UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Algunas orientaciones pedagógicas para enseñar filosofía en el nivel de educación básica -primaria y/o bachillerato-

Camilo Andrés Infante Garzón

Universidad Nacional de Colombia
Facultad Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2023

Algunas orientaciones pedagógicas para enseñar filosofía en el nivel de educación básica -primaria y/o bachillerato-

Camilo Andrés Infante Garzón

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director (a):

Doctor Raúl Ernesto Meléndez Acuña

Codirector (a):

Magister Hayder Leguizamón

Línea de Investigación:

Énfasis de Profundización: Enseñanza de la Filosofía

Universidad Nacional de Colombia

Facultad Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2023

(Dedicado a Hugo y Laura)

A mis padres los sponsors de este proyecto...

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

_____

Camilo Andrés Infante Garzón.

Fecha 18/08/2023

Agradecimientos

Agradezco a las personas que contribuyeron en la construcción de este documento, profesores, instituciones educativas y empresas. Todos aportaron datos valiosos para el desarrollo de la investigación de manera desinteresada, la cooperación fue clave para desarrollar el proyecto.

También, a mi amigo Ángel que me brindó ayuda en momentos difíciles, y, en especial, al profesor Hayder por su interlocución, guía y apoyo durante el proceso.

Resumen

El objetivo del documento es dar alguna guía para incluir o ampliar la enseñanza de la Filosofía en el nivel de educación básica primaria y/o bachillerato. El primer capítulo es un estudio de las normas que regulan la enseñanza de la filosofía en Colombia, expone las razones jurídicas que consideran Filosofía un área fundamental y obligatoria en el plan de estudios de la media académica y/o técnica. El segundo capítulo documenta iniciativas educativas que dan cuenta de la enseñanza del área a escala mundial, regional y local. El objetivo es documentar experiencias teórico-prácticas educativas que incluyan con éxito la enseñanza de la filosofía en la educación básica (primaria y/o bachillerato). Aquí, se aborda los informes de la UNESCO que dan cuenta del estado de la filosofía a escala global, regional y local, también, se evalúa los datos arrojados para Colombia. Asimismo, se documentan algunas experiencias educativas locales que también incluyen la enseñanza de la filosofía en la educación básica, esto con el fin de robustecer o contrastar los datos arrojados para el país en los informes. En el tercer capítulo se plantean algunas orientaciones pedagógicas para enseñar filosofía a nivel básico (primaria y/o bachillerato). Aquí, ya se cuenta con bases legales y con experiencias para construir algunas orientaciones pedagógicas que permitan incluir/profundizar la enseñanza filosofía en la básica. En este sentido, la primera parte expone algunas razones para enseñar "filosofía como aprendizaje del filosofar". La segunda parte ilustra cuatros formas de introducir la filosofía en la básica: proyectos de aula, centros de interés, introducir la reflexión en el área de ética, y, crear un área independiente en el plan de estudios para la básica. Finalmente se plantean una serie de conclusiones, proposiciones y recomendaciones respecto al tema.

Palabras clave: (Enseñanza de la filosofía, Ley General de Educación, Decreto Único Regulatorio del Servicio Educativo, Filosofía como aprendizaje del filosofar, área fundamental y obligatoria, currículo, Proyecto Educativo Institucional).

Abstract

Some pedagogical guidelines for teaching philosophy at the basic education level -primary and/or high school-

The objective of the document is to provide some guidance to include or expand the teaching of Philosophy at the primary and/or high school basic education level. The first chapter is a study of the norms that regulate the teaching of philosophy in Colombia, exposing the legal reasons that consider Philosophy a fundamental and mandatory area in the academic and/or technical secondary school curriculum. The second chapter documents educational initiatives that account for the teaching of the area on a global, regional and local scale. The objective is to document theoretical-practical educational experiences that successfully include the teaching of philosophy in basic education (primary and/or high school). Here, the UNESCO reports that account for the state of philosophy on a global, regional and local scale are addressed, and the data obtained for Colombia is also evaluated. Likewise, some local educational experiences are documented that also include the teaching of philosophy in basic education, in order to strengthen or contrast the data provided for the country in the reports. The third chapter presents some pedagogical guidelines for teaching philosophy at a basic level (primary and/or high school). Here, there are already legal bases and experiences to build some pedagogical guidelines that allow including/deepening philosophy teaching in basic education. In this sense, the first part exposes some reasons for teaching "philosophy as learning to philosophize." The second part illustrates four ways to introduce philosophy in basic education: classroom projects, centers of interest, introducing reflection in the area of ethics, and creating an independent area in the curriculum for basic education. Finally, a series of conclusions, propositions and recommendations regarding the topic are presented.

Key words: (Teaching of philosophy, General Law of Education, Single Regulatory Decree of the Educational Service, Philosophy as learning to philosophize, fundamental and compulsory area, curriculum, Institutional Educational Project).

Contenido

Pág.

Resumen.....VIII

Introducción 1

1. Enseñanza de la filosofía, un marco de referencia normativo..... 5
1.1 Estudio Jurídico. ¿Filosofía es un área obligatoria en el plan de estudios?..... 5
1.2 Reacciones a la norma jurídica y su relación con la enseñanza de la filosofía..... 13
1.3 Indicadores de logro para filosofía, robustecimiento en las orientaciones curriculares……...22
1.4 Reacciones a los indicadores de logro para el área de filosofía 27
1.5 Las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media ¿un método que debe aplicarse en el aula? 30
1.6 Reacciones a Las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media 35

2. Diagnóstico de la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía. Y, documentación de algunas iniciativas que incluyen la enseñanza de la filosofía en la básica..... 39
2.1 Primer informe de la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía, un estudio a escala global..... 39
2.1.1 Iniciativas que incluyen la enseñanza de la enseñanza de la filosofía a nivel primario. Y, los datos arrojados en el informe para Colombia en este nivel 40

2.1.2 Enseñanza de la filosofía a nivel secundario. Y, los datos arrojados en el informe para Colombia en este nivel 44
2.2 Segundo informe de la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía, un posterior estudio a escala regional 46
2.2.1 Diagnóstico para el nivel primario. Prácticas exitosas en la región y Colombia según el segundo informe 47
2.2.2 Diagnóstico para el nivel secundario. Prácticas exitosas en la región y en Colombia según el segundo informe 50
2.3 Documentación de algunas experiencias pedagógicas o iniciativas que incluyen la enseñanza de la filosofía en el nivel básico 52
2.3.1 Colegio Técnico Jaime Pardo Leal (IED). 52
2.3.2 Laboratorio Filosófico PEC 54
2.3.3 Colegio Antonio Baraya (IED). 56

3. Orientaciones para ampliar o incluir la enseñanza de la filosofía en la educación básica (primaria y/o bachillerato 59
3.1 Enseñar filosofía como aprendizaje del filosofar 59
3.2 Algunos espacios para la inclusión de la enseñanza de filosofía en la básica 63
3.2.1 Proyectos de aula 63
3.2.2 Centros de Interés 66
3.2.3 Inclusión de la reflexión filosófica como herramienta para favorecer los procesos de enseñanza en el área de Ética 70
3.2.4 Área independiente en el plan de estudios 75

4. Conclusiones y recomendaciones 81
4.1 Conclusiones 81
4.2 Recomendaciones 84

A. Anexo: Respuesta emitida por SED, Radicado consulta N° S-2021-194240 85

B. Anexo: Respuesta emitida por MEN, Radicado consulta 2021-ER-235366 87

C. Anexo: Evidencia del encuentro de filosofía realizado en el Colegio Gran Yomasa (IED) 90

Referencias 97

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emitió una *declaración a favor de la filosofía*, este documento fue publicado en el primer boletín informativo de la División de Filosofía de la Unesco en febrero de 1995. El documento es un enfático llamado a realizar un pacto social-territorial que oriente las instituciones y las políticas públicas a garantizar el siguiente derecho: Una actividad filosófica (Filosofar) libre en todas sus formas, en todos los lugares y con todos los individuos. *Así, la enseñanza filosófica debe ser preservada o ampliada allá donde exista, creada donde no, y denominada explícitamente filosofía.* Porque, "El conocimiento de las reflexiones filosóficas de las diferentes culturas, la comparación de sus aportes respectivos, entender cuánto les aproxima o separa, deben ser perseguidos y sostenidos por las instituciones de investigación y de enseñanza" (pág. 10). Filosofar es un ejercicio libre de la reflexión que no considera verdad definitiva sobre cualquier cosa. Incluso, incita a respetar y valorar las opiniones de otras personas. Su ejercicio no acepta doctrinas que niegan la libertad del otro, afrenta la dignidad humana y no engendran la barbarie.

En este orden de ideas, para garantizar el ejercicio de este derecho universal, es necesario tener en cuenta que: **1.** La enseñanza de la filosofía debe ser orientada por profesores formados expresamente, sin que pueda subordinarse a ningún imperativo que violente su libre ejercicio. Asimismo, debe estar asociada -en lugar de meramente yuxtapuesta- a la formación de universitarios y profesionales, y en todos los ámbitos. **2°** Utilizar todos los medios posibles para difundir los contenidos filosóficos y las actividades filosóficas: libros, medios de comunicación, medios audiovisuales e informáticos y la realización de diversas actividades académicas para todo público. Pues los problemas relativos a la vida humana son universalmente abordados por la filosofía. Es por medio del filosofar que se adquiere mayor comprensión para la conducción de los asuntos humanos.

Por ello, practicar, divulgar y enseñar filosofía incide colectivamente en el desarrollo de un civismo que para los gobiernos democráticos y es de gran beneficio. A nivel individual, cada ciudadano desarrollará un pensamiento crítico asociado a un comportamiento escéptico, porque, filosofar

implica verificar la validez de los razonamientos, o sea, examinar la argumentación de las diversas opiniones que tratan de persuadirle. A nivel colectivo, favorece:

> "la apertura mental, la responsabilidad civil, el entendimiento y la tolerancia entre las personas y los grupos" porque "forma espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a cada uno a hacerse cargo de sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en el dominio de la ética especialmente" (pág. 9).

En este sentido, acogiendo el llamado de la UNESO de ampliar la enseñanza de la filosofía, el propósito de este documento es influir en los procesos de enseñanza de la filosofía en Colombia, pretende ayudar a los profesores que se desempeñan en la educación básica y tienen la intención de incluir la enseñanza de la filosofía en este nivel. También, busca ser un incentivo y referencia para ampliar la enseñanza de la filosofía más allá de la educación media. Por ello, la pregunta que orienta la investigación es la siguiente: ¿Cómo puede orientarse la enseñanza de la filosofía en la educación básica (primaria y secundaria)? El objetivo principal es elaborar algunas Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía en la Educación Básica en primaria y/o bachillerato.

El primer paso es mostrar que la enseñanza de la filosofía en Colombia está preservada jurídicamente en el nivel de la educación media, y, con base a esas mismas normas, existe la posibilidad de ampliarla en el nivel de educación básica. El objetivo es hacer un balance de las normas para conocer las razones por las cuales no puede ser negada la enseñanza de la filosofía en estos niveles. Asimismo, demostrar que, sin importar la modalidad académica o técnica del nivel medio, el área de filosofía no puejajajajde ser eliminada del plan de estudios. Por ello, el primer capítulo es el estudio de las normas que regulan la enseñanza de la filosofía en el territorio nacional, se consultan la Ley General de educación (LGE), el Decreto Único Regulatorio del Servicio Educativo (DURSE), los Lineamientos curriculares e Indica dores de logro, y, Las orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media.

El segundo paso es consultar el estado actual de la filosofía en el nivel de educación básica. El objetivo es documentar iniciativas educativas que den cuenta de la enseñanza del área a escala mundial, regional y local. En este sentido, la tarea del segundo capítulo fue recolectar algunas experiencias pedagógicas, innovaciones educativas o políticas públicas que puedan servir de referentes para replicar y/o adaptar la enseñanza de la filosofía en este nivel. Por ello, en primer

lugar, se abordan los informes elaborados por la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía en este nivel, en especial, se elabora un balance de los datos arrojados para el caso de Colombia. Y, en segundo lugar, se documentan algunas iniciativas colombianas que incluyen la enseñanza de la filosofía en el nivel básico, esto con el fin de robustecer, contrastar y matizar el panorama del país según los informes de la UNESCO, porque, se corre el riesgo de tener una lectura viciada de la enseñanza de la filosofía en este nivel, si estos informes son la única fuente para dar cuenta del estado del área en el país.

El tercer y último paso es elaborar algunas orientaciones para la enseñanza de la filosofía en la educación básica primaria y/o bachillerato. El objetivo es otorgar a los interesados en ampliar la enseñanza de la filosofía en este nivel algunas orientaciones para la enseñanza del área, y, proponer algunos espacios curriculares como en el plan de estudios para que se haga efectiva la inclusión de la filosofía en el nivel básico. Además, se cuenta con las bases legales (primer capítulo) y con varias experiencias educativas (segundo capítulo) para construir algunas orientaciones pedagógicas que permitan incluir/profundizar la enseñanza filosofía en la básica. Por ello, el tercer capítulo de esta investigación, en primer lugar, aborda la enseñanza de la filosofía como un aprendizaje del filosofar, y, en segundo lugar, propone cuatro espacios en el plan de estudios y/o currículo que pueden ser aprovechados para ampliar la enseñanza de la filosofía en la básica, estos espacios cuentan con la documentación de experiencias pedagógicas que aplican con éxito la enseñanza del área en estos espacios.

En suma, en el primer capítulo están las razones legales por las cuales no puede ser negada esta ampliación de la enseñanza de la filosofía en la básica, mientras que, el segundo es un diagnóstico y documentación del estado actual de la filosofía sobre todo el caso colombiano, y, el tercero es la elaboración de algunas orientaciones pedagógicas para profundizar la ampliación de la enseñanza de la filosofía en la educación básica. Por último, el documento plantea unas conclusiones generales expuestas por capítulo, y, esboza una recomendación para profundizar la investigación del tema en el contexto colombiano.

1. Enseñanza de la filosofía, un marco de referencia normativo

El primer paso es analizar el marco jurídico que regula la enseñanza de la filosofía en Colombia, tanto en el nivel de la educación media como en el básico. La cuestión fundamental que guía este capítulo es: ¿la filosofía es un área fundamental y obligatoria dentro del plan de estudios? Para resolverla, se elabora un balance de las normas con el objetivo de comprender las razones por las cuales la enseñanza de la filosofía no puede ser omitida o "negada" en estos niveles educativos. En específico, demostrar que, independientemente de la modalidad académica o técnica del nivel de educación media, se resalta la imperatividad del área de filosofía en el plan de estudios. Por ello, el primer capítulo es el estudio de las normas que regulan la enseñanza de la filosofía en el territorio nacional, se consultan la Ley General de educación (LGE), el Decreto Único Regulatorio del Servicio Educativo (DURSE), los Lineamientos curriculares e Indicadores de logro, y, Las orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media.

1.1 Estudio Jurídico. ¿Filosofía es un área obligatoria en el plan de estudios?

La enseñanza de la filosofía en Colombia se encuentra regulada por un conjunto de normas, específicamente son de interés las que reglamentan la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media. En este orden de ideas, la Constitución Política de la República de Colombia (CPC), la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (LGE), el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 o DURSE, y la Resolución 2343 de 1996 (Res 2343/96) son los documentos fuentes que se consultaron para este capítulo. También forman parte del estudio las Orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media y los Indicadores de Logros para Filosofía. Así, el objetivo es presentar el marco jurídico sobre la enseñanza de la filosofía, y en específico, presentar las razones por las que se considera Filosofía un área fundamental en la educación formal.

Según el art. 67 de la CPC, la educación es un derecho que corresponde al ámbito social, económico y cultural. En este sentido, es derecho para las personas/ciudadanos y un servicio público con una función social para las instituciones educativas que lo prestan. En lo fundamental, según la CPC, se pretende formar ciudadanos democráticos respetuosos de los derechos humanos y la paz, sin olvidar la articulación con la etapa laboral o productiva, la recreación, el mejoramiento cultural-científico-tecnológico de la población y la protección del medio ambiente. Asimismo, es necesario recordar que las instituciones del Estado, la sociedad civil y la familia del ciudadano son los responsables de la educación. También, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá, como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica, y su carácter de gratuidad en las instituciones del Estado (sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos). Afín con lo anterior, es función de las instituciones del Estado regular y ejercer suprema inspección y vigilancia de la educación para velar por la calidad, el cumplimiento de los fines y la mejor formación posible moral-intelectual-física de los ciudadanos. Es decir, garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, ya que la Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. En este sentido, la enseñanza de la filosofía está subordinada a lo establecido por la CPC; no debe ni puede ser ajena al fin convenido social/políticamente.

La CPC describe el fin de la educación en el Estado colombiano y este derecho/servicio se regula con base a la Ley 115/94 para todas las instituciones, ya sean de carácter privado o público. Su contenido inicia con la siguiente definición: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (art. 1). Esto implica que los programas curriculares, la secuenciación por niveles y grados, el carácter formal e informal del servicio y los establecimientos educativos que cuenten con recursos humanos, tecnológicos, administrativos y financieros, tengan como objetivo articular un proceso educativo (art. 2). Además, son trece los fines de la educación que, se desarrollan en conformidad con el art. 67 de la CPC (art. 5), y se responsabiliza a la comunidad educativa en la dirección de los establecimientos educativos (art. 6). La familia es la primera responsable de la formación hasta que el educando sea mayor de edad, u otra clase de emancipación (art. 7), y la sociedad con el Estado también son responsables de la formación del educando colaborando con la vigilancia del servicio educativo y dando cumplimiento a su función social (art. 8).

Según el Título II, Cap. I. Sec I., la educación formal se imparte en establecimientos aprobados en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos (art. 10). A su vez, será organizada en tres niveles [1. Preescolar (mínimo 1 grado) 2. Básica (9 grados en dos ciclos -5 en primaria y 4 en secundaria) 3. Media (2 grados)] que tienen como objetivo desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente (art. 11). Además, son ocho los objetivos comunes en todos los niveles (art. 13), y seis puntos que tienen en común todas las instituciones respecto a 'enseñanza obligatoria' (art. 14).

Posteriormente en el Título II, Cap. I, Sec. III, describe la "Educación Básica" como un nivel que comprende nueve (9) grados, estos están estructurados en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana (art. 19). Son siete sus objetivos generales (art. 20), quince de sus objetivos específicos para el ciclo de primaria (art. 21) y otros quince objetivos para el ciclo de educación básica en el ciclo de secundaria (art. 22). Las áreas obligatorias y fundamentales para la básica son un grupo de nueve que comprenden un mínimo de 80% del ***plan de estudios***, porque son áreas de conocimiento y formación que necesariamente se ofertarán conforme al Proyecto Educativo Institucional (art. 23). Merecen especial atención, la educación religiosa (art. 24), la formación ética y moral (art. 25), como el Servicio especial de educación laboral (art. 26).

En la sección cuarta del mismo capítulo "educación media", se establece que este nivel "constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°)", cuyo fin es "la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo" (art. 27). Según su ***carácter*** esta puede ser ***académica o técnica*** (art. 28), y permitirá al estudiante, "según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior" (art. 29); y, para ello, establece ocho objetivos específicos (art. 30).

Para el ***nivel medio*** de carácter ***académico*** son áreas *fundamentales y obligatorias* las ***ciencias económicas, políticas y la filosofía***, ***más*** "las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado" (art. 31). Según el parágrafo de este artículo, las instituciones educativas organizan la programación para que los estudiantes puedan intensificar las diversas áreas de acuerdo con su vocación e intereses. Por otro lado, la media técnica prepara tanto para el desempeño laboral en el sector productivo y/o servicios como para la continuación en la educación superior (art. 32). En el

parágrafo de este artículo se establece la creación de la media técnica, en coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo. Asimismo, son tres los objetivos específicos para la media técnica (art. 33). Por último, no olvidar que, sin importar el tipo de media (académica o técnica), ésta pretende articularse con el siguiente nivel educativo 'superior' (art. 35). Por último, en el capítulo II de este título II corresponde a la "educación no formal" y el capítulo III a la "educación informal".

El Título III aborda "Las modalidades de atención educativa a poblaciones". El primer capítulo plantea la educación para personas en situación de discapacidad o capacidades excepcionales. El segundo capítulo plantea la educación para adultos. El tercer capítulo plantea la educación para grupos étnicos. El cuarto capítulo plantea la educación campesina y rural. El quinto, y último capítulo, plantea la educación para la rehabilitación social.

El Título IV, Cap. I establece las normas generales para el Plan nacional de desarrollo educativo (art.72), el Proyecto Educativo Institucional o PEI (art.73), el sistema nacional de acreditación (art.74) y el sistema nacional de información (art.75). En el Cap. II "Currículo y plan de estudios" aparece la definición de currículo. Este está compuesto por el plan de estudios y el conjunto de criterios, programas, metodologías que tienen como objetivo la formación integral y la construcción de identidad. Además, incluye los recursos humanos, académicos y físicos para implementar las políticas públicas y ejecutar el PEI (art.76). Por otro lado, también se encuentra la definición de autonomía escolar que gozan las instituciones para *organizar* las áreas fundamentales para cada nivel, *incluir* asignaturas optativas según la ley, *adaptar* las áreas a las necesidades regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas según la ley (art.77).

Para regular el currículo es función del MEN diseñar lineamientos curriculares e indicadores de logro para cada uno de los niveles educativos. En conformidad con su PEI y acogiendo estos lineamientos, las instituciones educativas establecerán un plan de estudios con los objetivos para cada nivel, grado, área, metodología, distribución del tiempo y criterios de evaluación y administración (art.78). Por último, se define plan de estudios como "el esquema estructurado de áreas fundamentales y optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos". Este plan, en educación formal, establece los objetivos por niveles, grados, áreas, la metodología, la distribución del tiempo, los criterios de evaluación y administración conforme al PEI y demás disposiciones legales (art.79).

El capítulo III de este título IV aborda la “Evaluación”. Este capítulo inicia con las disposiciones para la conformación del Sistema Nacional de Evaluación (SNE), en coordinación con el ICFES y con el propósito de mejorar la calidad de la educación del país. Se determinan además la evaluación de docentes, directivos y la evaluación institucional con una periodicidad anual (art. 81-84)[1]. El capítulo IV aborda “la organización del servicio”. Respecto a la jornada escolar en los establecimientos educativos (art.85), la flexibilidad del calendario académico (art.86) y el manual de convivencia o reglamento escolar (art.87). También, sobre los títulos académicos (art.88), la reglamentación de títulos (art.89) y los certificados de la educación no formal (art.90).

El Título V está dedicado a “Los educandos”. El Cap. I aborda la formación, capacitación, representación, personería, matrícula, permanencia, y servicio social. El Cap. II explica los beneficios de los estudiantes al portar el carné institucional, obtener puntajes altos en los exámenes de estado de la educación media, contar con un seguro de salud, y ser premiado por rendimiento estudiantil. Por otro lado, el Título VI es dedicado a “Los educadores” respecto a su formación, carrera, directivos y estímulos. Asimismo, el Título VII es dedicado a “Los establecimientos educativos”, la norma aporta la definición, características y gobierno para estas instituciones. Por último, la ley también aborda los temas de Dirección, administración, inspección y vigilancia, financiación, además de algunas normas para los prestadores privados del servicio, estos se encuentran desarrollados de los Títulos VIII al XI.

En este punto, podría preguntarse: ¿la filosofía es un área fundamental? Según el art. 23 de LGE, son nueve grupos de áreas obligatorias y fundamentales para el nivel básico que comprenden un mínimo del 80% del plan de estudios y ninguna de estas áreas es filosofía. Es más, son áreas obligatorias para el nivel básico la educación religiosa, la formación ética y moral, pero no la filosofía. Así pues, el área de filosofía es obligatoria y fundamental en el nivel medio académico, como lo establece el art. 31. Pero es necesario aclarar si filosofía también es un área fundamental y obligatoria para la educación media de carácter técnico, pues el art. 31 de LGE menciona la filosofía en el contexto de la media académica.

Alrededor de seis meses después de expedida la LGE, fue necesario elaborar un decreto que regule y/o aclare algunos aspectos de esta. Esto se debe a que, en ocasiones, algunos artículos escritos en las normas son inconclusos y necesitan una clarificación para su ejecución. Así, los artículos de las

[1] el art. 82 fue derogado por el Artículo 113 LEY 715 de 2001.

leyes pueden ser rectificados y/o derogados por decreto, y estos se expiden porque una ley necesita precisión y/o modificación. Además, como todo decreto expedido por el ejecutivo, es de acción inmediata su cumplimiento. Este fue el caso del Decreto 1860 de 1994 que, por su ámbito y naturaleza, no tenía otro fin que hacer cumplir "los fines de la educación definidos en la Ley 115 de 1994" (art. 1). Pero cabe aclarar que varios artículos de este decreto fueron derogados por la expedición de otros decretos. En su gran mayoría fueron derogados y compilados en el Dec. 1075 del 26 de mayo de 2015. Este nuevo decreto compilatorio deroga, compila y unifica el reglamento en el sector educación. Por sus siglas se nombra DURSE o DUR Sector Educación (Decreto Único Reglamentario Sector Educación), y constituye la norma que derogó y compiló el Decreto 1860 y que rige actualmente. Este es un documento jurídico de gran extensión que se organiza en Libros, Títulos, Capítulos y Secciones[2] respectivamente.

En el Cap. I, Sec. II, establece que los responsables de la educación de los menores corresponden al Estado, la sociedad y la familia (Art. 2.3.3.1.2.1 DURSE) y en especial a los padres según mandato constitucional (Art. 2.3.3.1.2.2 DURSE). Para garantizar el servicio educativo, la norma establece que todos los residentes en el país sin discriminación alguna recibirán "como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica" y se podrán cursar en las diversas instituciones avaladas (Art. 2.3.3.1.2.3 DURSE).

En la Sec. III, se establece que la educación básica formal se organiza por niveles, ciclos y grados. Respectivamente, un nivel es una etapa del proceso cuyo fin y objetivo están definidos en LGE; un ciclo es un conjunto de grados cuyo fin y objetivo están definidos en concordancia con el art. 21 de LGE, hay dos ciclos: primaria y secundaria; y un grado es la ejecución del plan de estudios durante un año lectivo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por el mismo (Art. 2.3.3.1.3.1 DURSE).

En el mismo capítulo en la Sec. IV, respecto al PEI establece que toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, el PEI, pues su conocimiento del contexto resulta esencial para alcanzar los fines educativos establecidos por la ley. Para lograr la formación integral de los estudiantes, debe contener, por lo menos, los 14 aspectos

[2] En este caso, los artículos mencionados se encuentran en el "Libro 2. Régimen reglamentario del sector educativo", "Título 3. Prestación del servicio educativo", "Capítulo 1. Aspectos pedagógicos y organizacionales generales", "Sección 2. Garantía del servicio educativo", "Sección3. Organización de la educación formal", "Sección 4. Proyecto Educativo Institucional", y "Sección 6. Orientaciones curriculares". Y, en el "Capitulo 3. Educación básica y media", "Sección 1. Aspectos pedagógicos y organizacionales generales" y "Sección 3. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media".

que establece este decreto (Art. 2.3.3.1.4.1 DURSE). Asimismo, cada establecimiento educativo es autónomo para formular, adaptar y poner en práctica su PEI sin más limitaciones que las definidas por la ley. La adopción del PEI debe hacerse mediante un proceso de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y comprende: 1. La formulación y deliberación, 2. la adopción y 3. las modificaciones (Art. 2.3.3.1.4.2 DURSE).

Continuando en el mismo capítulo, pero en la Sec. VI "orientaciones curriculares", determina que *las áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios son los nueve grupos enumerados en el art. 23 de la LGE, más las áreas que adicionalmente considere necesaria la institución para lograr los objetivos del PEI*. Las áreas adicionales no pueden sobrepasar el 20% establecido en el plan de estudios, en cuyo caso se pueden cursar por asignaturas y proyectos pedagógicos en periodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales. Incluso, pueden distribuirse en uno o varios grados (Art. 2.3.3.1.6.1 DURSE). Ahora bien:

> *El contenido, intensidad horaria y duración de las asignaturas son determinadas por lo que establezca el PEI. Además, para su desarrollo debe aplicar estrategias y/o métodos pedagógicos activos y vivenciales que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo, como de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del estudiante"*. (Art. 2.3.3.1.6.2 DURSE).

Por otro lado, los proyectos pedagógicos son actividades dentro del plan de estudios que ejercita al estudiante en la solución de problemas cotidianos. Estos correlacionan, integran y hacen activos conocimientos, habilidades, destrezas y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas. Su enseñanza se "cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos", la intensidad horaria y duración del proyecto es definida en el plan de estudios (2.3.3.1.6.3 DURSE). Si los tres objetivos específicos de la *educación media técnica* son: 1) la capacitación básica para el trabajo, 2) la vinculación y formación con el sector productivo y 3) *formar adecuadamente a los objetivos de la educación media académica, que permita al estudiante el ingreso a la educación superior* (art. 33 LGE), entonces las *áreas de las especialidades* ofertadas por la institución en la *media técnica serán obligatorias y fundamentales*, al igual que l*as mismas señaladas para la educación básica en un nivel más avanzado* y en la proporción que lo defina el PEI (2.3.3.1.6.6 DURSE).

En el Cap. III se regula la "*educación básica y media*". La *Sección 1*. "*Aspecto pedagógicos y organizacionales generales*", establece que el nivel básico está compuesto por nueve grados organizados, articulados y continuos que facilitan la formación integral, la evaluación por logros, la permanencia y la promoción del estudiante. Además, este nivel constituye un prerrequisito para

ingresar a educación superior (2.3.3.3.1.1 DURSE). El *nivel medio* lo componen dos grados que se pueden cursar en periodos semestrales independientes o articulados. La intensificación, organización y especialización de las áreas fundamentales en este nivel medio se realiza conforme a lo establecido en los art. 31 y 32 de LGE. Tanto asignaturas como proyectos pedagógicos se integrarán en conjuntos o unidades, cuyo curso se cumplirá en períodos semestrales o menores". Estos cursos se podrán validar (2.3.3.3.1.2 DURSE). Por otro lado, culminada la básica obligatoria, se puede optar por la formación-educación laboral. Estos son estudios organizados por períodos semestrales que incluyen disciplinas y actividades pedagógicas para la formación, según lo defina el PEI, los resultados de los estudios sobre mercado laboral (regional y local) y las orientaciones del MEN (2.3.3.3.1.3 DURSE).

Antes de continuar con la tercera sección del capítulo, es necesario aclarar que en el año 2009 se expidió el Decreto 1290 (Dec. 1290/09) para reglamentar la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Pero, igual que con el Decreto 1860/94, varios artículos de este decreto fueron derogados por la expedición de otros decretos. En su gran mayoría fueron derogados y compilados en el Dec. 1075 de 2015 DURSE[3].

Teniendo en cuenta lo anterior, la Sec. III establece que son cinco los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes (2.3.3.3.3.3 DURSE). Este sistema institucional de evaluación hace parte del PEI y debe contener los 11 elementos que menciona el artículo. (2.3.3.3.3.4 DURSE). Las instituciones son autónomas para definir y adoptar la escala para valorar los desempeños de los estudiantes. Pero debe expresar una equivalencia con la escala de valoración nacional para facilitar la movilidad estudiantil entre instituciones (2.3.3.3.3.5 DURSE). También son autónomas para determinar los criterios de promoción y definir el porcentaje de asistencia que incide en la promoción conforme al sistema institucional de evaluación. En caso de no promoción del estudiante, la institución debe garantizar el cupo al estudiante para que conti

[3] Así, el Dec. 1290/09 se encuentra compilado en la Sección 3. "Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media" del cap. 3, del Título 3, de la parte 3 del Libro 2 del DURSE.

núe su proceso formativo (2.3.3.3.3.6 DURSE). El procedimiento para la promoción anticipada de grado está en el artículo 2.3.3.3.3.7 DURSE, y el procedimiento para la creación del sistema institucional de evaluación está en el artículo 2.3.3.3.3.8 DURSE.

En este punto, luego de consultar el DURSE, vale la pena preguntarse: *¿la filosofía también es un área fundamental y obligatoria para el nivel medio de carácter técnico? Filosofía, ciencias económicas y ciencias políticas -también- son áreas fundamentales en la educación media-técnica*. Porque, (1) en los dos grados de la media se debe organizar el plan de estudios de tal manera que se curse la especialidad e intensidad propia de este nivel. Aquí, Economía, Política y Filosofía son áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios para este nivel conforme el art. 2.3.3.3.1.2 DURSE. (2) La formación en la media-técnica no se desentiende de los objetivos de la media-académica. Esto implica que, para alcanzar los objetivos propuestos de la media, sin importar cuál sea la modalidad, se debe cursar Economía, Política y Filosofía según el art. 2.3.3.1.6.6 DURSE. (3) La media-técnica comprende las áreas obligatorias y fundamentales propias del nivel medio, más las áreas que defina el PEI, más el grupo de nueve áreas (obligatorias y fundamentales) de la básica. Así, además de las áreas que se establezcan según el PEI, Filosofía, Economía y Política se agregan al plan de estudios conforme el art. 2.3.3.1.6.1 DURSE

1.2 Reacciones a la norma jurídica y su relación con la enseñanza de la filosofía

Sin embargo, después de consultar estas normas, para algunos investigadores aún no es claro este asunto. Ellos sostienen que la enseñanza de la filosofía se encuentra limitada y/o eliminada por la norma jurídica. Por esta razón, el siguiente paso es examinar estas opiniones y evaluar los argumentos que las fundamentan.

La primera opinión sostiene que la enseñanza de la filosofía se encuentra limitada en los colegios a causa de esta LGE[4]. El marco legal del autor es la LGE para los aspectos generales de la enseñanza

[4] Esta opinión se encuentra desarrollada en la tesis de maestría "*Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá*", escrita por Andrés Currea en el año 2016. Específicamente en la primera sección "Marco legal de la enseñanza de la filosofía", en el apartado "Ley 115 de 1994".

de la filosofía y los indicadores de logro Res 2343/96 del MEN para los aspectos particulares. Presentamos la opinión del investigador seguida de una serie observaciones.

> La enseñanza de la filosofía, en términos generales y según la LGE, debe ser un proceso de formación, regulado por el Estado y prestado por él, así como por instituciones particulares que cumplan con las condiciones que establezca el Gobierno Nacional. Debe impartirse en una secuencia regular de ciclos lectivos durante los dos últimos grados académicos (LGE. Art. 10); además, desarrollar conocimientos, aptitudes y actitudes en la persona para su desarrollo constante; buscar la comprensión de ideas y valores universales y preparar al estudiante para la educación académica superior (LGE. Art. 27). Esto último, debido a que la filosofía se establece como un área de la educación formal (con vistas a título académico) y media (para el trabajo y la educación superior, lo cual corresponde con los últimos grados del bachillerato: 10º y 11º).
>
> En todo caso, me parece que se puede hablar de una limitante de la enseñanza de la filosofía en los colegios públicos a causa de la misma LGE. Me refiero al hecho de que la filosofía es de obligatoriedad en la educación media y no en la educación básica (que va del grado 1º al 9º), por lo que tiende a no impartirse en esta educación. Pese a la propuesta acerca de una filosofía para niños de Matthew Lipman, del año 1969, donde se plantea la propuesta de una educación filosófica en la educación básica, la LGE no contempla la inclusión de la enseñanza de la filosofía antes del grado 10º; de modo que se están limitando las posibilidades de la filosofía en los colegios para que aporte en el desarrollo de los estudiantes. De hecho, la filosofía enseñada de un modo democrático, es decir, reflexivo, participativo, y respetuoso de las diferencias, puede aportar en afianzar valores que correspondan con los fines de la educación en Colombia.
>
> "Cabe señalar, además, que la noción de educación en la LGE pareciera tender o de relacionarse, aunque no de manera definida, con un modelo tradicional de educación, en cuanto que en ella se pueden encontrar varias referencias acerca de la educación como una que se imparte, se comunica, lo cual, guarda cierta relación con una educación como instrucción, es decir, con una forma de enseñanza específica que consiste o se limita a la transmisión de unos conocimientos. Quizás, por ello, de manera no definida (ya que la ley no especifica ningún modelo pedagógico a seguir), puede sí, quizás, predisponer así sea ligeramente a algunas instituciones hacia un modelo tradicional de educación. Obviamente, se comprende el carácter de la LGE como una que no excluye la posibilidad de una enseñanza tradicional en la capital" (Currea, 2016, p. 10. *El subrayado es mío*)

La primera observación está relacionada con el primer párrafo que contiene una imprecisión. Según la legislación, filosofía es un área fundamental para el nivel medio, o sea, obligatoria en el plan de estudios cuando se cursa este nivel. Por tal motivo, la filosofía se establece como un área para el nivel medio (académico o técnico), que, según lo establecido en la secuencia progresiva de niveles propia de la educación formal, se cursa en los grados décimo y undécimo del ciclo de bachillerato.

El segundo párrafo, a su vez, presenta algunas inconsistencias. (1) El autor no cita estudios/investigaciones ni ofrece datos estadísticos para apoyar la siguiente afirmación: "al no ser filosofía un área obligatoria en la educación básica según la LGE, la tendencia es no enseñarla en ese nivel". Además, (2) es probable que la propuesta de filosofía para niños (FpN) de Lipman no sea la única propuesta para enseñar filosofía en la básica y el autor no recopila o documenta experiencias institucionales para apoyar su punto. (3) Es probable que al momento de elaborar y/o expedir normas para el servicio educación no se tuvo en cuenta, por omisión/ignorancia, incluir filosofía como área fundamental en la básica. En legislación anterior, es una constante encontrar en los planes de estudios el área de filosofía en los últimos grados de la educación formal[5].

Por otro lado, el autor elabora una conjetura sin aportar algún dato. Insinúa que no se enseña filosofía en la básica porque así (restrictiva) se establece en la norma. Pero, sin pruebas que respaldan esa afirmación, es una opinión difícil de sostener. Por el contrario, con base a la norma consultada, los establecimientos educativos pueden ampliar la enseñanza de la filosofía en el marco de su PEI y en el ejercicio de la autonomía institucional consagrada en la LGE. Así, la normatividad vigente permite contemplar seriamente esa apuesta pedagógica de enseñar filosofía en la básica. Entonces, a pesar que filosofía no es un área obligatoria en la básica, no implica que no se pueda enseñar en este nivel. Es más, la enseñanza de la filosofía no está atada a la creación de un área independiente en el plan de estudios, esta se puede ampliar y/o articular con las áreas fundamentales de la básica usando otros espacios curriculares como los proyectos de aula, los centros de interés y/o las asignaturas.

La última observación está relacionada con la conjetura que el autor presenta sin aportar algún dato. Sugiere que la LGE guarda relación con un modelo tradicional de educación, y que esto predispone

[5] El **Dec. 45/1962** estableció que el plan mínimo de estudios para el segundo ciclo incluye filosofía en un grupo de 10 materias y se cursa 90 horas al año en los grados 5° y 6° de bachillerato (art. 7). Doce años después, el Dec. **80/1974,** deroga el decreto anterior y dictó nuevas disposiciones para la media. Este decreto determinó que el plan mínimo fundamental para la media incluye filosofía, se cursa en los grados V y VI de la media con una asignación de tres horas por clase (art. 4). Veintidós años después, el **Dec. 1002/1984** estableció que en la media vocacional se continúan desarrollando las áreas de la básica secundaria y se adiciona Filosofía más las áreas de las modalidades (art. 8).

a algunas instituciones a optar por un modelo tradicional de educación. Esto es difícil de sostener porque la LGE no menciona por qué modelo pedagógico deben optar las instituciones. Así, sin pruebas que aportar, es difícil considerar que LGE de "manera no definida" se relaciona con un modelo tradicional de educación.

La segunda opinión sostiene que la filosofía en la media técnica no se considera un área fundamental[6]. El marco legal del autor es la LGE, el Dec. 1860/94 (ahora derogado y compilado en el DURSE) y la Res 2343/96 del MEN. Cabe recordar que la siguiente cita omite las citas textuales que Avelino hace de la norma, esto con el fin de evitar extensión y mantener la continuidad del texto. Presentamos la opinión del investigador seguida de una serie de observaciones:

> En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se fundamenta la presencia de la filosofía en la educación media. La educación media, tiene dos modalidades: la media y la técnica. Para cada modalidad se establecen unos objetivos y unos enfoques distintos. El artículo 29, de la Ley 115, define la educación media académica; el artículo 30, establece los objetivos específicos de la educación media académica; y el artículo 31, citado a continuación, establece las áreas fundamentales de la educación media académica (…)
>
> En la educación media académica, conformada por el grado décimo y el grado undécimo, la Ley 115 de 1994 aplica la misma estructura de áreas fundamentales de la educación básica e incluye otras tres áreas: las ciencias económicas, las ciencias políticas y la filosofía. Según el anterior artículo, la filosofía es un área fundamental y obligatoria en la educación media académica.
>
> Después de la Ley General de Educación, el Decreto 1860 de 1994 (de Agosto 3), primer decreto reglamentario de la Ley 115, precisa, en el artículo 34 (…)
>
> El artículo 41 del Decreto 1860 determina que, para la educación media técnica, además de las especialidades, serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas señaladas para la educación básica. En educación básica no se incluye a la filosofía en el grupo de áreas fundamentales. Por lo tanto, en educación media técnica, según el artículo 41 del Decreto

[6] Esta se encuentra esbozada en el primer capítulo "La Filosofía en la Educación" en la segunda sección "Marco legal actual relacionado con la enseñanza de la filosofía", de la investigación "Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los Enfoques de las pruebas saber", escrita por Arnold Avelino en el año 2015.

> 1860, en consonancia con los artículos 23, 32 y 33 de la Ley 115 de 1994, no se considera a la Filosofía como área fundamental. Eso no significa que no se pueda incluir filosofía, ya que, como reza el Artículo 34, del Decreto 1860 de 1994, "se incluirán grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podrá seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional, sin sobrepasar el veinte por ciento de las áreas establecidas en el plan de estudios.
>
> **La filosofía es un área fundamental**: según el artículo 31 de la ley 115 de 1994, se establece que "en la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía". En este caso, se aclara que se refiere a la educación media académica. En cuanto a la educación media técnica, la Ley 115 sólo habla de especialidades. El Decreto 1860, en el artículo 41, precisa que, para la media técnica: "serán obligatorias y fundamentales las mismas señaladas para la educación básica en un nivel más avanzado y en la proporción que defina el proyecto educativo institucional". Es decir, que en el nivel de educación media técnica no se incluye a la filosofía como área fundamental. Pero se deduce que, a partir del artículo 34 del Decreto 1860, la filosofía se puede incluir en grupos de áreas o asignaturas de acuerdo con el PEI (…)
>
> **La Filosofía no es un área.** El Decreto 1860, en el artículo 34, no tiene en cuenta el artículo 31 de la Ley 115 que señala que "en la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía". El artículo 34 del Decreto 1860, precisa que las áreas obligatorias y fundamentales, en general, son las enumeradas en los nueve grupos del artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Y en esos nueve grupos no se incluye a la filosofía. Puede ser que, por esta razón, en algunas entidades como en Bogotá, la filosofía no se incluye como área sino como una asignatura que conforma, con otras asignaturas, el área de Ciencias Sociales" (Avelino, 2015, p. 17. El subrayado es mío.).

En el primer párrafo hay algunas inconsistencias. El autor no cita o referenca el art. 28 de LGE que, precisamente, menciona el carácter de la educación media. Esto fue un error porque la educación media tiene dos modalidades y no son exactamente las que menciona el autor, a saber: media y técnica. Según el art. 28, la educación media tendrá el carácter académico o técnico, luego se cae en

una imprecisión al no revisar/consultar este artículo, pues lo correcto es identificar la media-académica y la media-técnica, y no distinguir la media de la técnica

El autor continúa el documento con la cita del art. 31 de LGE. Después, elabora un diagnóstico acertado respecto al plan de estudios en la media académica. Y, en un párrafo muy corto, termina el estudio de LGE e introduce el Dec.1860 (DURSE) citando textualmente el art. artículo 34 (art. 2.3.3.1.6.1 -Áreas- DURSE) y el artículo 41 (art. 2.3.3.1.6.6 -Áreas de la educación media técnica-DURSE).

Sin embargo, el autor hace a continuación una lectura arbitraria de la norma. Primero, el artículo 2.3.3.1.6.6 DURSE (art. 41 Dec. 1860/94) establece las áreas de la educación media técnica. Este artículo del DURSE está (1) en conformidad con el literal c) del artículo 33 de LGE, (2) menciona que las áreas propias de las especialidades de la media-técnica son obligatorias y fundamentales, y, (3) establece que las áreas de la básica en un nivel más avanzado y en proporción que defina el PEI también serán obligatorias para este nivel. Por otro lado, el art. 33 de LGE en su numeral c) afirma que, la media-técnica está adecuada a los objetivos de educación media académica, ya que también debe permitir al educando el ingreso a la educación superior. Así, según lo anterior, el art 33 de LGE sostiene que la media-técnica no se desentiende de la formación académica, y en conformidad con este numeral se expresa el DURSE.

Por tanto, en conformidad con los art. 23 y 33 de LGE y el art. 2.3.3.1.6.6 del DURSE (art. 41 Dec. 1860/94), no hay sustento jurídico que permita prescindir de las áreas propias del nivel medio (filosofía, ciencias políticas y económicas) en un plan de estudios de la media técnica. Por el contrario, el plan de estudios para la media-técnica lo conforman las áreas obligatorias de la media académica, más las áreas de la básica en un nivel de profundización y las áreas que adicione el PEI propias de la especialidad-técnica. Así que “suprimir” estas áreas del plan de estudios implica negar el carácter académico que también tiene la media-técnica. De ahí que no se pueda concluir, como lo hace el autor, que la media técnica no incluye a la filosofía como área.

En consonancia con lo anterior, el párrafo “La filosofía es un área fundamental” tiene algunas imprecisiones. El autor no referencia la norma, pero afirma que, para la media-técnica, la LGE sólo habla de especialidades. Según él, en la media-técnica no se incluye filosofía como área fundamental y cita el art. 41 Dec.1860/94 (art. 2.3.3.1.6.1 DURSE) para demostrarlo. No obstante, en primer lugar, tres artículos de la LGE prueban que la media técnica no “habla de especialidades”. (1) El art. 28 de LGE menciona los perfiles para cursar el nivel medio. (2) El art. 32 de LGE menciona que la

media-técnica forma o capacita para el desempeño laboral en articulación con la educación superior. (3) El art. 33 de LGE establece tres objetivos específicos de la media-técnica. Además, el literal c) es el punto clave para comprender que la media técnica es mucho más que una "simple especialidad". En segundo lugar, la cita del art. 41 Dec. 1860/94 (art. 2.3.3.1.6.6 del DURSE) no fue completa, ya que el autor omitió un detalle de suma importancia: olvidó revisar la primera parte del artículo, la que justamente se encuentra en conformidad con el literal c) del art. 33 de LGE. Este literal sostiene que un objetivo de la media-técnica es "la formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior".

Después de un párrafo intermedio el autor continúa con el texto. El párrafo siguiente, último de la cita, viene acompañado de una nota al pie de página (Número 5) que será citada inmediatamente. Esto con el fin de no perder el contexto argumentativo del autor.

> [Nota píe página]. "(5) En adelante nos referiremos a la filosofía como área, dado que en los documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional así se la menciona. Además, al realizar la consulta oficial, y enviar anexo el anterior apartado: "El Marco legal actual relacionado con la enseñanza de la filosofía", a través del Sistema de Atención al Ciudadano (SAC), disponible en la web oficial de la Gobernación de Cundinamarca, (http://www.cundinamarca.gov.co/wps/portal/Secretariadeeducacion) se recibió la siguiente respuesta: "De acuerdo a los interrogantes ¿cómo se debe asumir a la Filosofía en los planes de estudio según la Secretaría de Educación de Cundinamarca? ¿Debe ser un área o una asignatura? ¿Cuáles son los parámetros legales? Para la Secretaría de Educación no existe un parámetro diferente al de la normatividad vigente, en donde se establece filosofía como un área que empieza a ser obligatoria a partir de la media. Así que es necesario acogernos a la normatividad vigente la cual usted menciona." (Clara Helena Ospina. Dirección de Calidad Educativa. 31/10/2014)" (pág. 19. El subrayado es mío).

El autor hizo una lectura arbitraria de la norma. Primero, las áreas se pueden cursar en periodos anuales, semestrales o trimestrales como asignaturas y/o por proyectos pedagógicos. Segundo, el art. 2.3.3.1.6.1 DURSE (34 del Dec. 1860/94) no es la única referencia para formar el plan de estudios en la media. Por lo anterior, se puede objetar que el art. 2.3.3.1.6.1 DURSE no es base para afirmar que, en entidades territoriales como Bogotá, los planes de estudios para la media-técnica incluyen a Filosofía como asignatura en el plan de estudios y no como área fundamental. Segundo, una institución que oferta media técnica debe componer su plan de estudios con las áreas obligatorias de

la básica (art. 23 LGE) en un nivel más avanzado, incluyendo Economía, Política y Filosofía (art. 31 de LGE), más las áreas de las especialidades de la técnica (art. 2.3.3.1.6.6 DURSE en conformidad con el literal c) del art. 33 de LGE). Así, según lo anterior, el Dec.1860/94 (derogado y compilado en el DURSE) no elimina la enseñanza de la filosofía en la educación media técnica. En este sentido, la norma no elimina la filosofía como área obligatoria del plan de estudios, el autor elabora una lectura viciada de estas normas jurídicas.

Sin embargo, consultar una entidad regional para que emita su concepto acerca de este asunto fue un ejercicio acertado del autor. Aunque, a mi juicio, no fueron acertadas las preguntas para esclarecer o fortalecer al argumento. Entonces, si las preguntas están mal planteadas, la respuesta no será la esperada para esclarecer el asunto. Por ello, hice el mismo ejercicio de Avelino y consulté una entidad gubernamental. En este caso me dirigí a Secretaría de Educación Bogotá (SED), pero formulé una pregunta diferente, porque el asunto central aquí es saber si filosofía es un área fundamental en la media técnica[7]. Presento un apartado de la respuesta a continuación:

> "En atención a su solicitud 1. "*Según la normatividad vigente, ¿son áreas fundamentales y obligatorias de la educación media técnica las ciencias económicas, políticas y la filosofía***?**". Se le informa que las áreas fundamentales y obligatorias para la media técnica son las mismas establecidas para los grados de la educación básica, además de las establecidas para la educación media académica (Art. 31 y 32 de la Ley 115 de 1994), y de aquellas propias del carácter de la media técnica de la Institución Educativa en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, tal y como lo establece el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, Artículo 2.3.3.1.6.6. "Áreas de la educación media técnica. De conformidad con el literal c) del artículo 33 de la Ley 115 de 1994, además de las áreas propias de las especialidades que se ofrezcan en la educación media técnica, serán obligatorias y fundamentales las mismas señaladas para la educación básica en un nivel más avanzado y en la proporción que defina el proyecto educativo institucional.
>
> Ley 115 de 1995, Artículo 33 OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA EDUCACION MEDIA TECNICA. Son objetivos específicos de la educación media técnica:

[7] Estos son algunos datos referentes a la consulta: La respuesta fue emitida el 2 de junio de 2021 y respondió la Dirección de Inspección y Vigilancia. Radicado consulta N° S-2021-194240. Esta se encuentra en "Anexo A" de este trabajo.

> a.- La capacitación básica inicial para el trabajo;
>
> b.- La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y
>
> c.- La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior". Subrayado por nosotros." (pág. 1. *El subrayado y la cursiva pertenecen al documento fuente).*

Sin quedar conforme se realizó de nuevo la consulta, pero dirigida esta vez al Ministerio de Educación Nacional (MEN). En contraste con el concepto emitido por SED, el MEN no cita el DURSE para emitir su juicio, se conforma con citar la LGE. Estos son algunos datos referentes a la consulta: la respuesta fue emitida el 24 de julio de 2021 y respondió el Subdirector Técnico (Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa).[8] Aquí algunos fragmentos de la respuesta:

> La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 en su artículo 77 otorgó la autonomía escolar a las instituciones en cuanto a organización de las áreas fundamentales, inclusión de asignaturas optativas, ajuste del proyecto educativo institucional (…) En este sentido, dentro de la autonomía de cada establecimiento educativo, está la tarea de construir un sistema institucional de evaluación, organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel y adoptar métodos de enseñanza… (Pág. 1).
>
> …Y en el artículo 31, se indica que para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. Todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales (…) De acuerdo a lo anterior, se debe tener en cuenta que en los artículos 23 y 31 de la ley en mención se establecen las áreas obligatorias de la educación básica y de la media, respectivamente. Según lo anterior, queda claro que las áreas obligatorias, las optativas y su contenido están plenamente definidas en la ley, pero su organización sea por áreas o por asignaturas, está a cargo de los establecimientos educativos en virtud de su autonomía... (Pág. 2).

[8] Radicado consulta: 2021-ER-235366. Para una lectura más detallada, puede consultar la fuente que está incluida en los anexos de este trabajo. Esta se encuentra en "Anexo B" de este trabajo.

Hasta aquí, es correcto afirmar que Filosofía, Ciencias Políticas y Economía son áreas fundamentales para el nivel medio de educación formal. No importa el carácter académico o técnico de la media, estas áreas son obligatorias en el plan de estudios. Si bien la LGE es explícita en la medía académica para el caso de estas áreas, se debe recurrir al DURSE para aclarar que la media técnica también es una modalidad académica. Asimismo, es incorrecto afirmar que la filosofía se encuentra condicionada o eliminada por la normatividad que regula el servicio de educación. Es más, los conceptos emitidos por SED y MEN coinciden en afirmar esto. En resumen, el área de filosofía no puede desaparecer de los planes de estudio. Por el contrario, con base a las normas consultadas, se puede ampliar la enseñanza de la filosofía a la básica, si así se lo desea y lo considera necesario la institución según el PEI.

1.3 Indicadores de logro para filosofía, robustecimiento en las orientaciones curriculares

Es necesario consultar una norma más para seguir completando el contexto jurídico de la enseñanza de la filosofía: la Resolución 2343/96. La resolución es un acto administrativo de carácter general, obligatorio y permanente que sirve para reforzar las leyes en el sentido que se redactan. Las resoluciones tienen un grado de flexibilidad e información que la ley no puede tener, por tal motivo la complementa. En este caso específico, la resolución es para adoptar un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, de modo que se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Así, en cuanto a su interpretación y uso, el documento es una orientación para los cambios curriculares ordenados por la LGE (art. 2), aportando elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de las instituciones educativas (art. 3).

Las instituciones educativas tienen la capacidad de tomar decisiones para la construcción del currículo en los términos legales establecidos. Es un proceso secuencial y sistemático que comprende la conformación de una comunidad investigadora-pedagógica para diseñar, construir, implementar, evaluar, retroalimentar y adoptar el currículo como parte integral del PEI (art. 4). Este es considerado un proceso permanente de construcción social del quehacer pedagógico, útil para la renovación y aplicación de saberes pedagógicos (art. 5). En este sentido, para la construcción social del currículo, las instituciones educativas deberán tener en cuenta los tres referentes para su composición y estructura (art. 6). El currículo común, de obligatoria adopción para la educación básica y media, está en conformidad con los artículos 19, 23 y 31 de LGE. Entonces, las instituciones educativas

estructurarán su currículo en torno al currículo común, en correspondencia con el concepto de educación y formación del estudiante, los fines, objetivos y grupo de áreas fundamentales establecidos por la norma (art. 7).

El cap. III aborda los indicadores de logros curriculares. Estos son indicios, señales, rasgos, y datos que, al ser confrontados e interpretados con la fundamentación teórica, son considerados evidencias de evolución, estado y nivel del desarrollo humano en un determinado momento. Los indicadores de logro en el proceso de evaluación deben relacionarse necesariamente para inferir aspectos específicos del desarrollo integral y continuo (actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones del futuro). Así, la información debe ser ordenada y procesada con criterios, procedimientos e instrumentos diseñados para tal fin (art. 8). En este sentido, los indicadores de logro por conjuntos de grado son descripciones de los indicios o señales deseables y esperados, en función de los fines y objetivos de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano. Los indicadores de logros específicos son los logros que propone el PEI durante el proceso formativo en todas las áreas para los niveles ofertados en la institución. Estos permiten a las instituciones otorgar identidad al PEI y son base para la construcción permanente del currículo (art. 9).

Los grados de la educación formal se estructuran en cinco conjuntos. El primero son los grados de preescolar. El segundo son los grados 1°, 2° y 3° de la básica primaria. El tercero son los grados 4°, 5° y 6° de la básica primaria y secundaria. El cuarto son los grados 7°, 8° y 9° de la básica secundaria. Finalmente, el quinto son los grados 10° y 11° de la educación media (art. 10). Los indicadores de logro se establecen conforme a este conjunto de grados. Pues bien, los indicadores de logro en preescolar se formularon con base en las dimensiones del desarrollo humano, mientras que para la básica y media se formularon con base en las áreas fundamentales definidas en los artículos 23 y 31 de LGE (art. 11). Para la media técnica los indicadores de logro de las especialidades serán formulados por las instituciones como parte de los indicadores de logros específicos, conforme al PEI y las normas (art. 12). Para los proyectos pedagógicos definidos por el PEI, las instituciones deberán tener en cuenta los indicadores de logros por conjunto de grados y el art. 17 de Res. 2343/96 (art. 13). Para la educación religiosa las instituciones también formularán los indicadores de logro como parte de los indicadores de logros específicos (art. 14).

El capítulo IV aborda los procesos curriculares en el establecimiento educativo. Las instituciones educativas organizan sus procesos curriculares como parte del PEI y adoptan los logros e indicadores de logro específico por grados (art. 15). El ejercicio de la autonomía curricular consta de cinco cosas.

Primero, las áreas obligatorias se organizan según la estructura de grados del art. 10 Res. 2343/96. Segundo, se podrá disponer que las asignaturas optativas se cursan como proyectos pedagógicos, sin necesidad de asignar obligatoriamente un tiempo específico dentro de la jornada académica. Tercero, se podrá adaptar las áreas fundamentales a las necesidades regionales. Cuarto, el método de enseñanza debe tener en cuenta el PEI y la experiencia pedagógica de la institución. Quinto, las actividades formativas, culturales, recreativas y deportivas deberán atender a la lúdica del educando, sus dimensiones de desarrollo y sus desempeños (art. 16).

Para la formulación de los logros e indicadores de logros específicos las instituciones deberán tener en cuenta nueve aspectos, más lo estipulado en el PEI (art. 17). El plan de estudios de las instituciones es la propuesta del quehacer educativo y se organizará según la norma (art. 18). La evaluación del rendimiento escolar es un elemento de diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo que se viene construyendo y perfeccionando en el PEI (art. 19).

Por último, el capítulo V de disposiciones finales establece la investigación y evaluación permanente (art. 20), la función asesora de las diversas instituciones (art. 21), la asignación de funciones de secretaria de educación (art. 22), más la adecuación de indicadores de logros con las características propias de la cultura-Etnia, con limitaciones o con capacidades excepcionales, con la experiencia de vida adulta y trabajo, y con las formas de educación campesina y rural (art. 23).

Finalmente, en el documento se encuentran los Indicadores de logros curriculares específicos para el nivel preescolar (sección primera). Para el nivel básico, los grados 1° a 3° (sección segunda), los grados 4° a 6° (sección tercera), los grados 7° a 9° (sección cuarta). Y, para el nivel medio, los grados 10° y 11° están los indicadores de logro comunes (sección quinta) y los indicadores de logros específicos (sección sexta) según el Art. 31 de LGE. Así, en la última sección, la primera parte corresponde a las áreas de economía y política, mientras que, la segunda corresponde al área de filosofía. A continuación, referenciamos los logros curriculares específicos para filosofía (La numeración es nuestra):

> [1]. Expresa su pensamiento personal en forma libre y espontánea como resultado de una reflexión autónoma y argumentada.
> [2]. Aplica los resultados de su reflexión para la comprensión humanizante de situaciones de orden personal, familiar, social, político, cultural.
> [3]. Reconoce fundamentos del pensamiento filosófico que ha orientado y que orienta actualmente el desarrollo social, cultural y político del país y de Latinoamérica.

[4]. Intenta comprender y dar respuesta a interrogantes fundamentales del ser humano tales como el origen de la vida, la muerte, el sufrimiento, la soledad, la angustia, el mal moral, el futuro, la vida en comunidad y en sociedad.

[5]. Hace reflexiones de carácter interdisciplinario y transdisciplinario.

[6]. Trata de ser analítico y crítico y de tomar conciencia para confrontar diversas argumentaciones, para la palabra y el pensamiento de los otros, con base en la autoridad de la razón.

[7]. Identifica más allá de las diferentes respuestas conocidas o que están a su alcance, problemas o interrogantes fundamentales de la vida que aproximan a los seres humanos en lugar de separarlos y enfrentarlos.

[8]. Manifiesta libertad de espíritu y capacidad reflexiva **(razonar)** para tomar posición frente a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión o intolerancia, como condición para asumir y compartir responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, especialmente en el campo de la ética y de la política.

[9]. Diferencia y caracteriza algunos de los campos objeto de la reflexión filosófica tales como la cosmología, la metafísica, la moral, la antropología, la estética, la epistemología, la lógica.

[10]. Analiza e integra algunas dimensiones del ser humano como la evolución creativa de pensamiento, la acción, los sentimientos, la tendencia comunitaria, para comprenderse a sí mismo y comprender a sus semejantes.

[11]. Reconoce las limitaciones del ejercicio de la razón humana de cara a problemas fundamentales del tiempo, la ciencia y la tecnología, para dar respuestas a interrogantes y necesidades de orden personal, cultural, ambiental, político, económico y social." (pág. 55. *La numeración es nuestra*).

Si el currículo común está en conformidad con los artículos 19, 23 y 31 de LGE, entonces, los indicadores de logros específicos para filosofía son evidencias de un nivel de formación o desarrollo en un determinado momento. Estos pretenden orientar el registro de actitudes, competencias, conocimientos y sentimientos para el área de filosofía. En este sentido, los indicadores para filosofía exigen el diseño de procedimientos e instrumentos para dar información ordenada y procesada de la formación del estudiante. Porque esta información describe el proceso de aprendizaje conforme a los fines y objetivos de la educación formal, el desarrollo humano del estudiante y el nivel/grado/ciclo que cursa. Así pues, las instituciones organizarán el currículo como parte del PEI adoptando los logros específicos para filosofía para el nivel medio donde es obligatoria su enseñanza.

En concreto, la enseñanza de la filosofía tiene como hoja de ruta perseguir estos logros específicos del área, los cuales dan cuenta del desarrollo de habilidades de pensamiento en varios niveles.

Con base en la taxonomía de Bloom, el siguiente paso es identificar qué tipo de proceso cognitivo se puede asociar con cada indicador. Entonces, siguiendo la línea ascendente de la taxonomía, empezaré por los procesos de orden inferior hasta llegar a los de orden superior. En primer lugar, está la acción de "Recordar". Este proceso muestra que un estudiante es capaz de memorizar algunos términos, conceptos básicos y respuestas sin la necesidad de entender cabalmente el asunto. A mi juicio, los indicadores que pretenden evidenciar esta habilidad son el 3, el 7 y el 11. Así, reconocer algunos términos, conceptos básicos y respuestas es una acción propia de este nivel y esta acción es explicita en los indicadores 3 y 11. El 3 indica que un estudiante reconoce las limitaciones del ejercicio de la razón humana; el 11 indica que un estudiante reconoce los fundamentos filosóficos de la tradición que orienta el desarrollo humano. Por otro lado, identificar esos términos, conceptos básicos y respuestas también es una acción propia de este nivel y esta acción es explicita en el indicador 7.

En segundo lugar, un proceso de mayor complejidad es "Comprender", esto es, que un estudiante sea capaz de encontrar información en un texto evidenciando una comprensión básica de los hechos y/o ideas. Así, acciones como expresar el propio pensamiento o plantearse preguntas son acciones propias de este proceso cognitivo. A mi juicio, los indicadores que pretenden evidenciar esta habilidad son el 1, 4 y el 9. El 1 indica que un estudiante está en la capacidad de expresar su pensamiento personal con autonomía, argumentos y espontaneidad, aunque, podría indicar ir más allá del comprender. El 4 se pude inferir que un estudiante intenta preguntarse y dar respuesta acerca de los asuntos humanos más relevantes. Finalmente, el 9 muestra que un estudiante puede explicar algunos campos de los diversos temas de la reflexión filosófica.

En tercer lugar, siguiendo la línea ascendente de la taxonomía, un proceso más complejo es Aplicar. Este proceso muestra que un estudiante resuelve problemas aplicando conocimiento, hechos o técnicas adquiridas previamente. Es decir, hace uso de ese conocimiento, hechos e ideas en una situación novedosa. Así, al reflexionar situaciones de orden personal, social o cultural desde una perspectiva humanista y hacerlas desde un carácter interdisciplinario, son acciones propias de este proceso cognitivo. A mi juicio, los indicadores que pretenden evidenciar esta habilidad son el 2 y 5. El 2 indica que un estudiante puede hacer uso de sus reflexiones personales para comprender la realidad humana, mientras que el 5 indica que un estudiante puede realizar esas propias reflexiones desde un enfoque transdisciplinario.

En cuarto lugar, un proceso más complejo es “Analizar”. Este proceso muestra que un estudiante está en la capacidad de examinar en detalle diversas cosas. Puede descomponer la información en partes identificando causas, motivos, inferencias para apoyar generalizaciones. Así, una persona analítica y crítica que manifieste libertad de espíritu capaz de diferenciar, caracterizar, agrupar e integrar diversos pensamientos es algo característico de este nivel. A mi juicio, los indicadores que pretenden evidenciar esta habilidad son el 6, 8 y 10. El 6 indica que un estudiante examina y toma conciencia al confrontar diversas opiniones con base a las reglas de la razón. El 8 menciona que un estudiante razona para tomar posición frente a diversas expresiones o discursos de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia.

En quinto lugar, evaluar es un proceso más complejo. Este proceso muestra que un estudiante está en la capacidad de justificar, presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información aportada, evalúa la validez de los argumentos en una serie de criterios. En este sentido, el 10 afirma que un estudiante puede integrar en un informe algunas dimensiones del ser (sentir, pensar, praxis, etc.) para comprender lo complejo de lo humano en el plano subjetivo e intersubjetivo.

Pues bien, los indicadores de logros específicos para filosofía son orientaciones curriculares para describir aprendizaje en función de los fines y objetivos de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano. Estos tratan de dar cuenta de diversos procesos cognitivos, unos más complejos que otros. Para el caso del nivel básico, cabe recordar que, los indicadores son una orientación para los cambios curriculares regulados por la LGE, luego, si la filosofía se incluye en la enseñanza básica, debe tener en cuenta estas orientaciones para dar cuenta del aprendizaje específico del área.

1.4 Reacciones a los indicadores de logro para el área de filosofía

De igual forma que con las normas anteriores, el siguiente paso es consultar las opiniones de otros investigadores respecto a Res. 2343/96. Primero examinaremos la opinión de

Currea y luego la opinión de Avelino. Aquí, el balance que elabora Currea[9] que consta de tres párrafos. Estos serán respectivamente comentados.

> (…) De hecho, los indicadores de logro para el área de filosofía enmarcan particularmente la enseñanza de esta disciplina, al establecer ciertos rasgos mínimos de aprendizaje acerca del área que deberán ser demostrados por el estudiante al finalizar un periodo académico. Los indicadores de logro señalados por el MEN para el área de filosofía son los siguientes (Pág. 11).
>
> (…) Puede decirse, entonces, que la enseñanza de la filosofía en las instituciones oficiales del país debe dirigirse no sólo al aprendizaje de un ejercicio particular como el pensar crítico, ni sólo a unos contenidos académicos en específico, sino a ambos. Y, por otra parte, que desde los lineamientos hay una inclinación por superar la educación tradicional al valorar el desarrollo de competencias filosóficas y el aprendizaje significativo del estudiante.
>
> (…) Lo anterior parece exigir escenarios que permitan al estudiante demostrar los rasgos que se esperan con los indicadores en su conjunto. Sin embargo, cabe la duda sobre las posibilidades de que estos rasgos puedan demostrarse, en cuanto que las condiciones de infraestructura y la misma enseñanza tradicional no ofrecen escenarios adecuados para ello. Por ejemplo, frente al indicador 1., se puede decir que muchas veces la libertad y la expresión de un estudiante son coartadas o limitadas por el mismo salón de clase; cuadrado, cerrado, un lugar en donde los estudiantes son organizados en filas unos detrás de otros, facilitando el control y la jerarquía del profesor sobre el estudiante pasivo, a partir de un ambiente y una enseñanza represiva. En estas condiciones difícilmente un estudiante podrá demostrar adecuadamente los indicadores de logro de la filosofía, si el modelo de enseñanza y la infraestructura no es el pertinente para ello. Se requiere, entonces,

[9] Se encuentra desarrollada en el segundo apartado “Indicadores de logro para la enseñanza de la filosofía” de la primera sección “Marco legal de la enseñanza de la filosofía” del primer capítulo en la investigación ya citada.

> tanto de escenarios nuevos como de modelos no tradicionales que sirvan mejor para al aprendizaje de los rasgos mínimos de la filosofía establecidos por los indicadores. (Pág. 12).

Los indicadores de logros para filosofía sí proveen un marco más específico de la enseñanza del área. Estos indicadores son guía para el aprendizaje y la evaluación del estudiante. Incluso, son referentes para la construcción del plan de estudios y la ejecución del PEI en materia curricular. En este punto, no hay desacuerdo con el autor. Por otro lado, respecto al segundo párrafo, si los indicadores para filosofía pretenden registrar el desarrollo de habilidades de pensamiento en varios niveles, entonces se pretende que el estudiante se forme en varias dimensiones integral y continuamente.

Sin embargo, no es válido afirmar que la Res. 2343/96 exige la adecuación de nuevos escenarios para el cumplimiento de los indicadores del área. La resolución sólo es una guía para poner en práctica los cambios propuestos en LGE. Precisamente, hay un documento referente para el diseño de lineamientos curriculares e indicadores de logro en las instituciones que ofertan educación formal. Entonces, las adecuaciones que deben llevar a cabo las instituciones son de materia curricular, para construir el plan de estudios conforme al currículo común de obligatoria adopción. Luego, lo que el autor afirma en el tercer párrafo necesita un poco de claridad, ya que, los documentos legales son guías para construir el currículo y estos no imponen y/o sugieren modelos de enseñanza. Así, si las instituciones educativas adoptan modelos tradicionales de enseñanza en sus instituciones, esto no es por alguna orientación o sugerencia de la norma jurídica. Porque, los escenarios en los que se desenvuelve el estudiante dependen de la asignación de recursos a las instituciones para el desarrollo de su infraestructura, cómo de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en este dentro de su autonomía.

Por otro lado, la opinión de Avelino[10] elabora un balance en dos párrafos:

---

[10] Se encuentra desarrollada en la segunda sección “El Marco legal actual relacionado con la enseñanza de la filosofía” del primer capítulo de la investigación ya citada.

> La Resolución No. 2343, de junio 5 de 1996, adopta el diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares y establece indicadores de logros para la educación formal, que permiten a cada institución y a la comunidad educativa prever autónomamente respuestas a la acción formativa y de conocimiento que desarrolla. En la Resolución 2343 de 1996, en la sección sexta, se establecen los siguientes indicadores de logro para el área de filosofía (p. 19) (…)
>
> Se puede observar que los indicadores están enunciados como objetivos o aprendizajes específicos a alcanzar. Tienen en común la necesidad de orientar la educación hacia la participación en la construcción de sociedad" (p. 20).

Respecto al comentario del autor estoy parcialmente de acuerdo. Pues, es acertado el resumen que elabora el autor en el primer párrafo de los ajustes que las instituciones educativas tienen que hacer con la expedición de la norma. Sin embargo, respecto al segundo párrafo tengo una objeción. La Res. 2343/96 establece que los indicadores de logros no son objetivos que se deben seguir en el aprendizaje, precisamente, son orientaciones comunes que las instituciones deben tener en cuenta para mantener el currículo común en el plan de estudio, sin negar y/o limitar la autonomía institucional ejercida con base en el PEI. Es más, en el documento se establece mucho más que algunos objetivos específicos de aprendizaje para el área de filosofía, prueba de ello, es el aporte de varias definiciones (currículo, plan de estudios, indicador de logro y demás) para ejercer con mayor claridad los procesos de enseñanza y evaluación en los centros educativos.

1.5 Las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media ¿un método que debe aplicarse en el aula?

La enseñanza de la filosofía también dispone de un documento no jurídico elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): *Las orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media* (2010). Este documento es una guía para los procesos de enseñanza de la filosofía en la educación media que pretende dar cuenta del "nivel de desarrollo de las competencias básicas que se espera todo estudiante alcance para enfrentar los retos que se le presentan en el mundo actual" (p. 7). Según la presentación del documento, en la escritura participaron diversos profesores y

académicos de esta disciplina a nivel nacional, así como la participación de las comunidades educativas. En este sentido, el documento se concibe de la siguiente manera:

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

Ahora bien, la introducción del documento comienza con dos afirmaciones sensatas que vale la pena analizar, a saber:

> (1) como toda aproximación que puede hacerse a un campo tan amplio como es el de la enseñanza de la Filosofía, *esta propuesta constituye sólo una forma posible entre muchas otras y será siempre perfectible*.
>
> (2) No obstante, *se ha procurado llenar un vacío existente en el país*, con el fin de aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el campo de la enseñanza de la Filosofía. (MEN, 2010, p. 11. *Énfasis mío*)

En primer lugar, se enfatiza en la idea según la cual el documento consta de sugerencias, consejos o indicaciones para los educadores que enseñan filosofía en el nivel medio, luego estas orientaciones no deben ser tomadas como una instrucción o imposición al ejercicio docente. En segundo lugar, a pesar de que la filosofía es área fundamental y obligatoria desde el año 1994 según la LGE, fue hasta el año 2010 que el MEN divulgó un documento pedagógico e institucional que aportará algún indicio, señal o pista acerca de la enseñanza de la filosofía en la media. Hasta entonces se contaba solamente con los indicadores de logro analizados anteriormente.

La introducción finaliza con la mención de los tres capítulos que componen este documento. El primero es un análisis del "fundamento pedagógico de las orientaciones para la enseñanza de la Filosofía, teniendo como preocupación central su contextualización y desarrollo en el campo de la educación media" (p. 11). El segundo, es una exposición sucinta de algunas preguntas centrales de la tradición filosófica -occidental- para incentivar el filosofar en el estudiante: "busca dar razón de los conceptos filosóficos fundamentales que deben ser abordados en los niveles de educación media, dando prioridad al ejercicio mismo del filosofar sobre la exposición de las doctrinas que constituyen

la tradición filosófica" (p. 12). Finalmente, el tercero es la introducción de un enfoque curricular -basado en problemas- acompañado de unas estrategias didácticas específicas para que sea posible "llevar estas orientaciones pedagógicas al aula de clase y a la vida concreta de los estudiantes y de los maestros" (p. 12). A continuación, revisaremos con más detenimiento estos capítulos.

El primer capítulo aborda la relación entre formación filosófica y desarrollo de competencias en el estudiante. El documento establece el punto en común que tienen la filosofía y la pedagogía: la formación de una persona. Con el objetivo de ilustrar este vínculo, el documento expone, en una secuencia cronológica, la preocupación por la formación en diferentes épocas de la historia en occidente. Por este motivo, hay un apartado para la antigüedad, otro para el contexto ilustrado y finalmente un espacio para la relación -contemporánea- entre formación filosófica y formación integral en el contexto -colombiano-

La segunda parte es la exposición de la respuesta a la pregunta ¿por qué enseñar filosofía en la educación media? Conforme al orden de exposición del texto, la formación de una persona es el punto central de esta respuesta. Si los jóvenes necesitan contar con espacios para expresar libremente interrogantes y emprender la búsqueda de respuestas, la presencia de la filosofía se justifica porque es un espacio idóneo para dialogar con diversos saberes con la mediación/orientación del docente. Por último, la tercera parte de este capítulo son las orientaciones pedagógicas. Este comienza con una introducción a la comprensión conjunta de pedagogía, filosofía y competencias. Luego, expone las tres competencias (crítica, dialógica y creativa) asociadas al ejercicio del filosofar, y termina exponiendo la relación existente entre competencias básicas y la enseñanza de la filosofía.

Este capítulo es un esfuerzo por mostrar sucintamente al lector que pedagogía y filosofía comparten el objetivo común de reflexionar sistemáticamente sobre la formación de los humanos. La narrativa histórica ilustra la evolución de las reflexiones al respecto, muestra el papel activo de la filosofía como un saber rector en la discusión sobre la formación y su diálogo con la pedagogía como otro saber que también se ocupa de este asunto. En específico, en el contexto colombiano, la ley no es ajena al asunto y establece los fines de la educación que se corresponden con estas consideraciones, pues la formación integral de jóvenes es una razón esencial por la cual se enseña filosofía en la educación media. Entonces, si aún persiste el debate de la pertinencia de enseñar filosofía en la escuela, cabe recordar lo que afirma el texto: "el estudiante necesita no sólo espacio para poder expresar sus preguntas, sino que, además, requiere una orientación y guía para afrontarlas" (p. 24). Por esta razón:

> La educación filosófica es necesaria en el sentido de ayudar a que los jóvenes se enfrenten con ideas y conceptos, para manejarlos apropiándose de ellos desde sus propias necesidades y perspectivas. En esto consiste la formación filosófica: en ubicarlos en la perspectiva del ejercicio de filósofos, como amigos de la sabiduría (p. 24).

Además, la enseñanza de la filosofía debe estar orientada al desarrollo de competencias específicas del área. Así las competencias asociadas al filosofar son el pensamiento crítico, la comunicación oral/escrita y la creatividad, sin olvidar que una competencia es la manera concreta como se evidencia el desempeño de un estudiante. En este sentido, se establecen algunas consideraciones sobre la cognición, a saber: ,1) la cognición está situada al contexto (cultural) del estudiante; 2) la cognición no se reduce a una transmisión de contenidos y actitudes y 3) el desarrollo de una competencia está atado a la sociabilidad escolar y los significados sociales que allí se sitúen. De ahí se justifica la relevancia de las competencias filosóficas en la educación media. Observemos:

> […] ¿por qué las competencias filosóficas serían necesarias o, al menos, útiles para vivir en la actualidad? Resumimos la respuesta que hasta aquí hemos ofrecido: la enseñanza de la filosofía sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas; y como éstas son indispensables para vivir en el mundo contemporáneo, entonces el aumento de su desarrollo, procurado por el de las específicas de la filosofía, resulta sumamente útil. (p. 37).

El segundo capítulo aborda algunas preguntas centrales de la tradición filosófica en occidente. La primera parte elabora algunas reflexiones acerca del conocimiento humano; cuestionamientos muy cercanos a la epistemología. La segunda parte se enfoca en algunas reflexiones sobre la percepción de lo bello, del arte, del gusto, etc.; cuestionamientos muy cercanos a la estética. La tercera parte, está centrada en algunas reflexiones sobre cómo las personas deben vivir sus vidas en relación con los demás o sobre preguntas relacionadas con el deber; cuestionamientos muy cercanos a la moral. Este capítulo centra entonces su atención en las preguntas epistemológicas, estéticas y éticas de la tradición filosófica -occidental-, con la pretensión de incentivar el “ejercicio mismo del filosofar sobre la erudición filosófica, al formular cuestiones cuyo tratamiento ha sido objeto de atención a lo largo de la historia de la Filosofía, pero que siguen siendo inagotable hontanar para el trabajo filosófico” (p. 40). Así, “la introducción al ejercicio de filosofar depende de una actitud abierta a la admiración que el maestro debe potenciar en sus estudiantes” (p. 40). Porque lo que se pretende con el estudio de estas preguntas es “apreciar la riqueza de las discusiones establecidas a lo largo de la

historia entre enfoques muy diferentes.” (p. 40), sin olvidar que: “La facultad de interrogarse filosóficamente rebasa el nivel de la mera curiosidad, pues la pregunta es la expresión característica del ejercicio del filosofar” (p. 41).

El tercer capítulo aborda la propuesta curricular de las orientaciones. Expone la enseñanza de la filosofía desde un enfoque curricular basado en problemas, un enfoque que “se sustenta en los postulados <<aprender a filosofar>> y <<enseñar a pensar>>” (pág. 99). Hace énfasis en reflexionar la didáctica de la filosofía, “la necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la Filosofía, también lo es de la educación en general” (pág. 103). Luego, propone y expone ocho estrategias didácticas para enseñar filosofía en el aula, que pueden adaptarse, alimentarse, y modificarse según los diversos contextos educativos, desde una perspectiva flexible. Aquí, es pertinente recordar que, “En ningún momento deben ser tomadas con rigidez, pues no pretenden reemplazar la iniciativa y la sabiduría pedagógica del maestro” (p. 106). También, explica la propuesta de implementación curricular por medio de cuadros que integran núcleos problemáticos, competencias, y las preguntas filosóficas sugeridas en el documento.

Para enseñar filosofía a partir del enfoque basado en problemas es necesaria “la aptitud de proponer y de plantear problemas y aproximaciones para su intelección, que, si bien no son originales, sí den cuenta de la iniciativa y de la subjetividad de cada estudiante” (p. 100). En este sentido, el profesor debe tener en cuenta que son tres consideraciones curriculares que guían la enseñanza y cuatro las orientaciones que se deben tener en cuenta para el planteamiento de los problemas. Por otro lado, el profesor puede integrar varios enfoques de la didáctica (experiencial o crítica) para enriquecer la experiencia desde un enfoque cognitivo y/o una posición crítico sociocultural. Incluso, puede adaptar a las necesidades contextuales de los estudiantes las ocho estrategias sugeridas en el documento[11]. Por ello, "los maestros deben hacer la elección de diferentes problemas que le permitan favorecer el desarrollo de las competencias filosóficas, a partir de preguntas que actualicen la reflexión filosófica en la escuela y en la vida cotidiana de los estudiantes" (p. 117). Por esta razón, en la parte final del documento se esboza la implementación de la propuesta, que, justamente, puede ser ajustada para que “se reconozcan las características singulares de cada contexto global, regional y local desde

[11] 1. Lectura y análisis de textos filosóficos, 2. El seminario, 3. La disertación filosófica, 4. El comentario de textos filosóficos, 5. El debate filosófico, 6. La exposición magistral de temas filosóficos, 7. El foro de Filosofía, y 8. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía.

conjuntos más amplios de preguntas" (pág. 118). Así, el documento cuenta con esquemas para explicar la implementación curricular, estos integran:

> Cada una de las tres competencias del filosofar puede ser desarrollada desde cada uno de los tres núcleos de problemas filosóficos, a partir de preguntas que contextualice la reflexión filosófica en el ámbito escolar y en el ámbito existencial de los estudiantes, que articulen el ejercicio filosófico a la vida cotidiana del estudiante y al trabajo en otras áreas de su formación escolar (pág. 118).

En este punto, después de abordar las *Orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media*, cabe formular la siguiente pregunta: ¿Estas constituyen un referente de estricta aplicación en el aula? Al respecto, el documento reitera seguidamente que lo estipulado ahí es una sugerencia, algo que no debe ser tomado de manera imperativa e irrestricta. En cambio, es un insumo con una fundamentación teórico-práctica que desarrolla las competencias específicas del área. Para el caso de la básica, cabe recordar que, este documento aporta orientaciones para la enseñanza en el nivel medio, justamente, filosofía es un área obligatoria en este nivel, luego, requiere alguna adaptación de sus propuestas para llevar a cabo el aprendizaje en el nivel básica-primaria o básica-bachillerato. Así, esta propuesta se puede ajustar y/o robustecer para orientar la filosofía en la básica.

1.6 Reacciones a Las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media

Por otro lado, vale la pena considerar las opiniones de otros investigadores sobre el documento. Currea[12] consultó el documento y elaboró un balance. Este consta de cinco observaciones problemáticas acerca de la propuesta del MEN. El subrayado es mío:

> En últimas, las OEF desde sus supuestos conceptuales, y los enfoques que articula, pueden servir de guía a los profesores en la enseñanza de la filosofía, como una manera de superar

[12] Se encuentra desarrollada en el tercer capítulo "Propuesta de enseñanza de la filosofía" en la segunda sección "La propuesta del MEN" de la investigación ya citada.

la pedagogía tradicional, pero deja problemas; algunos vacíos que podrían no esperarse, y que a continuación enumeraré:

1. Las OEF proponen una enseñanza por competencias, con base en problemas, pero, además, expone temáticas de la filosofía para el abordaje de estos problemas desde un punto de vista histórico. En este sentido las OEF parecen ser una propuesta ecléctica que reúne los tres enfoques. Sin embargo, en las OEF no se hace explícito un enfoque que contemple el desarrollo histórico que han tenido las temáticas filosóficas, por lo que cabe la pregunta: "¿cuál es el lugar de la tradición histórica de la filosofía en la enseñanza que propone las OEF?" Este tema no se aborda, sino que, más bien, se supone un cierto abordaje histórico de las temáticas de la filosofía dentro de la propuesta.

2. Por otro lado, al respecto de las competencias las OEF no proponen unas secuencias o por lo menos un tratamiento para su desarrollo, aunque justifique este enfoque en cuanto que permite soslayar la distancia entre la teoría y la praxis.

3. Además, se mencionan unas didácticas para la enseñanza de la filosofía que son más bien comunes a este ejercicio: lectura y análisis de textos filosóficos; el seminario; la disertación filosófica; el comentario de textos filosóficos; el debate filosófico; la exposición magistral de temas filosóficos; el foro filosófico, y la utilización de las TICs, pero su exposición "suelta" sin conexión con la materia hace pensar en que falta una mayor relación entre estas didácticas y las disciplinas filosóficas.

4. El documento 14 no considera ningún lineamiento para la formación en el campo de la lógica, siendo esta una de las ramas más importantes de la filosofía en relación con el aprendizaje y práctica de competencias filosóficas. De hecho, desde la antigüedad, la lógica se ha considerado como una herramienta indispensable para incursionar en la filosofía, brindando las posibilidades para el buen ejercicio del filosofar; aun así, su enseñanza no es contemplada por las OEF.

5. Tampoco se tiene en cuenta un posible empalme entre las asignaturas de ética, humanidades y sociales, en cuanto que estas son asignaturas que de alguna u otra manera abordan temáticas y competencias filosóficas en la educación básica. Sobre todo, teniendo en cuenta el vacío que deja la falta de una enseñanza de la filosofía en este nivel de

> educación. Las OEF, así, parecen estar concebidas para una enseñanza de la filosofía que parte desde cero" (p. 42. *Énfasis mío*).

Con respecto a la primera observación, las orientaciones son una propuesta que no aborda los problemas filosóficos desde una cronología histórica lineal occidental. Precisamente, para la implementación curricular, prima los núcleos problemáticos propuestos (Conocimiento, moral y estética) sobre la exposición de la tradición filosófica occidental. Luego, depende del profesor seleccionar los contenidos, adaptar procesos de evaluación, escoger y/o integrar herramientas para la enseñanza y demás cosas que intervienen en el proceso de aprendizaje. De esta manera, el lugar que toma la tradición histórica occidental en la enseñanza no depende de la propuesta del ministerio, eso está más en el campo de la libertad de cátedra y lo que cada profesor decida al respecto.

En segundo lugar, teóricamente la propuesta pretende mostrar que la formación es el punto central de la educación y la filosofía. Entonces, la enseñanza de la filosofía debe dar cuenta de este proceso formativo en el nivel medio. En este sentido, reducir la distancia entre teoría y práctica, alude a incentivar el filosofar a partir del planteamiento de preguntas problema, más no hace referencia a los contenidos que se sugieren en la unidad didáctica y tampoco los impone.

En tercer lugar, el documento propone 8 estrategias para aplicar en la enseñanza. Estas pretenden incentivar el filosofar en el estudiante al tiempo que cooperan con su formación. En específico, buscan ejercitar la memoria, el entendimiento, los sentidos, pero también fortalecer la creatividad, la comunicación y la crítica en los estudiantes. Así que, está dentro del rango de acción del profesor elegir qué, cómo, cuándo, dónde y cuántas estrategias usar durante el proceso de aprendizaje, porque la ´conexión con la materia´ es un asunto que depende del quehacer docente. Resulta pues injusto considerar que son expuestas de manera suelta, si constituyen algunas sugerencias para la cualificación de la enseñanza que depende de la iniciativa del docente.

Respecto a la cuarta observación, el documento no se desentiende de la formación en el campo de la lógica. Precisamente, el tercer esquema de la implementación curricular (p. 120) es prueba de ello. En ese esquema, en el núcleo "del conocimiento" y en relación con la competencia creativa, uno de los desempeños es: "Manejo conceptos, operaciones y principios lógicos" y, la pregunta filosófica o eje problematizador, en este caso, es "¿Qué es una petición de principio?", la cual guarda una estrecha relación con la competencia "Comunicativa: planear y elaborar textos escritos". Así que, el autor no examinó con detalle esta parte del documento, las orientaciones no dejan de lado para la formación en filosofía las competencias en el campo de la lógica.

Finalmente, las áreas de humanidades, sociales y ética son obligatorias en el plan de estudios tanto en la básica como en la media. Por su parte, y como ha quedado reseñado en este capítulo, filosofía, Economía y Ciencias Políticas aparecen en el plan de estudios en la media. Así, en la educación media se enseñan y agregan otras áreas. Entonces, las dinámicas de empalme, integración, interacción y demás acciones entre áreas fundamentales dependen de las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas de la comunidad educativa. Además, es injusta esta apreciación del autor, pues el documento sí hace un esfuerzo importante por establecer una conexión entre el desarrollo de competencias en filosofía y el desarrollo de competencias específicas en otras áreas (como ciencias naturales, matemáticas, lenguaje y ciencias sociales). Aquí, una mención de la conexión de la filosofía con otras áreas en las orientaciones, esta se encuentra en la sección 1.3.2 competencias para el ejercicio del filosofar.

> La presente propuesta pedagógica implica que las actividades de enseñanza y aprendizaje promuevan el desarrollo de ciertas competencias básicas. Éstas son las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Las primeras residen en saber producir y comprender textos de diversos géneros, apreciar obras literarias, caracterizar la información que se transmite por los medios de comunicación masiva y emplear sistemas de comunicación no verbal. Las competencias matemáticas radican en saber formular problemas, modelar situaciones, emplear diferentes representaciones, interpretar y comunicar símbolos matemáticos y establecer conjeturas. Las científicas consisten en saber indagar, usar el conocimiento y explicar fenómenos en el dominio de las ciencias naturales, así como en saber interpretar, argumentar y proponer en el área de ciencias sociales. Finalmente, las competencias ciudadanas residen en conocer las normas de convivencia y participación (cognitiva), saber manejar las emociones (emocional) y mantener una buena disposición anímica (actitudinal) (Pág., 30).

2. Diagnóstico de la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía. Y, documentación de algunas iniciativas que incluyen la enseñanza de la filosofía en la básica

A nivel mundial, regional y local existen varias experiencias educativas que dan cuenta de la inclusión de la enseñanza de la filosofía a nivel básico. El objetivo de este capítulo es documentar algunas iniciativas que son muestra de casos exitosos de inclusión de la filosofía en la básica, porque, éstas pueden servir como referente para replicar, adaptar y/o crear otras formas de enseñanza para el territorio colombiano. Es decir, son potenciales insumos para crear otros caminos para la inclusión de la enseñanza de la filosofía en la educación básica. En este sentido, primero, se abordan los informes de la UNESCO para conocer el estado de la enseñanza de la filosofía a nivel global, regional y local. Y, segundo, se documentan otras experiencias colombianas que también incluyen la enseñanza de la filosofía en la básica. Asimismo, un objetivo específico del capítulo es evaluar y contrastar los datos arrojados por la UNESCO sobre Colombia, pues, se corre el riesgo de tener una lectura viciada de la enseñanza filosófica en este nivel, si estos informes son la única fuente para dar cuenta del estado del área en el país.

2.1 Primer informe de la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía, un estudio a escala global

El primer informe, titulado *La Filosofía una escuela de la libertad. Situación actual y perspectivas para el futuro* (UNESCO, 2007), hace un esfuerzo por describir el estado de la enseñanza de la filosofía de cada país participante. Además, indaga alrededor de las discusiones que emergen en torno a la enseñanza de la filosofía en cada nivel (preescolar-primaria, secundaria y universitario), y exhorta a sus lectores a consolidar la enseñanza de la filosofía en cada país y a desarrollarla en aquellos donde está ausente. Para los intereses de esta investigación, nos enfocamos en lo sostenido por el estudio sobre la filosofía y su enseñanza en la educación básica (tanto en primaria como en secundaria).

El estudio inicia con algunas precisiones sin dejar de lado que existe dificultad para delimitar algunos conceptos. Por filosofía se entiende "una asignatura que se enseña o un tipo de actividad pedagógica, que no ha sido fácil circunscribir ya que hay actividades con una dimensión filosófica en cuyos títulos no figura el término" (pág. XVII). También, "ofrece una instantánea de la enseñanza de la filosofía, lo más fiel y documentada posible y, a medio plazo, se propone ayudar a los Estados miembros en sus decisiones futuras con inspiraciones, ideas o experiencias" (pág. XVIII). Así, "Esta obra desvela precisamente varias de esas prácticas aún poco conocidas y que se llevan a cabo en la escuela" (pág. XIX).

Teniendo en cuenta que,

> El cuestionario fue una herramienta que facilitó la codificación y el acopio de los datos, y que nos permitió, al mismo tiempo, adoptar un proceso metodológico confirmado, cuya eficacia ya se ha comprobado en varias ocasiones sobre distintos temas. (…)
>
> Y, luego, se emprendió una labor de identificación de las personas clave en cada país, lo que permitió establecer una amplia base de datos reagrupando a más de 1200 destinatarios. La fiabilidad de las respuestas exigía, en efecto, optimizar el número de destinatarios por país, con una media de contactos de 3 a 4 personas por país, sin que ello garantizara la veracidad absoluta de las respuestas (…)
>
> Así, durante el proceso, procuramos siempre ser lo más fieles posible a la realidad, recogiendo el máximo de informaciones, implicando al mayor número de actores diversos y variados, y adoptando, al mismo tiempo, un plan de trabajo que tendía hacia una utilización óptima de las recomendaciones y propuestas formuladas (pág. XX).

2.1.1 Iniciativas que incluyen la enseñanza de la enseñanza de la filosofía a nivel primario. Y, los datos arrojados en el informe para Colombia en este nivel

El estudio comprende que, por cuestiones de cohesión, el nivel primario hace referencia al "periodo que va de los 3 a los 12 años de edad" (p. 4)[13]. El capítulo cita casos que ilustran cómo la enseñanza de la filosofía en este nivel está en curso de institucionalizarse y cómo se desarrollan prácticas

[13] En las secciones III y IV del primer capítulo, la UNESCO presenta los datos y experiencias en este nivel.

filosóficas en las escuelas. En este sentido, la ausencia de reformas educativas que incluyan la enseñanza de la filosofía en primaria, no implica que no se ejerzan prácticas innovadoras en este nivel o que ya se haya avanzado en su inclusión. Así, emergen diversas prácticas pedagógicas a nivel mundial que incentivan el apoyo y la apertura de espacio de la enseñanza de la filosofía en primaria. Ejemplos de lo anterior son Francia, Noruega y Australia.

La innovación en Francia son las Discusiones con Propósito Filosófico (DPF). Estas emergen de los textos planeados para este nivel y tienen un enfoque de educación cívica. Esta práctica fue acogida y apoyada hasta que se institucionalizan en la escuela. Así se estableció oficialmente: "la obligación de organizar en clase una media hora de debate guiado en el marco del «vivir juntos» (educación para la ciudadanía) es una ocasión para organizar DPF en filosofía moral y política" (pág. 25). En Noruega la innovación fue liderada por el gobierno al poner en marcha una experimentación filosófica con niños en varias escuelas y cuenta con un enfoque cívico-democrático. Esta propuesta fue nutrida con la elaboración de material didáctico por parte de los docentes y a partir de la heteroevaluación y autoevaluación de las instituciones educativas. Esta innovación es de gran alcance y retos porque curricularmente consta "de una nueva materia que crea problemas en el horario" (pág. 25). En Australia, la enseñanza de la filosofía en la primaria "se hace a veces en el ámbito del distrito escolar, pero, en la mayoría de los casos, se debe a la iniciativa individual de las escuelas o, casi siempre, a la de los profesores" (pág. 26). Dichas prácticas innovadoras se institucionalizaron hasta tal punto que "han integrado la filosofía en el programa escolar de la escuela primaria" (pág. 27).

Por otro lado, mundialmente es conocido el programa FpN (Filosofía con/para Niños) elaborado por Matthew Lipman, un método progresivo con material auténtico (novelas, manuales, etc.). Este material es útil para profesores que no tienen formación en filosofía, ya que abarca problemas filosóficos adaptándolos al contexto de los niños y sugiere una serie de ejercicios para orientar el aprendizaje. Según el informe, la FpN ha demostrado su validez a pesar de las resistencias y críticas por varias razones:

> En primer lugar, el desarrollo en la escuela de una Cultura de la interrogación, apoyándose en las preguntas de los niños mismos. En segundo lugar, soportes escritos narrativos, para facilitar la identificación de los niños a los personajes y situaciones, con contenidos fuertemente antropológicos. Por último, instaurar en el aula un lugar organizado de palabra y de intercambio sobre los problemas humanos, donde la palabra se comparte

> democráticamente, pero con una exigencia crítica en la que el deber de argumentación es la contrapartida del derecho de expresión (p. 27).

A continuación, el informe muestra estudios de caso en las distintas regiones del mundo. En cada una se documenta por país las experiencias en la enseñanza de la filosofía a nivel primario. La primera región es Europa y América del Norte, la segunda es América Latina y el Caribe, la tercera es Asia y el Pacífico y la cuarta es África y el Mundo Árabe. A nivel regional, el estudio pudo documentar las experiencias en ocho países, estos son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Uruguay y Venezuela.

En específico, respecto a Colombia, el informe presentó el siguiente balance:

> Una de sus obras, Suki, fue reescrita por el profesor colombiano Diego Pineda poniendo énfasis en la literatura hispanoamericana. También hay cursos de formación para los profesores a distintos niveles, así como encuentros regionales y nacionales con alumnos de 11 a 13 años (pág. 39).

Pero, esta no es la única mención de Colombia en el informe, en el cuadro 11 se comunica una pequeña entrevista realizada al profesor Diego Antonio Pineda. Un investigador sobre la enseñanza de la filosofía que nos comparte esta historia.

> Nacimiento y aplicación de la filosofía para niños en Colombia
>
> Empecé a trabajar en el campo de la filosofía para niños tras haber participado en 1981 en un taller organizado en Nueva Jersey por Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y profesores venidos de varios países. Durante varios años, la idea de la FpN no tuvo ninguna acogida en Colombia y trabajé solo sobre este tema entre siete y ocho años. Solo en 1999 este trabajo comenzó a tomar forma gracias a dos acontecimientos; la publicación de algunas novelas del programa original de Lipman y los inicios, en unos pocos colegios de Bogotá, de un desarrollo un poco más sistemático de la FpN. Por mi parte, preferí actuar a título personal más que institucional. Durante años, mantuvimos reuniones permanentes entre nosotros para establecer una pequeña red que hemos llamado Lisias, en memoria del joven que discutía con Sócrates sobre el significado de la amistad. Hemos avanzado bastante en diferentes campos, y esto a pesar de los límites característicos de un país subdesarrollado afectado por graves conflictos económicos, sociales y políticos. He traducido y adaptado al contexto colombiano siete novelas (39) del programa de Lipman. Durante estos últimos ocho años, también hemos dado un impulso importante a la formación de profesores. He dirigido

> personalmente varios cursos de formación de FpN en Bogotá y en muchas otras partes del país, así como en Ecuador y en Panamá. A pesar de que nuestro punto de partida fue el programa de Lipman, no nos quedamos ahí. He escrito varios textos que ponen énfasis en los problemas éticos. Se titulan: Checho y Cami (una breve novela para iniciar a los niños de 5 a 6 años de edad en la reflexión y el diálogo filosófico), La pequeña tortuga (una historia para promover la reflexión ética, vinculada los elementos de las ciencias naturales y ambientales) y El miedo (una serie de cuentos breves para trabajar distintos temas éticos: la justicia, la mentira, la crueldad, etc. en la escuela primaria). Para cada uno de esos textos, elaboré además un manual de apoyo para el profesor.
>
> Mi idea consiste en desarrollar a medio plazo un programa de formación ética desde una perspectiva filosófica.
>
> Entrevista con Diego Antonio Pineda Profesor asociado a la Facultad de Filosofía Universidad Pontificia Javeriana.
> Bogotá (Colombia)" (pág. 40).

Continuando la lectura del informe, hay una representación gráfica del porcentaje de respuestas positivas a la siguiente pregunta formulada "¿existe en su país una materia dedicada correctamente a la filosofía en primaria?" (pág. 44). Para el caso colombiano, una tercera parte de los encuestados respondió afirmativamente a esta pregunta, es decir, un perito de los tres encuestadas respondió que efectivamente sí existe en el país una materia dedicada a la enseñanza de la filosofía. Esto significa que, si se toma sin mucho cuestionamiento la respuesta dada en el informe para Colombia sobre este nivel, se puede caer en una imprecisión. Esta es, asumir que en Colombia se cuenta con una materia en el plan de estudios dedicada a la filosofía, cuando previamente conocemos que esto no es una realidad que se refleja en la normatividad que regula el servicio educativo.

Así, si existe una materia en primaria de filosofía en algunos colegios, se debe a que esas instituciones optan por incluirla en el plan de estudios aun cuando la norma no obliga hacerlo. Por ello, no es un consenso entre los encuestados responder efectivamente la pregunta anteriormente planteada. Además, si estas instituciones implementan el programa de FpN se debe a que estas cuentan con los recursos para contar con el material didáctico, traducido y adaptado para hacerlo. Luego, existe la posibilidad de documentar iniciativas que incluyan la enseñanza de la filosofía en este nivel que no sea una implementación del programa FpN.

En este sentido, es posible que algunas instituciones que incluyen la enseñanza de la filosofía a nivel primario no sigan el programa FpN. Así, sin más datos que sólo los aportados por los peritos consultados, es probable que se llegue a una opinión sesgada sobre la enseñanza de la filosofía a nivel primario en Colombia. Sin una investigación empírica que contraste o corrobore la opinión de algunos peritos encuestados para el informe de la UNESCO, se corre el riesgo de afirmar una imprecisión. Por esta razón, es necesario indagar si existen otras propuestas de enseñanza de la filosofía para primaria que no sea la aplicación del programa FpN

2.1.2 Enseñanza de la filosofía a nivel secundario. Y, los datos arrojados en el informe para Colombia en este nivel

El estudio aporta un panorama mundial de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario respecto a las prácticas e instituciones. En las secciones III y IV del segundo capítulo se presentan los datos y las experiencias. En primer lugar, el documento reconoce la existencia de una diversidad de sistemas educativos en el mundo, una diversidad tan amplia en la que pueden señalarse tres rasgos comunes ante la densidad de datos recogidos. El primer rasgo sostiene que a "nivel secundario, se enseña filosofía, principalmente, en los dos o tres últimos años del instituto" (p. 75), a pesar de que existan algunas excepciones en África, Europa y América Latina. Segundo: "Ésta forma parte, asimismo, de los planes de estudios de las ramas técnica y profesional" (pág. 75). Tercero: "la enseñanza de la filosofía no se imparte solo en los establecimientos que tienen como objetivo esencial formar a los jóvenes que van a proseguir sus estudios en la universidad" (p. 75), pues también "se inscribe en una formación profesional en la que la didáctica de las finalidades perseguidas puede ser diferentes de las que orientan su enseñanza en los institutos" (p. 75).

El informe documenta algunas prácticas y métodos implementados por varios países en el mundo, destacando cinco aspectos. Primero, en la mayoría de los casos, la filosofía se enseña en últimos grados como una asignatura con "orientación literaria, científica o socio-económica. Una proporción inferior, pero no desdeñable, de la enseñanza se imparte en las escuelas de formación profesional" (p. 76). Segundo, la filosofía en otros casos "figura como educación moral, lógica, educación cívica, ética o … identidad cultural" (p. 76). Tercero, "hemos optado aquí por hacer una distinción entre la filosofía, enseñada como asignatura específica, y esas enseñanzas de la filosofía" (p. 76), es decir que cuando se configura como asignatura se esfuerza por transmitir un contenido y/o un conjunto de valores a los estudiantes, pero, si no lo es, la enseñanza apunta a desarrollar un aprendizaje del razonamiento, algo más cercano a los cursos de lógica que a la filosofía misma. Cuarto, no importa

si filosofía es una asignatura o una enseñanza trasversal, es una tendencia que sea "confiada a profesores de otras asignaturas, a los que se les pedirá proporcionar complementos filosóficos que vendrán a añadirse a las asignaturas de su competencia". Quinto, si bien la descripción de la enseñanza de la filosofía no se reduce a preguntar en los países la existencia de una asignatura en la secundaria en los planes de estudio, es un dato relevante saber el lugar que ocupa en la organización curricular en cada caso, así, para el estudio resulta "una particularidad que se observa en el ámbito global es la ausencia de la filosofía como asignatura obligatoria en los sistemas escolares de los países anglófonos" (p. 76).

Siguiendo el orden de exposición del capítulo anterior, los datos y experiencias a nivel secundario se presentan por regiones citando algunos estudios de caso. Sin embargo, a diferencia del capítulo anterior, el informe no es amplio con la información de la enseñanza de la filosofía de Colombia en este nivel. Cuando expone la región de América Latina y el Caribe cita el caso de varios países, pero ninguno en un apartado amplio para Colombia. Según el informe:

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

Por lo anterior, es muy común encontrar la enseñanza de la filosofía como asignatura en los países que participaron del estudio; pero también se reseñan algunas experiencias que no la enmarcan como asignatura. Asimismo, es común encontrar diversos enfoques y/o propósitos, pues, según sea el caso, se enseña filosofía con fines cívicos, culturales, identitarios, religiosos, etc. Por otro lado, es una asignatura que puede formar parte integral de los planes escolares, pero que en muchos casos es una asignatura subestimada o relegada, a tal punto que llega a ser enseñada por profesores que no son del área de filosofía y/o se enseña con otro fin que no es la reflexión filosófica. Finalmente, existen casos en los que filosofía no es una asignatura fundamental para el plan de estudios, una tendencia que se presenta en varios países y que suscita preocupación en otras naciones por las reformas educativas que promueven su posible supresión del currículo.

En específico, el informe considera a Colombia como un país que incluye en su plan de estudios de secundaria la enseñanza de la filosofía. Un hecho acertado si se revisa la norma que regula el servicio

educativo para este nivel, ya que, en nuestro país existe una norma que hace explicita esta mención: la Ley General de Educación (LGE). Esta rige desde 1994 y en su art. 31 especifica la enseñanza obligatoria de la filosofía como un área fundamental e independiente del plan de estudios de secundaria. Esta se cursa en los últimos grados del bachillerato; décimo y undécimo

2.2 Segundo informe de la UNESCO sobre la enseñanza de la filosofía, un posterior estudio a escala regional

El segundo informe, titulado *Enseñanza de la filosofía en América y el Caribe* (UNESCO, 2009), es un segundo esfuerzo por seguir documentando la enseñanza de la filosofía. Según el contexto del documento,

> Esta publicación ha sido elaborada por el Secretariado de la UNESCO basándose sobre el Estudio publicado en 2007, titulado *La Filosofía, una Escuela de la Libertad - Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Se encuentran en ella reagrupados los debates y las discusiones acontecidas en la reunión de Santo Domingo, incluidos dentro de recuadros, que han permitido completar los datos y los desafíos de la región planteados con anterioridad. Los participantes han elaborado y validado recomendaciones de vocación regional, dirigidas a los Estados Miembros, a las Comisiones Nacionales para la UNESCO, a los filósofos, a los profesores de filosofía, así como a la UNESCO. El texto íntegro de dichas recomendaciones se encuentra en las páginas 52 - 57 de esta publicación (pág. 4).

Este segundo informe tiene como objetivo "ir más lejos implicando al más alto número de Estados miembros comprometidos e involucrados en el proyecto de un apoyo a la filosofía en el sistema educativo, tanto formal como informal" (pág. 10). Por ello, "se ha invitado a los países a establecer un diagnóstico tan exhaustivo como posible de las preguntas cruciales relativas a la enseñanza de la filosofía a la escala nacional, así como acciones posibles merecedoras de ser llevadas a la práctica" (pág. 11).

Así pues, el segundo estudio cita el diagnóstico del primero: en Colombia existen iniciativas a favor de la enseñanza de la filosofía en primaria. Un hecho desalentador. Porque, se espera que el segundo informe profundice, continúe, y/o recolecte más datos para aumentar la compresión del fenómeno, hecho que no sucedió. Entonces, para el caso colombiano, el

segundo informe no aporta información nueva para la enseñanza de la filosofía en este nivel. Y, ante la falta de datos en este segundo informe, vale la pena preguntar ¿el método de FpN es el único método usado en Colombia para enseñar filosofía a nivel primario? Así, para evitar una lectura reduccionista de los informes de la UNESCO, en la tercera parte de este capítulo se documenta algunas iniciativas que no son aplicaciones del programa FpN.

2.2.1 Diagnóstico para el nivel primario. Prácticas exitosas en la región y Colombia según el segundo informe

Si la escuela se concibe como un lugar donde el niño toma el papel activo en su aprendizaje, entonces es un espacio idóneo para el cuestionamiento filosófico. Porque sería una herramienta para estimular la reflexión y el pensamiento crítico a partir de las preguntas espontáneas que parten de la existencia de quien pregunta: un infante. Por ello, es importante documentar experiencias educativas que tengan éxito en enseñar filosofía en este nivel. Así, el informe presenta cinco prácticas exitosas en este campo.

Una de estas experiencias tiene como objetivo potenciar el desarrollo de la personalidad del niño promoviendo la conciencia de sus pensamiento-elocuciones dentro de una comunidad de pares, al proponer un tema de interés. Las didácticas aplicadas tienen como base las guías y experiencias citadas por las investigaciones de Levine J, trabajos que tienen un enfoque de la psicología del desarrollo. Lo interesante de esta práctica es que mientras los niños disertan acerca de algún asunto de su interés, la sesión es grabada por el docente para presentárselas luego. Así, los infantes se escuchan a ellos mismos y a sus compañeros con respecto a sus opiniones sobre el tema, con el poder de pausar la grabación cuando lo deseen. Es una práctica en la que el profesor tiene un rol pasivo, pero trabaja para la "construcción del pensamiento autónomo que permite al individuo concienciarse de su pensamiento en conexión con los demás, pero permaneciendo sin embargo distinto de ellos" (p.22). Al tiempo que los niños experimentan la comunicación en una comunidad compartida que "confiere en cada uno de ellos, pese a su temprana edad y espontaneidad, la sensación de ser serio y pacífico" (pág. 22).

Otro método es conocido como la mayéutica de Brenifier, una aplicación de la mayéutica orientada a grupos con "miras a una reflexión progresiva y lógica, sobre la base de preguntas, reformulaciones y objeciones. Ha elaborado para editoriales de muchos otros países un considerable material didáctico" (p. 21). Traslada el rol protagónico al profesor. Pues bien, la labor del docente consiste

en plantear preguntas exigentes intelectualmente a los niños y proponer al grupo reformular la pregunta para demostrar su comprensión. A partir de los esfuerzos colectivos y constantes de reformulación, se establece un consenso sobre el tema y se construye una justificación. Luego el profesor propone una objeción al consenso y comienza un nuevo ciclo de reformulación grupal hasta lograr el consenso. El proceso es evolutivo en la comprensión de la idea, al tiempo que es guiado constantemente por el profesor.

Una tercera práctica articula la interpretación de la literatura juvenil con la discusión filosófica en un debate reflexivo, acompañado de procesos de formación e investigación. Es de espíritu democrático porque reparte funciones entre los estudiantes en una estructura que busca problematizar, conceptualizar y argumentar. Este método se conoce como la "corriente filosófica" de Tozzi y tiene como eje central las preguntas que emergen en el aula, y funciona de la siguiente forma:

> Los niños forman un círculo. El mecanismo se pone en marcha a través de la designación de varias funciones distintas: el presidente supervisa los intercambios recordando las reglas de funcionamiento; los reformuladores explican a su manera lo que han comprendido de aquello que se acaba de decir; el sintetizador resume el progreso de los intercambios; el escriba anota las ideas importantes que escribe en la pizarra; los discutantes se preparan para participar en los intercambios dando su opinión; los observadores han optado por no participar en la discusión, con el fin de ayudar en el progreso oral de uno de sus compañeros; la persona encargada del grupo (normalmente el maestro) consigue desarrollar el recurso a las exigencias intelectuales de filosofar" (pág. 20).

El programa desarrollado por Lipman constituye otra alternativa dirigida para niños de 6 a 16 años, con tal acogida mundial que ha sido traducido a varios idiomas. Parte de la premisa según la cual los infantes pueden filosofar a través de novelas adaptadas que abordan preguntas filosóficas. Cada novela está acompañada de material de apoyo para el docente. La UNESCO destaca 3 aspectos de este método:

> En primer lugar, el desarrollo en la escuela de una cultura de la interrogación, apoyándose en las preguntas de los niños mismos. En segundo lugar, propone soportes escritos narrativos, para facilitar la identificación de los niños a los personajes y situaciones, y de contenidos fuertemente antropológicos. Por último, instaurar en el aula un lugar organizado de diálogo y de intercambio sobre los problemas humanos, es decir, a la palabra compartida

> democráticamente, pero con una exigencia crítica en la que el deber de argumentación es la contrapartida del derecho de expresión (p. 20).

La última práctica exitosa citada por el estudio en este nivel ocurre en el país de Republica Dominicana. Es una práctica pedagógica que aplica la enseñanza de la filosofía en la educación básica desde el primer grado hasta el sexto en una comunidad educativa Lux Mundi. Citamos una reunión de alto nivel que da testimonio de la experiencia:

> En los niveles básicos de 1ero a 6to, la Comunidad Educativa Lux Mundi implementa:
>
> • Filosofía para niños.
> • Desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento complejo.
> • Programa de lectura de clásicos infantiles y de contemporáneos (haciendo énfasis en autores dominicanos).
>
> Con ello, favorecemos un pensamiento: analítico, creativo, crítico, organizado, curioso, abierto, propositivo, respetuoso y plural. Asimismo, potenciamos las habilidades cognitivas: observación, clasificación, análisis, síntesis, interpretación, etc. Por ello, se estimula al niño para que exprese sus opiniones sinceramente, respetando las posiciones de los demás a fin de que aprenda a mediar conflictos.
>
> El Método empleado es el ECA, desarrollado por Ángel Villarini. Éste se enfoca en la exploración, conceptualización y aplicación en los grados 7mo y 8vo. Al programa de los grados anteriores se agrega: el programa de lectura de clásicos juveniles y contemporáneos y el programa de lectura crítica y reflexiva. En estos grados se introduce el programa "Pienso en arte".
>
> María Amalia León, Directora Académica de Educación Secundaria
> Jocelyn Peña de Escoto, Directora del Programa de Filosofía para Niños
> Reunión de Alto Nivel sobre la Enseñanza de la Filosofía en América Latina y El Caribe. Santo Domingo, República Dominicana, 8 y 9 de junio de 2009" (pág. 19).

En específico para el caso colombiano, se encuentra únicamente la siguiente mención:

> En la región de América Latina y el Caribe, existen desde siempre varias iniciativas de importancia en el campo de la filosofía para los niños, tanto en términos de experiencias concretas en las clases, como en términos de establecimiento de instituciones o de asociaciones que trabajan en la promoción de nuevas prácticas. Muchos países de América Latina, por ejemplo, disponen de centros que obran por la promoción de la filosofía para niños, y según el estudio de la UNESCO, existen iniciativas a favor de la filosofía para niños en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua y Paraguay (p. 19).

Así pues, el segundo estudio cita el diagnóstico del primero: en Colombia existen iniciativas a favor de la enseñanza de la filosofía en primaria. Un hecho desalentador. Porque, se espera que el segundo informe profundice, continúe, y/o recolecte más datos para aumentar la compresión del fenómeno, hecho que no sucedió. Entonces, para el caso colombiano, el segundo informe no aporta información nueva para la enseñanza de la filosofía en este nivel. Y, ante la falta de datos en este segundo informe, vale la pena preguntar ¿el método de FpN es el único método usado en Colombia para enseñar filosofía a nivel primario? ¿Existen diversas adaptaciones del modelo FpN? Así, para evitar una lectura reduccionista de los informes de la UNESCO, en la tercera parte de este capítulo se documenta algunas iniciativas que no son aplicaciones del programa FpN.

2.2.2 Diagnóstico para el nivel secundario. Prácticas exitosas en la región y en Colombia según el segundo informe

La enseñanza de la filosofía en la secundaria corresponde con la etapa de la adolescencia, un dato no menor, pues de allí surge uno de los argumentos fuertes para enseñarla por su pertinencia. Por tal motivo, la propuesta del informe es: “restituir el espacio para la enseñanza de la filosofía, que es a menudo el primer sacrificado en comparación con el de las letras o el de la historia que se benefician generalmente de una posición sólida en la identidad cultural” (p. 26). La urgencia de esta iniciativa yace en que “la filosofía ha estado a menudo amenazada, hasta desaparecer total y simplemente de los programas de enseñanza secundaria de ciertos países” (p. 27). En este sentido, es común en la región encontrar un demérito por la enseñanza de la filosofía, un área que ha sido cuestionada en la secundaria por motivos diversos, sean estos políticos, ideológicos, económicos y demás.

La región es tan diversa que las tradiciones nacionales y la desigualdad económica para cada caso particular son factores que inciden directamente en el desarrollo del sistema educativo. Por supuesto, la enseñanza de la filosofía es afectada por esta situación, pues depende si esta está en un contexto

laico-religioso, público-privado y/o modalidad académica-técnica. El estudio cita el caso de Perú, un ejemplo en el que una decisión política elimina la filosofía del plan de estudios desde el año 2002. También, cita el caso de República Dominicana, un ejemplo en el que una decisión basada en un criterio económico y no pedagógico, elimina la enseñanza de esta área. Incluso menciona que, a pesar de la poca información obtenida, "en América central…la filosofía resulta ausente en la mayoría de los programas escolares" (p. 27).

Pero, ante este panorama poco deseable para la enseñanza de la filosofía en la región, existen excepciones, "según los datos de la encuesta de la UNESCO, la filosofía se enseña en los países siguientes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Haití, Honduras, México, Uruguay y Venezuela" (pág. 27). Esto quiere decir que Colombia no sigue la tendencia regional de eliminar la filosofía del plan de estudios de la secundaria, aunque esto no elimina las alertas que pueda despertar cualquier intento de reducirla y/o suprimirla en un futuro[14]. Por ello, una propuesta de gran impacto para la región debe promover que la filosofía adquiera un espacio independiente en los planes de estudio "que se considere como una disciplina en sí, que exige ser impartida aparte, como conjunto coherente de conocimientos y de interrogaciones morales y científicas" (pág. 28).

Así, a pesar que algunas opiniones consideran que la enseñanza de la filosofía está amenazada, el país materializó hace más de 20 años una base jurídica que incluye obligatoriamente la filosofía en el plan de estudios como un área independiente en la secundaria. Es más, es un área que cuenta con Indicadores de Logro y Orientaciones pedagógicas para su enseñanza, una muestra del status que

[14] El contexto gira alrededor de la transformación que tuvo la prueba saber 11. Esta eliminó el área de filosofía del examen estandarizado al fusionarla con el área de lenguaje en un nuevo componente denominado "lectura crítica". Por un lado, está la opinión que considera "asesinato" suprimir del examen la filosofía, porque, sin área qué evaluar externamente, no habrá eventualmente un área específica qué enseñar. Esta opinión fue elaborada por Vargas, G. (2014) Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias Sociales. Licenciatura en Filosofía. Bogotá, septiembre, 2014. En: http://www.filosofiavensenanza.org/inicio/index.php/proximos-eventos/148-manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia. Por otro lado, está la opinión que considera la filosofía reducida pero no extinta en el nuevo examen, porque, la fusión implica evaluar la competencia de lectura critica en varios tipos de textos incluidos entre estos el texto filosófico. Si bien fusión no es igual a eliminación, filosofía no es más que medir la capacidad de los estudiantes para leer textos filosóficos. Esta opinión fue elaborada por Leguizamón, O. H. (2016). Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

goza el área en el programa escolar, aunque, únicamente sea para los últimos grados del bachillerato. Incluso, según lo expuesto en el primer capítulo, la legislación colombiana es lo suficientemente flexible para incluir la enseñanza de la filosofía en otros grados del nivel de la básica según las necesidades de los territorios y de sus Proyectos Educativos Institucionales.

2.3 Documentación de algunas experiencias pedagógicas o iniciativas que también incluyen la enseñanza de la filosofía en el nivel básico

En Colombia hay algunas innovaciones educativas que incluyen la filosofía en la educación básica. Estas experiencias pedagógicas aplican métodos para enseñar en primaria y/o bachillerato, es decir, entre primero y noveno grado. Algunas iniciativas emergen de instituciones privadas y otras de instituciones públicas. A continuación, son documentadas algunas de ellas para enriquecer el panorama aportado por los informes de la UNESCO. En este sentido, la documentación realizada por esta investigación, muestra que existen más formas de enseñar filosofía en estos grados de la básica primaria y secundaria que los descritos y/o documentados por los informes de la UNESCO.

2.3.1 Colegio Técnico Jaime Pardo Leal (IED).

La primera experiencia ocurre en una institución educativa pública de Bogotá, liderada por la profesora Diana Reyes. Ella aplica un proyecto que une la filosofía con la producción textual en estudiantes de primaria (entre los 7 y los 11 años). Así, la filosofía es una herramienta para reflexionar, preguntar y afianzar la identidad escritores-infantes, de tal modo que la producción textual articula las áreas de Lenguaje y Ética. Esta iniciativa cuenta con un espacio de cinco horas a la semana para su ejecución y cuenta con más de cinco años de desarrollo. El proyecto empezó como una herramienta de reflexión y formulación de preguntas, luego pasó a ser también una herramienta de producción textual de quienes se cuestionan. Por último, el proyecto se desarrolla con base en la estrategia Centros de Interés. Esta es una estrategia liderada por la SED que posibilita unos espacios de aprendizaje para estudiantes en contra jornada y los días sábados, de acuerdo con sus intereses. A continuación, una presentación del proyecto, el subrayado es mío:

> En el colegio Técnico Jaime Pardo Leal, una Institución educativa distrital de Bogotá, <u>los niños realizan un ejercicio de producción textual</u> con el objetivo de trascender en el tiempo. Escriben para ser leídos, no sólo por sus compañeros, sino por los que están más allá de las

> aulas de clase. En el Semillero, se presenta un tema a través de una película, texto, video o situación de la vida cotidiana donde media la filosofía a través de la pregunta. Esta, los lleva a dialogar, reflexionar, indagar, plantear hipótesis y escribir textos cortos como cuentos, crónicas y poemas que se destacan por ser el lugar donde habita el asombro y la utopía, dando lugar a la participación de su niño interior que ha sido contagiado de la alegría, amor, sensibilidad e imaginación. Los elefantes verdes, los zapatos mágicos y demás mundos de fantasía brotan en la palabra escrita. Luego de ser socializados y potenciados con los aportes de todos los integrantes del semillero, los textos son digitados e ilustrados por ellos mismos. Una vez impresos, son leídos a estudiantes de otros grados, donde los autores se enfrentan a todo tipo de preguntas hechas por el público" (Filosofía y producción textual, s.f. *Énfasis mío*)[15].

Esta forma de producción textual que involucra la reflexión filosófica es una práctica pedagógica que tiene dos publicaciones[16], algunos de sus escritores presentaron sus producciones textuales en la feria del Libro[17]. Lo más importante, es que la propuesta cuenta con reconocimiento institucional[18].

Así pues, este proyecto es otra manera de incluir la filosofía en la básica, precisamente, su aplicación es con cursos de primaria. Esta comenzó como un ejercicio de reflexión filosófica que ocurría en los centros de interés, y, evoluciona a ser un semillero de producción textual que registra las reflexiones filosóficas. En otras palabras, nace de la experimentación e innovación pedagógica del docente de aula. Además, este proyecto con el tiempo se consolida hasta tal punto que cuenta con publicaciones

---

[15] Filosofía y producción textual. (s.f.). ¿Quiénes somos? https://www.yumpu.com/es/document/read/63136621/asi-contamos-desde-el-filosofar-y-el-vuelo-de-la-imaginacion

[16] Primer libro: (2019) Colegio Enrique Olaya Herrera IED y Colegio Técnico Jaime Pardo Leal IED. Así contamos desde el filosofar y el vuelo de la imaginación. Segundo Libro: (2020) Colegio Técnico Jaime Pardo Leal IED y Colegio Enrique Olaya Herrera IED. Así contamos en épocas de pandemia. Los textos los encuentran en la página web del proyecto.

[17] Educación Bogotá. (12 de mayo de 2022). Estudiante que se reencontró con el universo de las letras en la FILBo 2022 [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=kOHoWkN0agw&t=7s&ab_channel=EducacionBogota

[18] Secretaria Educación Bogotá. [@Educacionbogota]. (27 de septiembre de 2022). #FED2022 Luego de una rigurosa selección queremos reconocer la experiencia: "Filosofía y producción textual, una nueva forma de convivir en la escuela" del Colegio Jaime Pardo Leal. ¡Felicitamos el trabajo realizado y nos enorgullece su representación a nivel nacional!. Twitter. https://twitter.com/Educacionbogota/status/1574885894838001664?t=pL4IwXtXrAQoZSGlZYjYfw&s=08

que dan cuenta de los diversos ejercicios de escritura de los infantes. Pero, aquí no para, la propuesta también cuenta con un reconocimiento institucional luego de ser ganadora en una selección distrital

2.3.2 Laboratorio Filosófico PEC

La segunda experiencia proviene de una institución privada en Bogotá y la lidera el profesor Yeferson Muñoz. Es un laboratorio experiencial que busca incentivar actitudes críticas en los participantes introduciéndolos a la reflexión filosófica. Las actividades que realiza son conversatorios-taller, jornadas pedagógicas, retiros filosóficos, salidas experienciales, asesorías académicas-convivenciales y capacitaciones empresariales, entre otras. Estas actividades van dirigidas a un gran número de personas y grupos, por ejemplo, propuestas adaptadas para la infancia, la adolescencia, estudiantes universitarios, profesores, familias, entre otras. Asimismo, cuenta con varias alianzas institucionales como empresariales a pesar de ser un proyecto que solo lleva un año de creado. El laboratorio creó su propia metodología de trabajo, las temáticas a trabajar con cada grupo y el material de apoyo utilizado en cada actividad. Aquí una presentación del laboratorio:

> Somos un equipo de profesionales en filosofía, que tiene como objetivo promover espacios de reflexión e interacción desde y para la experiencia social, política y cultural.
>
> Laboratorio Filosófico PEC busca un trabajo mancomunado e interdisciplinario en el que por medio de la filosofía y del pensamiento filosófico, se promueva la reflexión crítica, el carácter civil y el fortalecimiento del diálogo para la diversidad, mediante el conocimiento de los fenómenos y la capacidad humana de problematizar las categorías y conceptos que hoy circunscriben el mundo en el que vivimos.
>
> Nos especializamos en la organización, planeación y desarrollo de conversatorios/taller, jornadas pedagógicas, consultorías académicas, retiros filosóficos entre otros. Bienvenidos todas y todos a esta iniciativa que busca trabajar por el valor de la experiencia.
>
> Servicios Laboratorio FILOPEC;
>
> 1. Conversatorio/taller: Participa de un encuentro corto, pero significativo. En las instalaciones de tu colegio, en un espacio de dos horas, nuestros profesionales compartirán un espacio de diálogo acompañado del juego, como experiencia riquísima para el aprendizaje.

2. Filosofía al colegio: Los salones de clase son lugares que se pueden re-significar. Los estudiantes que se gradúan de once grado, suelen tener entre sus recuerdos especiales este lugar. El aula de clase cobija las experiencias de años y años de vivencias. Esta actividad, con una duración de cuatro horas, será un momento de exploración sin igual.

3. Jornadas pedagógicas: ¿Y si compartimos un espacio que dure una jornada completa? ¿Qué tal si juntos, convertimos un día del colegio en un compartir donde el juego, el diálogo y la reflexión sean protagonistas? ¡Anímate!

4. Salidas experienciales: Luego de nuestras experiencias anteriores, ¿Por qué no permitirnos una salida experiencial? Luego de conocernos, de entender cuáles son los mínimos que exige una actividad con Laboratorio Filosófico PEC, vale la pena organizar una salida significativa que nos permita reflexionar nuestro entorno en espacios no convencionales y/o distintos a nuestro salón de clase. ¡Pregúntanos de qué se trata!

5. Retiro filosófico: Retirarse es una necesidad humana. Todas y todos alguna vez hemos sentido la necesidad de apartarnos: para pensar una decisión importante, para organizar las ideas que giran en torno de nuestro Proyecto de Vida o simplemente para respirar y evaluar nuestras circunstancias actuales. Este espacio de dos días tiene ese fin.

6: Consultoría pedagógica: Permítenos trabajar de manera conjunta en la revisión de la estructura que da forma a los aspectos académicos y convivenciales de tu institución.

7. Experiencias universitarias y espacios de capacitación y formación empresarial[19].

Así pues, esta iniciativa privada es otra forma de incluir la enseñanza de la filosofía en la básica, porque, las experiencias que ofrece la empresa usan espacios y estrategias que no se agotan en el aula de clase, justamente, estas se adaptan al contexto que exija la situación. Es una propuesta que al no estar atada a dinámicas institucionales formales crea su propia metodología sustentndo en la amplia gama de servicios que ofrece, es tan amplia que incluye espacios para estudiantes, docentes, familias, universidades y empresas. De ahí que la propuesta incluya la reflexión filosófica en varias

[19] Laboratorio Filosófico PEC. (26 de febrero de 2022). Información sobre Laboratorio Filosófico PEC. [Publicación de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/laboratoriofilopec/about_details. También cuenta con otras redes https://instagram.com/laboratoriofilopec?igshid=MzRlODBiNWFlZA==

actividades que no necesitan el recurso de un aula de clase. Sin olvidar que, el laboratorio también es un centro consultor sobre los temas que versa, al tiempo que establece alianzas empresariales e institucionales para fortalecer la prestación del servicio. De esta manera, el laboratorio aporta una propuesta de enseñanza no formal que incluye la enseñanza de la filosofía en la básica.

2.3.3 Colegio Antonio Baraya (IED).

La tercera experiencia ocurre en una institución educativa pública de Bogotá, liderada por los profesores Wilmer Javier Cárdenas Benítez y Mario Andrés Mendoza Sánchez. En su trabajo titulado *Construyendo utopías: entre la ficción y las posibilidades de otros mundos* (2018), ellos resumen su iniciativa de la siguiente manera,

> *Construyendo Utopías: Entre la ficción y las posibilidades de otros mundos* es un novedoso proyecto pedagógico de aula de filosofía para niños –FPN- que consiste en un programa y una metodología de enseñanza denominada *Unidad de Acción en el Aula UAA de FPN Primaria*. Estrategia didáctica implementada en básica primaria de la Institución Educativa Distrital Colegio Antonio Baraya de Bogotá desde el año 2015. Su diseño es resultado de un proceso de investigación pedagógico-educativo de enfoque epistemológico socio-crítico, desde una perspectiva teórica latinoamericana de la filosofía y la pedagogía, y de la teoría del desarrollo próximo del aprendizaje, que en síntesis ofrece una propuesta didáctica crítica para orientar la enseñanza de filosofía para niños entre los 7 y 12 años de edad (pág. 190).

En ese sentido, elaboran una propuesta didáctica de *Unidad de Acción Didáctica* con base en la metodología de Investigación acción que se desarrolla con estudiantes de primaria. Esta nace de un proyecto de aula que buscaba implementar la enseñanza de la filosofía desde el primer grado hasta el quinto grado, y, cuenta con un esquema secuencial por grado para su aplicación. En su trabajo titulado *Didáctica de Filosofía para Niñas y Niños. Una experiencia educativa crítica en Latinoamérica* (2023), los autores tienen claro que,

> La metodología en la FpNN no es única y acabada. En tal virtud, la experimentación como parte del ejercicio de la acción-reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje

> permite a través de la didáctica crítica configurar los derroteros posibles para considerar acciones que se piensan y se transforman para el futuro (…)
>
> Dicha reflexión y autorreflexión que desborda el sentido monocultural del saber y permite traslapar la lógica central del conocimiento, es quién guía el proceso experiencial en la comunidad de niñas y niños del Colegio Antonio Baraya, una autorreflexión y autocrítica sin la limitación del campo de autoridad científica que refleja la praxis escolar (pág. 136).

Por ello, la enseñanza filosófica en la propuesta es un ciclo que consta de 4 fases, estas son: a) Planificación, b) Acción, c) Observación y d) Reflexión. El proceso comienza con la planificación. En esta fase se plantean los objetivos de la unidad didáctica y se elabora un cronograma de contenidos para las clases. La fase de acción corresponde a la ejecución de la propuesta didáctica en cada sesión, en esta fase se usan recursos lúdicos, artísticos y literarios para incentivar la reflexión-acción en el estudiante. La fase de observación es un espacio para reflexionar y reformular diversos puntos de la unidad didáctica, también, incluye el uso y reformulación del diario de pensamiento; una herramienta adaptada del programa FpNN. La cuarta y última fase es la de reflexión, esta es un espacio para evaluar los resultados de los objetivos planteados en la unidad didáctica, también, es la fase para reformular un nuevo ciclo estableciendo una nueva experiencia investigativa.

Asimismo, el profesor tiene un papel activo en el proceso sin perder su rol de guía, “la interlocución y responsabilidad es colectiva y de carácter participativo en la medida que los actores construyen la experiencia por medio de sus propias prácticas” (pág. 143). Es quien se encarga de ejecutar una pedagogía de la emancipación liderando los procesos de reflexión crítica desde una perspectiva latinoamericana, precisamente, es el encargado de seguir la secuencia didáctica pasando por las siguientes fases de clase: “Fase de apertura, Exploración de saberes, Desarrollo del saber, Círculo de la palabra y el pensamiento, Construyendo ando, Huella del saber, Evaluación del tema.” (pág. 145). Y, recuerda que, el proceso de investigación es guiado por preguntas problematizadoras que buscan llevar al estudiante a estadios de análisis, conceptualización y juicio sobre su cotidianidad.

Así pues, esta iniciativa adapta y reformula algunas herramientas, técnicas y metodologías del programa FpN que son relevantes para potenciar la construcción de un pensamiento autónomo. Además, busca que los estudiantes filosofen autónomamente desde una perspectiva decolonial, una apuesta política y pedagógica que cabe resaltar, pues, el ejercicio de investigación-acción es una actividad situada en un territorio y en un contexto socio-histórico. Por último, esta iniciativa comenzó con un proyecto de aula; luego, fue iniciativa del docente incluir la enseñanza de la filosofía en los grados de primaria, iniciativa que encontró apoyo institucional porque tiene varios años de aplicación.

3. Orientaciones para ampliar o incluir la enseñanza de la filosofía en la educación básica (primaria y/o bachillerato)

En este punto, se cuenta con las bases legales del primer capítulo para ampliar la enseñanza de la filosofía en la básica, y, se cuenta con la documentación de varias experiencias educativas del segundo capítulo que sirven como referente para la construcción de algunas orientaciones pedagógicas que permitan incluir/profundizar la enseñanza filosofía en la básica. Así, el tercer capítulo son algunas orientaciones pedagógicas para enseñar filosofía desde el grado primero hasta el grado noveno. En este sentido, el objetivo es brindar a quienes están interesados en integrar la filosofía en este nivel educativo herramientas y perspectivas para la enseñanza. En la primera sección, se presentan argumentos para enseñar la filosofía como un aprendizaje del acto de filosofar. Posteriormente, se proponen cuatro formas de integrar la filosofía en la educación básica, basadas en experiencias pedagógicas exitosas. Estas son: la realización de proyectos de aula, la creación de centros de interés, la inclusión de reflexiones filosóficas en el área de ética y la propuesta de establecer un área independiente de filosofía en el plan de estudios para el nivel básico.

3.1 Enseñar filosofía como aprendizaje del filosofar

Quien enseña filosofía debe tener presente que su objetivo es lograr que el estudiante aprenda a filosofar. La evidencia de este aprendizaje será alguna aplicación autónoma de un pensamiento crítico-reflexivo, usando las herramientas de la lógica y la argumentación, en una discusión filosófica.

En este sentido, es favorable contar con un ambiente de clase abierto y respetuoso para que se puedan dar diversos debates y/o disertaciones. Asimismo, el papel de los estudiantes es evaluar y valorar las diversas opiniones que tratan de persuadirles constantemente. Mientras que, la del profesor es estimular y guiar la participación activa proporcionando las herramientas, saberes conceptuales y sugerencias metodológicas para el análisis de algunos asuntos filosóficos.

Esta concepción de enseñanza no se reduce a la transmisión de conocimientos sobre la historia de la filosofía, las principales corrientes y los pensadores relevantes. Aquí, dice Diaz (2004) “los contenidos de aquello que se enseña, cuando nos referimos a la filosofía, carecen de importancia, o al menos juegan un papel muy secundario en comparación con las formas o los métodos de la reflexión” (pág. 5). Porque, los procesos de evaluación en el área no buscan dar cuenta exclusivamente de la adquisición de un conjunto de conocimientos filosóficos establecidos. También, pretende dar cuenta del desarrollo de un pensamiento independiente capaz de cuestionar críticamente diversos asuntos. Así, “podemos decir que filosofar consiste en ejercitar la razón en su pretensión más elevada, la de una completa autonomía regulativa (pág. 6)

En este sentido, una enseñanza filosófica implica dejar el imaginario el cual ve al docente como el poseedor y transmisor del conocimiento filosófico, y que los estudiantes son agentes pasivos en el aprendizaje. Porque, “La filosofía no es un cuerpo doctrinal, ni un conjunto de teorías, ni una suma de ideas. No hay nada definitivo en filosofía, y por eso tal vez poco se la comprende. La filosofía es fundamentalmente problemática” (Torregroza L., 2007, pág. 179). Así, el profesor no puede trasmitir conocimiento filosófico acabado cuando éste en sí mismo no es una respuesta. En cambio, si la filosofía es el ejercicio de cuestionar hasta las últimas consecuencias algunas cuestiones de la existencia humana, el profesor debe dedicar su labor a cultivar en sus estudiantes esa reflexión escéptica sobre los asuntos investigados. Así pues, son métodos, maneras o caminos de filosofar lo que se encuentra en la historia de filosofía, luego, son las diversas formas de reflexión filosófica lo que tendría sentido transmitir en la enseñanza. Es decir,

> no es el recorte de un «contenido» sino la actividad de pretender alcanzar el saber, o, en términos tradicionalmente platónicos, la verdad. Esta actividad es el filosofar, por lo que la tarea de enseñar -y aprender- filosofía no podría estar desligada nunca del hacer filosofía. Filosofía y filosofar se encuentran unidas, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. (Cerletti, 2008a, pág. 48)

Entonces, “Como hay diversas formas de entender la filosofía como práctica, también hay distintas formas de enseñarla. No hay un conjunto de técnicas didácticas aplicables a cualquier situación de enseñanza, que garanticen el éxito de una clase” (Cerletti, 2008a, pág. 50). Esto implica que, un profesor no debe limitarse a enseñar filosofía-contenido, también, hay que enseñar la filosofía-actividad, porque, se corre el riesgo de ser un divulgador de conocimiento filosófico más no un profesor que enseña a filosofar.

> Si se asume de entrada que la filosofía es más un método que un cuerpo de verdades, que es más una terapia para desprendernos de nuestros prejuicios infundados que un recetario de respuestas pragmáticas, que es en suma más de preguntas que de soluciones, es probable que ese rechazo (que generalmente se da por puro desconocimiento de la materia) desaparezca (…)
>
> La buena enseñanza de la filosofía debe procurar que el estudiante por sí mismo logre plantearse preguntas, vea que surgen naturalmente y comprenda su necesidad. Un buen programa de filosofía debe estar orientado en ese sentido, a que el estudiante se dé cuenta de que naturalmente se ve impelido a filosofar, y que esa disposición exige de ciertas competencias que se pueden desarrollar. (Torregroza L., 2007, pág. 179).

Enseñar filosofía desde esta visión, también implica dejar de lado una visión tradicional del currículo que pone el curso de la filosofía en los últimos grados del nivel medio. Ya que, filosofar no depende del grado o nivel que se cursa; precisamente, en el capítulo anterior se documentó varias experiencias que muestran lo contrario. Asimismo, enfrenta al profesor a una serie de cuestionamientos didácticos ¿qué? y ¿cómo? enseñar filosofía no son preguntas fáciles de responder. Por ello, sin importar que la práctica sea orientada por una u otra escuela, todo docente debe preguntarse lo siguiente: "¿Por qué y Para qué va a enseñar filosofía a ese grupo al cual se va a dirigir?" (Cerletti, 2008b, pág. 73). Así, se adquiere conciencia que,

> la enseñanza de la filosofía depende de la relación que tiene el profesor con la filosofía, y el lugar que le da en el aula al filosofar (…) La responsabilidad del profesor es lograr que ese breve momento de contacto con la filosofía sea significativo en la vida escolar de un alumno (Cerletti, 2008b, pág. 76).

En este sentido, incluir competencias reflexivas en los criterios de evaluación, valorar la argumentación oral, hacer la clase más dialogada, incentivar el trabajo interdisciplinario con formas de escritura filosófica, promover el trabajo en grupo con discusiones colectivas, entre otras más, son algunas acciones que se pueden incluir en las metodologías, procesos e instrumentos de enseñanza de la filosofía en el nivel básico. El objetivo es "animar y difundir las prácticas innovadoras que ensayan vías inéditas para «aprender a filosofar», abiertas a experiencias diferentes y a la reflexión sobre nuevas formas de filosofía" (Tozzi, 2007, pág. 211). Porque, si pretendemos enseñar filosóficamente la filosofía, en las situaciones de enseñanza deberíamos poner en acto -y no solamente explicar– esta concepción de la filosofía" (Cerletti, 2008a, pág 78). Así pues, se exhorta

a enseñar filosofía en el mismo acto de filosofar; aprender filosofía filosofando. Por ello, un profesor debe

> distinguir momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre de una clase, de una unidad o de un ciclo), definir estrategias teniendo en cuenta el nivel y las inquietudes de los alumnos, elegir recursos variados, disponer múltiples criterios de evaluación que no apunten a la mera repetición, sino a la elaboración personal y colectiva, etc. (Cerletti, 2008b, pág 78).

Para las fases de planeación, desarrollo y resolución de las unidades didácticas y/o las clases particulares se puede usar el no caduco recurso de la pregunta-filosófica como incentivo y guía para introducir al estudiante en el filosofar. Incluir espacios para la problematización, conceptualización y argumentación-solución de las inquietudes filosóficas son determinantes para alcanzar los objetivos formadores del área. El punto clave es reconocer que los estudiantes también razonan, y, por tanto, es tarea del profesor facilitar el filosofar de ellos. De esta manera, el profesor será un filósofo que adopta acciones pertinentes para filosofar con sus estudiantes, "enseñar y/o aprender filosofía es una tarea compartida; el diálogo filosófico es colectivo. Más aún cuando un estudiante jamás es tabula rasa, y, en este sentido, resignificar saberes con los que entra en diálogo" (Cerletti, 2008b, pág 80).

En términos formativos, se pretende que el estudiante desarrolle competencias que le permitan hacer cuestionamientos en el seno de la sociedad dada, al tiempo que, vaya adquiriendo progresivamente cierta conciencia colectiva al reconocer que una persona no puede evadir la responsabilidad de tomar en sus manos su propia existencia. Por ello, cabe recordar que, es tarea de la filosofía "despertar en el educando su espíritu de búsqueda, su capacidad de cuestionar lo evidente, de confrontar las ideas, de abrirse a nuevos horizontes" (Díaz, 2004, pág. 7). Así, es un error de la enseñanza ahorrar a los estudiantes el ejercicio de reflexionar arduamente, ya que, reflexionar es en sí mismo el aprendizaje. El objetivo es que el estudiante filosofe con

> la declarada intención de someter a cuestionamiento radical todo lo que suele ser tenido por cierto (…) Porque la filosofía es precisamente aquel saber que pretende poner en cuestión de manera radical el sentido mismo de todo lo que nos parece evidente, y sólo así es verdadera filosofía. (Diaz, 1995, pág. 2)

Enseñar filosofía exige del profesor un esfuerzo por filosofar, pierde sentido enseñar filosofía cuando no se ha tomado el esfuerzo arduo de comprender el legado filosófico. Si hay varios caminos de reflexión filosófica, el profesor tuvo que dialogar con las intenciones de varios filósofos de la

tradición. Incluso, haber tenido el carácter de cuestionar a fondo el sentido de su propia vida. En pocas palabras, si no se ha tomado la molestia de filosofar, no está en capacidad de enseñarla; un profesor de filosofía debe ser filósofo. Así pues,

> también en este caso es indispensable que el profesor haya hecho su propia experiencia y desde ella pueda llegar a transmitirla al estudiante. Porque de lo contrario la enseñanza de la filosofía se convierte en algo muerto, sin sentido alguno, y desprovisto de todo interés. (Diaz, 1995, pág. 6).

3.2 Algunos espacios para la inclusión de la enseñanza de filosofía en la básica

3.2.1 Proyectos de aula.

Los proyectos de aula son formas colaborativas de aprendizaje que se basan en una idea central en la que se pueden articular varias áreas para investigar un tema común. Estos usualmente se construyen con estrategias de resolución de problemas y/o con procesos de investigación formativa. También, sitúa el entorno de la comunidad educativa, utiliza métodos activos de participación, y, pretende resolver problemas y/o alcanzar objetivos institucionales. Asimismo, permiten que los estudiantes tomen una posición propositiva en la creación y desarrollo del proyecto, ellos tienen espacio para establecer cuánto y cómo aprender durante el proceso de aprendizaje. Aquí, una descripción

> Los PPP y PPA deberán responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes. Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad. Transcienden hacia el ámbito de la familia y de la comunidad. Implican acciones precisas en la búsqueda de soluciones a los problemas de tipo pedagógicos. (Carrillo, 2001, pág. 335).

Los procesos de evaluación del proyecto incluyen una fase de diagnóstico para obtener información del entorno escolar que se quiere intervenir con la formulación del proyecto. En ese sentido, a raíz de la evaluación diagnóstica, un proyecto de aula adquiere sentido cuando define objetivos,

estrategias, herramientas, técnicas y recursos en un plan de ejecución que busca intervenir los problemas encontrados. Por ello, un proyecto de aula plantea un título, misión y objetivos porque estos son el mapa de ruta para su ejecución. Asimismo, el profesor y estudiantes participan activamente para establecer cómo y qué evaluar. Los indicadores de evaluación de los proyectos de aula promueven la evaluación formativa, estos se centran en el proceso mas no en el resultado, y, nacen de la flexibilidad y negociación para aplicar las estrategias e instrumentos que van a dar cuenta de la ejecución del proyecto. En este sentido, Carrillo (2001) afirma que,

> En el plan de evaluación se presentan los tipos de evaluación, a quién se va a evaluar, lo qué se va a evaluar, el cómo se evaluará y el con qué se evaluará la coevaluación, autoevaluación o heteroevaluación, el cuándo y el dónde se va a evaluar. (pág. 343)

Por otro lado, los contenidos que componen el proyecto de aula son de diversas áreas del conocimiento, corresponden con lo planteado en el plan de estudios, y, también, son propuestos tanto por el profesor como por los estudiantes. Las actividades de aprendizaje son los medios para alcanzar los objetivos del proyecto, estas pueden ser para motivar los estudiantes, dar cuenta del conocimiento en el proceso, y también pueden ser propuestas por los estudiantes. Lo importante con la planeación de las actividades es "dársele un orden secuencial y cronológico, que sea analizado discutido y comprendido por ellos, asegurando la aproximación al conocimiento y contenidos programáticos" (pág. 341). Sin olvidar que el proyecto debe contar con una lista de recursos disponibles para su ejecución ya sean estos de tipo bibliográfico, documental, uso de laboratorios, bibliotecas y mucho más.

De esta manera, los proyectos de aula son un instrumento en los que un profesor se puede apoyar para incluir la enseñanza filosófica en cualquier grado de la básica. Su papel de guía y copartícipe del proyecto le otorga un campo de acción amplio para determinar qué y cómo enseñar filosofía. Además, esta herramienta permite la articulación con otras áreas del plan de estudios, luego, el trabajo interdisciplinar con otras áreas es una cualidad que se puede explotar, por ejemplo, la enseñanza filosófica puede articularse con las diversas artes, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, entre otras. Así, es una herramienta muy flexible que permite incluir la filosofía cuando esta no cuenta con un espacio propio en el plan de estudios como área independiente.

En este sentido, el siguiente paso es consultar una experiencia educativa que se apoye en un proyecto de aula. La experiencia se denomina "Ética Performada-Arracachas al Poder", esta emerge en un colegio público de Bogotá en la localidad de Bosa en el año 2010 y se desarrolla en la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás. Es un proyecto de aula que, con apoyo interinstitucional

y cualificación docente, se consolidó en un semillero performativo de investigación, y el docente que lidera esta innovación es Rafael Eduardo Sarmiento Zárate. El proyecto integra las áreas de filosofía, ética, ciencias políticas, y, artes escénicas como audiovisuales. Así, los estudiantes hacen indagaciones filosóficas y crean presentaciones artísticas con el fin de intervenir diversos espacios de la comunidad educativa, el proyecto busca exhortar a los integrantes de la comunidad a reflexionar críticamente sobre las problemáticas éticas y políticas que afectan la institución educativa.

El proyecto de aula vincula los estados emocionales, el desarrollo de un pensamiento crítico y la expresión artística de los estudiantes. Su articulación tiene como objetivo inducir a la comunidad educativa a reflexionar diversas acciones violentas que ocurren cotidianamente en la institución, así, las múltiples expresiones artísticas son la manera de comunicar un mensaje que llama a la reflexión-acción a cada miembro de la comunidad. Una descripción del proyecto inicial se presenta a continuación,

> La Ética Performada es un proyecto de aula que busca motivar en los estudiantes, del ciclo V de la IED José Francisco Socarrás de Bosa, la intervención artística, inicialmente desde el teatro, de fenómenos éticos y políticos. Surge como una propuesta metodológica basada en el Constructivismo de Ausubel, la Pedagogía del Oprimido de Freire y el Teatro del Oprimido de Boal. Los ingredientes esenciales de la propuesta atraviesan fronteras de lo íntimo, al estar ligado a la expresión artística, para proyectarse e intervenir finalmente en el ámbito comunitario que rodea al estudiante. En el presente se ha fortalecido gracias a la implementación de los grupos vocacionales en el área artística y atraviesa las fronteras curriculares de las áreas de Ética, Filosofía y Artes. Recientemente, se encuentra en proceso de fortalecimiento investigativo al estar ligado a los procesos de cualificación con el IDEP (Saberes: Arte y Corporeidad y el Proyecto UAQUE), 32 De la Ética Performada a las Arracachas al Poder las incitar y el trabajo de tesis de la Maestría en Desarrollo Social y Educativo con CINDE-UPN. (Zárate Sarmiento, 2018, pág. 31).

El docente líder del proyecto es formado en filosofía y desarrolla su idea gracias a un proceso auto etnográfico, fue la reflexión sobre su praxis pedagógica que lo motivó a innovar sobre las maneras en las que se enseña. Como afirma Zárate Sarmiento (2018) el docente se topa con esta realidad “me encuentro con grupos de estudiantes poco motivados por las clases de ética…se respiraba un aire de incertidumbre…por parte de los estudiantes, como si la materia en sí misma no aportará mucho a su diario vivir” (Zárate Sarmiento, 2018, pág. 34). Y, fue con base a este diagnóstico que empezó a formular el proyecto de aula, así, este cuenta con una “justificación (pág. 33)”, “objetivos (pág. 34)”,

“metodología (pág. 34)”, “estrategias y actividades (pág. 41)”, “recursos (pág. 45)”, “indicadores de logro (pág. 47)”, y finalmente algunos “resultados o conclusiones (pág. 50)”. De esta manera, este proyecto de aula muestra cómo se puede incluir la enseñanza filosófica integrando varias áreas en un objetivo común transformando el entorno de la institución. De ahí que, su mayor aporte sea el siguiente

> el empoderamiento de los estudiantes, en especial del grupo voluntario de trabajo autodenominado «“Arracachas al Poder»”, desde 2015, quienes con sus indagaciones filosóficas y sus creaciones artísticas intervienen los espacios del aula y de la comunidad educativa para crear sentido crítico y lograr una transformación de las problemáticas éticas y políticas que circulan en la escuela y sus alrededores, impactando de manera positiva en las dinámicas de las clases que lidera el docente a cargo de la propuesta. (pág. 13)

Por último, la legislación colombiana aporta la definición de un proyecto pedagógico, esta se encuentra en el art. 2.3.3.1.6.3 del DURSE (MEN, 2015), y es un referente legal para la construcción de los proyectos pedagógicos de aula. Así, un proyecto pedagógico es

> una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada (…)
>
> Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.
>
> La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios.

3.2.2 Centros de Interés

Los centros de interés se entienden en el contexto de la implementación de la jornada completa en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. La implementación de esta política pública vino

acompañada de la publicación de las *Orientaciones generales para la implementación de la jornada completa* (González Cristancho, 2015), un documento guía para que las instituciones educativas se acoplen a la iniciativa curricular del gobierno local. La elaboración de esta guía estuvo a cargo de Carmen Cecilia González Cristancho en cooperación con la Secretaría de Educación del Distrito de la alcaldía "*Bogotá Humana*" que gobernó en la ciudad en el periodo 2014-2018. La iniciativa consta de aumentar los tiempos de aprendizaje con la implementación de un "Currículo para la excelencia académica y la formación integral, en las ocho áreas integradoras del ser y del saber" (pág. 16).

Los aprendizajes que se pretenden aumentar con el complemento de la jornada corresponden con los ciclos de la educación formal, así, la jornada complementaria es para el ciclo inicial (prejardín, jardín y transición), el nivel básico (ciclos 1,2,3 y 4) y el nivel medio (ciclos 5 y 6). Cada uno cuenta con su respectiva estrategia pedagógica, y, "la estrategia pedagógica para la Educación Básica Primaria y Secundaria se concreta en los Centros de Interés" (pág. 20). Esta estrategia,

> al desarrollarse en el contexto de la escuela por la vida y para la vida, de Decroly, les permite a niños, niñas y jóvenes aprender de una forma interdisciplinaria, donde las áreas aportan a la solución de problemas prácticos de la vida diaria; la articulación de la teoría con la práctica y formarse como ciudadanos y ciudadana (pág. 32).

Asimismo, permite una integración de varias áreas alrededor de la curiosidad, interés y necesidades de los estudiantes, también, es una estrategia que incluye momentos de exploración e investigación en el proceso de aprendizaje. Estos se desarrollan con base a la metodología *Reflexión Acción-participación*, una propuesta que se ejecuta en cuatro momentos (pág. 34), y es una apuesta pedagógica que recoge los postulados de Decroly (escuela por la vida y para la vida), Peter Jarvis (aprendizaje reflexivo experiencial), Falas Borda (investigación acción-participación) y Paulo Freire (educación popular). Así, ante la pregunta de ¿cómo funcionan los centros de interés? el documento aporta la siguiente respuesta

> En el Currículo para la excelencia académica y la formación integral, niños, niñas y jóvenes tienen la oportunidad de elegir los Centros de Interés que enriquecen su aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades, intereses y potencialidades. Para su desarrollo, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:
>
> - Los Centros de Interés se desarrollan teniendo en cuenta el Ser y el Saber.

- Cada grupo está integrado por 30 a 35 estudiantes. Una vez inscrito el niño, la niña o joven, su participación debe ser continua y permanente durante todo el año escolar.
- Todos los procesos que se desarrollan en los Centros de Interés se estructuran a partir de los principios de la metodología RAP (Reflexión, Acción y Participación).
- Los Centros de Interés responden a los acuerdos del colegio (PEI, sistema de evaluación), acuerdos del ciclo (improntas y malla curricular) y acuerdos del área (malla curricular).
- Armonización curricular a través de la integración entre maestros y maestras del área y maestros formadores del Centro de Interés (pág. 35).

Por otro lado, el documento también aporta pautas para orientar los procesos de evaluación que se deben llevar a cabo en los aprendizajes de los centros de interés. Sin olvidar que, estos deben responder a las necesidades institucionales, estar en concordancia con el PEI y horizonte institucional del colegio, y, acoplarse al sistema que opte la institución como a los proyectos transversales que especifique las diversas áreas. Así. en un intento por responder a la pregunta ¿Qué y cómo evaluar? las orientaciones afirman lo siguiente,

- Los aprendizajes de los y las estudiantes en los Centros de Interés deben ser objeto de una evaluación formativa, integral y dialogada.
- La evaluación sobre los avances del aprendizaje de los y las estudiantes en los Centros de Interés debe hacer parte de la evaluación de los mismos en las correspondientes asignaturas y áreas del currículo del colegio.
- Los criterios y estrategias de evaluación de los avances en los aprendizajes de los y las estudiantes en los Centros de Interés, así como su incidencia en la evaluación de las asignaturas y áreas correspondientes del currículo del colegio, deben ser acordados entre los maestros y las maestras de estas áreas y asignaturas y los docentes o formadores de los Centros de Interés.
- Los acuerdos a que se hace referencia en el numeral anterior deben ser aprobados por el Consejo Académico de cada colegio y formarán parte del Sistema Institucional de Evaluación (SIE).
- Los acuerdos aprobados por el Consejo Académico en relación con la evaluación de los avances de los aprendizajes en los Centros de Interés, deben ser comunicados tanto a los y las estudiantes como a las familias.

- El resultado de la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes en los Centros de Interés solo puede adicionar, nunca reducir la evaluación de las asignaturas y áreas correspondientes.
- Formadores, formadoras y docentes de los Centros de Interés en las diferentes áreas deben presentar bimestralmente la valoración sobre los avances de los y las estudiantes en estos Centros, de acuerdo con los criterios que se definan en el Consejo Académico (González Cristancho, 2015, pág. 37).

De esta manera, los centros de interés son un espacio nuevo en el currículo que tiene un gran potencial para la inclusión de la filosofía en el nivel básico. Precisamente, la implementación de la jornada complementaria en los colegios públicos es un espacio extra en la jornada escolar que puede ser aprovechado para integrar la filosofía con esta estrategia, algo que no es imposible de realizar cuando se tiene un documento con las orientaciones para ello, mucho más, si estas incluyen pautas para llevar a cabo procesos evaluativos. Asimismo, igual que los proyectos de aula, permite un trabajo interdisciplinar y una articulación de las áreas en un objetivo común. Así pues, estos centros son un camino para la inclusión de la filosofía, justamente, la implementación de la jornada complementaria abre un espacio que no existía en el currículo, un espacio que también puede formar parte la filosofía como cualquier área que compone el plan de estudios.

En este sentido, el siguiente paso es consultar una experiencia educativa que se apoye en los centros de interés. De antemano, conocemos el proceso que se desarrolla en la Institución Técnica Jaime Pardo Leal por la documentación que se hizo en el capítulo anterior, una experiencia que ha sido merecedora de reconocimiento y ha sido premiada. Pero, ese no es el único ejemplo, justamente, en otra institución educativa oficial se desarrolla una propuesta que apunta a la creación de encuentros de filosofía. Estos encuentros son espacios para exponer textos filosóficos, disertar con pares, y premiar o reconocer el mejor documento reflexivo-filosófico escrito que participa en el espacio. En estos encuentros participan delegaciones de estudiantes de diversas instituciones públicas o privadas presentando ponencias a mesas temáticas, que, luego serán evaluadas por unos jueces para su respectiva clasificación y premiación[20].

[20] La documentación del encuentro de filosofía se encuentra adjunta en “Anexo C” de este trabajo.

Los encuentros tienen en su programación varias conferencias que cuentan con tiempo para resolver preguntas de los jueces como del público, y, son impartidas por un perito invitado que tiene como público una mayoría de jóvenes que cursan los últimos grados de bachillerato. Asimismo, los protagonistas del evento son los estudiantes, ellos asumen un rol como si estuvieran participando en un congreso de filosofía, no importa si estos son invitados al evento o anfitriones del mismo. Así, los encuentros son un punto de reunión y divulgación de conocimiento filosófico en la que sus participantes son autores de reflexiones, disertaciones, ponencias y demás. La institución que es anfitrión de los encuentros es el Colegio Gran Yomasa (IED), y, la idea de crear estos encuentros interinstitucionales se desarrolló en un Centro de Interés del colegio. Esta propuesta es liderada por el profesor Hayder Leguizamón en la jornada mañana. Por último, se tiene registro de la realización del primer encuentro interinstitucional de filosofía, el 12 de mayo del 2023 fue la fecha del evento, este contó con la participación de 4 conferencistas, 12 delegaciones, y se organizó alrededor de 10 mesas temáticas. En los anexos se puede consultar los documentos que muestran la programación y organización del evento.

3.2.3 Inclusión de la reflexión filosófica como herramienta para favorecer los procesos de enseñanza en el área de Ética

El área de ética y valores es fundamental, obligatoria e independiente en el plan de estudios, tanto en la básica como en la media. Al igual que otras áreas, esta cuenta con lineamientos curriculares e indicadores de logro para orientar su enseñanza. El punto aquí es aprovechar el espacio curricular que otorga el área de ética para incluir la enseñanza filosófica como un aporte y/o apoyo. Justamente, Filosofía es un área de conocimiento que se ocupa de la teorización o descripción de principios y valores morales como de su impacto cuando se encarnan en prácticas y discursos cotidianos. La interacción entre la teoría y la acción a escala individual y/o colectiva es centro de las reflexiones filosóficas. Así, la inclusión de la enseñanza de la filosofía puede potenciar aún más los objetivos de aprendizaje que son planteados para el área de ética.

En este sentido, con un enfoque performativo la filosofía puede tener más protagonismo en el proceso formativo de los estudiantes, pues, la enseñanza se centrará en las acciones y prácticas que se producen y reproducen en la cotidianidad. Y, un trabajo en conjunto entre estas áreas puede influenciar en buen término las interacciones sociales, los discursos circundantes, las normas de la comunidad, entre otras. Porque, filosofar no es una acción desentendida del entretejido relacional del agente con su mundo, implica reflexionar los vínculos existentes entre los sucesos de la

cotidianidad, y, las experiencias particulares que se le van dando al agente en su desenvolvimiento en el mundo.

Si nos remitimos a los *indicadores de logro del área de ética y valores* encontramos que esta tiene objetivos de aprendizaje para todo el ciclo de la básica, estos se organizan por grupos de tres grados, así, encontramos unos indicadores para los grados 1° a 3° en un grupo, en otro están los de 4° a 6°, y por último está el grupo de los grados 6° a 9°. Estos indicadores pretenden medir la formación en ética y moral del estudiante, es decir, la preparación del ciudadano como un sujeto moral que puede ejercer y construir su condición humana. De esta manera, las evidencias de aprendizaje que se miden en el área son con base a más de 20 indicadores que se distribuyen en los grados de primaria y bachillerato.

Según la serie de lineamientos curriculares para la *Educación ética y Valores humanos* (MEN, 1998), los objetivos de la educación en el área están "nucleados alrededor de los conceptos de autonomía y autorrealización" (pág. 33). Con esto presente, el documento plantea cinco objetivos para el aprendizaje. El primero apunta a desarrollar una conciencia moral autónoma en el estudiante que reconoce su capacidad de razonamiento para reflexionar críticamente los valores y principios establecidos en el contexto cultural. Así, encontramos que este primer objetivo plantea

> Formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades requiere reconocer sus capacidades para asumir los valores, las actitudes, las normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que reconocer su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, recrearlos y construir nuevos valores. (pág. 33).

El segundo objetivo apunta al desenvolvimiento del estudiante en el contexto escolar, plantea apoyar al estudiante en la planeación de un proyecto de vida, orientarlo para que con determinación propia guíe su vida social, laboral y académica bajo lo que se considera una vida buena o deseable. Así, este plantea que

> La práctica educativa dentro de la escolaridad formal debe permitir al joven el desarrollo, la diversificación, la coordinación, la jerarquización, la toma de conciencia de sus motivaciones en relación con la actividad escolar (…) debe capacitarlo y posibilitarle la construcción de proyectos de realización personal, empezando por un proyecto dentro de su

> vida escolar y avanzando hacia un proyecto laboral y, profesional y, de forma más amplia, un proyecto de vida. (pág. 33)

El tercer objetivo plantea la construcción de una cultura democrática, valores como el respeto, cooperación, equidad, libertad, solidaridad, responsabilidad, entre otros son guías en el aprendizaje. El objetivo apunta a que los estudiantes tengan la capacidad de formar consensos que respeten los límites de otros individuos, hace referencia al desarrollo de actitudes que favorezcan la convivencia pacífica en un contexto socialmente diverso.

> La vida escolar requiere un trabajo permanente alrededor de un proyecto ético, que haga conscientes a todos los participantes de la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales (…) Esta construcción no parte de cero, retoma (y éste es uno de los aprendizajes), parte de unos valores que nos han aportado distintas sociedades desde los griegos, hasta la Ilustración, pasando por el aporte de algunas religiones y los desarrollos culturales de distintas comunidades indígenas y otras culturas no occidentales, no suficientemente reconocido; aporte que debe ser apropiado y reconstruido. (pág. 33)

El cuarto objetivo apunta a la formación de una coherencia entre teoría y práctica en los estudiantes, pretende formar una racionalidad práctica que guíe el desenvolvimiento de los sujetos en el contexto social. Así,

> La educación ética y moral en todas sus formas y en todos los momentos, debe tener como uno de sus fines la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace; doble moral que tiene tanto peso en nuestra vida social y que genera de un lado escepticismo y rechazo de parte de nuestros jóvenes hacia todo lo moral en su conjunto, y de otro genera también un facilismo, dado que la educación moral se resuelve mediante una prédica que hace el adulto (padre de familia o maestro), o se reduce a unos enunciados que se consignan en un texto, o se quedan en un documento que contiene el "proyecto de educación moral de la institución". (pág. 33).

El quinto y último objetivo que plantea el documento contempla la construcción de un proyecto institucional multicultural y diverso, el objetivo es formar una conciencia crítica que pueda reflexionar sobre la desigualdad e inequidad patentes en el contexto social. Así,

> El reconocimiento de la integridad del ser humano, de un sentido profundo de totalidad en todas sus experiencias y manifestaciones, es una exigencia de la educación moral (…) La escuela debe buscar hacer un reconocimiento de la persona en la singularidad y sentido de unicidad que tienen todas sus expresiones y todas sus vivencias, debe luchar contra todas las prácticas que tienden a la homogeneización. (pág. 33).

En pocas palabras, con base en lo anterior, la enseñanza de la ética se ocupa "justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo" (pág. 35). Un objetivo que no es ajeno a la enseñanza filosófica, es más, es el punto donde pueden converger la enseñanza de las dos áreas. Si bien el documento es claro en afirmar que existe un componente específico para el área de ética, también es claro en afirmar que esta se puede articular con otras áreas. Así, respecto al componente especifico, un área independiente en el plan de estudios debe contar con componentes claros y distintos de las demás áreas, de ahí que, el documento sea una orientación pedagógica para enseñar el área, por ello,

> Como su nombre lo indica, se trata de construir un área dentro del plan de estudios. Proponemos unos contenidos y estrategias, que desde luego podrán ser ampliados o adaptados de acuerdo con las necesidades y requerimientos de las instituciones escolares y las respectivas comunidades educativas (pág. 43).

Respecto al trabajo con otras áreas del plan de estudios, el documento es claro en afirmar que la integración es por medio de un trabajo transdisciplinario. Si la educación ética y moral atraviesa la vivencia escolar de los estudiantes, varios campos disciplinares se pueden involucrar en la enseñanza. En este sentido, los diferentes proyectos institucionales (ambiental, sexual, ciencia y tecnología, arte y estética, entre otras) son espacios que involucran la educación ética, también, lo es el proyecto de gobierno escolar que busca la participación activa de la comunidad educativa. Incluso, los proyectos liderados por la institución que están orientados a trabajar con la comunidad y/o sociedad involucran la educación ética. Así,

.

> Creemos que todo proyecto educativo en sí mismo es un proyecto ético, debido a que se preocupa por la integralidad del ser humano; por tal motivo, las diferentes áreas, y de acuerdo con su especificidad, pueden contribuir a fortalecer una educación ética. Dentro de sus temas se debe permitir la discusión y la reflexión de las dimensiones del sujeto moral (pág. 43).

Es con base a lo anterior que la enseñanza de la filosofía, desde su especificidad, se puede incluir en la básica, justamente, esta se puede articular con el área de ética para cooperar en los diversos espacios que es patente. Esta cooperación se refleja en un trabajo transdisciplinar en el que también pueden intervenir más áreas. En este sentido, es específico de la filosofía el ejercicio de discutir y aclarar las propias ideas mediante el diálogo verbal o escrito, el comunicar una opinión y defenderla ante un público, por ello, quien filósofa piensa críticamente, pues, constantemente está evaluando las razones que lo persuaden para decir o actuar de alguna manera. Pero, la filosofía no se agota allí, y, aquí el punto de encuentro con los objetivos de enseñanza del área de ética, filosofar es interpretar nuestras experiencias en el mundo, es construir una opinión y con base a ella actuar lo más virtuosamente posible, porque, la enseñanza de la filosofía es dotar al estudiante de las herramientas necesarias para que dedique su vida a reflexionar los diversos asuntos y sus incidencias en el mundo real, de ahí que, esta se identifique como la investigación de la sabiduría.

Es en este sentido cooperativo y transdisciplinar que la enseñanza de la filosofía puede incluirse en la básica, la filosofía puede apoyar los procesos de enseñanza aportando lo específico de su área en los espacios donde sea posible. Por ejemplo, la enseñanza filosófica es un gran apoyo para construir estrategias de diálogo constructivo para fomentar una cultura democrática, porque, desde su componente específico, puede aportar en la formación de algunas habilidades dialógicas que permitan evaluar diversas perspectivas o saberes aplicando instrumentos de evaluación lógica en varios lenguajes. Justamente, la enseñanza filosófica propende la formación de la propia opinión con un espíritu crítico y haciendo uso de técnicas argumentativas y retóricas.

Si filosofar es una actividad que vincula el saber y la experiencia en el mundo, se debe a que esta es una actividad útil para la búsqueda de la felicidad, pues, incursiona al estudiante en reflexiones teórico-prácticas haciendo que se haga más consciente de su agencia en el mundo y de su condición humana poniendo en práctica las enseñanzas que una sabiduría práctica le pueda ofrecer. Así, filosofía y ética curricularmente se pueden encontrar en proyectos o espacios que pongan en práctica el ejercicio de la libertad con responsabilidad, incluir la reflexión filosófica es un gran acierto para potenciar los aprendizajes del área de ética. En este sentido, si el objetivo es la formación de un sujeto moral, todo esfuerzo educativo debe orientar el fortalecimiento de las disposiciones del carácter, entonces, una cooperación transdisciplinar puede fortalecer el cultivo de buenos hábitos que eleven la cultura institucional en varios aspectos. Precisamente, Torregoza en su texto afirma lo siguiente, “no es un secreto que la filosofía aborda directamente los problemas del sentido de la vida,

la consecución de la felicidad, la determinación de las ideas y valores, el fundamento de la norma moral, y la posibilidad de la libertad" (p. 176).

Así pues, si filosofar es no actuar sin haber pensado muy bien los motivos, naturaleza y contexto de la acción, es una acción que también comparte con la educación ética, es un punto de encuentro que pueden trabajar las dos áreas. La inclusión de la reflexión filosófica ayuda a la comprensión de los problemas políticos orientando la búsqueda de un bien común razonable y realizable, de ahí que, enseñar filosofía y ética se dota al estudiante la posibilidad de cuestionarse sobre su habitar en el mundo; en dudar con argumentos y razones las diferentes perspectivas construyendo una opinión propia.

Para añadir, se documentó anteriormente en este capítulo una experiencia pedagógica que da cuenta del acierto de incluir la filosofía en los procesos de enseñanza del área de ética. Recordar que, el proyecto "Ética performada-Arracachas al poder" emerge en el área de ética y cuenta con distinciones institucionales como gubernamentales por sus resultados.

3.2.4 Área independiente en el plan de estudios

Es posible incluir la enseñanza de la filosofía en el plan de estudios de la básica como un área independiente, esta afirmación se sustenta en los hallazgos encontrados en el primer capítulo de este trabajo. Así, igual que en el capítulo anterior, primero se estudia la ruta jurídica en la LGE para pasar luego al estudio del DURSE, de la LGE se toman seis artículos mientras que del DURSE se referencian tres. De esta manera, el objetivo es mostrar que no existe ningún impedimento para incluir el área de filosofía en la básica, ya sea en grados de primaria o bachillerato.

Los seis artículos en los que se puede apoyar la inclusión del área de filosofía en la LGE son: art. 23, art. 25, art. 73, art. 76, art. 77 y art. 78. En primer lugar, el plan de estudios para este nivel debe contener obligatoriamente las nueve áreas fundamentales y estas deben comprender un mínimo del 80%. Así, con base al art. 23 de la LGE, existe un margen de un 20% del plan de estudios que se puede usar para incluir o crear áreas que considere pertinente cursar la institución, siempre y cuando estén conforme al currículo y al PEI.

En segundo lugar, la educación ética debe promoverse en todo el establecimiento educativo por medio del currículo, contenidos y proyectos pedagógicos pertinentes. Esto incluye el buen comportamiento de los directivos, educadores y administrativos, además, de la aplicación recta de

las diversas normas que rigen la institución, añadiendo los mecanismos que contemple el PEI. Previamente, se estableció que la filosofía puede cooperar con los objetivos de aprendizaje del área de ética. Así, con base al art. 25 de la LGE, filosofía no es ajena a los propósitos expuestos por la LGE para el área de ética. Así pues, si se incluye en el plan de estudios no se encuentra en contravía o contradicción con la enseñanza del área de ética, por el contrario, se sumaría al grupo de áreas que cooperan con la formación moral del estudiante.

En tercer lugar, las instituciones deben especificar a través de un PEI los principios y fines educativos, recursos docentes y didácticos, estrategias pedagógicas, reglamento docente y estudiantil, y, el sistema de gestión. Este debe responder a las demandas locales, regionales y nacionales, también, debe ser concreto, factible y evaluable. Así, con base al art. 73 de la LGE, para lograr una formación integral en los estudiantes, la institución educativa puede optar por ampliar la oferta de áreas para cursar en la básica, aunque, esta decisión en el plan de estudios debe estar respaldada en el proyecto educativo institucional.

En cuarto lugar, el currículo lo componen el plan de estudios, los programas, el conjunto de criterios, las metodologías y todo proceso que incluya la construcción de identidad nacional, regional y local. También, están incluidos los recursos humanos, académicos y físicos necesarios para ejecutar el PEI. Así, con base al art. 76 de la LGE, las instituciones pueden optar por incluir el área de filosofía en el plan de estudios siempre y cuando esta no esté en contravía a lo estipulado por la ley referente al currículo, aunque, también debe tener en cuenta lo establecido por el PEI.

En quinto lugar, la LGE otorga autonomía escolar a las instituciones educativas dentro de los límites fijados por la ley. Esta autonomía también se refleja en la construcción del PEI. En este sentido, las instituciones pueden organizar libremente las áreas fundamentales para cada nivel y adaptarlas según las necesidades regionales, introducir asignaturas optativas dentro de estas, adoptar métodos de enseñanza, y, organizar actividades formativas, culturales y deportivas. Así, con base al art. 77 de la LGE, las instituciones gozan de autonomía para incluir el área de filosofía en plan de estudios para la básica, esta decisión no va en contravía de la legislación y también debe estar respaldada por el PEI.

Para añadir, según el parágrafo de este artículo, las secretarías de educación o el organismo correspondiente deben brindar asesoría para el diseño y desarrollo del currículo en las instituciones educativas del estado que se encuentran bajo su jurisdicción, así, las instituciones pueden contar con apoyo para llevar a cabo innovaciones en el currículo, plan de estudios y en la construcción del PEI, sobre todo si estos cambios son significativos. Por otro lado, este artículo también permite incluir la

filosofía en la básica como una asignatura que hace parte de un área, si bien el objetivo es mostrar que también se puede incluir como área independiente, no está de más explorar y/o aprovechar este pequeño espacio en el currículo para incluir la filosofía como asignatura dentro de un área fundamental de la básica, una posibilidad no lejana si se piensa una articulación con el área de ética.

En sexto lugar, es tarea del Ministerio de Educación Nacional –MEN– aportar los lineamientos generales para guiar los procesos curriculares en cada una, y, para el caso de la educación formal se elaboró unos indicadores de logro por grado y nivel. Con los lineamientos curriculares y los indicadores de logro, las instituciones pueden determinar los objetivos, grados, áreas, metodologías, distribución del tiempo, y criterios de evaluación para regular el currículo. Así, con base al art. 78 de la LGE, las instituciones pueden hacer cambios en el currículo para incluir el área de filosofía en plan de estudios, una decisión significativa que no se escapa de una verificación de los cumplimientos legales por parte de los entes reguladores. El problema aquí es crear o adaptar indicadores de logro para medir el aprendizaje de la filosofía en la básica, porque, el material otorgado por el MEN acerca de la enseñanza de la filosofía está diseñado para orientar estos procesos a nivel de la media.

De esta manera, con base en los artículos anteriormente expuestos, la inclusión del área de filosofía en plan de estudios de la básica es posible según la ley general que regula el servicio de educación. Sin embargo, para tener más seguridad del rango de acción que otorga la ley al realizar estos cambios curriculares, es necesario revisar los artículos del DURSE que clarifican el sentido de LGE. Así, son seis artículos en los que se puede apoyar la inclusión del área de filosofía según el DURSE, estos son: art. 2.3.3.1.4.1, art. 2.3.3.1.4.2, art. 2.3.3.1.4.3, art. 2.3.3.1.6.1, art. 2.3.3.1.6.2 y art. 2.3.3.1.6.3.

Son catorce los aspectos mínimos que debe contemplar el contenido del PEI para alcanzar los fines de la educación definidos por la LGE. De estos catorce se destacan el 5° sobre “la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando”, y, el 6° sobre “las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente, y en general, para los valores humanos”. Así, con base al art. 2.3.3.1.4.1 del DURSE, el PEI es una construcción colectiva de toda la comunidad educativa en la que se debe concertar el plan de estudios y definir los diversos proyectos para alcanzar los propósitos institucionales, por ello, si esta establece según sus demandas la inclusión del área de filosofía en el

plan será resultado de una concertación de los diferentes miembros y estamentos de la comunidad educativa.

Para adoptar el PEI, el art. 2.3.3.1.4.2 es claro en afirmar que “Cada establecimiento educativo goza de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este Capítulo”, luego, con base en este artículo, se confirma la autonomía institucional para establecer el PEI y todo lo que esto implica. Para ello, debe tener en cuenta las cuatro fases para su elaboración y aprobación institucional, estas son: 1. formulación y deliberación, 2. Adopción, 3. Modificación, 4. Agenda del proceso, y, 5. Presentación del plan operativo. Por otro lado, “las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas deberán prestar asesoría a los establecimientos educativos de su jurisdicción que así lo soliciten, en el proceso de elaboración y adopción del proyecto educativo institucional”. Así pues, la inclusión del área de filosofía en el plan de estudios puede ser una decisión institucional autónoma en la que puede pedir asesoría gubernamental para llevarlo a cabo.

Es obligatorio la adopción del PEI por parte de las instituciones educativas sin importar que estas sean públicas o privadas, y, este debe quedar registrado en la respectiva entidad gubernamental. También, las instituciones deben presentar informes periódicos sobre los avances y modificaciones obtenidos. Así, con base al art. 2.3.3.1.4.3 del DURSE, la modificación curricular de incluir el área de filosofía en plan de estudios en la básica es un cambio que debe notificarse de ser el caso.

Respecto a las áreas, el art. 2.3.3.1.6.1 es claro en afirmar que el plan de estudios lo conforma las áreas enumeradas en el art. 23 de la LGE. También, afirma que se “incluirá grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podrá seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional, sin sobrepasar el veinte por ciento de las áreas establecidas en el plan de estudios” (MEN, 2015). Así, con base al art. 2.3.3.1.6.1 del DURSE, es posible la inclusión del área de filosofía en el plan de estudios siempre y cuando esta no sobrepase el porcentaje del plan de estudios establecido por la ley. Es más, el artículo afirma que las áreas pueden cursarse por “asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales. Estas se distribuirán en uno o varios grados” (MEN, 2015).

Para añadir, el desarrollo de las asignaturas dentro de las áreas deberá contar con contenido, intensidad horaria, y, establecer la duración conforme al PEI atendiendo los lineamientos establecidos por la norma y el MEN. En este sentido, el art. 2.3.3.1.6.2. también afirma que,

> En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando.

Así pues, la inclusión de la filosofía como área independiente en el plan de estudios de la básica es una modificación curricular que se puede adelantar en las instituciones educativas al no encontrar algún impedimento jurídico para realizarlo. Sin embargo, la inclusión del área de filosofía está sujeta a lo que se concerté, modifique y notifique el PEI.

4. Conclusiones y recomendaciones

4.1 Conclusiones

Respecto al primer capítulo, no hay razón jurídica para excluir la filosofía en el plan de estudios, esta es un área fundamental y obligatoria que se debe cursar en la media sin importar si esta es técnica o académica. El sustento jurídico para esta afirmación se encuentra en la LGE, más específicamente en el art. 31, y, en el DURSE, más específicamente en los art 2.3.3.3.1.2, art. 2.3.3.1.6.1 y art. 2.3.3.1.6.6. Por el contrario, existe base legal para ampliar la enseñanza de la filosofía a nivel básico, si así se lo desea y lo considera necesario la institución según el PEI. Asimismo, si se revisa la respuesta institucional otorgada por los entes reguladores (nacional y local) del servicio educativo, esta tampoco excluye el área de filosofía en el plan de estudios según su interpretación de la norma.

Complementario a la LGE y el DURSE existen otros documentos que orientan la enseñanza de la filosofía en Colombia, estos son: la Res. 2343/96 y las *Orientaciones pedagógicas para filosofía en la educación media*. La resolución es una guía para aplicar lo que regula la LGE, estas son la base para diseñar los lineamientos curriculares e indicadores de logro en las instituciones. En este sentido, la resolución orienta a las instituciones en la construcción del currículo común sin imponer o sugerir algún modelo de enseñanza. Por otro lado, las orientaciones también son una guía para la enseñanza de la filosofía a nivel medio, una sugerencia que no debe ser tomada de manera imperativa e irrestricta. Estas fomentan estrategias pedagógicas para desarrollar la reflexión filosófica en torno a la construcción de sentido en torno a las acciones humanas, las implicaciones de la producción de conocimiento y el desarrollo de la sensibilidad artística.

Respecto al segundo capítulo, la UNESCO procura promover y divulgar la filosofía por todo el mundo si es posible, por ello, el esfuerzo por elaborar dos documentos que informan sobre el estado actual y perspectivas sobre la enseñanza de la filosofía. Un informe da cuenta de la filosofía a nivel global, mientras que, el segundo da cuenta la filosofía a nivel regional. Estos informes invitan a sus lectores a consolidar la enseñanza de la filosofía en los diversos territorios, documenta varias

experiencias educativas que incluyen la enseñanza de la filosofía en primaria como básica, y, aborda las diversas discusiones teórico-prácticas acerca de la enseñanza del área para cada nivel.

Según estos informes, en Colombia la FpN se aplica casi exclusivamente sobre la base del programa de Lipman, el profesor Diego Pineda ha traducido y adaptado el programa con un énfasis en la literatura hispanoamericana. Según los datos arrojados, la tercera parte de las tres o cuatro personas consultadas afirman que existe en el país una materia dedicada correctamente a la filosofía en primaria. Sin embargo, esta afirmación requiere más datos empíricos, pues, existe la posibilidad de encontrar otros tipos de iniciativas que incluyan la filosofía en este nivel, incluso, otras adaptaciones del programa FpN que no sean la del profe Pineda. En este sentido, para contrastar o robustecer el diagnóstico elaborado por la UNESCO, se documentó iniciativas que incluyen la enseñanza de la filosofía en la educación básica. Así, los informes dan cuenta de algunos avances de la enseñanza de la filosofía en este nivel con el programa de FpN, pero, esta afirmación requería de más datos empíricos para no caer en una imprecisión, por ello, se documenta otros tipos de iniciativas que también incluyen la filosofía en la básica.

La primera experiencia incluye la enseñanza de la filosofía en primaria y se desarrolla en el espacio de los centros de interés, con el tiempo evolucionó en un semillero de producción textual que registra las reflexiones filosóficas de los estudiantes. Esta experiencia cuenta con una amplia documentación de sus experiencias educativas, también, cuenta con un reconocimiento institucional otorgado por el ente regulador local del servicio educativo.

La segunda experiencia es una iniciativa privada, esta es una empresa-laboratorio que ofrece una amplia gama de servicios para estudiantes, docentes, familias, universidades y empresas. Las experiencias que ofrece en una amplia gama de servicios incluyen la reflexión filosófica. Es una propuesta auténtica que también funciona como un ente consultor sobre los temas que versa, y, tiene alianzas empresariales e institucionales para fortalecer la prestación del servicio. Así, las innovaciones educativas que incluyen la filosofía en la básica no se originan necesariamente en instituciones educativas, o, son iniciativas gubernamentales en política pública, el laboratorio muestra que estas iniciativas también pueden provenir del sector privado.

La tercera experiencia es una iniciativa que, igual al profesor Pineda, adapta y reformula algunas herramientas, técnicas y metodologías del programa FpN. Su propósito es incentivar la reflexión filosófica autónoma en los estudiantes, recoge elementos de la participación-acción situada en el contexto de la comunidad educativa, y, se desarrolló por medio de un proyecto de aula. Por último, la iniciativa cuenta con apoyo institucional y también se aplica en grados de primaria.

Respecto al tercer capítulo la enseñanza de la filosofía debe despertar en el estudiante un espíritu de búsqueda, desarrollar la capacidad de cuestionar lo evidente, de confrontar las ideas y de abrirse a nuevos horizontes. Por ello, una enseñanza que no incluye la reflexión filosófica no es aprendizaje, porque, reflexionar en sí mismo es el aprendizaje. El punto es enseñar filosofía en el mismo acto de filosofar, es decir, aprender filosofía filosofando. En este sentido, el profesor debe ser un filósofo para estar en capacidad de enseñarla, si no se ha tomado la molestia de filosofar es difícil que lleve a cabalidad su función de guiar las reflexiones filosóficas de sus estudiantes. Porque enseñar y aprender filosofía es una tarea colectiva que se desenvuelve en el diálogo de los estudiantes con el profesor. Así, es tarea del docente preguntarse en su ejercicio docente el por qué y el para qué va a enseñar filosofía a ese grupo en específico. Si la filosofía es el ejercicio de cuestionar hasta las últimas consecuencias algunas cuestiones de la existencia humana, el profesor no debe transmitir conocimiento filosófico acabado cuando éste en sí mismo no es una respuesta.

El primer espacio para incluir la enseñanza de la filosofía en la básica lo otorga los proyectos de aula, esta herramienta se puede diseñar y aplicar en varios grados, además, permite la articulación interdisciplinar con otras áreas del plan de estudios. Los proyectos pedagógicos son usados en algunas instituciones educativas y cuentan con apoyo institucional al tener una base legal que se encuentra en el DURSE. Si la LGE no es generosa respecto a los proyectos pedagógicos, el decreto regulatorio aporta una definición de los proyectos pedagógicos en el art. 2.3.3.1.6.3. Además, para citar tan solo un ejemplo, la experiencia documentada en este apartado muestra que un proyecto de aula puede articular el área de ética con filosofía.

El segundo espacio para incluir la enseñanza de la filosofía en la básica lo otorga los centros de interés, estos operan en jornada complementaria y son espacios creados en el currículo que pueden ser aprovechados. Los centros cuentan con un documento institucional que orientan los procesos de aprendizaje y evaluación. También, permiten un trabajo interdisciplinar y una articulación de las áreas en un objetivo común de trabajo. La experiencia documentada prueba que los centros de interés pueden congregar en un encuentro de filosofía varias ponencias de estudiantes de diversas instituciones, es un espacio que puede ser utilizado para simular un congreso de filosofía a nivel escolar.

El tercer espacio para incluir la enseñanza de la filosofía en la básica es articulando la reflexión filosófica como herramienta de aprendizaje en el área de ética. La inclusión de la reflexión filosófica ayuda a la comprensión de los problemas políticos orientando la búsqueda de un bien común razonable y realizable, esta dota al estudiante la posibilidad de cuestionarse sobre su habitar en el

mundo; en dudar con argumentos y razones las diferentes perspectivas construyendo una opinión propia. Así, los objetivos formativos del área de ética pueden ser potenciados por la filosofía, un trabajo interdisciplinar conjunto entre las áreas es una posibilidad que se puede explotar pensando en la formación integral del estudiante.

El cuarto espacio para incluir la enseñanza de la filosofía en la básica es la creación de un área independiente en el plan de estudios. Según la norma, no existe ningún impedimento para incluir el área de filosofía en la básica, ya sea en grados de primaria o bachillerato. La base normativa se encuentra en los art. 23, art. 25, art. 73, art. 76, art. 77 y art. 78 de la LGE, y, en los art. 2.3.3.1.4.1, art. 2.3.3.1.4.2, art. 2.3.3.1.4.3, art. 2.3.3.1.6.1, art. 2.3.3.1.6.2 y art. 2.3.3.1.6.3 del DURSE. Así, la inclusión del área de filosofía es posible siempre y cuando no sobrepase el 20% del plan de estudios, también, debe estar en concordancia con el proyecto educativo institucional y lo estipulado en el currículo. La autonomía institucional otorgada por la legislación educativa es clave para la inclusión del área de filosofía en plan de estudios, pues, es con base en la formulación o modificación del PEI que se puede hacer realidad este hecho.

4.2 Recomendaciones

Primero, explorar la posibilidad de ampliar la enseñanza de la filosofía a niveles básicos, siempre considerando la autonomía institucional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto se respalda en la interpretación de la norma por parte de los entes reguladores y la respuesta institucional, que no excluyen la enseñanza de filosofía en el plan de estudios.

Segundo, fortalecer el diagnóstico presentado por la UNESCO, se recomienda investigar y documentar otras iniciativas que incluyan la enseñanza de filosofía en la educación básica en Colombia. Este análisis puede incluir experiencias educativas innovadoras que vayan más allá del programa de Lipman, abarcando diversas adaptaciones y enfoques pedagógicos.

Tercero, considerar la posibilidad de crear un área independiente de filosofía en el plan de estudios, siempre respetando los límites establecidos por la normativa, especialmente el 20% del plan de estudios. La autonomía institucional, respaldada por la legislación educativa, es crucial para llevar a cabo esta inclusión.

A. Anexo: Respuesta emitida por SED, Radicado consulta N° S-2021-194240

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Bogotá D.C., 2 de junio del 2021

Radicado N° S-2021-194240
Fecha: 06.06.2021 - 10:02
Folios: 2 Anexos: NO
Solicitante: MARIA CRISTINA VILLADA CAMPILLO - 2500
Destino: CAMILO ANDRES INFANTE GARZON
Consulte el estado de su trámite en www.educacionbogota.edu.co opción CONSULTA TRÁMITE con el código de verificación: Q3ZOG

Señor
CAMILO ANDRES INFANTE GARZÓN
E-mail: cainfanteg@outlook.com
Celular: 3058128865
Teléfono: 2623452
Dirección: DG 5 F BIS A #45-40 CA Piso 2. LA FRANCIA
Ciudad.

ASUNTO: Respuesta a radicado E-2021-129007, Petición normatividad de la educación formal áreas obligatorias

Respetado Señor Andrés David, Cordial saludo

En atención a su solicitud 1. *"Según la normatividad vigente, ¿son áreas fundamentales y obligatorias de la educación media técnica las ciencias económicas, políticas y la filosofía?"*. **Se le informa que las áreas fundamentales y obligatorias para la media técnica son las mismas establecidas para los grados de la educación básica, además de las establecidas para la educación media académica (Art. 31 y 32 de la Ley 115 de 1994), y de aquellas propias del carácter de la media técnica de la Institución Educativa en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, tal y como lo establece el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, Artículo 2.3.3.1.6.6.** *"Áreas de la educación media técnica. De conformidad con el literal c) del artículo 33 de la Ley 115 de 1994, además de las áreas propias de las especialidades que se ofrezcan en la educación media técnica, serán obligatorias y fundamentales las mismas señaladas para la educación básica en un nivel más avanzado y en la proporción que defina el proyecto educativo institucional"*.

Ley 115 de 1995, Artículo 33 OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA EDUCACION MEDIA TECNICA. Son objetivos específicos de la educación media técnica:
"a.- *La capacitación básica inicial para el trabajo;*
b.- La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y
c.- La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior". Subrayado por nosotros.

2. *"Según la normatividad vigente, ¿son áreas fundamentales y obligatorias de la educación básica las ciencias económicas, políticas y la filosofía?"*. De conformidad con lo establecido en la Ley 115 de 1994, Artículo 23. ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES. *Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.*
Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

1.Ciencias naturales y educación ambiental
2.Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3.Educación artística.
4.Educación ética y en valores humanos
5.Educación física, recreación y deportes.
6.Educación Religiosa
7.Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros
8.Matemáticas
9.Tecnología e informática

PARAGRAFO: La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla".

Por su parte la Secretaría de Educación de Bogotá a través de los Equipos de Inspección y Vigilancia de cada una de las localidades del Distrito, está comprometida con la verificación y asesoría para el cumplimiento de la normatividad educativa vigente, por lo que usted puede acudir para poner en conocimiento sus inquietudes, consultas y requerimientos sobre cualquier situación relacionada con la prestación del servicio educativo y la garantía del derecho a la educación.

Los correos electrónicos y teléfonos de las Direcciones Locales de Educación se encuentran en el siguiente link https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/nuestra-entidad/direcciones-locales

Atentamente,

HERNÁN TRUJILLO TOVAR
Director de Inspección y Vigilancia

Elaboró: María Esperanza Villalba Campillo - Profesional Contratista DIV
Revisó: Carmen Alicia Ruiz Bohórquez – Supervisora de Educación DIV

B. Anexo: Respuesta emitida por MEN, Radicado consulta 2021-ER-235366

La educación es de todos | Mineducación

Radicado No. 2021-EE-273440
2021-07-24 10:43:41 p. m.

Radicación relacionada: 2021-ER-235366

Bogotá, D.C., 24 de julio de 2021

Señor
Camilo Andrés Infante Garzón
hk3cai@gmail.com

Asunto: Respuesta al radicado 2021-ER-235366

Respetado señor Camilo, reciba un cordial saludo.

Teniendo en cuenta su solicitud del radicado, desde el Ministerio de Educación Nacional nos permitimos responder en los siguientes términos:

La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 en su artículo 77 otorgó la autonomía escolar a las instituciones en cuanto a organización de las áreas fundamentales, inclusión de asignaturas optativas, ajuste del proyecto educativo institucional (en adelante PEI) a las necesidades y características regionales, adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas, todo en el marco de los lineamientos que estableciera el Ministerio de Educación Nacional.

En ese sentido, dentro de la autonomía de cada establecimiento educativo, está la tarea de construir un sistema institucional de evaluación, organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel y adoptar métodos de enseñanza, reconociéndolo como un proceso amplio, complejo, de mucha responsabilidad y gran relevancia en cualquier institución escolar, lo cual amerita la integración de los componentes curriculares en cuanto a materiales, evaluación, referentes y contexto, con el firme objetivo de que los estudiantes aprendan más y mejor.

Por otra parte, la Ley General de Educación sí establece los temas de enseñanza obligatoria y las áreas fundamentales que pueden ser organizadas e incorporadas a los currículos y con los métodos de enseñanza definidos por los establecimientos educativos. En el artículo 23 se establecen los áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica.

Calle 43 No. 57 – 14 Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C.
PBX: +57 (1) 222 2800 – Fax 222 4953
www.mineducacion.gov.co – atencionalciudadano@mineducacion.gov.co

Página 1 de 3

GD-FT-02 V4

La educación es de todos | Mineducación

Radicado No. 2021-EE-273440
2021-07-24 10:43:41 p. m.

Artículo 23: Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el PEI. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.

PARÁGRAFO 1. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.

PARÁGRAFO 2. La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje.

Y en el artículo 31, se indica que para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, y los establecimientos educativos organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.

De acuerdo a lo anterior, se debe tener en cuenta que en los artículos 23 y 31 de la ley en mención se establecen las áreas obligatorias de la educación básica y de la media, respectivamente. Según lo anterior, queda claro que las áreas obligatorias, las optativas y su contenido están plenamente definidas en la ley pero su organización sea por áreas o por asignaturas, está a cargo de los establecimientos educativos en virtud de su autonomía, teniendo como

La educación es de todos | Mineducación

Radicado No. 2021-EE-273440
2021-07-24 10:43:41 p. m.

referentes los Lineamientos Curriculares los Estándares Básicos de Competencias, las orientaciones y expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, lo establecido en el PEI y por supuesto dentro del marco del ordenamiento jurídico.

Atentamente,

LICED ANGELICA ZEA SILVA
Subdirector Técnico
Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Folios: 3
Anexos:
Nombre anexos:

Elaboró: NATALIA HERNANDEZ MELO
Aprobó: LUZ MAGALLY PEREZ RODRIGUEZ
Aprobó: ANGELA MARIA ESTRADA ORTIZ

C. Anexo: Evidencia del encuentro de filosofía realizado en el Colegio Gran Yomasa (IED)

COLEGIO GRAN YOMASA I.E.D.
"Vivir mejor compromiso de todos"

I ENCUENTRO INTERINSTITUCIONAL DE FILOSOFÍA

¿LO HUMANO?

RETOS Y DESAFÍOS DE LA HUMANIDAD

Programación del evento

1. 6:30 - 7:00 a. m. Bienvenida e inscripción de los participantes.
2. 7:00 - 7:30 a. m. Instalación del evento (Auditorio).
3. 7:45 - 8:45 a. m. Conversatorios.
   - Flor Emilce Cely (Universidad de El Bosque) *¿Las redes sociales pueden fomentar formas de injusticia?* (Auditorio)
   - Raúl Meléndez Acuña (Universidad Nacional de Colombia): *Soberbia, fantasía, atención: reacciones frente a la contingencia y la adversidad* (Salón Rojo)
   - María Fernanda Silva (Universidad Santo Tomás): *Animales humanos, animales no-humanos e inteligencias artificiales: semejanzas y diferencias desde el pensamiento de Descartes.* (Biblioteca primer piso)
   - Diana Beltrán (Docente SED): *Y los días perdieron su identidad y el tiempo fue mutante* (Laboratorio de Física)
4. 9:00 - 9:45 a. m. Descanso. Muestra artística. (Patio de banderas/ Auditorio)
5. 9:45 -11:45 a. m. Presentación de ponencias.

Mesa	Lugar
Mesa 1: *Lo humano*	Salón 301
Mesa 2: *Pandemia*	Salón 302
Mesa 3: *Felicidad*	Salón 303
Mesa 4: *Pospandemia*	Salón 304
Mesa 5: *Ciencia, salud y tecnología*	Salón 305
Mesa 6: Mente y emociones	Salón 306
Mesa 7: Educación	Biblioteca 1er piso
Mesa 8: Sociedad	Salón Rojo
Mesa 9: Medios y virtualidad	Salón 201
Mesa 10: Muerte	Laboratorio de Físico

6. 11:45 a. m - 12.:40 p. m. Plenaria y entrega de reconocimientos. (Auditorio)

Mesa	Nombre de la ponencia	Autor(es)	Institución educativa
Mesa 1: Lo humano 301	*El después*	Johan Stiven Ortiz Castañeda David Santiago Sánchez	IED Estanislao Zuleta
	Pensar en el sujeto en el marco de la pandemia. Una aproximación a la libertad del individuo frente al covid-19.	Daniela Gonzáles Cucunuba	Gimnasio Moderno Santa Margarita
	No sabemos lo que nos pasa, pero algo nos pasa.	Angie Orozco - Álvaro Guzmán - Daniela Beltrán	Colegio Gran Yomasa J.T
	Colombia: retos y desafíos que debe afrontar durante y después de la pandemia en cuanto a la salud mental y la crisis económica.	Alison Mariana Laguna Cuervo - Juan Camilo Vargas Lagos	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
	El silencio de dos años.	Karen Dayana Carvajal Ledezma Karol Tatiana Pérez Serna	Colegio Estanislao Zuleta (IED)
	Ecofilosofía y sociedad: una tarea para la existencia.	Diego Alejando Benítez Rojas Daniela Vargas Arguello	Colegio San Luis Londoño (La Salle)
Mesa 2: Pandemia 302	*Retos y desafíos generados en el contexto colombiano después de la pandemia.*	María L. Contreras Torres Dilan S. Cepeda Hinestroza	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
	Las religiones en tiempos de pandemia	Juan Manuel Sáenz	Colegio Gran Yomasa
	Los efectos económicos, sanitarios y educativos de la pandemia en Colombia.	Simón Almeida	Colegio San Juan de los Pastos
	El escepticismo de vivir en medio de la pandemia.	Aileen Camila Franco Caviedes	Liceo María Nell
	Mi pandemia. Nada más que paralizada.	Evelyn Rodríguez Deivi Barrera	Colegio Estanislao Zuleta (IED)
Mesa 3: Felicidad 303	*Epicureísmo y la pandemia del covid-19*	Martin Andrés González Zapata	Liceo María Nell
	Hedonismo	Angie Tatiana Avellaneda Camargo	Colegio Miravalle (IED)
	La noción de felicidad hiperconsumista	Ricardo Peña	Colegio Gran Yomasa
	Lo que el covid arruinó	Juan Diego Cetina Ramírez David F. Arévalo Gómez	Colegio Estanislao Zuleta (IED)
	Post-pandemia y cambios psique humana	Wilson León Felipe Pérez	Colegio Isidro Molina

Mesa	Nombre de la ponencia	Autor(es)	Institución educativa
Mesa 4: Pospandemia 305	*Observación del desplome económico en Colombia durante y después del confinamiento [...]*	Luna Vega Laura Walteros	Colegio San Juan de los Pastos
	Análisis de las afectaciones del covid-19.	Dilan Esneider Balaguera Hernández	Colegio San Luis Londoño (La Salle)
	Un "Elogio de la Dificultad" después de la pandemia.	Leidy Rodríguez Fabián Hernández	Colegio Gran Yomasa
	Consecuencias de la pandemia, pensamientos para el siglo XXI.	Julian Caro Martinez Mateo Camero Quiceno	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
	Consecuencias de las etapas del covid-19.	Yuri Dayana Linares Serrano	Colegio Estanislao Zuleta (IED)
	Consecuencias del covid-19: Trastornos alimenticios y ansiedad.	María Gordillo Moreno Laura Sofia Otavo Cifuentes	Colegio San Juan de los Pastos
Mesa 5: Ciencia, salud y tecnología 305	*El límite del "Tú Puedes Ser lo Que Quieras Ser"*	Mariana Castellanos Chacón	Colegio Miravalle (IED)
	La simulación transhumanista.	Johan Torres Joan Ramirez	Colegio Gran Yomasa
	Consecuencias y reflexiones en tiempos de pandemia: salud, tecnología y economía.	Laura Sofia Lopez Cruz Daniela Lesmes Rodriguez	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
	La crisis anti-vacuna.	Laura Camila Herreño Herrera	Colegio Isidro Molina
	Conocimiento certeza e imagen del mundo.	Juliana Arias - Laura Buitrago	Colegio Gran Yomasa
	El aborto un gran problema social.	Paula Valentina Bermúdez Torres	Colegio Miravalle (IED)
Mesa 6: Mente y emociones 306	*Consecuencias en la salud mental de la pandemia del covid-19.*	Mariana Valentina Hernández Cateblanco	Colegio Isidro Molina
	La salud mental de los jóvenes colombianos.	Tomas Mora Tenjo Valentina Piñeros Bocanegra	Colegio Estanislao Zuleta (IED)
	Una mente entre el caos.	Angelly Sofia Urrego Pineda	Colegio Ofelia Uribe de Acosta
	¿Emociones en crisis?	Ángela Vela Mariangel Rodríguez	Colegio Gran Yomasa
	¿Cómo el trastorno de Identidad de la integridad corporal se relaciona con dejar de aceptar nuestro cuerpo?	Vivian Gabriela García Santamaría	Colegio Miravalle (IED)
	Salud mental durante y después de la pandemia: trastornos alimenticios, depresión y ansiedad.	Dana Sofia Buitrago Gonzales	Colegio San Juan de los Pastos

Mesa	Nombre de la ponencia	Autor(es)	Institución educativa
Mesa 7: Educación Biblioteca 1° Piso	*Las diversas perspectivas de los pensadores filosóficos de la antigua cultura occidental Sócrates, Platón y Aristóteles en la educación.*	Gabriel Novas Landaeta - Mabel Monclla Estupiñan	Colegio Los Tejares (IED)
	La adiestracion social frente al poder y el saber.	Eylin Astrid Gutiérrez Lesmes	Colegio Miravalle (IED)
	La escuela cínica en tiempos de pandemia.	María Camila Martin Calvo	Liceo María Nell
	El papel de la interacción social como base fundamental para desenvolverse en la escuela.	Ana Sofía Lara Camacho - Leoneidys Leximar Molina García	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
	¿La educación tiene sentido?	Diego Martinez	Colegio Gran Yomasa
Mesa 8: Sociedad Solón Rojo	*La sociedad en el marco de la pandemia. Una reflexión filosófica en el marco de la categoría de política.*	María José García Méndez	Gimnasio Moderno Santa Margarita
	Gobierno de Iván Duque y la influencia de la pandemia en su gestión.	Laura Clavijo - Vianca Cardenas	Colegio San Juan de los Pastos
	Imaginarios y Representaciones Socioculturales: el papel de las Comunidades Indígenas en el periodo de la pandemia y pospandemia.	Juan Manuel Dimas Cuchimbo - Darwin Felipe Rojas Carrillo	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
	La creación de la justicia universal.	Wilson Steven Mendivelso Sanabria	Colegio Miravalle (IED)
	El manifiesto comunista.	Lishedy Muñoz - Duvan Mejía	Colegio Los Tejares (IED)
	Ideología, Resistencia y Reivindicación del Campesinado colombiano en tiempos de pandemia y su espíritu en la sociedad capitalista.	Lizeth Tatiana Arias Martin - Nery Lizeth López Herrera	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
Mesa 9: Medios y virtualidad	*La virtualidad acrecentada por pandemia ¿afectó nuestra salud mental?*	Angie Agudelo Usme Johan González Melo	Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
	Anormalidad en el consumo y uso de medios digitales durante la pandemia y sus consecuencias.	Julieth Gómez Paula Daniela Parada	Colegio Gran Yomasa
	El poder del engaño de los medios de comunicación.	Kevin Steve Galindo	Colegio Miravalle (IED)
	Los jóvenes y el covid-19.	Eileen Espinosa Moncada Jalder Alexis Diaz	Colegio Estanislao Zuleta (IED)
	Enseñar y aprender en pandemia. Una reflexión filosófica desde la categoría del conocimiento.	Laura V. Gutiérrez Pinzón	Gimnasio Moderno Santa Margarita

Mesa 10: Muerte Laboratorio Física.	*Soledad última experiencia para los fallecidos por covid-19*	Ingrid Diaz Parra Allyson Juliana Sánchez	Colegio San Juan de los Pastos
	Pensar el covid-19 desde la categoría de la muerte. Una apuesta por la vida desde el pensamiento filosófico.	David Santiago Nieto Chitiva	Gimnasio Moderno Santa Margarita
	La visión filosófica del suicidio: reconsiderando la idea moralista del suicidio.	Jorge Andrés Salazar Moreno	Colegio Miravalle (IED)
	La muerte como hecho que debe ser aceptado y la respuesta social frente a ella en tiempos de pandemia.	Samuel Pineda Leguizamo Silvia Almeida Cristiano	Colegio San Juan de los Pastos
	El temor a la muerte.	Laura Sofía Bueno Flórez Sergio Alexander Barbosa	Colegio Gran Yomasa

Referencias

Avelino Guaquetá, A. (2015). *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber.* Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57489

Cárdenas Benítez, W. J., & Mendoza Sánchez, M. A. (Ene-Jun de 2023). Didáctica de Filosofía para Niñas y Niños.Una experiencia educativa crítica en Latinoamérica. *Oxímora. Revista internacional de ética y política.*(22), 132-158. doi:DOI: 10.1344/oxmora.2023.i22.41200

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere, vol. 5*(núm. 15), pp. 335-344.

Cerletti, A. (2008). Enseñanza Filsófica: Notas para la construccion de un campo problemático. *Educación y filsofia, 22*(44), 43-54.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosfía como problema filosófico* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Currea Vargas, A. (2016). *Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá.* Pontificia Universidad Javeriana.

Diaz, J. A. (1995). ¿Para qué enseñar filsofía hoy? En E. m. filosofía. (Ed.). (págs. 1-8). Barrancabermeja: Colegio Bachillerato Mixto Municipal El Castillo y Alcaldía de la ciudad. .

Díaz, J. A. (2004). Filosofía y educación. *1° Conferencia inaugural de la V Reunión de Profesores que enseñan filosofía* (págs. 3-12). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

González Cristancho, C. C. (2015). *Orientaciones generales para loa implementación de la jornada completa.* (A. E. González Sanabria, M. D. Cáceres Cadena, & C. C. González Cristancho, Edits.) Bogotá, Colombia.: Secretaría de Educación del Distrito.

MEN. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994.* Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (1996). *Resolución 2343 de junio de 1996.* Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

MEN. (1998). *Educación ética y Valores humanos.* Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media.* Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

MEN. (2015). *Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015.* Obtenido de https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930

Mendoza Sánchez, M. A. & Cárdenas Benítez, W. J. (2018). Construyendo utopias: Entre la ficción y las posibilidades de otros mundos. *10° Encuentro Filosofía e Infancia. Pensamiento complejo, educación e fnfancia.* (págs. 190-223). Tunja: Universidad de Boyacá. Obtenido de https://es.studenta.com/content/117026741/construyendo-utopias-entre-la-ficcion-y-las-posibilidades-de-otros-mundos

Torregroza L., E. J. (2007). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de filosofía.*(9), 171-180.

Tozzi, M. (Febrero de 2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. (T. d. Armaiz., Ed.) *Diálogo Filosófico*, 207-215.

UNESCO. (2005). Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía., (pág. 10). Paris. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138673_spa

UNESCO. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe.* Montevideo: Sector de Ciencias Sociales y Humana. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa

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.* Paris: Sector de las Ciencias Sociales y Humanas. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689?posInSet=5&queryId=630e8c34-ecf0-4b1e-a5a3-f5afe0bb9c4d

Zárate Sarmiento, R. E. (2018). *De la Ética Performada a las Arracachas al Poder. Acerca de cómo innovar en la escuela desde la ética, la filosofía y las artes hasta la constitución de un semillero de investigación performativo.* (1a ed. ed.). (E. Magisterio, Ed.) Bogotá: IED José Francisco Socarrás. Obtenido de ISBN (digital): 978-958-48-5506-0