹ Las especificaciones de la prueba Diseño centrado en evidencia, afirmaciones y evidencias (DCE) son estipuladas por el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN); la exposición aquí realizada de manera informal está basada en los documentos oficiales publicados y citados en este trabajo. Las posiciones filosóficas y demás opiniones, así como los posibles errores en la interpretación de los documentos son responsabilidad exclusiva de sus autores, sin comprometer al ICFES o al MEN.

abstractos y alejados de cualquier actividad de la vida cotidiana. Esta es una percepción típica y, aunque entendible, algo injusta.

La práctica en matemáticas, física y biología se concentra en definir conceptos de manera rigurosa para deducir ciertas consecuencias aplicables a la vida diaria: “tiempo” o “conjunto” son ejemplos de términos fundamentales en estas materias, cuya interpretación se determina según los avances disciplinares. A pesar de los cambios teóricos en estas ciencias sistemáticas y rigurosas, o quizá gracias a ellos, se puede diseñar una evaluación que permita determinar qué sabe alguien al respecto y cómo aplica dichos conocimientos. Por supuesto, tal evaluación supone que hay un núcleo básico y común de saberes y habilidades más o menos invariables que debe tener alguien para que se diga de él que sabe física, matemática, biología, etc. Además, estas disciplinas ayudan a configurar un grupo de habilidades mínimas que no son exclusivas de los profesionales en estas materias. La matemática, por ejemplo, enseña a los niños los ejercicios aritméticos que serán usados durante el resto de la vida para una gran cantidad de tareas: desde comprar helados hasta determinar el monto de los impuestos a pagar. La física nos enseña que la velocidad se calcula dividiendo el espacio recorrido por el tiempo gastado en recorrerlo; es así como el joven puede deducir cuánto demorará en llegar a su destino si el autobús viaja a 50 km/h y le faltan por recorrer 10 km, y saber cuánto demorará en llegar a su entrevista de trabajo.

La filosofía parece no brindar conocimiento y habilidades similares a las anteriormente descritas. El niño no se preguntará en el desarrollo de sus actividades cotidianas si está en un sueño o no, si hay vida después de la muerte, por qué hay algo y no más bien nada... No parece —y recalamos la presencia del término “parece”— que Descartes, Leibniz o Heidegger puedan desarrollar en los estudiantes destrezas que faciliten su quehacer cotidiano: no le permitirán pagar sus impuestos ni llegar puntual a una cita. Aquellas son cuestiones que los filósofos han trabajado de manera rigurosa y profunda durante milenios. A veces, incluso, sin llegar a una conclusión definitiva el respecto. Sin embargo, los filósofos llegan a plantear estos problemas y a intentar solucionarlos con herramientas que, como mostraremos, también son usadas en la vida diaria, aunque en principio la conexión entre estas elucubraciones y el trabajo cotidiano no sea evidente. El propósito de este texto es justamente mostrar que desde una perspectiva puramente práctica las mismas herramientas que los filósofos usan para sus reflexiones abstractas se usan en la lectura cotidiana de textos. Incluso

sucede que la reflexión filosófica está o debería estar más cercana al común de la gente de lo que habitualmente se cree.

El término “competencia” surge justamente en el contexto laboral, y hace referencia a las habilidades concretas de las personas, habilidades requeridas en situaciones específicas que necesitan de la aplicación de ciertos conocimientos y destrezas para la solución de problemas puntuales. Es así como pueden encontrarse mecánicos, soldadores o gerentes competentes, pues ante ciertas situaciones son capaces de resolver problemas relacionados con estas prácticas. Es más raro oír hablar de esto en filosofía: “Nietzsche fue un filósofo bastante competente, mientras que Derrida fue más bien incompetente” es, de hecho, una frase que carece de sentido en el ámbito de la filosofía. Esto puede llevar a pensar, quizás erróneamente, que el asunto no es de filósofos.

En la década de 1970 el término “competencia” se introduce en educación enfocado hacia la evaluación del proceso de aprendizaje, y se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicables en los ámbitos personal, social y laboral. La intención de importar una palabra del ámbito empresarial al educativo obedecía más a motivaciones filosóficas que de otro tipo. En efecto, se buscaba refrescar la reflexión pedagógica revaluando el imaginario de que la labor educativa consistía en una transmisión pasiva de datos, e introduciendo la idea revolucionaria de que el conocimiento no es un *sabe qué*, sino en un *saber hacer* (*knowledge-how/knowledge-that*). Esta distinción surge justamente del trabajo del filósofo británico Gilbert Ryle (2005). Él afirma que expresiones como “ser inteligente” y otras relacionadas con términos mentales no se refieren al contenido que tenga una persona en su cabeza, sino justamente a las habilidades observables que demuestra. Dicha distinción captura una división que podemos rastrear incluso hasta la filosofía griega: la oposición entre *epistémê* (conocimiento) y *technê* (técnica o arte). Para Platón la vida virtuosa consiste ante todo en el conocimiento de la idea de Bien y el vicio en su desconocimiento. Aristóteles define el conocimiento como la posesión de una teoría científica, mientras que la técnica consiste en el arte que permite generar un objeto a partir de un saber normativo. También hay un vínculo entre su teoría del razonamiento práctico y estas técnicas o artes. La idea destacable de Ryle, retomada después por muchos pedagogos, consistió justamente en criticar la importancia que daban los griegos a la posesión de ciertos contenidos teóricos, propios de la aristocracia, por encima de las habilidades técnicas que poseían, por ejemplo, los esclavos. Aplicado al tema que

nos ocupa, la adopción del término en cuestión buscaba darle más importancia a la práctica, a la interiorización de los contenidos mediante un aprendizaje significativo, que a la memorización. Actualmente, muchos críticos ven en el término “competencia” el síntoma de una peligrosa adopción de doctrinas económicas.² Tristemente las críticas a este concepto se basan en su mayoría solo en un rastreo histórico desde su nacimiento, y de manera más triste aún son en su mayoría variaciones de la *falacia genética*. Pero, como sabe cualquier estudiante de primer semestre de Filosofía, el origen de una idea no implica *a priori* que esta sea falsa. Y aunque dicho origen tampoco implica *a priori* su verdad, quizá mejore ante los ojos de los censores si recordamos que el enfoque por competencias goza de títulos nobiliarios dentro de la realeza filosófica, como mostraremos unos párrafos más adelante.

En el país, la educación por competencias se adopta hacia la década de 1990 y dicha adopción, como consta en muchos de los documentos oficiales citados en este trabajo, obedece justamente a la idea de dar más prelación al desarrollo del *saber hacer* que al del *saber qué*. En efecto, lo que se buscaba —entre otras cosas— era evitar que la enseñanza continuara siendo ese proceso medieval en el cual el profesor dictaba unos contenidos y el estudiante los copiaba, los memorizaba y los recitaba posteriormente en un examen, muchas veces sin comprender realmente de qué iba eso “aprendido” en el aula de clases, olvidándolo todo días después. Con ese mismo espíritu el ICFES inicia un proceso de rediseño de sus instrumentos de evaluación. En esta misma década se hacen las investigaciones para diseñar las pruebas Saber. En el nuevo siglo, en el año 2006, se evaluaban competencias en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y actitudes y percepciones ciudadanas, no sin abandonar un enfoque curricular. Dicho proceso ha continuado revisándose en esta década y se ha ampliado hasta abarcar la educación superior: ahora existen pruebas Saber al finalizar la educación de pregrado, ya sea técnica, tecnológica o profesional.

Por “competencia” el ICFES entiende hoy en día, adoptando la posición del Ministerio de Educación Nacional (MEN), un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de

² Para ver un ejemplo típico de este tipo de críticas véase, por ejemplo, al artículo de Angélica del Rey y José Sánchez-Parga (2011).

cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (Vasco 2003). Hay de dos tipos: las genéricas, relacionadas con aquellas que son necesarias para lograr una vida satisfactoria en sociedad, y las *específicas*, propias de cada disciplina. Las primeras se evalúan solo al terminar la educación secundaria, y al finalizar la universidad se evalúan estas y además un conjunto de competencias específicas para cada grupo de referencia.

Ahora bien, lo que se mide en las pruebas de Estado no está determinado por el ICFES, sino por el Ministerio de Educación Nacional, que establece unos *lineamientos* que determinan los contenidos de los currículos cursados en las instituciones educativas. En tales lineamientos, específicamente los que dictan los contenidos de lenguaje y filosofía (MEN 1998, 1999, 2006, 2010, 2011), se afirma categóricamente que se buscará, con estas asignaturas, desarrollar el *pensamiento crítico*.

¿Cómo definir, en este escrito, el pensamiento crítico *desde la filosofía*, enfocado en la definición de competencias evaluables de acuerdo con el MEN y el ICFES? La determinación de tal concepto no se hizo institucionalmente consultando solo a un grupo de filósofos expertos en una escuela específica, sino mediante los comités técnicos establecidos por ley para tal fin y validando los resultados a lo largo y ancho del país, aunque sí participaron en su evaluación varios filósofos (ICFES 2013a, 2013b).³ Por ello no podemos asumir de entrada que prime una u otra escuela en dicha definición, ni que una sola escuela defina claramente qué significa “crítica”. Tampoco podemos asumir que la posición de una escuela filosófica es representativa de toda la crítica en general para las demás vertientes de la filosofía. Mucho menos podemos asumir que conocer solo una manera de tratar los problemas epistemológicos, ontológicos y éticos, de la manera abstracta en que se supone que lo han hecho una o dos escuelas, permitirá el desarrollo de competencias para uso de la vida diaria. Sin embargo, trataremos de ilustrar en lo que sigue las ideas comunes que subyacen tras la

³ Por ejemplo, en el grupo de asesores que fijó los estándares del MEN estuvo Carlos Eduardo Vasco. En el grupo que asesoró la creación de las orientaciones pedagógicas del MEN para la enseñanza de la filosofía estuvieron Guillermo Hoyos Vásquez, Álvaro Corral, Carlos Cardona, Julio Cesar Vargas, Luis Hernando Fernández, Miguel Ángel Pérez, Orlando Londoño, Rubén Darío Vallejo y Sergio Orozco. En el ICFES participaron Rafael Quintana y Reinaldo Bernal en el proceso de adaptación de los currículos para las pruebas. Todos de diferentes universidades del país y de diferentes corrientes filosóficas.

práctica filosófica en general para definir la lectura crítica y que aparecen en las especificaciones.

Lectura crítica como prueba de Estado

Ante todo, es importante aclarar que el componente de la lectura crítica de las pruebas Saber 11 y Saber Pro no pretenden evaluar solo a filósofos ni a estudiantes de filosofía, sino a estudiantes en general, tanto de último grado de sus estudios secundarios como a aquellos que están a punto de terminar su carrera profesional. Desde la filosofía, la crítica ha sido definida de muy diversas formas: la trascendental de Kant pretende establecer las condiciones de posibilidad de ciertos fenómenos; la de Horkheimer se inspira en los trabajos de Marx, y pretende elucidar las estructuras sociales que determinan las relaciones entre sus individuos; la fenomenología, la hermenéutica, incluso la escuela deconstruccionista, cada una asume el ejercicio de análisis y crítica de acuerdo con su propio conjunto de criterios.

Podría pensarse que cada representante de alguna de estas corrientes defenderá, naturalmente, que la forma correcta de crítica es la que él suscribe y ninguna otra. Por lo mismo, el intento de definir qué es leer críticamente, con miras a realizar una prueba estandarizada, parece ya una tarea filosóficamente condenada. En efecto, tales pruebas son conocidas también como pruebas “objetivas”, y este es un concepto que, aunque se usa cotidianamente, es típicamente problematizado. De ahí en adelante todo puede ser cuerpo de debate. Esto no impide, sin embargo, atender a ciertos elementos comunes.

En los lineamientos mencionados del MEN, la entidad encargada de definir el papel del ICFES en la evaluación, se espera que los cursos de lenguaje y filosofía ayuden a desarrollar las competencias *genéricas*; específicamente, la competencia en *lectura crítica*. Según esta definición, el ejercicio de enfrentarse a un texto

no se limita a decodificar los signos del lenguaje escrito para extraer los significados capturados en palabras y frases. La aproximación crítica a un texto incluye comprender su estructura formal; reconocer estrategias retóricas, argumentativas o narrativas; advertir los propósitos que subyacen al texto y el tipo de audiencia al que se dirige; advertir la presencia de supuestos y derivar implicaciones; y sobre todo tomar distancia y evaluar su contenido, ya sea la validez de argumentos, la claridad de lo que se exponga, la adecuación entre las características del texto y su propósito. (ICFES 2016)

Así definido, el papel de la filosofía queda claro. Todas estas acciones son, independientemente de la corriente que se abrace, prácticas asociadas al ejercicio filosófico. En efecto, si bien Platón, Kant, Heidegger, Rawls o Gómez Dávila en nuestro medio, lo que hicieron fue pensar sobre ciertos problemas, también es cierto que dicha reflexión quedó consignada en textos más o menos articulados. El estudiante que se acerca a la filosofía puede haber hecho ciertas reflexiones propias sobre ciertos temas típicos: su existencia, la existencia de los dioses, cómo puede estar seguro de que sus creencias son ciertas, cómo determinar si sus acciones son buenas o no, etc. A pesar de esto, su primer acercamiento a la filosofía *como disciplina* se hace mediante los textos que los autores clásicos escribieron pensando en abordar estos problemas. En sus escritos los autores exponen un problema y arrojan hipótesis para solucionarlo. El neófito debe tener la capacidad de identificar y comprender la manera como se estructura el texto, las ideas que presenta, los argumentos que las sostienen, sus supuestos e implicaciones. Esto es justamente lo que evalúa la prueba de *lectura crítica* de las pruebas Saber de acuerdo con los lineamientos.

Como mencionamos anteriormente, las pruebas Saber son un conjunto de exámenes que buscan, entre otras cosas, determinar las competencias alcanzadas a lo largo del proceso educativo. El realizado al finalizar la educación media, en grado 11, se centra en competencias genéricas; el realizado al finalizar la universidad, evalúa el desarrollo de competencias específicas, aunque también continúa revisando las genéricas. Estos instrumentos de evaluación son diseñados, como ya mencionamos, a partir de los lineamientos y otros documentos rectores del MEN, de la revisión de currículos de diferentes instituciones y del intercambio académico con asesores de diferentes universidades del país. En este punto es pertinente explicar las bases teóricas de la construcción de la prueba y su relación con los elementos mencionados en el apartado anterior.

En primer lugar, todos los instrumentos del ICFES se basan en el modelo de diseño centrado en evidencias. Brevemente explicado, dicho modelo consiste en una estructura estratificada que permite hacer aseveraciones, sustentadas en los datos que provee la prueba, sobre las competencias alcanzadas por el evaluado. Esta estructura, que puede verse en la figura 1. Argumento evidencial de la evaluación según el modelo de Toulmin, se conoce como *argumento evidencial* y consiste en un razonamiento configurado según el modelo del filósofo Stephen Toulmin (2007). Es decir, la *competencia* es descompuesta en términos de un conjunto de *afirmaciones* que deben ser sustentadas mediante *evidencias*. Estas

evidencias se recogen durante la prueba mediante la realización, por parte del estudiante, de un conjunto de *tareas*, que consisten básicamente en las preguntas realizadas (Mislevy et ál. 2003, 2017; Mislevy y Risconscente 2015).

En la figura 2 se aprecia la organización estratificada del modelo, donde cada tarea se asocia con una única evidencia y cada evidencia con una única afirmación.

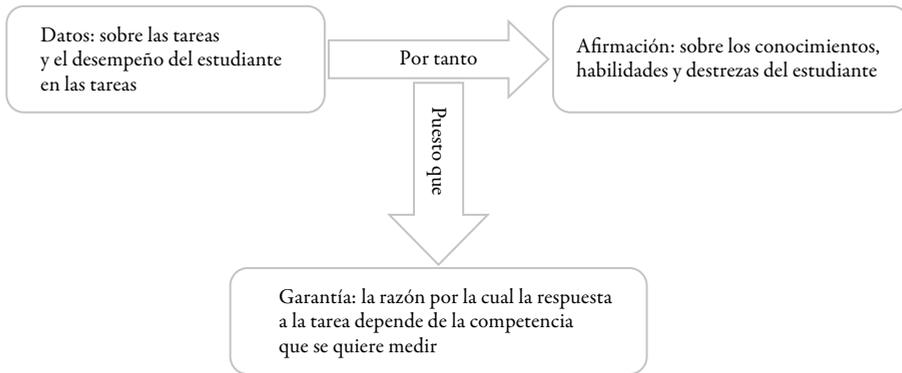


Figura 1. Argumento evidencial de la evaluación

Fuente: tomado de Toulmin (2007).

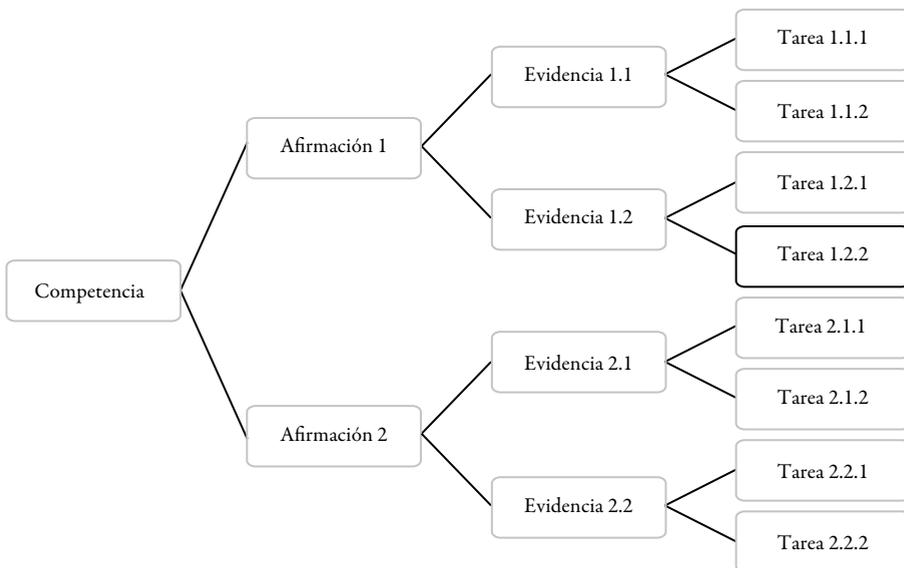


Figura 2. Estructura de estratos del DCE

Fuente: adaptado de Mislevy (2003).

La definición de la competencia a evaluar se determina tras un *análisis del dominio* de la prueba, esto es, mediante revisión curricular, consulta con expertos y escrutinio de los lineamientos oficiales. En este punto se especifican los conocimientos, las habilidades y las destrezas que se pretenden medir en el estudiante. Se busca evaluar la competencia en *lectura crítica*. Es a partir de este proceder que definimos un grupo de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten caracterizar la competencia en lectura crítica: conocimiento sobre argumentación, tipos y propiedades textuales, habilidades en comprensión de lectura y destrezas en identificación de ciertas estructuras de los textos. De este análisis se extraen las afirmaciones que dan cuenta de esta competencia.

Entre las especificaciones de la prueba⁴ la primera afirmación estipula que un estudiante competente en lectura crítica *identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto*. Esta versa sobre la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases aisladas que aparecen explícitamente en el texto. No indaga por conocimientos propios de la gramática, pero sí por la comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase: el uso de conectores lógicos; de indicadores de premisa y conclusión como “por tanto”, “dado que”; la construcción de oraciones cohesionadas, necesarias para entender un texto, etc. Como es sabido, el inicio del estudio de la filosofía se vale del reconocimiento de estos elementos particulares: en lógica se estudian los conectores y en argumentación es clave detectar este tipo de indicadores. Casi que al enfrentarse a un texto difícil los profesores recomiendan exclusivamente buscar primero estos conectores, e incluso si se desea contrastar una traducción dudosa con el escrito en su lengua original —griego antiguo o alemán, que en los primeros años de estudio suelen no dominarse— se recomienda esta práctica puramente sintáctica.

La segunda afirmación expresa que el estudiante competente en lectura crítica *comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*. Es decir, quien comprende el texto como un todo entiende cómo se relacionan formal y semánticamente sus elementos, de manera que este adquiera un sentido (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etc.). En esa medida, las preguntas correspondientes a esta competencia involucran, por ejemplo, reconocer un párrafo en tanto que *introducción*, identificar ciertas frases como las *premisas*

⁴ Dichas especificaciones se encuentran publicadas en los lineamientos del ICES (2016) y nos ceñimos a dicha presentación.

o conclusiones de un *argumento*, determinados pasajes como la presentación de una *tesis* contraria a la que pretende defender el autor, etc.

Hasta este momento no se habla de la capacidad crítica. Esta consiste, como lo expresa claramente la tercera afirmación de las especificaciones, en que quien es crítico *reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido*. Las dos anteriores se referían a la comprensión, pero la última exige establecer cierta distancia entre lo escrito y la opinión que se pueda tener o no sobre el mismo. Se espera que en este punto el lector pueda sopesar las razones dadas en un escrito a favor de cierta postura, que pueda identificar, sino revisar si los argumentos dados son sólidos, si la estructura argumentativa descansa sobre supuestos o implicaciones indeseables. Se espera que el lector pueda identificar la estructura compleja del tipo textual, esto es, que sepa si el escrito se vale de una reducción al absurdo o de un argumento por analogía, si se trata más bien de una exposición pormenorizada de un asunto o un informe.⁵ Es deseable también que el lector pueda descubrir cuál es el propósito o la intención, en el sentido más técnico de la palabra, de un texto, esto es, si busca convencer, persuadir, incluso confundir o engañar al lector.⁶ Es deseable que pueda reconocer y tomar distancia de los sesgos ideológicos y prejuicios que aparecen de manera muchas veces velada en los textos. Cierta familiaridad con las estrategias discursivas o retóricas pueden ayudar a reconocer estas cosas, no necesariamente porque se hayan estudiado, sino precisamente porque la práctica lectora habitúa a tal ejercicio.

Crítica y filosofía

¿Qué relación tiene la filosofía con la competencia definida por el ICFES? Como hemos dicho en las secciones anteriores, la prueba no es de filosofía, pero el ejercicio de esta disciplina puede ayudar, y de hecho ha ayudado, a definir este *dominio*. En efecto, hay ciertas prácticas habituales, ciertamente no exclusivas del ejercicio filosófico, pero sí fundamentales para ejercerlo; de modo que, reconocer estas prácticas, materializadas en el acercamiento a los textos, permite identificar los conocimientos, habilidades y destrezas mínimas que debe tener una persona que lee críticamente. Como parte del ejercicio se hace evidente el

⁵ Sobre este tipo de estructuras la exposición más influyente del tema la ha hecho Van Dijk (2005).

⁶ Sobre este tema nos remitimos a autores como Austin (1998) y Searle (1994), pero también a Van Eemeren (1984) y Habermas (2008).

análisis de los argumentos. Desde los presocráticos como Parménides, pasando por Aristóteles, Kant y Frege hasta llegar a Alain Badiou, los pensadores se han valido de la lógica para llevar a cabo estos análisis, llegando incluso a desarrollar sistemas formales que han influido en el desarrollo de otras disciplinas como la aritmética y la teoría de conjuntos. Quizás apelando al prestigio que esta rama de la filosofía ha alcanzado desde la Edad Media, Hegel, Heidegger, Deleuze y otros autores alejados del pensamiento formalista escribieron grandes obras bajo el título de “lógica”. Libros formales especializados en esta disciplina, como la *Introducción a la lógica* (Copi 2015), y otros centrados exclusivamente en el trabajo filosófico como la *Introducción a los argumentos y problemas filosóficos* (Cornman, Pappas y Lehrer 2006) o los *Argumentos trascendentales* (Cabrera 1999) son muestra de la importancia del análisis lógico de los argumentos dentro de la formación en filosofía y de la intensidad con que se estudian la lógica formal y la argumentación. Y precisamente lo que se busca con tal estudio es desarrollar una *competencia* argumentativa, como *condición necesaria* del ejercicio filosófico. Cornman et ál. lo expresan de manera contundente: “Las cuestiones estudiadas en filosofía se encaran mediante métodos dialécticos de argumentación y contraargumentación” (2006, 13).

En ocasiones dicha práctica decanta en una forma personal de argumentar, achacable casi que con nombre propio a un autor, pero que influye de manera contundente en la tradición, como bien lo escribe Isabel Cabrera:

Un “argumento trascendental” es un argumento que busca concluir condiciones trascendentales, es decir, condiciones *a priori* de la posibilidad de un cierto tipo de experiencias, de conocimiento o del lenguaje. Estos argumentos son un recurso valioso para cualquier racionalista que pretenda distanciarse no solo del escéptico, sino también del convencionalista o del pragmatista: de aquí que los defensores de esta estrategia suelen afirmar que las condiciones que se concluyen mediante estos argumentos no son solo útiles sino asimismo indispensables o necesarias.

La filosofía de Kant está marcada por este tipo de argumentos: “sin espacio y tiempo no podríamos individuar y diferenciar objetos”, “sin permanencia no podríamos hablar de cambios”, “sin causalidad no podríamos distinguir entre experiencias objetivas y subjetivas”, “sin experiencia externa no tendríamos experiencia interna”, “sin libertad no podríamos atribuir responsabilidad moral”, etcétera, son algunas de las líneas de argumentación

desarrollada por su filosofía. Pero los argumentos trascendentales no son exclusivos de la perspectiva kantiana; aparecen también en Wittgenstein, Strawson, Habermas y otros filósofos contemporáneos. (Cabrera 1999, 7)

Como se aprecia en este pasaje, es Kant quien ha hecho uso de esta estrategia, y casi que podríamos decir que “la inventó”, o al menos le puso el nombre de ‘trascendental’; y se aprecia también la influencia que ha tenido en autores disímiles, ya sean ‘analíticos’ o ‘continentales’. Lo remarcable y común a todos ellos, insistimos, es la importancia del ejercicio argumentativo.

De la mano de esta técnica nos encontramos justamente con la posición específicamente crítica de la filosofía. En carreras menos abstractas las teorías son enseñadas casi siempre como herramientas de trabajo, como marcos que permiten el ejercicio de una profesión. En filosofía las teorías de tal o cual autor se estudian ante todo con espíritu crítico, incluso bajo el supuesto de que se está haciendo un estudio histórico. Es así como se leen Platón o Aristóteles —o Kant, o Habermas— no solo con el ánimo de recordar su antigua doctrina, sino revisando su estrategia argumentativa con el fin de encontrar problemas o fallos y ver cómo fue abordada la cuestión filosófica desde la perspectiva de sus antecesores tanto como desde la de sus sucesores. Quizás en los estudios de matemática pura se suele hacer el ejercicio de estudiar una teoría o sistema formal con el fin de encontrar fallos, pero incluso es en semestres avanzados que se hace tal cosa, mientras que en los primeros niveles se busca afianzar los conocimientos en teorías ya totalmente consolidadas. En filosofía el ejercicio mismo de leer los clásicos implica entrar en contacto con la presentación de una teoría para acto seguido leer sus críticas y encontrar sus defectos, como Sócrates en los *Diálogos* o como hace Aristóteles en sus tratados.

Ahora bien, resta por mostrar un ejemplo específico de tal proceder. Tal cosa es, por supuesto, una tarea titánica que excede con mucho el alcance de un trabajo como este. Podemos dar un par de ejemplos sobre el papel que desarrolla el estudio de la filosofía en las competencias de lectura crítica. Tomemos primero un texto de Tales de Mileto. Este, considerado el primer filósofo de la Antigua Grecia, es mencionado en prácticamente cualquier manual estudiado en la educación media. En general la instrucción filosófica se basaba en repetir ciertas frases a él atribuidas —sus obras se perdieron— esperando en un examen seleccionar una opción correcta sobre la autoría de esta. Esto tiene poco que ver con el trabajo filosófico, así como con la lectura crítica. ¿Qué hace el

filósofo en este caso? En primer lugar, ir a una fuente primaria, por ejemplo, el siguiente fragmento: “Parece que también Tales —a juzgar por lo que de él se recuerda— supuso que el alma es un principio motor si es que afirmó que el imán posee alma puesto que mueve al hierro” (*De Anima*, II, 405a).

Posteriormente se hace una lectura para identificar el sentido literal del escrito. Se indaga por aquello de lo que se habla: “alma”, “piedra magnética”, “hierro”, “principio motor”, tratando de entender estos términos. Así sabemos que el “alma” es *el principio de vida*, aquello que diferencia a los seres vivos de lo inerte; que el término “imán” se refiere a la piedra que atrae metales; que el hierro es ese mineral de uso cotidiano; que el “principio motor” es algo que mueve.

Pero una lectura crítica del texto no es solo entender qué dice, entender, en este caso, que Tales afirma que el imán atrae al hierro. Esto es una lectura literal. La lectura crítica va más allá. En un segundo paso, el lector debe captar que la intención del texto no es solo afirmar que los imanes atraen el hierro, sino además extraer *consecuencias* de este hecho. En este punto el lector debe reconocer que el autor del fragmento está ofreciendo un *argumento*: el imán tiene alma *porque* mueve al hierro.

Es así como debe saber que “el imán tiene alma” es una afirmación que trata de ser *justificada* mediante otras afirmaciones, en este caso, mediante la afirmación de que el imán mueve al hierro. En suma, el segundo paso es reconocer la *demonstración* presentada en el texto; relacionar las diferentes partes para hallar esta estructura, no siempre fácil de reconocer, del razonamiento.

El tercer paso para hacer una lectura crítica consiste en *evaluar* dicho argumento. Aquí se hace necesario ir un poco más allá de lo escrito. El lector debe seleccionar información relevante, eliminar la irrelevante y construir de nuevo una versión adecuada de la idea expresada. En este caso, debe saber que el texto original *asume* como verdadera una premisa adicional que *no está explícita*: todo lo que mueve tiene alma.

El argumento completo presentado en el fragmento sería el siguiente: todo lo que mueve tiene alma, el imán mueve, *por tanto*, el imán tiene alma.

Una vez establecido, el paso final sería determinar su validez y solidez: ¿la conclusión se sigue de las premisas? ¿Son estas premisas suficientes para probar la conclusión? ¿Podrían objetarse las premisas o hacerse más fuerte el argumento de alguna manera? Es criticable, por ejemplo, el supuesto de Tales: que todo lo que mueve tiene alma. Para justificar una crítica a tal tesis podría esperarse que el lector dé un *contraejemplo*: hay cosas que mueven y sin embargo no tienen

alma, como el agua. También podrían extraerse consecuencias de estas premisas que ayuden a reconsiderar estas objeciones: dado que lo que mueve tiene alma y todo, de una u otra forma mueve, se concluiría que *todo* tiene alma, conclusión inaceptable para muchos otros filósofos. A partir de las consecuencias implícitas que se siguen del razonamiento construido de Aristóteles podría relacionarse el fragmento con el *hiloísmo*, y compararlo con otras doctrinas, por ejemplo, la expresada por el materialismo francés del siglo XVII: J. B. R. Robinet publicó un libro con el título de [*Acerca de la naturaleza*], donde reconocía que toda la materia estaba viva e incluso consideraba que las estrellas son cuerpos orgánicos vivientes (Bedau y Cleland 2016).

El ejercicio anterior, siendo casi una caricatura de lo que se hace al enfrentarse a un autor, no agota la práctica filosófica, pero en líneas generales atrapa la esencia de lo que significa encontrarse con un problema filosófico y un texto que lo expone. A pesar de su especificidad —el asunto de la naturaleza del alma— el proceso de identificar el argumento central e iniciar una reflexión a partir de este no difiere, o no debería diferir, de la manera en que se leen otros textos. Este método, como hemos repetido hasta la saciedad, no es exclusivo de la filosofía, aunque esta manera primigenia de abordar un autor le es típica, y se aprende desde el momento mismo en que se inicia su estudio. Y tal método, si bien supone algunos elementos básicos de argumentación, no es exclusivo tampoco de alguna corriente: la fenomenología, la analítica o la hermenéutica. Hasta los enemigos acérrimos del formalismo lógico justifican sus posiciones, y para ello se valen de argumentos, así como de otras estrategias discursivas, incluso falacias, que el alumno debe estar presto a descubrir. Por supuesto, cualquier actividad donde surja una diferencia de opiniones y donde se trate de llegar, si no a la verdad del asunto debatido, al menos sí a un consenso, se vale de estas estrategias argumentativas.

Si hablamos de la relación entre la filosofía y la prueba de lectura crítica en las pruebas de Estado, hay que reconocer que en otros tipos de textos también es necesaria la crítica. ¿Qué puede aportar el método filosófico al enfrentarse, por ejemplo, a la literatura? He aquí el segundo ejemplo:

Un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrion, que se presentó con el nombre de Melquíades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes

metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían por donde más se les había buscado, y se arrastraban en desbandada turbulenta detrás de los fierros mágicos de Melquíades. “Las cosas tienen vida propia —pregonaba el gitano con áspero acento—, todo es cuestión de despertarles el ánimo”. (García Márquez 2010, 9)

En este fragmento encontramos una figura literaria, la personificación: la desesperación de los clavos, y la desbandada de las cosas presentan a objetos inanimados como si estuviesen vivos. En este caso estaríamos haciendo una lectura localizada, determinando el significado de ciertas frases. Sin embargo, si tomamos el texto de manera global nos damos cuenta de que está pasando algo más. No es, como el fragmento de Tales, un escrito argumentativo: no hay afirmaciones que probar ni razones para dar. Sin embargo, la comprensión de los elementos del texto nos ayuda a captar la intención general. En primer lugar, la mención a Macedonia: antiguamente hacía parte de los territorios griegos, de donde era también Tales, pues Mileto era un puerto griego. En segundo lugar, la mención al alma de todas las cosas. Esta afirmación no aparece justificada en el escrito, pero unida a la personificación y a la referencia a Grecia nos lleva a inferir que este fragmento alude también al hilozoísmo: es una referencia implícita a las ideas del filósofo griego. El fragmento citado de *Cien años de soledad* pertenece, de acuerdo con esta interpretación, a una especie de “cosmogonía”, un relato de los orígenes del mundo, el resumen de la historia occidental disfrazado de relato costumbrista caribeño. Esta *hipótesis de interpretación* se ve reforzada cuando leemos todo el capítulo y encontramos las referencias bíblicas a los días en que las cosas carecen de nombre, como en el *Poema babilónico de la creación*; las alusiones a Eratóstenes y la forma como descubrió la redondez de la Tierra comparando sombras; a Arquímedes y su espejo gigante que quemaba ejércitos. Por supuesto, la habilidad para tomar distancia del texto presupone un aprendizaje no solo de conocimientos, sino más bien de habilidades que se desarrollan a lo largo de un proceso. Eventualmente es necesario cierto contenido declarativo —saber dónde queda Macedonia, quién era Tales, etc.—, pero la postulación de hipótesis de significado, poder encontrar este tipo de relaciones, es una competencia de lectura crítica que enriquece la lectura no

solo de la filosofía, sino de la literatura e incluso de textos más cotidianos como los artículos periodísticos.

Consideraciones finales

A la luz de lo anterior, hay que practicar la filosofía. No como hace años la aprendimos en el colegio, memorizando una larga serie de nombres y frases célebres, sino enfrentado a las fuentes primarias y diseccionando su estructura argumentativa y retórica, además de reflexionando sobre los problemas que nos abruma o nos sorprenden al despertarnos y debatiendo sobre la forma de asumirlos y entenderlos. Hay que hacerlo porque, desde un punto de vista meramente utilitario, desarrolla una *technê* necesaria para el desempeño laboral los futuros asalariados, la capacidad de leer críticamente; ello, aunque se deje de lado la aristocrática *epistêmê*. Pero, yendo los alcances de este escrito, hay que practicar la filosofía porque enseña más que una técnica, o más que un conocimiento exclusivo de intelectuales aislados de la sociedad. Hay que practicarla porque el ejercicio de leer críticamente nos brinda *trascendencia*, no en el sentido kantiano, sino como una forma de pensamiento que está en la base de toda sociedad democrática. Esto ya lo sabían los griegos, quienes veían en el ejercicio dialéctico la condición misma de la ciudadanía.

Como bien escribe Martha Nussbaum, la filosofía nos enseña tres valores básicos en una sociedad. El primero es la capacidad socrática de autocrítica y reflexión sobre las tradiciones que configuran la identidad de los ciudadanos. Esta capacidad de cuestionar quiénes somos, como personas o como grupo, para fijar a partir de ahí un rumbo personal o social, no debe hacer concesiones a la supremacía de la costumbre o la fuerza. Debe ir más allá de la simple negociación de principios y abrazar el análisis de los argumentos de parte y parte, y desarrollarse la capacidad de dialogar con gentes de diferente etnia, casta, religión o partido. El segundo valor es la pluralidad, la capacidad de entenderse como miembro de una nación y un mundo heterogéneos, con diversas historias y diferentes maneras de ver aquello que nos rodea. Esta pluralidad nos permite evitar la ignorancia, causante del miedo y el odio. El tercero es la empatía, la capacidad ya no solo de comprender de manera racional lo que el interlocutor afirma, sino la capacidad de conmiseración, de sentir lo que alguien diferente a mí puede estar sintiendo en este momento. Por supuesto, nada más racional que el ejercicio filosófico, que puede rayar incluso con la falta de empatía, y este no garantiza que se desarrollen los tres valores, si no se va del lado de otras

disciplinas como las artes. Pero en general el estudio de las ideas va acompañado de un paso por la pintura, la música y la poesía, como lo atestigua el hecho de que no pocos pensadores hayan reflexionado sobre estos tres aspectos de la humanidad. El conocimiento así ganado no es garantía de una vida virtuosa, pero, siguiendo a Nussbaum y a Platón, la ignorancia es la vía más rápida para llegar al mal comportamiento.⁷ El surgimiento de los tres valores presupone la habilidad racional entendida como la capacidad de reconocer y evaluar argumentos, y si bien no es una capacidad exclusiva de la filosofía, al basarse en tales habilidades, más que en otras técnicas como la matemática o la experimentación, esta se convierte casi en una condición de posibilidad de la democracia misma.

Referencias

- Almod, Russell, Lukas, Janice y Mislevy, Robert. 2003. *A brief introduction to evidence-centered design*. Educational Testing Service. Nueva Jersey: Education Testing Service.
- Aristóteles. 2010. *Acercas del Alma*. Traducido por Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos.
- Austin, John. 1998. *Cómo hacer cosas con palabras*. Traducido por Genaro Carrió y Eduardo Rabossi. Barcelona: Paidós.
- Bedau, Marc y Cleland, Carol. 2016. *La esencia de la vida: Enfoques clásicos y contemporáneos de filosofía y ciencia*. Traducido por Mariano Sánchez-Ventura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabanzo, Alfonso. 2012. *Lógica básica*. Bogotá: La Salle.
- Cabrera, Isabel. 1999. *Argumentos trascendentales*. México: UNAM.
- Copi, Irving. 2005. *Introducción a la lógica*. Traducido por Edgar Antonio González Ruiz. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cornman, James, Pappas, George y Lehrer, Keith. 2006. *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*. Traducido por Gabriela Castillo Espejel, Elizabeth Corral Peña y Claudia Martínez Urrea. México: UNAM.
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. 2011. “Crítica de la educación por competencias”. *Universitas* 15: 233-246.

⁷ Estas ideas fueron expuestas por Martha Nussbaum durante su discurso al recibir el doctorado *honoris causa* en la Universidad de Antioquia (Nussbaum 2015).

- García Márquez, Gabriel. 2010. *Cien años de soledad*. Bogotá: Santillana.
- Habermas, Jürgen. 2008. *Teoría de la acción comunicativa*. Traducido por Manuel Jiménez Redondo. México: Taurus.
- ICFES. 2013a. *De los ECAES a las pruebas SABER PRO*. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.
- ICFES. 2013b. *Consolidación del sistema nacional de evaluación estandarizada. Alineación de Saber 11*. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.
- ICFES. 2016. *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11*. Dirección de Evaluación, ICFES.
- MEN. 1998. *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 1999. *Sistema nacional de evaluación de la educación: Saber, resultados nacionales y departamentales. Primer informe, plan de seguimiento 1997-2005*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 2006. *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 2010. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. 2011. *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Fomento y Competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mislevy, Robert, Haerte, Geneva, Ziker, Cinty, Riconscente, Michell y Wise Rutsstein, Daisy. 2011. *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design: A Suite of Research-Based Design Patterns*. Nueva York: Springer.
- Mislevy, Robert y Riconscente, Michell. 2005. *Evidence-centered design: Layers, structures, and terminology*. Menlo Park: SRI International.
- Nussbaum, M. 2015. Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado Honoris Causa. <http://reservas.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- Ryle, Gilbert. 2005. *El concepto de lo mental*. Traducido por Eduardo Rabossi. Barcelona: Paidós.
- Searle, John. 1994. *Actos de habla*. Traducido por Luis Valdés Villanueva. Madrid: Cátedra.
- Toulmin, Stephen. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Van Dijk, T. 2005. *Estructuras y funciones del discurso*. Traducido por Myra Gann. México: Siglo XXI.
- Van Eemeren, Frans y Grootendorst, Rob. 1984. *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Ámsterdam: Foris.
- Vasco, Carlos. 2003. *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: Mimeo.

La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas en los programas de formación de docentes en Colombia

Alejandro Farieta*

Resumen

A partir de un estudio empírico se pretende comprobar que, en contraposición a lo que usualmente se considera, la filosofía tiene un enorme potencial de impacto económico. En ese orden de ideas, el capítulo muestra un estudio llevado a cabo con 104212 estudiantes de programas de licenciatura que presentaron el examen Saber Pro entre 2016-2019 (de los cuales, 2034 pertenecían a una Licenciatura en Filosofía), a fin de establecer si el componente filosófico incide en el desempeño de las pruebas Saber Pro. El estudio utiliza una metodología cuantitativa de carácter cuasiexperimental en la cual se ejecutan análisis de regresión multinivel anidados en taxonomías de modelos. El trabajo concluye mostrando la necesidad de abrir más programas de Licenciatura en Filosofía —especialmente en las regiones que carecen de estos— e indican cómo estos resultados hacen evidente que resolver las brechas educativas de las regiones no puede solucionarse mediante estrategias de mercado educativo.

* Profesor de tiempo completo de la Universitaria Agustiniiana. Correo electrónico: rene.farieta@uniagustiniana.edu.co

Abstract

Based on an empirical study, this text aims to prove that, contrary to what is usually considered, philosophy has enormous potential for economic impact. In that sense, the chapter shows a study carried out with 104,212 undergraduate students who took the “Saber Pro” exam from 2016 to 2019 (of which 2,034 belonged to an undergraduate program of teaching philosophy) to establish whether the philosophical component has an impact on the performance of the “Saber Pro” tests. The study uses a quasi-experimental quantitative methodology in which were executed multilevel regression analyses in model taxonomies. The study shows the need to open more degree programs in philosophy —especially in the regions that lack them— and, additionally, it reveals how these results make evident that solving the regions’ educational gaps cannot be solved by educational market strategies.

Una de las razones más recurrentes en contra de la filosofía a nivel mundial es su escaso aporte a la economía y a la producción de capital. Con base en este supuesto, se esgrimen argumentos para cerrar programas de filosofía incluso en países enteros, como es el caso de Brasil, donde el gobierno de Jair Bolsonaro anunció en un tuit que desfinanciaría los programas de Filosofía y Sociología para dar lugar a otros programas que tuvieran un mayor impacto en la economía nacional (Bolsonaro 2019, abr. 26). Pero estos cierres no siempre obedecen a directrices que vienen desde los gobiernos centrales. En algunos casos se trata de disposiciones que toman las instituciones de manera autónoma. En los últimos diez años, muchos programas de Filosofía en el mundo han sido cerrados, o han sido amenazados con ser cerrados. Uno de los casos más representativos se dio en Inglaterra: el Departamento de Filosofía de la Universidad de Middlesex desapareció en 2012 y tuvo un impacto mediático importante (Charles 2013). Más recientemente, en 2018 la Universidad de Hull anunció la suspensión de las admisiones a sus pregrados de Filosofía y Artes, aunque posteriormente esta decisión fue revocada (Weinberg 2018, dic. 20). En Estados Unidos hay casos similares, como el cierre del Departamento de Filosofía de la Universidad de Claremont (CGU 2018, mayo 23), o el de la Universidad Estatal de Nueva York, campus Fredonia (Weinberg 2018, nov. 19). En España, en 2016, la administración de la Universidad Complutense de Madrid anunció el cierre de la Facultad de Filosofía y su fusión con otras facultades, si bien posteriormente la facultad fue mantenida (Silió 2016, nov. 29). En Colombia, de acuerdo con el

Sistema Nacional de Información Académica (SNIES) por diversas razones, han cerrado varios programas de Filosofía de universidades como la Santo Tomás, Universidad de Ibagué, Universidad del Magdalena, Universidad del Sinú, Universidad Mariana y la Universidad Simón Bolívar, entre otras.

La mayoría de estos casos son ejemplos de cómo la economía de mercado y el capitalismo académico se han ido apoderando de las decisiones tanto de las universidades como de la política educativa (Brunner y Uribe 2007; McGarrett 2013; Slaughter 2014; Slaughter y Leslie 1997 y 2001), y cómo las instituciones funcionan cada vez más como empresas al servicio del capital que al servicio del conocimiento mismo, más allá —o con independencia— de su aporte a la economía. En este escenario de economías neoliberales, en donde los programas académicos terminan siendo regidos por la ley de la oferta y la demanda, es cada vez más difícil defender el valor de la filosofía para una educación que es vista como un instrumento al servicio de la acumulación de capital. Muchos intelectuales, de los cuales tal vez Martha Nussbaum sea la más reconocida (Nussbaum 2012), han mostrado que esta visión de la educación como un instrumento al servicio del capital está siendo un serio problema para las democracias en el mundo y para la estabilidad política y al mismo tiempo económica (Barber 2011; Belfiore 2015; Benneworth 2015; Duarte 2015; Gibson y Hazelkorn 2017; Machura 2018; O'Brien 2015; Olmos-Peñuela, Benneworth y Castro-Martínez, 2015).¹

En el presente texto queremos probar, por medio de un estudio empírico cuasiexperimental, que contrario a lo que usualmente se considera, la filosofía tiene un enorme potencial de impacto económico si suponemos la teoría del capital humano (Becker 1964; Schulz 1961), según la cual una mejor educación tiene una incidencia no solo en la movilidad social y económica de cada individuo, sino también en el crecimiento económico incluso a niveles nacionales. El aporte de la educación a la economía ha sido estudiado durante muchos años por Erik Hanushek, tal vez el principal estudioso de la economía de la educación a nivel mundial. De acuerdo con sus estudios más reconocidos, un mejor nivel educativo ha sido fundamental en el incremento en el producto interno bruto (PIB) de las economías a nivel mundial (Hanushek y Woessmann 2007, 2008, 2012a, 2015a, 2015b, 2016). Y en este crecimiento económico, la formación

¹ Al respecto de la “tecnificación de las humanidades” puede verse el texto de Acevedo-Zapata y Prada en este volumen.

y las capacidades de los docentes desempeña un papel fundamental, pues son ellos el principal factor para el aprendizaje de los estudiantes dentro del aula, logrando que estos no solo obtengan trabajos mejor remunerados, sino que también movilicen positivamente la economía a nivel local, regional e incluso nacional (Hanushek 2011; Hanushek, Piopiunik y Wiederhold 2018). Otros estudios alrededor del mundo han mostrado que la preparación, nivel educativo, capacidades cognitivas y el compromiso y motivación de los docentes son fundamentales para mejorar los niveles educativos, siendo el factor más determinante del desempeño académico de los estudiantes (Coenen et ál. 2018; OCDE 2018a).

Siguiendo la misma línea de los estudios realizados por Hanushek y sus colaboradores, instituciones internacionales para el fomento de la economía, como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han realizado recomendaciones de política pública para mejorar la selección, formación y seguimiento a los docentes de niveles de básica y media alrededor del mundo. La situación es preocupante principalmente en Latinoamérica, en donde a pesar de aumentar la cobertura de manera significativa en los últimos años, la economía no crece de la misma manera que en otras regiones que hace cincuenta años estaban en las mismas o peores condiciones económicas, como es el caso de los países del sudeste asiático. Esto muestra que la cobertura no es todo, y que la formación, motivación y seguimiento a los profesores son muy importantes. Un informe realizado por el Banco Mundial señala que la profesión docente debe ser mejor atendida desde la política pública para mejorar la economía en esta región (Bruns y Luque, 2015; Hanushek y Woessman 2012b). Las mismas recomendaciones provienen de otras instituciones de influencia regional y global, como la OCDE, quien en sus pruebas PISA presenta mejoras significativas en educación en Latinoamérica durante los últimos años (OCDE 2016b; 2018b). De igual manera, los informes realizados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), perteneciente a la Unesco, muestran cómo el fortalecimiento de los docentes es fundamental para mejorar las condiciones socioeconómicas en América Latina (OREALC/Unesco 2013; 2016). Finalmente, a nivel nacional, un estudio realizado por la Fundación Compartir (García et ál. 2014) señala que, siguiendo todos los principios de la teoría del capital humano, es fundamental mejorar la calidad de los docentes en Colombia para poder mejorar la educación.

En Colombia tenemos un contexto idóneo para examinar algunas tesis del capital humano, en particular la hipótesis según la cual la filosofía da un valor

agregado en educación, y más específico en la formación de docentes. Colombia cuenta con un sistema nacional de educación de la evaluación bastante complejo, el cual es administrado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Sus funciones fueron determinadas por el Congreso de la República de Colombia (CRC) a través de la Ley 1324 (2009, jul. 13). El ICFES se encarga de gestionar los exámenes de Estado a nivel nacional, y los exámenes internacionales en los cuales Colombia participa. Entre los exámenes de Estado nacionales, se encuentran la prueba Saber 3 —que se realiza a estudiantes de tercer grado—, Saber 5 —a estudiantes de quinto grado—, Saber 9 —a estudiantes de noveno grado—, Saber 11 —a estudiantes de grado once— y Saber Pro. De estas pruebas, Saber 11 y Saber Pro son las únicas que se realizan a todos los estudiantes, y son obligatorias, tanto para obtener el título de bachiller —en el caso de Saber 11— como para obtener un título universitario —en el caso de Saber Pro—, tal como lo establece el Decreto 3963 de 2009 de la Presidencia de la República de Colombia (PRC) (2009, oct. 14). Esto permite utilizar los mismos instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por las mismas entidades estatales para probar nuestra hipótesis, según la cual la formación en filosofía tiene un valor añadido en la formación de los docentes en Colombia. Si bien las pruebas estandarizadas están fuertemente cuestionadas por su función tecnocrática (Acevedo-Zapata y Prada, en este volumen), también queremos mostrar que la relación entre la filosofía y las pruebas estandarizadas es bastante compleja, como han mostrado Cárdenas y Niño; Rico; y Cabanzo y Wills en sus respectivos capítulos de este volumen. Así las cosas, queremos mostrar que, mientras se mantengan las pruebas estandarizadas, es posible servirse de ellas como instrumento para la defensa de la filosofía. No es el único, y tal vez tampoco el mejor, pero dado que se deriva de las mismas premisas planteadas por la política pública, queremos mostrar que la enseñanza de la filosofía vale la pena, siguiendo los mismos argumentos y las mismas estrategias que se utilizan para el diseño y la formulación de la política pública, no solo a nivel nacional sino también a escala global, pues es claro que las pruebas estandarizadas —PISA, TIMMS, ICCS, entre muchas otras— están siendo utilizadas cada vez más por más países para evaluar su nivel educativo.

Nuestro objetivo será examinar cuál es la incidencia que tiene la formación filosófica en el desempeño académico de los estudiantes de programas de formación de docentes en Colombia, o licenciaturas, como se les llama, de acuerdo con el artículo 25 de la Ley 30 de 1992 (CRC 1992, feb. 8). Como hemos

anunciado, para el desempeño académico utilizaremos los resultados que estos estudiantes han obtenido en las pruebas Saber Pro en el periodo 2016-2019, prueba que fue presentada por 104 212 estudiantes, de los cuales 2034 pertenecen a programas de Licenciatura en Filosofía, o Licenciatura en Filosofía y alguna otra disciplina, como letras, estudios religiosos, historia, entre otros. Para ello emplearemos un enfoque metodológico cuantitativo que nos permita estimar el nivel de incidencia que tiene no solo pertenecer a un programa de Licenciatura en Filosofía, sino además examinar si el número de créditos de componente disciplinar —*i.e.* filosófico— tiene mayor o menor incidencia en los resultados de las pruebas. Los datos sobre el componente filosófico de los programas lo tomaremos de Farieta, Gómez y Almeida (2015) y Farieta (2018), los cuales muestran la conformación de dichos programas en el año 2015. En estudios anteriores hemos mostrado que en las licenciaturas en Filosofía, los estudiantes con programas que tienen mayor número de créditos en su componente disciplinar obtienen puntajes más altos tanto en lectura crítica como en competencias ciudadanas (Farieta 2019). También hemos mostrado que los componentes flexibles —electivos u optativos— de los programas tienen incidencia en el desempeño de los estudiantes (Aguilera, Farieta-Barrera y Useda 2019). En esta ocasión incluiremos no solamente los programas de Licenciatura en Filosofía, sino todos los programas de licenciatura en Colombia, por lo que tendremos una muestra considerablemente más grande; e incluiremos en nuestro análisis el resultado que estos estudiantes habían obtenido en la prueba Saber 11, lo que permitirá examinar el valor agregado de los programas con respecto al puntaje obtenido por los estudiantes, permitiendo así un potencial explicativo mucho mayor a los modelos estadísticos.

Los programas de licenciatura han sido reformados en los últimos años. Dichas reformas tuvieron su origen con la proclamación del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (CRC 2015, jun. 9), en cuyo documento conceptual, emitido por el Departamento Nacional de Planeación (PND 2015), se citaban, entre otros, el estudio de la Fundación Compartir (García et ál. 2014) y otros estudios de la OCDE y del Banco Mundial (Avendaño et ál. 2015; OCDE y Banco Mundial 2012; OCDE, Cepal y CAF 2014). Este Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 obligó a las licenciaturas a obtener acreditación de alta calidad en dos años a partir de la fecha en caso de tener cuatro o más cohortes de egresados, o dos años después de que se hubieran graduado dichas cohortes. Posterior a

este fue sancionado el Decreto 2450 de 2015 (PRC, 2015, dic. 17) y la Resolución 2041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016, feb. 3), que obligó a que estos programas tuvieran mínimo 50 créditos de prácticas pedagógicas y 40 créditos presenciales obligatorios, entre otras regulaciones. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional, en la Resolución 18583 (2017, sep. 15) redujo el número de créditos de prácticas obligatorios a 40 y de créditos presenciales a 20, en parte debido a la presión de las mismas instituciones (Arias et ál. 2016), y la Presidencia de la República, mediante el Decreto 892 (2017, may. 28) otorgó treinta y dos meses adicionales para la obtención de la acreditación a los programas que pertenecían a las regiones priorizadas por el Plan de Desarrollo 2014-2018, pues de cerrarse dichos programas, se afectaría a las regiones que más los necesitan. Finalmente, con la promulgación del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, o Ley 1955 (CRC 2019, may. 25), fue derogado el requerimiento de acreditación de alta calidad para estos programas. Dado que estos cambios fueron implementados a partir del 2017, aún no hay egresados de los programas reformados, por lo que los datos de los programas de 2015 sirven de referencia para el presente estudio (Farieta 2018; Farieta, Gómez y Almeida 2015). En otros estudios hemos mostrado que estos cambios han impactado el componente disciplinar de las licenciaturas en Filosofía (Valderrama, Murillo, Vela y Farieta-Barrera 2019), y cuál sería la incidencia positiva de las prácticas pedagógicas en dichos programas (Farieta 2020). Pero ahora analizaremos cómo el componente disciplinar —específicamente cómo el componente filosófico de las licenciaturas en Filosofía— tendría incidencia en los módulos de competencias genéricas de la prueba Saber Pro. Debido a las modificaciones causadas por estas nuevas regulaciones, muchas licenciaturas en Filosofía han tenido que reducir el número de créditos disciplinares de sus programas. Lo que queremos mostrar es que, si nuestra hipótesis es cierta, esta reducción en lugar de mejorar el desempeño de los estudiantes podría verse seriamente afectada.

Enfoque metodológico

Nuestro enfoque metodológico es cuantitativo, utilizando análisis de regresión multinivel, el cual nos permite estimar la incidencia que tienen diferentes factores en la variable de resultado —o variable dependiente—, que, como hemos indicado, es el puntaje en las pruebas Saber Pro, tal como ha sido publicado por

el ICFES.² Este tipo de análisis nos permitirá estimar la correlación que existe entre la variable de resultado y la variable explicativa o independiente. El tipo de análisis que llevaremos a cabo es análisis de regresión multinivel, el cual nos permitirá incluir una variable de nivel o de contexto, según la cual asumimos que los estudiantes están divididos por grupos, y dependiendo del grupo o el contexto en el que se encuentre, el resultado en las pruebas es distinto. También incluimos otras variables de control tomadas de la bibliografía al respecto, que presentaremos con detalle más adelante, y que se corresponden con características de los estudiantes y de las instituciones para estimar con mayor precisión la incidencia de nuestras variables explicativas. El modelo estadístico que utilizaremos tiene la siguiente estructura general:

$$y_{ij} = (\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_n x_n + u_{0j} + e_{ij}) \quad (1)$$

En donde y_{ij} es el puntaje obtenido por el estudiante i en la región j . β_0 es el intercepto del puntaje para la región. $\beta_1 x_1$ es el coeficiente de la regresión para la variable explicativa, $\beta_1 x_1$ a $\beta_n x_n$ son los coeficientes para las variables de control, u_{0j} el término de error, o variación residual, para cada región, y e_{ij} es el término de error o variación residual para el estudiante i dentro de la región j (Hox, Moerbeek y van de Schoot 2017; Kreft y de Leeuw 1998; Johnson y Wichern 2007; Raudenbush y Bryk 2002; Snijders y Bosker 2012). Debido a que algunas regiones tienen pocos estudiantes, utilizaremos estimación por máxima verosimilitud restringida —*Restricted Maximum Likelihood* (REML)—, para evitar el sesgo producto de grupos pequeños (de Leeuw y Meijer 2008, 21-22; Hox y Roberts 2011, 184). La estimación fue realizada utilizando el software Stata© 14.

Muestra y variables explicativas

En el periodo 2016-2019, 104 212 estudiantes de programas de licenciatura presentaron la prueba Saber Pro. De ellos, 2034 pertenecen a programas de Licenciatura en Filosofía. Con base en los puntajes obtenidos por estos estudiantes, llevaremos a cabo varios análisis estadísticos para estimar la incidencia

² Disponible al público en la página oficial del ICFES <https://www.icfes.gov.co/web/guest/investigadores-y-estudiantes-posgrado/acceso-a-bases-de-datos#Acceso%20a%20Bases%20de%20datos%20y%20diccionarios>

que tiene el componente filosófico en el puntaje de dichas pruebas. Utilizaremos dos variables explicativas; la primera de ellas, si el estudiante pertenece a un programa de licenciatura en Filosofía; y la segunda, cuál es el número de créditos filosóficos que cursa el estudiante en su carrera —suponiendo que los créditos filosóficos que ven los estudiantes de otras licenciaturas es igual a 0—. En nuestra muestra, los estudiantes pertenecen a 553 programas diferentes, de los cuales, 50 son programas de Licenciatura en Filosofía o Licenciatura en Filosofía y otra disciplina. Los programas de Filosofía varían en su número de créditos. El número de créditos filosóficos de estos programas va de 45 a 126 (Farieta 2018; Farieta, Gómez y Almeida 2015). Esto nos permitirá calcular si esta variación tiene incidencia en un mejor puntaje en las pruebas o no.

Variable de resultado: puntajes en prueba Saber Pro 2016-2019

A partir del año 2016, el ICFES cambió el formato de la prueba Saber Pro, y los resultados no son comparables con los años anteriores, por lo que se han escogido estas fechas de corte para la selección de la muestra. El examen Saber Pro se divide en dos componentes: uno genérico, obligatorio para todos los programas, y uno específico, dependiendo del núcleo básico de conocimiento al que pertenezca cada programa. En el caso de las licenciaturas, todas pertenecen al núcleo básico de conocimiento en educación, por lo que todas presentan la misma prueba específica. El componente genérico se divide en cinco módulos: 1) lectura crítica; 2) razonamiento cuantitativo; 3) competencias ciudadanas; 4) comunicación escrita; y 5) inglés. El examen, a partir de 2016, ha sido diseñado utilizando la teoría de respuesta al ítem (Demars 2010; ICFES 2018a; Linden 2016), y los puntajes obtenidos van en una escala de 0 a 300. El análisis descriptivo de los puntajes obtenidos por los estudiantes de la muestra se muestra en la tabla 1.

Por diferentes razones algunos estudiantes no presentan resultados de todos los módulos. Esto se puede deber a que probablemente los estudiantes se retiraron sin entregar la prueba o entregaron sus resultados en blanco. Dado que la pérdida de estos datos se puede considerar aleatoria y no supera al 5% del total de estudiantes, puede considerarse no significativa, por lo que no afectaría los resultados de nuestro estudio.

Tabla 1. Descriptivos de los puntajes en la prueba Saber Pro por los participantes

Variable	Observaciones	Media	DE	Mínimo	Máximo
Razonamiento cuantitativo	104 171	132,9026	27,37437	66	300
Lectura crítica	104 187	142,6654	31,35758	54	300
Competencias ciudadanas	104 031	134,7247	31,71543	56	300
Inglés	103 563	143,4566	30,89575	72	300
Comunicación escrita	99 796	147,1998	31,01574	43	300

Fuente: elaboración propia con base en datos del ICFES. DE: desviación estándar.

Variable de nivel: región o departamento de residencia

La principal razón para utilizar el análisis de regresión multinivel es que una de las principales variables que muestra la bibliografía sobre el tema para dar cuenta de la diferencia de los desempeños de los estudiantes se debe a brechas educativas debidas al contexto o a la región en la que vive cada estudiante (Arias et ál. 2018; Bonilla-Mejía et ál. 2018; PRC 2017, mayo 28). El análisis de regresión multinivel permite dividir por niveles jerárquicos a los estudiantes. Solamente se utilizará este nivel, debido a que uno más específico —como la institución en la que estudia, o el programa al que pertenece— se vería afectado por el hecho de que muchos programas de la misma institución o programa estudian a distancia en otra región. A continuación, mostramos la distribución del total de estudiantes por regiones administrativas —departamentos, para el caso de Colombia—.

Tabla 2. Distribución de la muestra por departamentos (variable de nivel)

Departamento de residencia	Año de presentación de la prueba				Total
	2016	2017	2018	2019	
Amazonas	8	6	16	6	36
Antioquia	2537	3151	3303	2505	11 496
Arauca	74	180	127	59	440
Atlántico	1394	1525	1399	1518	5836
Bogotá	5818	5308	4701	4982	20 809
Bolívar	1047	680	578	570	2875
Boyacá	979	1105	804	1120	4008

Departamento de residencia	Año de presentación de la prueba				Total
	2016	2017	2018	2019	
Caldas	580	503	551	689	2323
Caquetá	311	504	332	365	1512
Casanare	92	141	97	110	440
Cauca	756	865	717	675	3013
Cesar	336	421	468	494	1719
Chocó	531	512	403	421	867
Córdoba	965	1274	1014	960	4213
Cundinamarca	1548	1704	1424	1556	6232
Guainía	4	3	9	8	24
Guaviare	6	26	16	12	60
Huila	800	639	602	694	2735
La Guajira	358	546	663	634	2201
Magdalena	382	447	441	314	1584
Meta	459	509	470	362	1800
Nariño	829	982	693	1552	4056
Norte de Santander	545	704	899	942	3090
Putumayo	110	268	162	124	664
Quindío	499	537	597	576	2209
Risaralda	686	719	704	625	2734
San Andrés	15	33	66	8	122
Santander	835	823	940	889	3487
Sucre	537	520	490	347	1894
Tolima	632	816	905	767	3120
Valle	1800	2162	1812	1776	7550
Vaupés	11	6	5	4	26
Vichada	4	23	6	4	37
Total	25 488	27 642	25 414	25 668	104 212

Fuente: elaboración propia con base en datos del ICFES.

Como vemos (tabla 1), 20 809 de los estudiantes de programas de licenciatura (20%) provienen de Bogotá, siendo la región con mayor número de estudiantes. Las regiones con menos estudiantes son Amazonas (36; 0,03%); Guainía (24; 0,02%); Guaviare (60; 0,06%); Vaupés (26; 0,02%) y Vichada (37, 0,03%).

Variables de control

Las variables de control que utilizaremos son conocidas en la bibliografía especializada como factores que inciden en el nivel educativo de los estudiantes. Dado que tenemos estudiantes que presentaron la prueba en cuatro años diferentes —como lo muestra la tabla 1—, hemos utilizado el año de presentación como una variable de control, pues es de esperarse que los estudiantes mejoren su desempeño, sobre todo a partir de todas las reformas que se han hecho en las instituciones y los programas para cumplir con los nuevos requerimientos para las licenciaturas en Colombia, como hemos mencionado en la introducción.

Resultados en prueba Saber 11

La principal variable de control que utilizamos es el puntaje de los estudiantes en la prueba Saber 11. Esta variable permite evaluar el valor agregado de la universidad y el programa sobre desempeño del estudiante, pues, dado que la prueba Saber 11 se realiza en el último año de colegio, y por tanto, antes de que el estudiante ingrese a la universidad, sirve como punto de referencia para determinar si hay una mejora en el desempeño debida a la universidad o si se trata de capacidades que el estudiante ya traía desde el colegio (Kim y Lalancette, 2013). El valor agregado es de capital importancia para la formación docente, pues hay evidencia de que, en Colombia, los programas de formación de docentes tienen un valor agregado inferior a los demás programas profesionales (Balcázar y Ñopo, 2015).

La prueba Saber 11 se realiza dos veces al año. Para la muestra, hemos utilizado la base de datos de cruces Saber 11-Saber Pro que el ICFES ha puesto a disposición del público, en la cual se cruzan los resultados de Saber 11 de 2006-2019 y Saber Pro de 2016-2019. Gracias a esto, tenemos los resultados tanto de Saber 11 como de Saber Pro de 65 672 de los 104 212 estudiantes. Esta prueba tuvo cambios considerables a partir del año 2014 (ICFES, 2013a) y los puntajes nuevos no son comparables con los puntajes anteriores, lo que hace un poco complejo este estudio. La prueba que se aplicó hasta el periodo 2014_1 incluía

los siguientes módulos obligatorios: 1) lenguaje; 2) matemáticas; 3) biología; 4) física; 5) química; 6) ciencias sociales; 7) filosofía; 8) inglés. A partir del periodo 2014_2, y para alinear los diferentes exámenes de Estado —Saber 3, 5, 9, 11 y Pro— este examen pasó a tener solamente cinco módulos: 1) lectura crítica —que subsume lenguaje y filosofía—; 2) matemáticas; 3) ciencias sociales y ciudadanas; 4) ciencias naturales —que incluye física, química y biología—; 5) inglés (ICFES, 2013a). Debido a que los resultados no son comparables en ambas pruebas, tendremos que estimar diferentes modelos estadísticos para los estudiantes que presentaron la prueba antigua, y para quienes han presentado la nueva prueba. El ICFES ha recalculado los puntajes de las pruebas 2012_2 a 2014_1, lo que permite que los estudiantes que presentaron Saber 11 en estas fechas sean tenidos en cuenta en ambos modelos, el que incluye el examen antiguo como el que incluye el examen nuevo.

El examen antiguo Saber 11 (2006_1-2014_1) —lo llamaremos “SB11A”— tenía una evaluación de 0 a 120.

El examen nuevo —al que llamaremos “SB11B”— se evalúa de 0 a 100. Para nuestra muestra, la tabla 3 muestra el análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los estudiantes.

Tabla 3. Análisis descriptivo de los puntajes de Saber 11 de los participantes

Variable	Observaciones	Media	DE	Mínimo	Máximo
SB11A					
Matemáticas	58.530	47,10453	9,806698	5	102,25
Inglés	58.510	45,97246	9,977092	3	117,29
Ciencias sociales	58.298	47,44981	8,785705	4,47	91
Biología	58.542	47,40886	7,995387	9,22	97
Filosofía	58.501	44,51356	9,491237	2	86,67
Física	58.522	45,96766	8,574226	8	116
Química	58.365	46,9997	7,273555	15,71	103,04
Lenguaje	58.543	49,14073	8,204212	11,98	95,14
SB11B					
Lectura crítica	27.208	54,0423	9,349906	13	100
Matemáticas	27.208	52,35714	9,108097	4	100

Continúa

Variable	Observaciones	Media	DE	Mínimo	Máximo
Ciencias naturales	27.208	52,96145	9,112296	19	100
Ciencias sociales	27.207	53,74268	9,289973	3	100
Inglés	27.204	52,7593	10,93881	13	100

Fuente: elaboración propia con base en datos del ICFES. DE: desviación estándar.

Hemos incluido en el análisis el percentil ocupado por cada estudiante en su cohorte como variable adicional. Para SB11A, hemos calculado el percentil con base en el puesto ocupado por cada estudiante en dicha prueba. Para SB11B, este valor ya viene calculado en los datos arrojados por el ICFES.

Nivel socioeconómico

La bibliografía sobre el tema ha mostrado que el nivel socioeconómico es una de las principales condiciones que favorecen o desfavorecen el aprendizaje, sobre todo en América Latina (Avendaño, et ál. 2016; García J., Rodríguez, Sánchez y Bedoya 2015; García V., Espinosa, Jiménez y Parra 2013; Melguizo, Sánchez, y Velasco 2016; OCDE 2016b; 2018b; Rodríguez, Ariza y Ramos 2014; Timarán-Pereira et ál. 2016). El nivel socioeconómico lo operacionalizaremos mediante el índice de nivel socioeconómico (INSE), una medida calculada por el propio ICFES con base en la encuesta socioeconómica que realizan los estudiantes para inscribirse a la presentación del examen (ICFES, 2015). Este índice se calcula de 1 a 100. Para nuestra muestra, el mínimo es 14,25, el máximo es 90,24, la media es de 45,99 y la desviación estándar de 8,90.

Género

De igual modo, se han encontrado brechas de desempeño por género en Colombia en educación superior (Abadía y Bernal, 2017; Arias-Velandia et ál. 2018; Farieta-Barrera, 2019; 2020; ICFES, 2018b; Ramírez, 2014; Rodríguez, Ariza y Ramos, 2014); en general las mujeres tienden a tener un mayor desempeño en lectura que los hombres, aunque esta relación se invierte en el caso de las matemáticas y las pruebas de razonamiento cuantitativo (ICFES, 2013b; OCDE, 2016a); sin embargo, estas brechas tienden a reducirse a medida que los estudiantes avanzan, y se ven más en países económicamente más equitativos (OCDE, 2018b). En nuestra muestra, 79 074 estudiantes son mujeres, mientras que 31 137 son hombres.

Edad

La edad es otro factor que incide en el desempeño, sobre todo debido al desacele-ramiento de la capacidad de aprendizaje en los seres humanos. En Colombia los estudios sobre el tema han reportado diferencias en pruebas estandarizadas de acuerdo con la edad (Aguilera, Farieta y Useda, 2019; Castro, Ruiz y Guzmán, 2018; Farieta, 2019; 2020; Rodríguez, Ariza y Ramos, 2014; Timarán-Pereira et ál. 2016). En la muestra, la edad de los estudiantes al momento de presentar la prueba oscila entre los 16 y los 78 años, con una media de 28 años y una desviación estándar de 7,46 años.

Modalidad presencial o distancia

La modalidad del aprendizaje también ha sido detectada en la literatura como un factor importante del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Considerables estudios muestran que los estudiantes en programas a distancia tienden a obtener puntajes inferiores a los estudiantes que estudian de manera presencial (Aguilera-Prado, 2017; Aguilera-Prado, Farieta y Useda, 2019; Arias-Velandia, Rincón-Báez y Cruz-Pulido 2018; Farieta 2019; 2020; Rodríguez, Gómez y Ariza 2014; Timarán-Pereira et ál. 2016). Este es un punto muy importante debido a que, justamente, las nuevas regulaciones para las licenciaturas en Colombia ponían serias restricciones a los programas a distancia (MEN 2016, feb. 3; 2017, sep. 15; PRC, 2015, dic. 17; 2017). De hecho, un buen número de los programas que han sido cerrados por no cumplir con las nuevas condiciones de calidad para las licenciaturas han sido programas a distancia (Arias et ál. 2016; Valderrama et ál. 2019). En este sentido, la muestra deja serias preocupaciones con respecto al futuro de los programas a distancia, pues en nuestro estudio, 41931 estudiantes pertenecen a estos programas, el 40% de la muestra. Esta cantidad de programas a distancia es seriamente preocupante si además de esto los estudiantes provienen de regiones con menor capacidad socioeconómica y por tanto con niveles de desempeño más bajos debido a la región a la que pertenecen. Volveremos a este asunto bastante delicado una vez veamos los resultados.

Otras características de la institución

También han sido incluidas otras características de las instituciones, como si es reconocida como universidad, o si es otro tipo de institución universitaria, técnica o tecnológica. También se ha incluido si la institución es oficial o

privada; en los estudios sobre el tema se evidencia que estas características pueden tener incidencia en el desempeño de los estudiantes, especialmente en las universidades públicas que tienen enfoque doctoral o de investigación (Franco y Roa, 2018). Esto permitirá estimar si estas características de las instituciones están teniendo incidencia en los desempeños de los estudiantes. Para este estudio, los estudiantes provienen de 107 instituciones diferentes. De ellas, 45 tienen el reconocimiento como universidades, mientras que las restantes 67 son instituciones universitarias, técnicas o tecnológicas. Asimismo, 43 de estas instituciones son oficiales y las 64 restantes son privadas.

Estrategias de análisis

Debido a la complejidad de los datos y las variables que tenemos tanto en la muestra como en las variables explicativas y de control, los resultados los mostraremos en taxonomía de modelos, lo que a su vez nos permitirá comparar mejor los resultados obtenidos. Debido a que tenemos dos pruebas distintas de Saber 11 —que es nuestra principal variable de control—, tendremos que hacer también diferentes grupos de modelos estadísticos: uno para SB11A y otro para SB11B. Solo tenemos un valor comparable para ambos exámenes Saber 11, a saber, el percentil ocupado por el estudiante en la cohorte en la que presentó el examen. Además de esto, como hemos presentado dos variables explicativas principales —1) si el programa es licenciatura en filosofía o no, y 2) el número de créditos filosóficos del programa—, presentaremos dos modelos distintos para cada variable explicativa. La combinación de estos diferentes elementos presentará modelos clasificados, como lo muestra la tabla 4.

Tabla 4. Taxonomía de modelos de análisis

Competencia	Variables de estudiante y de institución M*-1	M*-1 + percentil en Saber 11 M*-2	M*-2 + puntaje en SB11A M*-3	M*-2 + puntaje en SB11B M*-4
M1: lectura crítica	M1-1	M1-2	M1-3	M1-4
M2: competencias ciudadanas	M2-1	M2-2	M2-3	M2-4
M3: comunicación escrita	M3-1	M3-2	M3-3	M3-4
M4: razonamiento cuantitativo	M4-1	M4-2	M4-3	M4-4

Fuente: elaboración propia.

Tendremos, adicionalmente, modelos A y B. En modelos A la variable explicativa es si el programa es una Licenciatura en Filosofía —o Filosofía y alguna otra disciplina—; mientras que los modelos B incluyen el número de créditos disciplinares —filosóficos— que componen el programa del cual el estudiante hace parte.

Hemos dejado por fuera el análisis de resultados de la prueba de inglés. No obstante, es preciso señalar que hemos realizado este mismo análisis estadístico dejando fuera los programas de inglés, pero no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por los estudiantes de las licenciaturas en Filosofía y las demás licenciaturas.

Análisis de resultados

La lectura crítica está profundamente vinculada con las habilidades que se desarrollan en una Licenciatura en Filosofía; no obstante, dada su generalidad y su impacto en todas las demás áreas y disciplinas que se imparten en todos los niveles de educación, es considerada la más básica y la más fundamental de las habilidades que debe poseer un maestro, sea de la disciplina que sea. A continuación, veremos los resultados del análisis de regresión para los puntajes en lectura crítica del examen Saber Pro obtenidos por los estudiantes de Licenciatura en Filosofía 2016-2019 que presentaron esta prueba.

Lectura crítica

Los resultados muestran que, si todas las demás variables permanecen iguales, un estudiante que pertenece a un programa de Licenciatura en Filosofía obtuvo un puntaje superior —18,3685 puntos (M1-1A); 14,0636 (M1-2A); 12,717 (M1-3A); 12,368 (M1-4A)— con respecto a un programa de cualquier otra licenciatura. Esta diferencia es estadísticamente significativa, y apoya nuestra hipótesis inicial, según la cual los licenciados en Filosofía obtienen mejores puntajes en la prueba de lectura crítica. En relación con el número de créditos filosóficos que ve cada estudiante en su carrera, las estimaciones muestran que, por cada crédito adicional, el puntaje del estudiante aumentó 0,2191 puntos (M1-1A); 0,163 (M1-2A); 0,1483 (M1-3A); 0,1370 (M1-4A). Esto quiere decir que para un estudiante que curse un programa con 126 créditos disciplinares —el máximo de créditos en las licenciaturas en Filosofía— su puntaje habrá aumentado entre 17 y 27 puntos con respecto a un estudiante que haya cursado una licenciatura diferente y las demás características fueran las mismas (*cf.* figura 1).

Tabla 5. Resultados del análisis para lectura crítica

Variable	M1-1A	M1-1B	M1-2A	M1-2B	M1-3A	M1-3B	M1-4A	M1-4B
Puntaje lectura crítica								
Programa de Filosofía	18,3685***		14,0636***		12,7170***		12,3680***	
Créd. cursos filosóficos		,2191***		,1630***		,1483***		,1370***
INSE	,3114***	,3104***	,1259***	,1250***	,1299***	,1291***	,0784***	,0776***
Mujer	-1,3689***	-1,4626***	1,8825***	1,8340***	1,2120***	1,1654***	1,5831***	1,5557***
Edad	-,4775***	-,4771***	-,3195***	-,3194***	-,4810***	-,4816***	-,3672***	-,3655***
Año examen	-,3532***	-,3516***	,1556	,1562	,5857***	,5872	,4632**	,4607**
Metodología presencial	11,6040***	11,5415***	5,7650***	5,7160***	5,7930***	5,7440***	5,6044	5,5980***
Universidad	10,2352***	10,2657***	4,9708***	5,0060***	4,5310***	4,5643***	4,531***	4,5571***
Institución oficial	3,1662***	2,9954***	1,6014***	1,4876***	1,2020***	1,0956***	1,2749**	1,1991**
Percentil en SB11			,6623***	,6626***	,4340***	,4340***	,3314***	,3316***
SB11A Lenguaje					,3247***	,3253***		
SB11A Filosofía					,1945***	,1943***		
SB11A Sociales					,4956***	,4960***		
SB11B Lectura crítica							,7212***	,7208***
SB11B Sociales							,5819***	,5820***
_cons	122,6035***	122,8275***	96,2912***	96,4341***	65,9108***	66,0299***	50,2434***	50,3023***

Variable	M1-1A	M1-1B	M1-2A	M1-2B	M1-3A	M1-3B	M1-4A	M1-4B
Ins1_1_1								
_cons	2,1203***	2,1180***	1,3612***	1,3592***	1,3006***	1,2988***	1,2097***	1,2093***
Insig_e								
_cons	3,3183***	3,3185***	3,135***	3,1351***	3,1199***	3,1199***	3,0935***	3,0936***
Estadísticos								
Observaciones	98554	98554	62529	62529	55429	55429	25823	25823
LVR	-466955,35	-466976,54	-284813,81	-284822,57	-251647,95	-251654,69	-116571,66	-116579,37
Chi ²	18101,201	18061,495	42735,916	42721,952	40839,946	40832,497	21963,151	21951,338

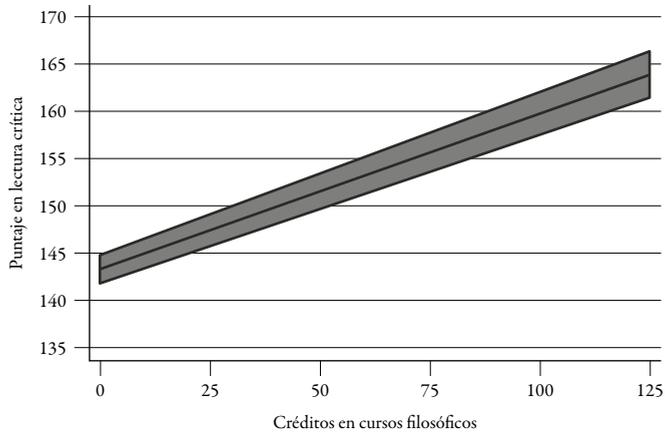
Nota: LVR=log verosimilitud restringida; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Fuente: elaboración propia.

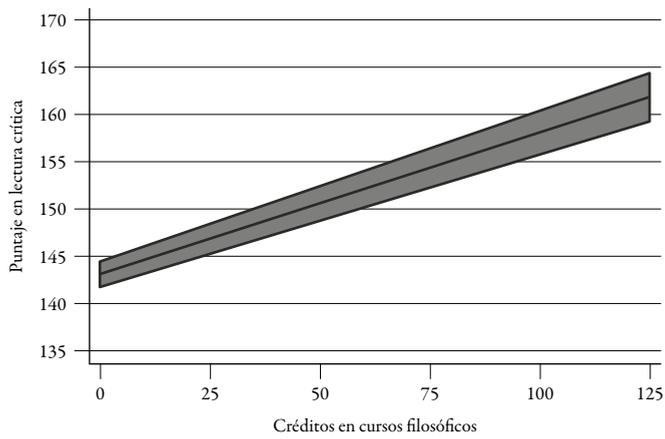
a) Modelo 1-1B



b) Modelo 1-2B



c) Modelo 1-3B



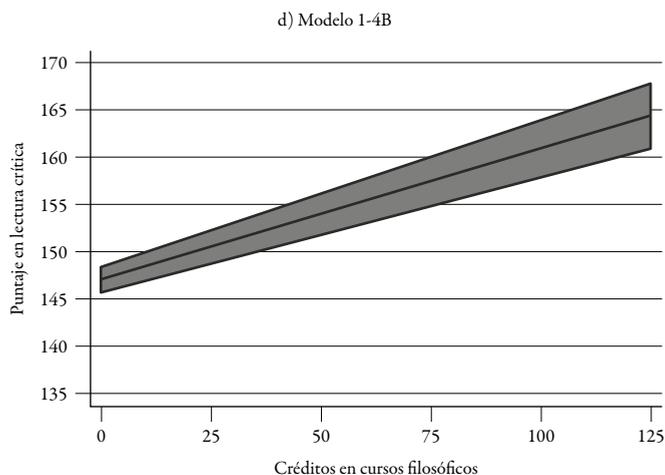


Figura 1. Marginales predictivos (intervalo de confianza 95 %) para los modelos 1-1B, 1-2B, 1-3B y 1-4B. Predicción lineal, porción fija

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las variables también resultaron significativas en los modelos, comportándose tal como se reportan en la bibliografía sobre el tema. Esto evidencia considerables brechas en el sistema educativo que requieren mayor atención o mecanismos más eficaces. Las brechas regionales (Ins1_1_1; Insig_e) fueron estadísticamente significativas en todos los modelos, lo que evidencia diferencias considerables de desempeño por regiones. Adicional a esto, el hecho de que las personas con mayor INSE obtengan puntajes más altos muestra que las brechas debido al nivel socioeconómico no se cierran en estos programas, lo cual es un problema en términos de equidad en educación. La educación a distancia sigue evidenciando brechas en el aprendizaje, tal como es reportado en los estudios. Este es un asunto importante, considerando la alta población que asiste a este tipo de programas. También hay diferencias considerables en los puntajes entre las universidades y las instituciones universitarias, técnicas o tecnológicas, así como entre las universidades oficiales y las privadas. Esto también requiere intervenciones tanto desde las instituciones como desde la política pública para evitar estas brechas en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, dos variables cambiaron radicalmente de modelo a modelo. La primera de ellas, la variable de género. En M1-1A y M1-2A es negativa, mientras que en los restantes es positiva. Dado que estos últimos modelos introducen más variables, es presumible que la brecha sea a favor de las mujeres,

tal como lo reportan los estudios en otras pruebas como Saber 11 (ICFES, 2013; 2017). La brecha no parece ser muy grande (entre 1,88 y 1,17); sin embargo, sí se requiere ver con más detalle este asunto en los programas de licenciatura que históricamente han sido feminizados (Cordón-Gómez, et ál. 2019; Engbretson, 2016). En la discusión volveremos a este asunto.

La otra variable que cambió radicalmente en los modelos fue el año de presentación del examen saber Pro. En M1-1A y M1-1B la incidencia es negativa, lo que haría pensar que los puntajes de los estudiantes estarían disminuyendo en lugar de aumentar, como habría de esperarse si hay mejoría en los programas. Sin embargo, en M1-2A y M1-2B ya no es significativa, y en los modelos restantes es positiva. Esto puede estar evidenciando un asunto que puede ser preocupante: los resultados de los estudiantes de las licenciaturas no solo están descendiendo en términos brutos, sino que además han entrado estudiantes que están en percentiles más bajos en sus cohortes en el examen Saber 11, o con puntajes más bajos en este —pues es al introducir estas variables que la fecha de presentación del examen se hace positiva—. El problema grave que este dato puede estar evidenciando es que no se estaría logrando incentivar que los mejores estudiantes ingresen a los programas de formación de docentes, sino todo lo contrario, aunque las instituciones sí parecen haber hecho su labor para que los estudiantes mejoren su desempeño. A este punto volveremos en la sección de discusión, pues es un asunto central en las discusiones sobre política pública en formación de maestros.

Competencias ciudadanas

La prueba Saber Pro evalúa en su módulo de “competencias ciudadanas” las habilidades de las personas para la convivencia. Dado que buena parte de la filosofía —en especial lo que se considera “filosofía práctica” — se dedica a temas estrechamente relacionados con las “competencias ciudadanas” y la formación de ciudadanía en general —como la ética y la filosofía política— cabe esperar una incidencia de la filosofía en el desempeño de los estudiantes en esta prueba. Sin embargo, vale la pena señalar que hay críticas no solamente a la manera en que el ICFES ha llevado a cabo la evaluación, sino también con respecto a la posibilidad general de evaluar las competencias ciudadanas, aunque en este texto no podremos ahondar en estas críticas. A continuación, la tabla 6 muestra los resultados del análisis de acuerdo con la taxonomía de modelos que presentamos anteriormente.

Tabla 6. Resultados del análisis para el puntaje en competencias ciudadanas

Variable	M2-1ª	M2-1B	M2-2A	M2-2B	M2-3A	M2-3B	M2-4A	M2-4B
Punt. Competencias ciudadanas								
Programa de Filosofía	3,4213***		3,4047***		2,6344***		2,5260*	
Créd. cursos filosóficos		,04178***		,0392***		,0296***		,0304*
INSE	-,3315	-,3464*	,1192***	,1190***	,1238***	,1236***	,0679***	,0679***
Mujer	-,0262*	-,0261*	,8533***	,8410***	,7571***	,7453***	,2916	,2887
Edad	-,2976***	-,29757***	-,07016*	-,0701*	-,1557***	-,1557***	-,0879	-,0877
Año examen	1,5340***	1,5220***	-,2,8078***	-,2,8076***	-,2,7114***	-,2,7111***	-,1,5599***	-,1,5603***
Metodología presencial	1,8570***	1,8603***	,5981*	,5860*	,5620*	,5513*	1,4494***	1,4478***
Universidad	1,53751***	1,5076***	1,0137***	1,0225***	,8081**	,8170**	,9099*	,9110*
Institución oficial	,1547***	,1546***	1,4883***	1,4602***	1,3601***	1,3358***	,8881*	,8762*
Puntaje en Lectura crítica	,6146***	,6146***	,4842***	,4842***	,4638***	,4639***	,4335***	,4335***
Percentil en SB11			,2732***	,2732***	,1524***	,1523***	,1036***	,1037***
SB11A Lenguaje					,0467**	,4682**		
SB11A Filosofía					,1631***	,1631***		
SB11A Sociales					,3812***	,3813***		
SB11B Lectura crítica							,2265***	,2263***

Continúa

Variable	M2-1ª	M2-1B	M2-2A	M2-2B	M2-3A	M2-3B	M2-4A	M2-4B
SB11B Sociales								
_cons	41,0279***	41,0641***	47,002***	47,0336***	31,4199***	31,4395***	22,7623***	22,7847***
Ins1_1_1								
_cons	1,1676***	1,1660***	,9669***	,9657***	,9588***	,9580***	1,0309***	1,0301***
Insig_e								
_cons	3,1439***	3,1439***	3,1306***	3,1306***	3,1209***	3,1209***	3,1361***	3,1361***
Estradísticos								
Observaciones	98511	98511	62506	62506	55409	55409	25812	25812
LVR	-449552,22	-449556,57	-284426,99	-284431,83	-251608,55	-251613,52	-117618,77	-117622,99
Chi ²	70546,989	70547,734	48802,058	48801,271	45016,089	45014,604	20637,631	20638,874

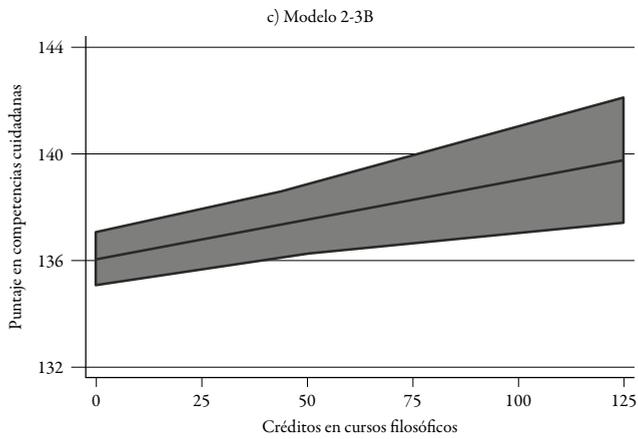
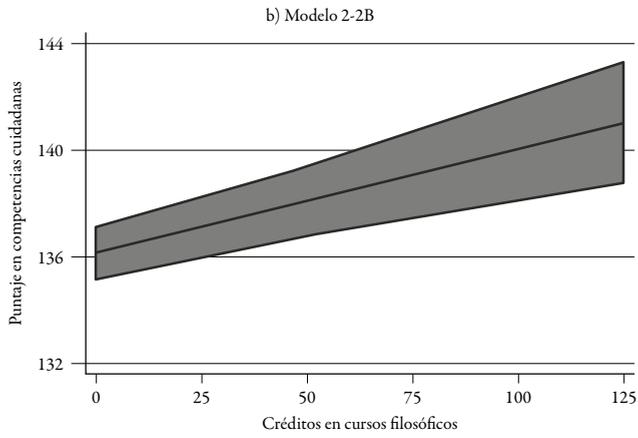
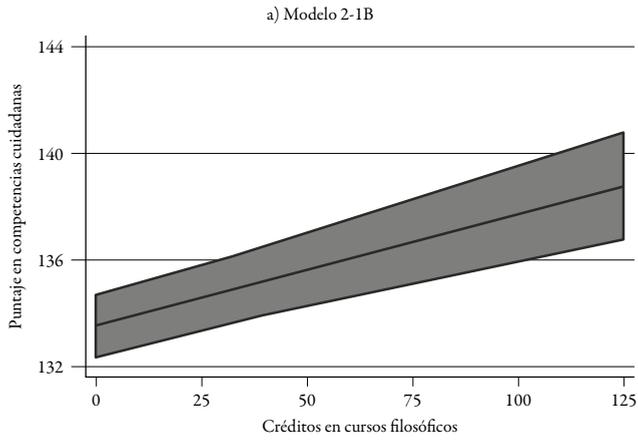
Nota: LVR=log verosimilitud restringida; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que lectura crítica tiene una fuerte incidencia en competencias ciudadanas. Para M2-1A y M2-1B, los modelos indican un incremento de 0,6146 puntos por cada punto adicional que el estudiante obtenga en lectura crítica. Los demás modelos señalan un incremento ligeramente menor (0,48 para los modelos M2-2A y M2-2B; 0,46 para M2-3A y M2-3B; 0,43 para M2-4A y M2-4B), pero igualmente bastante significativo, siendo la variable más determinante en todos los modelos. También hay un aumento en los puntajes para los estudiantes de los programas de Licenciatura en Filosofía, aumento que va de 3,4 a 2,5 puntos adicionales para estudiantes de estos programas. Por número de créditos, un estudiante que curse una licenciatura en Filosofía con 126 créditos tuvo un puntaje de competencias ciudadanas entre 3,72 y 5,26 por encima que un estudiante de otra licenciatura, suponiendo que ambos hayan obtenido el mismo puntaje en lectura crítica y todas las demás variables fuesen iguales (*cf.* figura 2). Si bien la incidencia de los cursos filosóficos es menor en competencias ciudadanas que en lectura crítica, en ambos casos el aporte de la filosofía es significativo.

Con respecto a las variables de control, y tal como sucede con los resultados en lectura crítica, tenemos importantes brechas por región. Adicional a esto, la metodología presencial sigue teniendo ventaja sobre los programas a distancia o virtuales, lo mismo que las universidades sobre las instituciones universitarias, técnicas o tecnológicas, o que las instituciones oficiales sobre las privadas. Estos comportamientos, que se evidencian bastante recurrentes, requerirían una mayor acción tanto desde las instituciones como desde la política pública.

Las variables del estudiante y sus condiciones individuales presentaron comportamientos más irregulares. En dos de los modelos (M2-1A y M2-1B) el INSE fue negativo, mientras que en los restantes positivo; esto muestra una evidencia mixta al respecto, aunque combinado con los resultados de lectura crítica, habría que implementar estrategias en las instituciones para que estudiantes con menor nivel socioeconómico no se vean afectados en su aprendizaje. También fueron mixtos los resultados de acuerdo con el género. La brecha podría estarse cerrando en este aspecto, aunque no habría que descuidar un punto tan sensible.



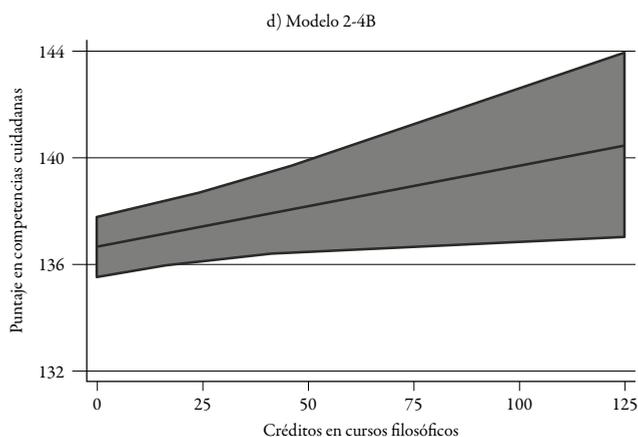


Figura 2. Marginales predictivos (intervalo de confianza 95 %) para los modelos 2-1B, 2-2B, 2-3B y 2-4B. Predicción lineal, porción fija

Fuente: elaboración propia.

Comunicación escrita

La filosofía es una actividad que se hace, en su mayoría, de manera escrita, y buena parte de la evaluación que se realiza en las universidades en los cursos de Filosofía es mediante ensayos o trabajos escritos; esto no sucede de la misma manera en otros programas que prefieren exámenes u otras estrategias de evaluación. Por esto, se espera que la filosofía tenga una incidencia positiva en los puntajes del módulo de comunicación escrita de la prueba Saber Pro.

En la prueba de comunicación escrita, la incidencia de lectura crítica es menor que en competencias ciudadanas, sin embargo, presenta una incidencia positivamente significativa en todos los modelos, que va de 0,2791 a 0,1683 puntos adicionales por cada punto obtenido en lectura crítica. Esto mostraría que la comunicación escrita no depende tanto o no está tan fuertemente correlacionada con la lectura crítica en la prueba como sí lo están las competencias ciudadanas. Por otro lado, y con respecto al componente filosófico del programa, de nuevo la incidencia fue bastante alta. Los estudiantes de las licenciaturas en Filosofía obtuvieron puntajes superiores en 8,6779 (M3-2A), 8,3353 (M3-3A), 7,4813 (M3-1A) y 5,5723 (M3-4A) con respecto a estudiantes de otras licenciaturas. Aunque la incidencia disciplinar es menor si se compara con lectura crítica, sí es bastante significativa.

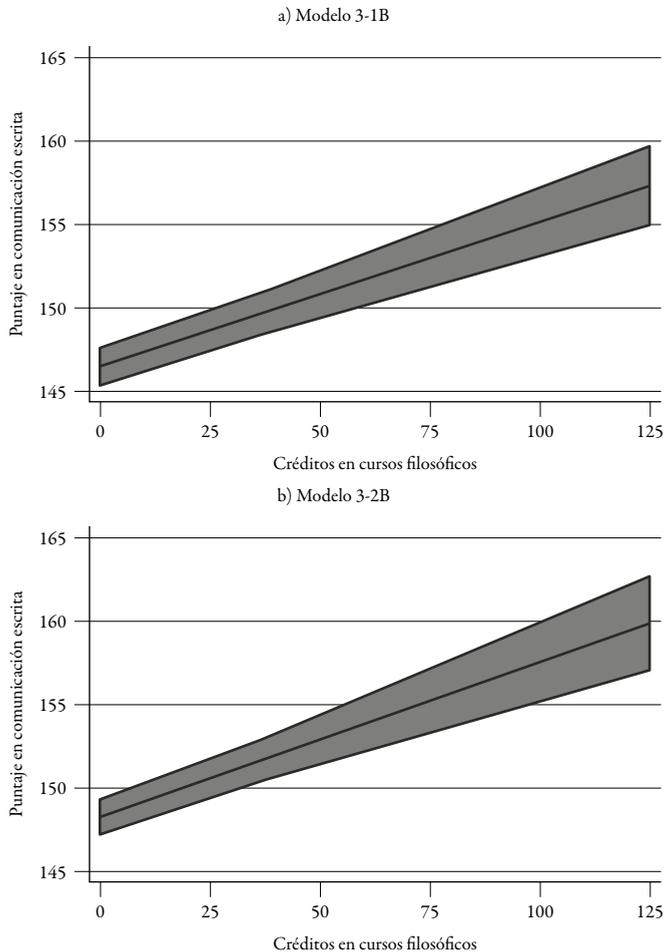
Tabla 7. Resultados del análisis para el puntaje en comunicación escrita

Variable	M3-1ª	M3-1B	M3-2A	M3-2B	M3-3A	M3-3B	M3-4A	M3-4B
Punt. Comunicación escrita								
Programa de Filosofía	7,8413***		8,6779***		8,3353***		5,5723***	
Créd. cursos filosóficos		,0868**		,0927***		,0902***		,0541**
INSE	2,8956***	2,8384***	,0183	,0175	,0073	,0065	,0390	,0384
Mujer	-,1518***	-,1513***	3,9845***	3,9392***	3,9126***	3,8679***	3,6127***	3,5916***
Edad	-,8745***	-,8740***	-,3002***	-,2995***	-,3806***	-,3804***	-,3534***	-,3521***
Año examen	2,9207***	2,8899***	-,8905***	-,8900***	-,5976***	-,5962***	-,9726***	-,9744***
Metodología presencial	3,2180***	3,2412***	2,0854***	2,0519***	1,9740***	1,9388***	3,1595***	3,1566***
Universidad	-,14673***	-,15544***	2,9575***	2,9942***	2,8492***	2,8855***	2,7838***	2,8082***
Institución oficial	,0457***	,0450***	-,15280***	-,16138***	-,16437***	-,17287***	-,16530**	-,16981**
Puntaje en lectura crítica	,2787***	,2791***	,1981***	,1985***	,1877***	,1880***	,1683***	,1687***
Percentil en SB11			,1616***	,1616***	,0991***	,0990***	,0886***	,0885***
SB11A Lenguaje					,1054***	,1058***		
SB11A Filosofía					,0658***	,0659***		
SB11A Sociales					,1718***	,1721***		
SB11B Lectura crítica							,1384***	,1385***

Variable	M3-1 ^a	M3-1B	M3-2A	M3-2B	M3-3A	M3-3B	M3-4A	M3-4B
SB11B Sociales								
_cons	104,8569***	104,9304**	112,0445***	112,1055***	103,4671***	103,5146***	104,8336***	104,8145***
lns1_1_1								
_cons	1,1329***	1,1299***	,9479***	,9474***	,9698***	,9692***	,7231***	,7258***
lnsig_e								
_cons	3,3688***	3,3689***	3,3698***	3,3670***	3,3763***	3,3764***	3,3722***	3,3722***
Estradísticos								
Observaciones	94639	94639	60366	60366	53495	53495	24872	24872
LVR	-453165,15	-453180,16	-289124,53	-289136,32	-256570,99	-256580,94	-119193,59	-119199,84
Chi ²	10474,388	10451,181	7158,072	7141,746	6555,485	6543,245	2826,657	2822,401

Nota: LVR=log verosimilitud restringida; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001
Fuente: elaboración propia.

De nuevo, la variable de región fue significativa en todos los modelos, por lo que se hace patente la brecha regional que hay entre los estudiantes. Las demás variables asociadas con las condiciones de los estudiantes tuvieron comportamientos mixtos. Aunque en los primeros dos modelos (M3-1A y M3-1B) el INSE tiene una incidencia positiva, en los demás no son significativos, por lo que esto sería un indicio de que se estarían cerrando brechas con respecto al nivel socioeconómico de los estudiantes. La variable de género también tuvo un comportamiento mixto. La edad, por su parte, parece mantener una tendencia negativa, ya que a mayor edad menor es el puntaje obtenido. También fue ambiguo el comportamiento del año de presentación del examen, lo que hace difícil sacar conclusiones concretas con respecto a la incidencia de estas variables.



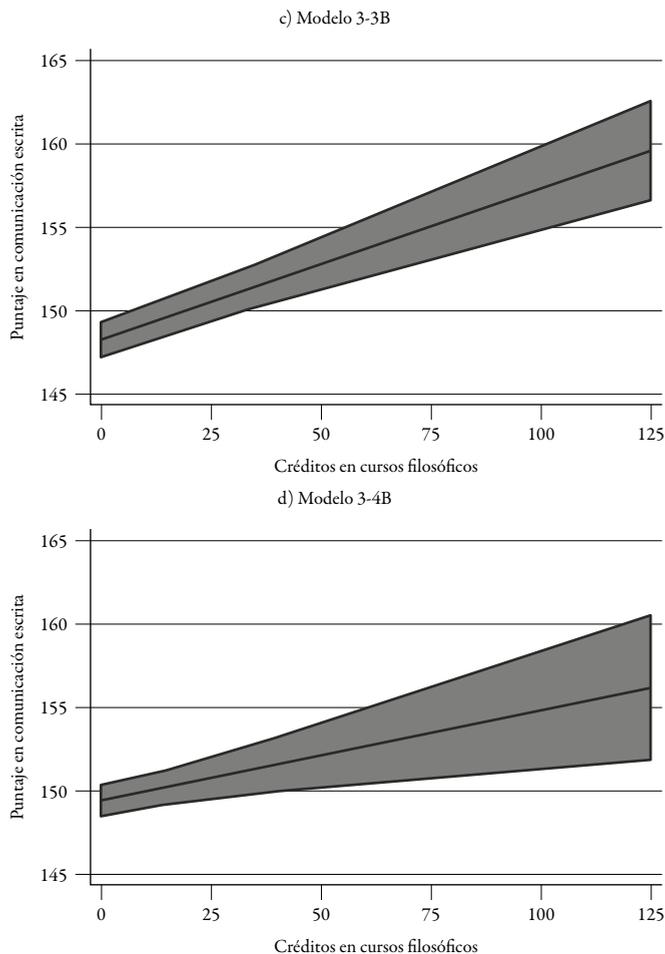


Figura 3. Marginales predictivos (intervalo de confianza 95 %) para los modelos 3-1B, 3-2B, 3-3B y 3-4B. Predicción lineal, porción fija

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, las condiciones institucionales y de programa siguen siendo significativas, por lo que habría que revisar y discutir con detalle lo que sucede en estos contextos. De nuevo la metodología presencial fue positiva en comparación con la metodología a distancia, siguiendo la tendencia de los resultados de las anteriores estimaciones. Esto definitivamente requeriría una mayor discusión, pues está claro que hay una brecha educativa y de aprendizaje que esta modalidad está creando. Sin embargo, con respecto al tipo de reconocimiento de la institución —universidad o institución universitaria, técnica o

tecnológica— y con respecto al sector —público o privado— los resultados son mixtos y no son concluyentes.

Razonamiento cuantitativo

Desde el punto de vista disciplinar, la prueba de razonamiento cuantitativo es la que más dista de la filosofía como disciplina. Sin embargo, la lógica u otros contenidos de la filosofía de la ciencia están relacionados con el razonamiento cuantitativo. En todo caso, del componente genérico de la prueba Saber Pro, es del que menos se espera incidencia en las licenciaturas en Filosofía. Los resultados del análisis se muestran en la tabla 8.

El caso más controversial para las licenciaturas en Filosofía es sin duda el razonamiento cuantitativo; si bien el puntaje en esta prueba está influenciado por lectura crítica. Cabe señalar que en este caso hay mucha variación de modelo a modelo sobre la incidencia que tiene la lectura crítica en el razonamiento cuantitativo (0,1798 a 0,3893 puntos adicionales por cada punto en lectura crítica). No es nuestro objetivo aquí examinar con detalle la relación entre estas dos competencias, pero lo que resulta relevante es que, en primer lugar, esta incidencia es recurrente en todos los modelos, y en segundo lugar, es posible que las variaciones se deban también a la característica de la población, a la edad o a los cambios en el modelo de evaluación de una prueba a la otra, pues, como vemos, la prueba de matemáticas de Saber 11 nuevo (SB11B) está altamente correlacionada con la de razonamiento cuantitativo en Saber Pro.

Con respecto a las licenciaturas en Filosofía, la incidencia es negativa: un estudiante de estos programas obtiene un puntaje de 4,956 (M4-1A), 4,8711 (M4-2A), 4,5656 (M4-3A) o 4,0751 (M4-4A) puntos por debajo que un estudiante de otra licenciatura. Por número de créditos, un estudiante que curse un programa de licenciatura en Filosofía con 126 créditos obtuvo un puntaje de 7,9 (M4-1B) 7,04 (M4-2B), 6,58 (M4-3B) o 5,62 (M4-4B) puntos por debajo de un estudiante de un programa distinto (*cf.* figura 4). Este problema podría corregirse a nivel curricular en estos programas, vale la pena señalar que la disminución en el desempeño de los estudiantes en razonamiento cuantitativo es considerablemente menor que el incremento que tienen por ver contenido filosófico. Por lo que este problema podría enfrentarse fácilmente desde el currículo, con la inclusión de créditos de ciencias básicas, o incluso con la modificación de materias disciplinares como filosofía de las matemáticas, estadística inferencial u otro tipo de asignaturas de carácter más multidisciplinar.

Tabla 8. Resultados del análisis para el puntaje en razonamiento cuantitativo

Variable	M4-1ª	M4-1B	M4-2A	M4-2B	M4-3A	M4-3B	M4-4A	M4-4B
Punt. Razonamiento cuantitativo								
Programa de Filosofía	-4,9567***		-4,8711***		-4,5656***		-4,0751***	
Créd. cursos filosóficos		-0,627***		-0,0559***		-0,0522***		-0,0446***
INSE	-8,3441***	-8,3280***	-0,0001	0,0002	-0,0040	-0,0037	-0,0331*	-0,0328*
Mujer	-3,660***	-3,661***	-7,6174***	-7,5995***	-6,8530***	-6,8349***	-6,4457***	-6,4353***
Edad	-1,4985***	-1,4990***	-4,521***	-4,522***	-4,816***	-4,815***	-4,633***	-4,639***
Año examen	1,0372***	1,0540***	-1,4231***	-1,4233***	-1,0810***	-1,0815***	-1,4605***	-1,4597***
Metodología presencial	1,5218***	1,5206***	-6,459**	-6,285**	-6,286**	-6,107*	-0,676	-0,0651
Universidad	3,5618***	3,6003***	-1,1225	-1,1356	1,1030	0,895	-3,5883	-3,3674
Institución oficial	0,476***	0,478***	3,6914***	3,7321***	3,2083***	3,2484***	4,1513***	4,1772***
Puntaje en Lectura crítica	3,893***	3,893***	2,093***	2,093***	2,225***	2,224***	1,798***	1,797***
Percentil en SB11			3,685***	3,685***	2,376**	2,375***	1,728***	1,728***
Matemáticas SB11A					4,880***			
Matemáticas SB11B							8,690***	8,692***
_cons	88,5160***	88,4606***	99,3941***	99,3503***	82,1949***	82,1458***	70,4145***	70,3984***
Ins1_1_1								

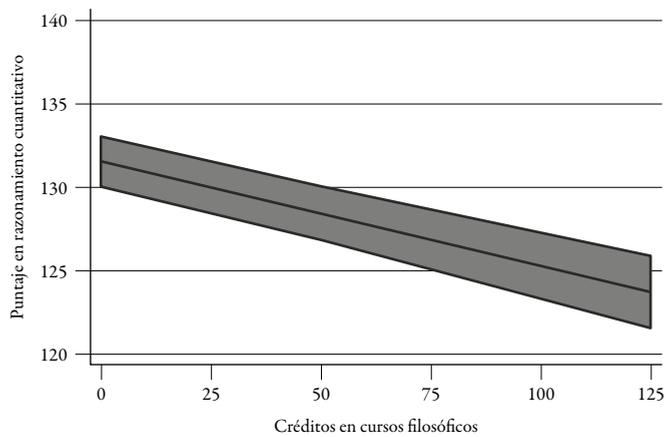
Continúa

Variable	M4-1a	M4-1B	M4-2A	M4-2B	M4-3A	M4-3B	M4-4A	M4-4B
_cons	1,4360***	1,4374***	1,1692***	1,1698***	1,1476***	1,1483***	1,2469***	1,2472***
Insig_e								
_cons	3,0949***	3,0948***	3,0570***	3,0570***	3,0457***	3,0457***	3,0221***	3,0221***
Estadísticos								
Observaciones	98530	98530	62516	62516	55689	55689	25815	25815
LVR	-444819,96	-444820,9	-279879,4	-279884,99	-248694,87	-248700,39	-114697,11	-114702,15
Chi ²	43271,467	43281,324	34199,771	34196,12	33424,78	33421,19	16364,205	16362,315

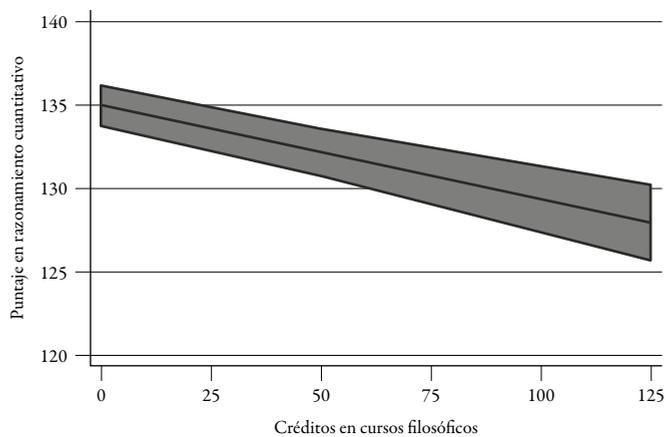
Nora: LVR=log verosimilitud restringida; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Fuente: elaboración propia.

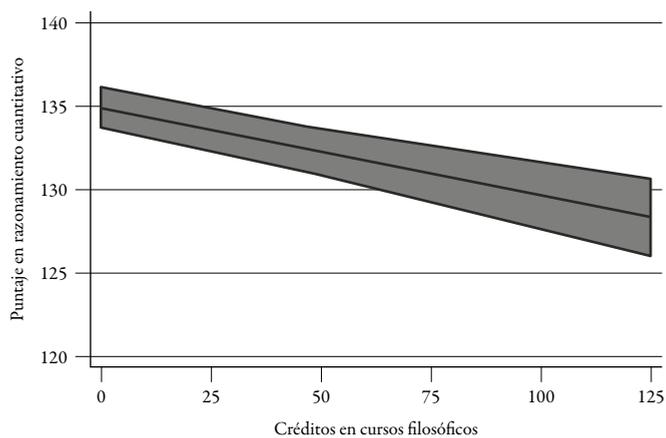
a) Modelo 4-1B



b) Modelo 4-2B



c) Modelo 4-3B



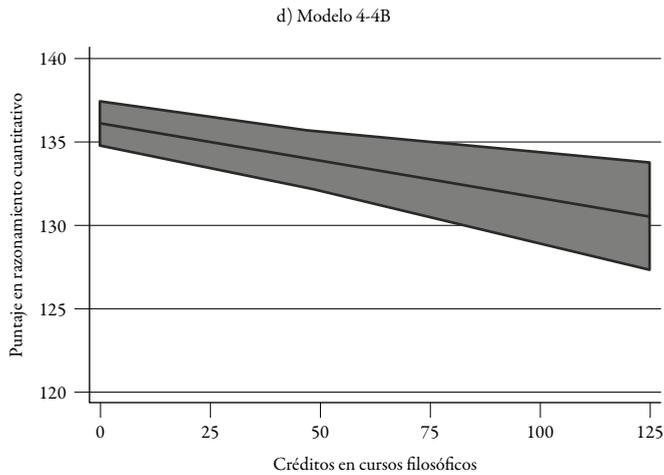


Figura 4. Marginales predictivos (intervalo de confianza 95 %) para los modelos 4-1B, 4-2B, 4-3B y 4-4B. Predicción lineal, porción fija

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las características de los estudiantes, la región sigue siendo muy significativa en la explicación del rendimiento de los estudiantes, tal como sucedió en todos los modelos anteriores. Por otra parte, el INSE se comportó de manera ambigua. Esto puede evidenciar que, con respecto a esta competencia específica se podrían estar cerrando las brechas debido al nivel socioeconómico de los estudiantes. Preocupa considerablemente la brecha de género, pues fue sistemática en todos los modelos, como lo muestran los estudios al respecto (Abadía y Bernal 2017; Arias-Velandia et ál. 2018; ICFES 2013b; 2018b; Ramírez 2014; Rodríguez, Ariza y Ramos 2014), y podría estar evidenciando importantes sesgos en el aprendizaje de las matemáticas con respecto a las mujeres y otro tipo de problemas más culturales y de contexto.

Para esta prueba en específico los resultados fueron ambiguos con respecto a la modalidad del programa, lo que podría dar cuenta de que, a diferencia de las demás competencias, esta es más fácil enseñarla a distancia o las instituciones están mejor preparadas para ello. De nuevo las instituciones oficiales obtuvieron mejores puntajes que las privadas, por lo que habría que revisar este asunto desde las instituciones mismas. El carácter de la institución se comportó de manera ambigua, por lo que no podría sacarse ninguna conclusión al respecto.

Consideraciones finales

Lo que muestran los análisis es que la incidencia que tienen la filosofía en la prueba de lectura crítica es positiva. La evidencia que resulta de examinar los puntajes obtenidos por los estudiantes de Licenciatura en Filosofía con respecto a estudiantes de otros programas de formación de maestros es abrumadora con respecto a las ventajas y el valor agregado en la competencia de lectura crítica. La gran moraleja que tenemos es que si se aceptan las principales tesis de la teoría del capital humano y del valor de la educación para la economía, eliminar la filosofía del sistema educativo, o siquiera reducirla, sería un craso error. Y no solamente por la capacidad de esta disciplina de desarrollar habilidades lectoras en sus estudiantes, sino que por intermedio de la lectura se posibilita también la capacidad de desarrollar otras habilidades y competencias. Como ha quedado claro en los resultados, es evidente la incidencia que tiene la lectura crítica en las demás competencias genéricas evaluadas por la prueba Saber Pro. Adicional a esto, como lo señala la bibliografía al respecto, la lectura crítica incide de manera significativa también en la evaluación de las competencias en educación, tal como son evaluadas por la prueba Saber Pro en su módulo específico (Farieta 2020).

Como han presentado tanto Cárdenas y Niño, así como Cabanzo y Wills en este volumen, desde un punto de vista conceptual y normativo, filosofía y lectura crítica están profundamente conectados. Y como hemos mostrado con detalle en este estudio, la conexión no es solamente conceptual, sino que tenemos evidencia empírica a favor de que hay una incidencia directa de la filosofía en el desarrollo de la capacidad de lectura crítica. Explicar con más detalle, desde un punto de vista empírico, requiere un tipo de trabajo que por razones de alcance no podemos hacer en el presente estudio.

Siguiendo a Cárdenas y Niño las razones de la coincidencia entre lectura crítica y filosofía van más allá del campo filosófico, y provienen de la misma lingüística y de la enseñanza de la lectura en sus más profundas complejidades y en sus niveles más avanzados en los que se desarrolla lo que se denomina “pensamiento crítico”. Por otra parte, como muestran Cabanzo y Wills, es justamente este “pensamiento crítico” —en sus distintas y casi que infinitas variaciones— lo que se pretende evaluar con la prueba de lectura crítica, y esta es una habilidad que la filosofía, a lo largo de su historia como disciplina, se ha encargado de determinar y profundizar. Quedaría pendiente un estudio a nivel psicológico y desde la misma aula para determinar los mecanismos y los

factores más detallados que hacen que la filosofía permita este desarrollo de pensamiento crítico.

Por otra parte, con respecto al “valor agregado” que muestra la filosofía, es preciso señalar que la teoría del capital humano en particular se ha centrado en lo que se ha denominado un modelo de “formulación de políticas públicas basado en evidencias”. Tal como presenta Rico en este volumen, la estandarización de la evaluación como un modelo de rendición de cuentas se trata de un fenómeno global. En este modelo, como indican Rizvi y Lingard, la evidencia ha estado en el centro de la discusión:

En años recientes, se ha hablado mucho acerca de las necesidades políticas basadas en la evidencia y las prácticas profesionales en el sector público; un enfoque sobre “lo que funciona” como base de la política pública. Este auge de la política basada en la evidencia está vinculado a la nueva gestión pública y las presiones para lograr efectividad y eficiencia en el lanzamiento de la política pública. (2013, 76)

Más allá de las críticas que se pueden hacer a un modelo de política pública basado en evidencias (Head 2008), lo que hemos mostrado es que, sin lugar a duda, *la filosofía funciona*, y la formación de licenciados en Filosofía es efectiva.

Nuestros resultados también deben ser leídos con mucho cuidado, pues no se trata de mostrar que la filosofía es de alguna manera “superior” a las demás disciplinas, especialmente cuando se trata de la formación de maestros; pues está claro que no podría suplir a las demás disciplinas o saberes. Pero una mayor interacción entre la filosofía y otros programas podría mostrar efectos considerables en los estudiantes, así como el planteamiento de núcleos comunes, cursos interdisciplinarios de filosofía y cada una de las disciplinas (filosofía de las ciencias, filosofía de las matemáticas, filosofía y literatura, incluso filosofía y deporte). Un trabajo interdisciplinar entre las distintas licenciaturas podría tener una incidencia considerable en el desempeño de los estudiantes no solo en habilidades básicas como la lectura y la escritura, sino también en la comprensión de los problemas conceptuales más profundos de cada disciplina, entre muchos otros beneficios que se podrían obtener.

Adicionalmente, y este es quizás el punto más relevante para incluir un estudio como este en este volumen, la formación filosófica en Colombia ha sido considerablemente desatendida tanto por el Estado como por las instituciones

universitarias y de formación de maestros. La muestra más clara de ello es que en Colombia solo hay programas de Licenciatura en Filosofía en 8 de los 33 departamentos de Colombia (Farieta, Gómez y Almeida, 2015; Farieta 2018), aun cuando haya estudiantes en treinta de estos. Esto quiere decir que, en los restantes departamentos, los estudiantes se ven en la necesidad de asistir a estos programas en modalidad a distancia o virtual. Lo que esto muestra es que, si queremos mejorar la formación de docentes en Colombia, un camino seguro es abrir más programas de Licenciatura en Filosofía, especialmente en regiones desatendidas o con los más bajos desempeños académicos, pues es en ellas donde más falta hacen y donde más se necesitan. Hay que tener en cuenta que, en todos los modelos, la variable de nivel —la región o departamento en el que vive el estudiante— fue significativa en todos los modelos para dar cuenta de las diferencias de desempeño de los estudiantes.

Aquí pasamos a otro asunto que es preocupante en los resultados que hemos mostrado en este estudio: sistemáticamente la educación a distancia o virtual evidencia serias desventajas en los resultados de las pruebas. Esto no sería tan grave si no tuviéramos en cuenta que, como señalamos en el apartado metodológico, la población que estudia a distancia es el 40% del total de los estudiantes que hicieron parte de nuestro estudio. Este es un porcentaje muy alto si tenemos en cuenta que, de la base de datos general del ICFES de la que tomamos los resultados de Saber Pro de 2016 a 2019, el 27% del total de los estudiantes —no solamente de programas de licenciatura— son de programas a distancia, por lo que más estudiantes de licenciatura usan esta modalidad que el resto de los programas profesionales en Colombia. Viendo los resultados que hemos obtenido, el bajo desempeño de estos programas parece justificar, entre otras, las medidas tomadas por el Gobierno nacional en las nuevas condiciones de calidad de las licenciaturas en Colombia (MEN 2016, feb. 3; 2017, sep. 15; PRC, 2015, dic. 17), al imponerle condiciones más severas a los programas a distancia. El efecto de estas medidas es haber promovido el cierre de más de cien programas a nivel nacional (Arias et ál., 2016), por lo que cerrar los programas a distancia no podría considerarse como una opción viable si no se abren programas presenciales.

Así pues, estamos ante dos discursos que chocan de manera patente; ambos asociados a lo que se ha denominado “la nueva gestión pública en educación”: por un lado, la búsqueda de efectividad y eficiencia en el sector educativo; por otro, la economía de mercado que rige cada vez más a las instituciones, sobre todo en

el sector privado. Es evidente que hay una imperiosa demanda de programas de formación de docentes, en particular en las regiones, pero la privatización y la mercantilización con la que se ha asumido este problema hace imposible que se solucione la falta de programas de calidad en las regiones. Como señala Verger,

la mercantilización educativa consiste en la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado (por ejemplo, fijación de precios según modelos de oferta y demanda). (Verger 2013)

Pero tratar de resolver el problema de la formación de docentes en las regiones económicamente menos favorecidas ha llevado a que quienes aspiran a entrar en estos programas tengan que pagar programas a distancia, que son evidentemente más económicos que los presenciales. Ahora bien, si nos atenemos a los resultados de las pruebas Saber Pro y de los análisis que realizamos, son evidentemente de menor calidad, lo que termina teniendo como efecto una menor calidad justo en las regiones en las que más se requiere educación. Pareciera así que la mercantilización, en lugar de resolver las brechas y las desigualdades entre los centros y las periferias, lo que termina haciendo es agravando el problema, tal como han mostrado otros estudios en otras partes del mundo al respecto (Apple 2001; Czyżewski y Polcyn 2016; Lepori, Barberio, Seeber y Aguillo 2013; Zimmerman A. 2018). Con las nuevas condiciones de calidad para las licenciaturas a distancia, las instituciones lo piensan dos veces antes de abrir un nuevo programa a distancia, pues resulta demasiado costoso y no se ve claramente la retribución o sus efectos económicos dentro de la institución (Valderrama et ál. 2019), por lo que, de nuevo, si seguimos los principios de la política basada en evidencias, la educación a distancia y virtual *no está funcionando*.

Aquí es donde otro de nuestros resultados es fundamental para dar luces de cuál es el camino que debería seguir la política pública en formación de docentes en Colombia: las instituciones oficiales muestran, en este sentido, que sus estudiantes tienen mejor desempeño que los estudiantes de universidades privadas; más aún cuando hay tan pocos programas de instituciones públicas que ofrezcan educación a distancia. Sin duda esto muestra que uno de los caminos más promisorios para mejorar la calidad educativa es reversar el proceso de privatización y mercantilización de la educación y convertir la formación de docentes en un asunto fundamentalmente público (Baltodano 2012; Zeichner 2009;

Zimmerman A. 2018), para resolver así tanto las brechas educativas como las deficiencias económicas que tienen las regiones en Colombia. Este es un costo alto para el Estado, sin lugar a dudas. Pero, de nuevo, si partimos de los mismos principios de la teoría del capital humano, es mucho menos costoso que lo que en la actualidad estas mismas regiones están teniendo que pagar por no contar con educación de buena calidad.

Referencias

- Abadía, L. K. y Bernal, G. 2016. "A Widening Gap? A Gender-Based Analysis of Performance on the Colombian High School Exit Examination". *Revista de Economía del Rosario* 20(1): 5-31. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6144>.
- Aguilera-Prado, M. 2017. "Diferencias en las competencias específicas entre los educadores de formación presencial y no presencial". En *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica*. M. Aguilera-Prado y A. Farieta-Barrera (eds.), 163-215. Bogotá: Editorial Uniagustiniana. doi: <https://doi.org/10.28970/9789585639539.03>.
- Aguilera-Prado, M., Farieta-Barrera, R. A., y Useda S. E. Y. 2019. "Flexibilidad curricular y competencias genéricas en los programas colombianos de filosofía". En *Revolución en la formación y la capacitación para el Siglo XXI* (2.ª ed.). E. Serna M. (ed.), 340-349. Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación.
- Apple, M. W. 2001. "Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education". *Journal of Teacher Education* 52(3): 182-196. <https://doi.org/10.1177/0022487101052003002>.
- Arias G., D. H., Díaz F., O. C., Garzón B., I., León P., A. C., Rodríguez A., S. P. y Valbuena U. E. O. 2018. *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7826>.
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W. U. y Cruz-Pulido, J. M. 2018. "Desempeño de mujeres y hombres en educación superior presencial, virtual y a distancia en Colombia". *Revista Panorama* 12(22): 58-69. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1142>.
- Avendaño, R., Barrera-Osorio, F., Nieto-Parra, S. y Vever, F. 2016. *Understanding Student Performance beyond Traditional Factors: Evidence from PISA*. OCDE

- Development Centre Working Papers 331. París: OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/18151949>.
- Balcázar, C. F. y Ñopo, H. 2016. "Broken gears: the value added of higher education on teachers' academic achievement". *Higher Education* 72(3): 341-361. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9960-0>.
- Baltodano, M. 2012. "Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education". *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25(4): 487-507. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.673025>.
- Barber, B. R. 2011. *An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195091540.001.0001>.
- Becker, G. S. 1964. *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with special reference to Education*. Nueva York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Belfiore, E. 2015. "'Impact', 'value' and 'bad economics': Making sense of the problem of value in the arts and humanities". *Arts and Humanities in Higher Education* 14(1): 95-110. <https://doi.org/10.1177/1474022214531503>.
- Benneworth, P. 2015. "Tracing how arts and humanities research translates, circulates, and consolidates in society. How have scholars been reacting to diverse impact and public value agendas?". *Arts and Humanities in Higher Education* 14(1): 45-60. <https://doi.org/10.1177/1474022214533888>
- Bolsonaro, J. 2019, 26 de abril. O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina [Tweet]. <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>.
- Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L. y Trujillo-Escalante, L. D. 2018. ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana* 276. Bogotá: Banco de la República. <http://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y>.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. 2007. *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Bruns, B. y Luque, J. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>.
- Castro, M., Ruiz, J. y Guzmán, F. 2018. "Cruce de las pruebas nacionales Saber 11 y Saber Pro en Antioquia, Colombia: una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada (GWR)". *Revista Colombiana de Educación* (74): 63-79. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num74-6898>.
- CGU. 2018, may. 23. CGU Board Votes to Close Philosophy Department; Current Students Will Receive Full Support to Complete Their Degrees. <https://www.cgu.edu/news/2018/05/cgu-board-votes-to-close-philosophy-department-current-students-to-receive-full-support-to-complete-their-degrees/>
- Charles, M. 2013. *Philosophy after Middlesex*. <https://benjaminpedagogy.wordpress.com/2013/04/25/philosophy-after-middlesex/>
- Coenen, J., Cornelisz, I., Groot, W., Maassen van den Brink, H. y Klaveren, C. 2018. "Teacher Characteristics and their Effects on Student Test Scores: A Systematic Review". *Journal of Economic Surveys* 32: 848-877. <https://doi.org/10.1111/joes.12210>.
- Cordón-Gómez, S., Gutiérrez-Esteban, P. y Cubo-Delgado, S. 2019. "Development of Sexist Attitudes in Primary School Teachers During their Initial Teacher Training". *Women's Studies International Forum* 72: 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>.
- CRC. 1992, dic. 29. Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial* 128 (40700). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1586969>.
- CRC. 1994, feb. 8. Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario oficial* 129 (41214). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1645150>.
- CRC. 2009, jul. 13. Ley 1324, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. *Diario Oficial* 144 (47409). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1677369#:~:text=LEY%201324%20DE%202009&text=1324%20DE%202009-,por%20la%20cual%20se%20fijan%20par%C3%A1metros%20y%20criterios%20para%20organizar,y%20se%20transforma%20el%20ICFES>.

- CRC. 2015, jun. 9. Ley 1753, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario oficial* 151 (49538). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30019885>.
- CRC. 2019, may. 25. Ley 1955, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”. *Diario Oficial* 155 (50964). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036488>
- Czyżewski, B. y Polcyn, J. 2016. “Education Quality and its Drivers in Rural Areas of Poland”. *Eastern European Countryside* 22(1): 197-227. <https://doi.org/10.1515/cec-2016-0010>.
- De Leeuw, J. y Meijer, E. 2008. “Introduction to Multilevel Analysis”. En *Handbook of Multilevel Analysis*. J. De Leeuw y E. Meijer (eds.), 1-75. Nueva York: Springer.
- Demars, C. 2010. *Item Response Theory*. Oxford University Press.
- Duarte, M. 2015. “Educating Citizens for Humanism: Nussbaum and the Education Crisis”. *Studies in Philosophy and Education* 35(5): 463–476. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9489-9>.
- Engebretson, K. E. 2016. “Talking (Fe)Male: Examining the Gendered Discourses of Preservice Teachers”. *Gender and Education* 28(1): 37-54. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1096917>.
- Farieta Barrera, R. 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: <https://doi.org/10.17227/folios.48-8142>.
- Farieta-Barrera, A. 2019. “Formación de docentes de filosofía en Colombia: incidencia de cursos disciplinares en pruebas estandarizadas”. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*. J. J. Gázquez et ál. (eds.), 557-569. Madrid: Dykinson.
- Farieta-Barrera, A. 2020. “Initial Education of Philosophy Teachers in Colombia: Association Between new Public Policy Requirements and National Standardized Tests”. *Australian Journal of Teacher Education* (en prensa).
- 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: doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios87.104>.
- Franco H., C. D. y Roa R., J. 2018. *El valor agregado de las universidades públicas en el rendimiento académico: una relación no homogénea*. Econógrafos–Escuela de Economía 181. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <http://www>.

fce.unal.edu.co/publicaciones/imagenes/econografos/documentos-econografos-economia-118.pdf.

- García J., S., Maldonado C., D., Perry R., G., Rodríguez O., C. y Saavedra C., J. E. 2014. *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir, Punto Aparte. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>.
- García J., S., Rodríguez, C., Sánchez, F. y Bedoya, J.G. 2015. *La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia*. Documentos CEDE 31. Bogotá: Universidad de los Andes. https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2015-31.pdf.
- García V., M., Espinosa R., J. R., Jiménez A., F. y Parra H., J. D. 2013. *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Dejusticia. https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_591.pdf.
- Gibson, A. y Hazelkorn, E. 2017. Arts and humanities research, redefining public benefit, and research prioritization in Ireland. *Research Evaluation* 26(3): 199-210. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx012>.
- Hanushek, E.A. 2011. "The Economic Value of Higher Teacher Quality". *Economics of Education Review* 30(3): 466-479. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M. y Wiederhold, S. 2018. "The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance". *Journal of Human Resources*, online first. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2007. *Education Quality and Economic Growth*. Washington: Banco Mundial.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development". *Journal of Economic Literature* 46(3): 607-668. <https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607>.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2012a. "Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation". *Journal of Economic Growth* 17(3): 267-321. <https://doi.org/10.1007/s10887-012-9081-x>.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2012b. "Schooling, Educational Achievement and the Latin American Growth Puzzle". *Journal of Development Economics* 99(2): 497-512. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>.

- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2015a. *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge: MIT Press.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2015b. *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. Paris: OCDE.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2016. "Knowledge Capital, Growth, and the East Asian Miracle". *Science* 351 (6172): 344–345. <https://doi.org/10.1126/science.aad7796>.
- Head, B.W. 2008. "Three Lenses of Evidence-Based Policy". *Australian Journal of Public Administration* 67: 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2007.00564.x>.
- Hox, J.J., Moerbeek, M. y van de Schoot, R. 2017. *Multilevel Analysis. Techniques and Applications* (3.ª ed.). Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650982>.
- Hox, J.J. y Roberts, J.K. 2011. *Handbook of Advanced Multilevel Analysis*. New York: Routledge.
- ICFES. 2013a. *Sistema Nacional de Estandarización de la Educación. Alineación del examen Saber 11*. Bogotá: ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>.
- ICFES. 2013b. *Análisis de las diferencias de género en el desempeño de estudiantes colombianos en matemáticas y lenguaje*. Bogotá: ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234129/Analisis+de+las+diferencias+de+genero+en+el+desempeno+de+estudiantes+colombianos+en+matematicas+y+lenguaje+2013.pdf>.
- ICFES. 2015. *Guía para la interpretación del Reporte de resultados en Saber Pro. Medidas de Aporte Relativo y otros indicadores de calidad de las Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: ICFES. <https://www2.icfesinteractivo.gov.co/aporteRelativoInstituciones/pdfs/guia.pdf>.
- ICFES. 2018a. "¿Cómo se generan los puntajes en las pruebas saber del ICFES?" *Saber al detalle* (1): 2-5. <http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/boletin-saber-al-detalle>.
- ICFES. 2018b. *Informe nacional de resultados. Prueba Saber Pro 2016-2017*. Bogotá: ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/238004/informe%20nacional%20de%20resultados%20saber%20pro%202016%202017.pdf>
- Johnson, R.A. y Wichern, D.W. 2007. *Applied Multivariate Statistical Analysis* (6.ª ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

- Kim, H. y Lalancette, D. (2013). *A literature review on the value-added measurement in higher education*. París: OCDE. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Litterature%20Review%20VAM.pdf>
- Kreft, I., y De Leeuw, J. 1998. *Introducing Statistical Methods. Introducing Multilevel Modeling*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209366>.
- Lepori, B., Barberio, V., Seeber, M. y Aguillo, I. 2013. "Core-periphery structures in national higher education systems. A cross-country analysis using interlinking data". *Journal of Informetrics* 7(3): 622-634. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2013.03.004>.
- Linden, W. J. 2016. *Handbook of Item Response Theory*. Boca Ratón: Taylor & Francis.
- Machura, P. 2018. "Flourishing vs. Market: Towards the Aristotelian Concept of Education". *Filozofia* 73(2): 145-157. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-51a222aa-7e18-477b-8a93-dc797007754c>.
- McGarrett, A. 2013. *The Great University Gamble. Money, Markets, and the Future of Higher Education*. Londres, Pluto Press.
- Melguizo, T., Sánchez, F. y Velasco, T. 2016. "Credit for Low-Income Students and Access to and Academic Performance in Higher Education in Colombia: A Regression Discontinuity Approach". *World Development* 80(C): 61-77. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.11.018>.
- MEN. 2016, feb. 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* 152(49776). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf.
- MEN. 2017, sep. 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* 153 (50357). http://legal.legis.com.co/document?t=obra=legcol&document=legcol_00821d7db80a4391b82274489461d53b.
- Nussbaum, M. C. 2012. *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities. With and afterword by the author* (2.ª ed.). Princeton: Princeton University Press.
- O'Brien, D. 2015. "Cultural value, measurement and policy making". *Arts and Humanities in Higher Education* 14 (1): 79-94. <https://doi.org/10.1177/1474022214533892>.
- OCDE. 2016a. *PISA 2015 Country Note for Colombia*. París: OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Colombia.pdf>.

- OCDE. 2016b. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: OCDE Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OCDE. 2018a. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. París: OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OCDE. 2018b. *PISA 2015 Results in Focus*. París: OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- OCDE. 2019. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. París: OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OCDE y Banco Mundial. 2012. *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: la educación superior en Colombia*. París: OCDE y Banco Mundial. <https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>.
- OCDE, Cepal y CAF. 2014. *Perspectivas económicas de América Latina 2015: Educación, competencias e innovación para el desarrollo*, París: OCDE Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es>.
- Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P. y Castro-Martínez, E. 2015. "Are sciences essential and humanities elective? Disentangling competing claims for humanities' research public value". *Arts and Humanities in Higher Education* 14(1): 61-78. <https://doi.org/10.1177/1474022214534081>.
- OREALC/Unesco. 2013. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>.
- OREALC/Unesco. 2016. *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/Unesco 2011-2016*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politicas-Docentes-LAC.pdf>.
- PRC. 2009, oct. 14. "Decreto 3963. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior". *Diario Oficial* 144 (47502). <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1539253>.
- PRC. 2015, dic. 17. "Decreto 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* 151(49729). [http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=30019618#:~:text=DECRETO%202450%20DE%202015&text=\(diciembre%2017\)-,por%20el%20](http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=30019618#:~:text=DECRETO%202450%20DE%202015&text=(diciembre%2017)-,por%20el%20)

cual%20se%20reglamentan%20las%20condiciones%20de%20calidad%20para,%C3%9Anico%20Reglamentario%20del%20Sector%20Educati%C3%B3n

- PRC. 2017, may. 28. “Decreto 892. Por el cual se crea un régimen transitorio para la acreditación de alta calidad de los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que son ofrecidos en departamentos donde se localizan los municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)”. *Diario Oficial* 153 (50247). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30030684>.
- Ramírez, C. 2014. “Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia”. *Revista Colombiana de Educación* (66): 201-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635257009>.
- Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S. 2002. *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Rizvi, F. y Lingard, B. 2013. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Traducción de C. Mimiaga. Madrid: Morata.
- Rodríguez A., G., Ariza D., M. y Ramos R., J. L. 2014. “Calidad institucional y rendimiento académico: El caso de las universidades del Caribe colombiano”. *Perfiles educativos* 36(143): 10-29. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70607-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70607-5).
- Rodríguez A., G., Gómez L., V. y Ariza D., M. 2014. Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Investigación & Desarrollo* 22(1): 58-99. <https://doi.org/10.14482/indes.22.1.6079>.
- Schultz, T. W. 1961. “Investment in Human Capital”. *The American Economic Review* 51(1): 1-17. www.jstor.org/stable/1818907.
- Silió, E. 2016, nov. 29. “La Complutense mantiene la Facultad de Filosofía”. https://elpais.com/ccaa/2016/11/29/madrid/1480413876_269948.html
- Slaughter, S. 2014. “Rethorizing academic capitalism: Actors, mechanisms, fields, and networks”. En *Academic capitalism in the age of globalization*. B. Cantwell y I. Kauppinen (eds.), 10-32. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. 1997. *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Slaughter, S. y Leslie, L. L. 2001. "Expanding and elaborating the concept of academic capitalism". *Organization* 8: 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>.
- Snijders, T. A. B., y Bosker, R. J. 2012. *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling* (2.ª ed.). Londres: Sage.
- Timarán-Pereira, S.R., Hernández-Arteaga, I., Caicedo-Zambrano, S.J., Hidalgo-Troya, A. y Alvarado-Pérez, J.C. 2016. *Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587600490>.
- Valderrama L., M., Murillo L., L. A., Farieta-Barrera, A. y Vela, L. M. 2019. "Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico". En *Formación de docentes en universidades latinoamericanas*. L. A. Murillo L y M. L. Cárdenas (eds.), 71-112. Bogotá, D. C.: Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498273.02>.
- Verger, A. 2013. "Políticas de mercado, Estado y universidad. Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior". *Revista de Educación* (360): 268-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>.
- Weinberg, J. 2018, dic. 20. Update on Philosophy at Hull. <http://dailynous.com/2018/12/20/update-philosophy-hull/>.
- Weinberg, J. 2018, nov. 19. Philosophy Threatened at SUNY Fredonia. <http://dailynous.com/2018/11/19/philosophy-threatened-suny-fredonia/>
- Zeichner, K. 2009. *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.
- Zimmerman, A.S. 2018. "Democratic Teacher Education: Preserving Public Education as a Public Good in an Era of Neoliberalism". *Educational Forum* 82(3): 351-368. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1458358>.

Este libro, dirigido no solo a investigadores que trabajan temas relacionados con la filosofía de la educación y la filosofía política, sino también a directivos y profesores de colegios y estudiantes de licenciatura en filosofía y humanidades, se ha estructurado en torno a tres puntos clave: el papel que cumple la filosofía en la educación y cómo los cambios en el sistema educativo están afectando el quehacer de esta disciplina; las didácticas que se necesitan para su enseñanza en Colombia y cómo los cambios en la prueba Saber 11 pueden requerir nuevas pedagogías en los colegios, y la relación entre la filosofía y la llamada lectura crítica. Así, varios capítulos analizan cómo se concibe en el ICFES el concepto de lectura crítica y cómo este resulta insuficiente para dar cuenta de lo que significa el pensamiento crítico que está en el corazón de la reflexión filosófica; entre tanto, dos capítulos más tratan de mostrar que hay una correlación positiva entre la enseñanza de la filosofía y el desempeño de los estudiantes en las pruebas de lectura crítica, lo cual muestra que la filosofía puede ser útil para mejorar en esta competencia.

