

**Hablemos de lo que nos incomoda: un breve análisis sobre la construcción de la
identidad docente en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica
Nacional**

**Trabajo para optar al título de
Licenciado en Filosofía**

Modalidad de trabajo: Construcción filosófica teórico práctica

Línea de investigación: Filosofía de la Educación, Formación y Didáctica

Presentado Por:

Juan David Bedoya Orozco

Cód. 2020232002

Director:

Gabriel Tolosa Chacón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Departamento De Ciencias Sociales

Licenciatura En Filosofía

Bogotá D.C. 2026

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	4
Problematización	8
Marco teórico	15
Capítulo I: El debate eterno entre lo que se dice y lo que sea hace	25
Evaluación de los estudiantes	25
Un breve análisis acerca de la construcción de otros programas con características similares.	26
Un muestra de cómo la institución se instituye: la autoevaluación institucional	36
Capítulo II: La construcción de una identidad partidista del ser docente	48
Modo I: Perfil filosófico-académico	49
Modo II: Perfil pedagógico-académico	57
Agónico vs. Antagónico: un conflicto por distintos enfoques del conocimiento	61
Modo III: La construcción de una identidad docente con características conciliadoras	64
Capítulo III: ¿Cómo construir comunidad a través del diálogo? Una breve reconstrucción argumental.	72
Bibliografía	77

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecerle a mi madrecita por sus esfuerzos a lo largo de mi vida. Este trabajo no surge de la nada, surge de una semilla que tú, desde tus esfuerzos y deseos para mí, hiciste posible. Mi admiración más sincera y constante siempre es y será para ti, mamita. Sé que te mereces muchas cosas y eres el motivo principal por el que este trabajo vio la luz.

Le agradezco a mi segunda madre, mi hermana, sé y soy consciente de que muchas veces intentaste inculcarme hábitos de estudio que fueran mejores, enseñarme a hacer las cosas por mi cuenta y a pensarme como alguien que no podía ni debía dejarse sentir menos o más que los demás. Te admiro por tu entrega, por tu hogar y por siempre abrirme la posibilidad de ser una copia de ti en muchos aspectos de mi vida.

Le agradezco a las y los chicos de la chaza por ayudarme a sustentar mi sueño de estudiar a través de comprar tan siquiera un dulce. Les agradezco por ser más que mis clientes, una red de apoyo incondicional que me enseñó a apreciar la compañía y la construcción social del conocimiento presente en este documento. Les agradezco por escucharme una y otra vez sobre los temas acá mencionados y motivarme en cada oportunidad.

Un especial agradecimiento a mi tutor Gabriel Tolosa por tener paciencia, por sus aportes intelectuales y de análisis a la construcción del presente trabajo. Sin duda alguna, la construcción del presente trabajo implicó desgajarse, plantearse y replantearse muchas concepciones del quehacer docente.

Introducción

La identidad docente como problema vivido y narrado

Este trabajo de grado se propuso comprender cómo se construye la identidad docente en la Licenciatura en Filosofía (LF) de la Universidad Pedagógica Nacional. Parto de una inquietud situada: quienes estudiamos allí solemos compartir condiciones de vida, trayectorias sociales cercanas, acumulados culturales parecidos y clases con los mismos docentes. Desde esa experiencia, quise analizar cómo se nos transmite el oficio de ser docentes de una disciplina con tanta historia como la filosofía. Aclaro, además, que este análisis reconoce otras formas de diversidad que atraviesan al estudiantado, como los orígenes rurales o las diferencias de género. En ese sentido, este trabajo habla de las apropiaciones que hacemos, como jóvenes de sectores populares, de un saber con historia y tradición en el marco de una formación profesional específica: la docencia. Considero que este problema es relevante para la filosofía de la educación porque me permite abordar, desde los relatos de vida de estudiantes, las maneras en que incorporamos un saber y proyectamos una forma de ejercerlo.

Es pertinente aclarar que hubo un acuerdo de confidencialidad realizado con los, las y lxs estudiantes entrevistados(as), ya que se necesitaba un anonimato total, puesto que muchas de las críticas o los aportes que se hicieron fueron con nombres propios. Se entiende que el hecho de mencionar con nombres propios cuestionando prácticas, modos y metodologías es

un tema un poco sensible y, con el objetivo de salvaguardar su proceso académico, entre otras cuestiones, se solicitó por parte de las y los informantes que ningún docente supiera sus nombres ni se diera información particular de ninguno de ellos. Es por esto, por lo que el presente documento no cuenta con los anexos de formatos de uso de la palabra o el discurso y, mucho menos, expone las grabaciones realizadas.

Sumado a ello, este trabajo se constituye como un ejercicio de autorreflexión sobre nuestra formación: ¿cómo se tramitan las desigualdades culturales con que llegamos las, los y lxs estudiantes en las clases concretas?, ¿cómo perciben las y los estudiantes los modos de enseñar de sus docentes?, ¿cuáles factores se privilegian y cuáles se *descuidan* en los diferentes escenarios de formación? Espero que este trabajo contribuya a dar luz sobre estos asuntos y permita que comprendamos cómo nos convertimos en docentes y cuáles son las prácticas y los supuestos que se encuentran en esta acción.

Metodología

Al abordar experiencias de paso por una institución, empleé una metodología cualitativa que permitió examinar las trayectorias de los, las o lxs entrevistadxs por la Universidad Pedagógica Nacional. Para esto, me valí de un conjunto de relatos de vida contruidos a partir de entrevistas semiestructuradas, donde los, las y lxs estudiantes reflexionaron sobre su vida universitaria y sobre las particularidades de estudiar en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Tras las entrevistas, extraje los elementos relevantes respecto a las vivencias durante el proceso universitario para dar cuenta de las desigualdades culturales que marcaron el itinerario de formación, las maneras de enseñar desplegadas por los y las docentes de la Licenciatura en Filosofía, las estrategias para

atender las demandas de la licenciatura empleadas por los y las estudiantes y su (re)visión de todo el proceso.

Para ello, entrevisté a diez estudiantes de últimos semestres recurriendo a un muestreo teórico, de acuerdo con la propuesta de Flick (2015). Para complementar la búsqueda de informantes, aproveché mi condición de estudiante de últimos semestre y contacté a algunos pares. No todos estuvieron dispuestos a hablar por el carácter complicado de los temas por tratar. Los que sí, me refirieron a otros informantes que sí quisieron relatar sus experiencias (Combessie, 2000). Por ello, construí un grupo a partir de categorías relevantes para la construcción teórica de este trabajo, usando la técnica de bola de nieve: la experiencia universitaria es más densa cuantos más semestres se hayan cursado. La categoría “últimos semestres” recoge esta densidad. Aunque múltiple, decidí usarla para construir un grupo con características comunes. En este caso, se trata de estudiantes que se encontraban en el proceso de elaboración de sus trabajos de grado. En el programa de Licenciatura en Filosofía, este proceso comienza en octavo semestre, durante la asignatura Investigación y diseño de proyectos en filosofía y enseñanza de la filosofía. Continúa con las asignaturas Trabajo de grado I y, en seguida, Trabajo de grado II, donde se debe presentar la versión final del trabajo de grado. Vale la pena mencionar que estas entrevistas fueron realizadas para el semestre 2026-I y para poder acercarme al grupo de estudiantes que estaban tanto en Trabajo de Grado I, como en Trabajo de Grado II, decidí ir a clases de estas asignaturas y solicitar al o la docente titular, que me permitiera hablar con los estudiantes a ver quiénes de manera voluntaria querían participar en la investigación que dio luz a este documento.

Desde luego, muchos estudiantes no cursamos esas asignaturas una detrás de la otra. Es común ver Diseño de proyectos y posponer por algunos semestres Trabajo de grado I o Trabajo de grado II, ya sea por falta de claridad frente al tema de investigación, por la necesidad de cursar asignaturas pendientes o por la obligación de combinar trabajo y estudio. Esta última razón fue especialmente importante para mí, porque muchos estudiantes provenientes de sectores populares debemos reducir la carga académica para poder sostenernos económicamente. Por eso, aunque el grupo de “estudiantes de últimos semestres” es amplio, lo delimito a partir de rasgos comunes: la etapa del proceso de grado, un promedio de edad de veintitrés años, la búsqueda de equilibrio de género en la muestra y la disponibilidad voluntaria para participar. Reconozco que diez entrevistas no permiten hablar por toda la comunidad educativa; sin embargo, considero que sí ofrecen un punto de entrada válido para describir tensiones, perfiles y experiencias que luego contrasto con otras fuentes del documento.

Las entrevistas me permitieron construir tres perfiles sobre la identidad docente, que son el corazón de este trabajo. Entiendo la identidad docente como un modo de puesta en escena mediante el cual las y los docentes ejercen su oficio, acompañado por las ideas y concepciones que tienen de sí mismos y de sus pares (Aristizábal y García, 2012). En el caso de la formación universitaria, propongo que las imágenes que los estudiantes construimos sobre la docencia se apoyan en las relaciones concretas que tenemos con las y los profesores de la licenciatura. Por eso, la política de los afectos ocupa un lugar central en este análisis: educar implica afectar y afectarse. Nuestras ideas sobre la profesión se asocian con la forma en que nuestros docentes dan clase, proponen estrategias, evalúan, encaran los

temas y se relacionan con nosotros. Desde allí, cada práctica docente se convierte, para bien o para mal, en una figura posible de lo que significa ser docente de filosofía.

La información recolectada en estas entrevistas las organicé en una matriz de doble entrada, donde se buscó identificar nociones comunes, nociones divergentes e impresiones sobre la manera en que se dan las clases en la licenciatura, con énfasis en cuestiones como las prácticas de las y los docentes en las clases, y las conversaciones que tuvieron las y los entrevistados con otros estudiantes.

Para dar mayor profundidad a los análisis que presento revisé el documento de autoevaluación realizado por la Licenciatura en Filosofía, el cual se presentó ante el Ministerio de Educación Nacional como para la certificación en alta calidad del programa. De este documento se extrajeron cuestiones importantes como la visión del programa sobre el estudiantado de la Licenciatura, un perfil del estudiante. Además, se realizó un análisis discursivo y teórico-práctico acerca de las apuestas formativas y educativas que tenía la Licenciatura. Contrasté la información de este documento con las reflexiones hechas por lxs estudiantes con relación a ciertos temas mostrando vacíos o ciertas “irregularidades” declaradas en los pasillos, pero que a la luz de la propuesta de formación del documento de acreditación no tendrían lugar.

Por último, incorporé reflexiones surgidas de reuniones estudiantiles realizadas durante las últimas semanas de elaboración de este documento. Me refiero, en particular, a una iniciativa estudiantil llamada “des-arme la palabra”. Aunque esta propuesta no incidió de manera directa en la totalidad de la investigación, sí me permitió observar una posible vía para pensar el diálogo y la construcción colectiva de comunidad dentro de la Licenciatura. Su potencia está en cuestionar, entre otras cosas, la costumbre de dialogar “armados”. Por

eso la entiendo como un ensayo en torno a la comprensión de las visiones antagónicas de la filosofía que circulan entre nuestra comunidad.

Problematización

El presente trabajo nace a partir de una investigación previa realizada por mí en el marco del curso de Filosofía de la Educación, donde se analizaban unas situaciones que generaban incomodidad tanto en mi persona como en algunos(as) de los(as) entrevistados(as). Dichas situaciones tenían que ver con una sensación negativa por el desconocimiento y la sensación de inadecuación respecto a la carrera. Al profundizar en la ya mencionada investigación me encontré con que esta preocupación tenía que ver con cuestiones importantes tales como las prácticas de algunos/as docentes de la Licenciatura que solían violentar y desmeritar los saberes de algunos de sus estudiantes. Estas prácticas eran llamadas por parte de los estudiantes como “meras malas experiencias educativas” y, en este sentido, eran propias del proceso formativo de cada estudiante. La cuestión analizada es que cuando una persona experimenta ese tipo de situaciones incómodas se puede hablar de una particularidad, pero, cuando hay una profunda preocupación y una sensación común en una comunidad de personas se desdibuja la particularidad para analizar un trasfondo. Tal vez no se pueda interpretar como una generalidad, pero sí como algo que tiene que ver con el modo en el que se enseña dentro de la Licenciatura. Del mismo modo, la investigación explora la posibilidad de que en realidad, no exista una posición polarizada a través de la cual o se es filósofo o se es profesor, sino que en realidad, todos somos hijos de unas lógicas académicas que tienen una tendencia importante y, a mi parecer, cuestionable a través de la cual las relaciones académicas se ven como bandos con características antagónicas.

Estas experiencias se identificaron a través de entrevistas realizadas a personas de últimos semestres de la Licenciatura en Filosofía. En estas entrevistas se encontraron cuestiones relevantes para este trabajo, como la comprensión de que no se trataba de situaciones aisladas o muy específicas dentro del marco completo de experiencias educativas de la Licenciatura. Por lo contrario, se trataba de situaciones recurrentes en la formación de los estudiantes de la Licenciatura y, en consecuencia, se hablaba de profesores y profesoras particulares con diversas tendencias catalogadas como agresivas y violentas. Ahora bien, la preocupación presente a lo largo de este texto, si bien también comprende la reflexión por aquellas prácticas, no se queda en ellas ni la problematiza como central, sino que busca encontrar la razón de este tipo de situaciones dentro del ámbito educativo.

Con este fundamento surge el siguiente análisis de la problemática: existen diferencias en términos de conocimiento que no necesariamente obedecen a que el estudiante sea un “vago”; más bien, parecen relacionarse con una desigualdad estructural que no ha sido suficientemente comprendida dentro de la Licenciatura en Filosofía. A partir de los hallazgos de aquella investigación, usaré algunos fragmentos de las entrevistas para encuadrar el problema.

Jerónimo contó que:

Recuerdo que entramos en virtualidad a primer semestre y nadie se conocía con nadie, todos éramos unos completos hijos de la virtualidad y, en muchos casos, teníamos muchísimas dificultades para colaborar con los demás como sí se puede dar en presencialidad. Pero digamos que lo que me pareció grave fue que estábamos en Propedéutica filosófica y realmente los textos que nos ponían a leer eran demasiado complejos, era como poner a montar moto a alguien que ni siquiera sabe andar en bicicleta. Nosotros como nos sentíamos bastante perdidos, decidimos hablarle al profesor y decirle de manera expresa que por favor le bajáramos al ritmo y que si podíamos ver algo un poco más didáctico sobre todo lo que estábamos tratando dentro de la clase. La respuesta del profesor fue muy fuerte porque dijo textualmente: “yo considero que ahí vamos bien porque yo los trato a ustedes como lo que son, como filósofos y eso implica que los vea como colegas con las mismas capacidades

que yo”. Luego de un tiempo nos dimos cuenta de que a pesar de que pueda parecer que era algo motivador llamar “filósofo” a alguien de primer semestre, puede ser algo que los cargue de cierta responsabilidad, que les presione mentalmente a pensar que para pertenecer a esa carrera casi que de manera innata deban tener ciertas aptitudes, ciertos modos de leer o, incluso, entender a la primera o de manera muy fácil cosas que tú en tu vida habías visto. También, lo que sucedía es que el profesor nos ponía a nosotros a leer cosas que él estaba investigando para fortalecer su proceso de estudio individual, pero al mismo tiempo dar una clase. Considero que eso era algo egoísta, porque en muchos casos se notaba incluso que él no intervenía de una manera sólida, sino más bien como dubitativa acerca de sus aseveraciones. (Jerónimo, comunicación personal, 2026)

La narración de Jerónimo contiene una cuestión de suma importancia para comprender el fenómeno, a saber: una desigualdad naturalizada y que hace que las personas tengan sí o sí que empezar a reconocerse como disonantes o distantes de la filosofía misma. Esto es importante, puesto que, la respuesta del docente es problemática en la medida en que haciendo un análisis relativamente “profundo” se entiende que el curso “Propedéutica Filosófica” se plantea como una suerte de “acercamiento a la filosofía” y el proceso en el cual dicho curso exige a sus estudiantes de nuevo ingreso corresponder con el perfil de un filósofo con más de veinte años de bagaje, resulta ser una medida de censura y con una tendencia a poner al estudiante en un molde para que este, a la fuerza, encaje en él.

De este modo, también se plantea una continuidad a partir de una jerarquía, puesto que el que logre quedarse, pasar la materia o mantenerse en la carrera, en realidad toma un rol del “estudiante que sabe”, el “apto para esto”, así como el estudiante que no cuenta con dichas características son vistos como el “estudiante que no sabe”, “el estudiante que no es apto”. Es en este “ser apto” donde se reconocen otro tipo de problemáticas como la idea del estudiante de una Licenciatura en Filosofía como un filósofo que enseña y, aunque esta idea *a priori* no sea considerada como peligrosa, entraña unas lógicas que desvirtúan casi cualquier saber que no sea filosófico. Asimismo, es pertinente reconocer debates en torno a la filosofía como forma de vida, sin embargo, esta discusión no debería tener dicha

tendencia supremacista del saber filosófico puesto que desprestigia o deslegitima esfuerzos o saberes de campos como la antropología, el arte o, incluso, saberes que escapan a lógicas académicas. Sobre esto último, el entrevistado Rogelio señala:

Una vez estuve en clase con Romina Rondón y teníamos que entregar una investigación como trabajo final de la cual yo había hecho mi trabajo de una manera muy juiciosa, llevando un muy sólido y completo documento donde se exponía lo que yo había investigado y al pasar a exponer, pasé con todas las ganas del mundo, muy entusiasmado por exponer lo que yo había hallado. Cuando iba más o menos un 20% de todo lo que iba a exponer, la profesora me interrumpió y lo que me dijo fue: “Pepito, la verdad es que no le hallo lo filosófico a esto. Creo que lo que estás exponiendo es más sociología, algo vago antes que algo con un valor de verdad filosófico. ¿En qué autores estás sustentando esto?”. En ese punto me rayé demasiado con la profesora y decidí simplemente ceder ante ese tipo de presión que decía que mi labor era algo reduccionista, vago o sin sentido filosófico y le pedí recomendación bibliográfica. Luego de pensarlo bien, sentí que de verdad no quería volver a tener clase con ella. Era insufrible ver tantas conductas en clase que atendían netamente a hacer las cosas como ella las quería sin pensar en los intereses filosóficos de los demás. (Rogelio, comunicación personal, 2026)

Con lo anterior, se puede entender que esta idea del licenciado en filosofía como un filósofo que enseña resulta problemática, puesto que encarna una sensación de superioridad en términos de saberes bajo la cual se justifica presionar al estudiante con la obligación de corresponder con un perfil definido de antemano. Se pretende, según el fragmento analizado, que el estudiante reconozca su propio esfuerzo en términos académicos como algo menor, algo más relacionado con la sociología que con la filosofía. Cabe preguntarnos entonces ¿qué es lo que hace que una filosofía con tendencias interdisciplinarias no tenga la misma relevancia que una filosofía puramente conceptual? Del mismo modo, tratar otras disciplinas como “vagas” es un modo discursivo de decirle al estudiante: “esto no, porque no corresponde con lo que se espera de ti como ser apto dentro de la Licenciatura”. En este sentido, no se habla de satanizar el tener aptitudes más o menos contundentes para estudiar filosofía. Por el contrario, se critica la falsa idea de estas habilidades como innatas en el estudiante, naturalizando no brindar las herramientas para que aquel cuyas habilidades sean

mejorables o que se pueden aprender de mejor manera menos discriminatoria, se sienta acogido por la filosofía o en el círculo de filósofos académicos.

Otra cuestión importante para el presente análisis es comprender el sentimiento de ignorancia o desconocimiento como un síntoma de ser señalado como “estudiante que no sabe”, “no apto”. Esto porque se encuentra muy naturalizado sentir esa presión de la que hablaba la narración analizada y que la única respuesta posible sea “usted sabe, yo no, instrúyame”. Esta lógica indicativa constituye en el estudiante una sensación constante de no saber. Valdría la pena preguntarse si esto no genera también procesos de autoexclusión en la cual “el estudiante que sabe” se vuelve sobre el que “no sabe” (incluso al revés) de manera grosera generando una competencia agreste no solo en la relación profesor-estudiante, sino también estudiante-estudiante o, incluso, profesor-profesor.

Este trabajo busca dar cuenta de tres preguntas clave: I) ¿Por qué es importante hablar de lo que nos incomoda, pero se calla o se dice a medias?; II) ¿A quiénes afecta esta actitud y esta práctica?; III) ¿De qué servirá hablar de lo que nos incomoda? En cuanto a la primera, la manera más sensata de responderla es la siguiente: me cansé de que todos lo vivamos y nadie decida hablar de ello. La manera más elaborada de responder dicha pregunta se podría dar en al menos dos vías: la investigación trata de dar cuenta de las diferencias en las que experimentamos la formación en la Licenciatura. De la misma manera, se cuestionan prácticas y discursos nocivos para la convivencia en el aula o la Universidad misma.

La segunda respuesta busca que comprendamos el estado actual de las relaciones intrainstitucionales con el objetivo de verificar qué puede mejorar y qué se ha hecho bien. En este sentido, es pertinente aclarar que, no coincido con muchas de las conductas, prácticas y/o actitudes de algunas personas dentro de la Licenciatura, que han llevado a que

habitar la Licenciatura se haya tornado en un sentimiento “no apto”, en un sentirse “superior”, y ninguna de estas perspectivas son en efecto enriquecedoras, más bien generan segregación dentro del aula. En consecuencia, busco entender los modos en que nosotros, como estudiantes, como profesores o como funcionarios, podemos comprender la diversidad y dialogar, disputar o lo que sea, sin procesos violentos, sin borramientos.

Además, los conflictos no sólo se dan en las relaciones estudiante ↔ estudiante. También, se dan en relaciones estudiante ↔ profesor o, incluso, profesor ↔ profesor. De este modo, más que impactar o afectar a alguno de los mal llamados “bandos” que de forma artificial invaden las discusiones actuales sobre los objetivos y la vida de la licenciatura. De esta manera, la cuestión central es que la identidad se construye a través de la negación de una parte y la adopción de la otra como propia. Quiero recordar que toda comunicación se da en doble vía, pero para que mejore se tiene que dar desde reconocer la dignidad, el conocimiento y la profundidad de las ideas del otro. Bourdieu (2003) da luces sobre una cuestión sumamente importante a analizar en el presente contexto de la Licenciatura, a saber: somos una población relativamente parecida en términos de origen de clase social, dado que si bien hay personas con un mayor poder adquisitivo, en general las personas que somos la licenciatura provenimos de orígenes populares. Por lo mismo, podríamos aseverar que no hay diferencias socio-estructurales contundentes que nos separen los unos de los otros. Sin embargo, esta aseveración resulta problemática a través de una óptica interseccional ya que la población estudiantil es bastante variada en términos de género, orígenes urbanísticos y rurales o étnicos. Sin embargo, lo que se quiere señalar es que no hay grandes diferencias entre capitales culturales heredados y capitales culturales adquiridos. Esto no se trata de quién es el bueno o quién es el malo, la discusión gira en

torno a cómo nos acomodamos para habitar un espacio, un campo o un aula sin tener que estar recordando a los demás los mínimos de un relacionamiento funcional.

En cuanto a la tercera pregunta, realmente tengo más dudas que seguros sobre de qué podría servir. Pero, creo que algo de lo que más se ha perdido es la capacidad y la necesidad de hablar de lo que nos incomoda. En este sentido, la respuesta de nuevo sería en dos vías: I) la presente investigación se toma a modo de reflexión personal acerca de las conductas que también naturalicé, la violencia que pude ejercer y el modo en el cual creo que mi relación con ese otro que es extraño, diverso o simplemente no es yo, puede mejorar. II) Considero que esto servirá como una investigación descriptiva que podría ser retomada para hablar acerca de esas cosas no tan positivas que se dan en el campo educativo.

Marco teórico

La presente investigación cuenta con una base conceptual consolidada entorno a las llamadas desigualdades persistentes esta construcción teórica es aportada desde la perspectiva de Charles Tilly (2000), en su texto *La desigualdad persistente* (2000). Este texto adquiere relevancia para el presente trabajo porque plantea una definición de jerarquía diferente de la tradicional ‘jerarquía de clases’ ya que sirve para dar cuenta de diferencias estructurales dentro de un mismo grupo. Esto es, entiende el concepto de ‘jerarquía’ a través de unas diferencias socio-estructurales. De este modo, se comprenden una suerte de relaciones asimétricas y escalonadas entre personas que pertenecen al mismo grupo, con base en los recursos y las relaciones que poseen. Ahora bien, este concepto resulta

relevante, puesto que, sienta una base importante para entender que existe una aparente superioridad por “saber” en contraposición de “no saber”. Esta diferencia se marca de mejor manera a la hora de comprender que es muy diferente el acceso al conocimiento por parte de un estudiante de primer semestre que viene de un colegio de la periferia de la ciudad, seguramente con unas condiciones precarias o sin conocer en plenitud el área de estudio de la carrera con respecto de otro estudiante también de primer semestre que, por las razones que sea, ha obtenido una mejor formación académica y, por lo tanto, tenga unas mejores condiciones desde su punto de partida en la universidad. De este modo, aun cuando seguramente ambos estudiantes tienen los mismos orígenes sociales, en realidad están muy desnivelados a la hora de entrar a la Universidad Pedagógica Nacional a estudiar la Licenciatura en Filosofía.

En puntos anteriores se mencionaba la falsa sensación de superioridad por “saber” en contraposición del “no saber”, con el fin de explicitar de mejor manera dicha aseveración, es importante analizar de manera somera el estado relacional de la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Filosofía (LF). Como en toda carrera, existen ciertos grupos que corresponden con algunos intereses de carácter académico e intelectual, sin embargo, la particularidad de la LF es que tiene, desde sus inicios, al menos dos intereses sumamente importantes o estructurantes, a saber: pedagógico, investigativo y filosófico. Si bien la idea específica de la Licenciatura en Filosofía debería ser comprender la necesidad de juntar y articular las tres, en realidad, parece que suceden otras cosas, de acuerdo con los comentarios fuera de clase. Quienes se interesan por la filosofía “en formato más clásico” dimensionan a aquellos que no lo hacen como unos “ignorantes” o “reduccionistas de la filosofía”. Así pues, quienes nos interesamos por la pedagogía solemos señalar a quienes no

lo hacen como “antipedagógicos” o “puristas”. Sin embargo, cada uno de estos grupos tienen unos intereses investigativos claros y, muchas veces, acaban en disputas que involucran la idea de la filosofía, del oficio docente y las propias relaciones entre integrantes de la comunidad de la licenciatura.

Ahora bien, esta relación genera una segmentación importante entre quienes se interesan por uno u otro objeto investigativo. Sin embargo, esta comprensión dispareja de saberes crea una falsa sensación de superioridad por “ser profesor” o “ser filósofo”, olvidando que el objetivo de una Licenciatura en Filosofía es formar profesores(as) de filosofía. Esta comprensión de “formar profesores de filosofía” pasaría por una profunda crítica a cuestiones como la incapacidad de la Licenciatura de generar un proceso de nivelación entre sus aspirantes, entender el entramado, la complejidad y la necesidad de desdibujar la línea invisible y la compatibilidad e incompatibilidad de un saber con respecto del otro.

En este sentido, uno de los conceptos que resulta principal dentro de la investigación y transversal en la misma, es justamente el concepto de ‘identidad docente’ entendiendo que, por ejemplo, el concepto de ‘identidad docente’ es un concepto válido únicamente por el docente mientras está ejerciendo la docencia. Es decir, la ‘identidad docente’ se entiende como un modo performativo del quehacer docente que no necesariamente tiene que ser una identidad general del sujeto llamado docente. En este sentido, entender la identidad docente de esta manera, da la posibilidad de entender al maestro como alguien cuyos intereses o aspiraciones pueden escapar de la totalización de su identidad o el encasillamiento estático de sí mismo en un aspecto de su vida, a saber: el aspecto profesional. En consecuencia, la performatividad que es característica y central de este concepto tiene como razón de ser entender la posibilidad de un aprendizaje de esta a través de modelos, es decir, de la

internalización y de la adopción de una identidad a través de un proceso que se puede entender como de instrucción colectiva a través del haber sido estudiante antes que profesor. De ese modo, la identidad docente es construida a través de la transmisión de generación en generación y, en suma, de modelos. Esto no quiere decir que la identidad docente sea definida por lo que ví de otros profesores en su momento; más bien, la identidad docente se constituye a través de las cosas que ví y me gustaron o no me gustaron de otros profesores. En este sentido, la identidad se puede construir también a través de tomar distancia con modos o prácticas que se observaron en otros docentes. Esto resulta interesante puesto que, según Sánchez-Claros (2014):

Se encuentra constituida por las acciones concretas de carácter educativo llevadas a cabo en el aula, que incluyen la planificación y la selección de material. Pero también lo constituye el conjunto de creencias, actitudes y expectativas del docente en torno a la enseñanza y a su propio papel como profesional. Este conjunto de elementos se va conformando durante la etapa de socialización previa del profesorado dentro de la disciplina epistemológica a la que pertenecen, durante su formación como estudiantes así como durante su integración en el departamento al que se encuentran adscritos, cuya cultura y usos van pasando a formar parte de la identidad docente en formación, de tal manera que se van atendiendo como un conjunto de normas a las que hay que atenerse. (Sánchez-Claros, 2014, p. 524)

Entender de esta manera el concepto de ‘identidad docente’ puede dar luces sobre cómo se construye no sólo la identidad docente del estudiantado, sino que también cómo se construyó la identidad docente del profesorado y cuáles implicaciones tuvo dicha formación previa en la construcción actual del modo de enseñanza o el acto performativo de ser docente dentro de un aula. Esto, por ejemplo, puede también dar luces sobre cómo es que la identidad docente es un *modo de ser docente* en tanto es un modo, puede variar dependiendo de las corrientes epistemológicas o de socialización de un estudiante.

El lector en este punto puede preguntarse: ¿en qué sentido el nivelar a los estudiantes de primeros semestres es relevante para mejorar las relaciones internas y las prácticas entre la comunidad de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional? Revisando la información sobre los perfiles del aspirante y del egresado de la Licenciatura en Filosofía registrados en la página web oficial de la Universidad Pedagógica Nacional (27 febrero de 2026) se corresponden a un mismo perfil, un estudiante que no cambia, no se transforma ni mucho menos adquiere nuevas capacidades. Por el contrario, parece que se espera que el licenciado en filosofía egresado de la UPN sea semejante términos de capital cultural, social, etc., al finalizar su carrera. Cosa que no corresponde para nada con la realidad.

En el documento de autoevaluación la formación se divide en dos momentos: I) los primeros dos años (de primero a cuarto semestre) y tres años (los seis semestres restantes). El primer periodo “se dedica a la formación fundamental en el saber filosófico y educativo” (Página Web Universidad Pedagógica Nacional, 27 de febrero de 2026) y el segundo “profundiza en la filosofía y en la práctica pedagógica docente y la didáctica de la filosofía”. Se podría pensar entonces, que, para hablar de una formación fundamental del saber educativo, en el primer periodo, es necesario ver la misma cantidad de materias acerca de pedagogía, educación. Ahora bien, dicho argumento es limitado porque si bien muestra una tendencia del saber filosófico por encima de otro saber, no directamente que la equivalencia en términos de créditos sea una solución de carácter tautológico e indudable. Pero esto es algo que no corresponde con la realidad, por el contrario, sólo se ve en primer semestre una materia llamada “historia de la educación y la pedagogía”, en tercer semestre otra llamada “Taller de corrientes pedagógicas” y en el cuarto “Herramientas

computacionales”. Esto quiere decir que, de al menos veinticuatro cursos vistos en los primeros cuatro semestres de la carrera, únicamente tres son acerca de educación o temas relacionados con la enseñanza en general. Del mismo modo, se plantea una pregunta importante: ¿equilibrar la cantidad de materias que hay de cada componente por semestre serviría para superar las brechas que hay entre las diferentes maneras de encarnar el oficio de ser docentes de filosofía?

La pregunta anterior tiene una respuesta compleja. En primer lugar, es necesario entender que hay una gran diferencia entre el aspirante y el egresado de la Licenciatura en Filosofía. Esto es, el aspirante puede contar con ciertas aptitudes que son, en mayor o menor medida, buenas para alguno de los componentes de estudio de la Licenciatura. Sin embargo, esto se ve afectado por una perspectiva en la cual el tránsito del estudiante por el proceso académico no es a razón de conocer de manera panorámica los campos de estudio y especializarse en un tema, sino que, más bien, se centra en *casarse* con un campo y criticar el resto de los campos, que muchas veces operan como formas de hacer.

Ahora bien, el enfoque de la Licenciatura es declarado como de profundización. Esto tiene ciertos condicionamientos que se deben tener presentes. La profundización puede considerarse como mejorar las habilidades en las que el estudiante tiene mayor interés con el objetivo de generar un conocimiento consolidado. Este enfoque, *a priori*, parece no tener mucho de problemático, pero analizarlo en la práctica muestra que si bien es importante que el estudiante tenga unos intereses investigativos claros y profundice en ellos, hay aspectos que no resultan ser tan positivos para su proceso académico como la creación de partidos (de acuerdo con los temas) y la segmentación del estudiantado entre “el que sabe” y “el que no sabe”. Esta hipótesis es coherente en la medida en que se observa una

desconexión entre campos del conocimiento que deberían ser compatibles: el oficio del ser docente de filosofía y la filosofía como disciplina.

Del mismo modo, y otra vez trayendo a Bourdieu (2003), se entiende que las diferencias culturales no sólo son una cuestión de desigualdad de clases. En muchas ocasiones, esta desigualdad se gesta a través de una carga cultural poseída por una persona y desposeída por otra con la particularidad de pertenecer a la misma clase, siguiendo aquello que Tilly (2000) menciona sobre las jerarquías internas. A esta desigualdad se le puede nombrar una desigualdad cultural intraclase. Es importante reconocer dicha diferencia cultural no sólo en términos de la formación recibida en instituciones como la familia o la escuela, también se debe comprender un aspecto poco reconocido y es la competencia¹. De este modo se comprende que, según Bourdieu (1998):

[L]a fuerte correlación observada entre la competencia en materia de música o pintura (y la práctica que esta competencia supone y hace posible) y el capital escolar: este capital es, en efecto, el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela (cuya eficacia depende de la importancia del capital cultural directamente heredado de la familia). (Bourdieu, 1998, p. 20)

Es conveniente preguntarse si esta concepción acerca de la eficacia con la que un estudiante trabaja con cierto conocimiento (por características que incluso no obedecen a él mismo sino a unas problemáticas estructurales y de ignorancia) es tomada en cuenta a la hora de realizar los *syllabus* o planes de estudio para primeros semestres. Bourdieu (1998), aporta un aspecto importante al análisis del presente documento: el gusto implica una facultad importante a la hora de hablar propiamente de las aptitudes para ciertos campos esto porque

¹ Este concepto de competencia hace referencia a la aptitud, a ser competente para cierta disciplina o actividad (en este caso el estudio de un campo particular). También se puede ver en términos de “ser competentes” dentro del sistema neoliberal puesto que en algún punto dichas definiciones de este concepto se rozan y/o cruzan.

como se ha concebido el gusto, por ejemplo, del arte moderno, suele tener que “dividir al público en dos "clases" "antagónicas", "los que lo entienden y los que no lo entienden" (Bourdieu, 1998, p. 28), esto resulta importante porque muestra cómo la segmentación genera un proceso en el cual el otro no es otro sujeto de diálogo a través de la diferencia, más bien es percibido como un ignorante con el que no vale la pena hablar.

No es casualidad que la contraposición entre lo "académico" (o lo "pedante") y lo "mundano" se encuentre, en todas las épocas, en el centro de los debates sobre el gusto y la cultura: esta contraposición indica con toda claridad, en efecto, mediante dos maneras de producir o de apreciar las obras culturales, dos modos de adquisición contrapuestos y, por lo menos por lo que se refiere a la época actual, dos tipos diferentes de relación con la institución escolar. (Bourdieu, 1998, p. 67)

Esta contraposición, al menos para el presente trabajo sustenta la siguiente hipótesis: existen distintos modos de apreciación de lo que significa la Licenciatura en Filosofía y, en muchos casos, la apreciación de estos está mediada por una totalización del gusto que permite que cada estudiante comprenda el conocimiento de su interés como una verdad y esto impide el diálogo entre pares. Del mismo modo, la existencia de unos perfiles promovidos dentro de la Licenciatura en Filosofía segmenta e incomunica a la comunidad educativa a través de discursos, performatividades, que chocan constantemente, no para encajar sino para demoler.

Dicha hipótesis también sería posible retratarla a través del concepto de antagonismo que, en Bourdieu (1998), describe como una característica puntual del estudio enmarcado por el gusto:

detrás de las relaciones estadísticas entre el capital escolar o el origen social y tal o cual saber, o tal o cual manera de utilizarlo, se ocultan relaciones entre grupos que mantienen a su vez relaciones diferentes, e incluso *antagónicas*, con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural y los mercados en los que pueden obtener de él, un mayor provecho. [cursivas añadidas]. (Bourdieu, 1998, p. 10).

Ahora bien, esta característica del relacionamiento es pertinente entenderlo de esta manera porque funciona a través de una negación del otro y de su diferencia. Es decir, la perspectiva antagónica podría fungir como una explicación a través de la cual dos hablantes que cuentan con un capital social y/o cultural distinto, no son reconocidos desde una perspectiva mediada por la xenofilia, sino que, por el contrario, se ven el uno al otro como “enemigos” o “antagonistas” del saber. Esto resulta problemático puesto que borra e imposibilita la capacidad de un estudiante de relacionarse con el otro. Es menester aclarar, que dicho concepto cuenta con una limitante porque si bien Bourdieu (1998), lo define como una característica del relacionamiento, no se encuentra evidencia en el mismo autor de que esto tenga una característica contraria, es decir, una característica que se contraponga a la lógica separatista que es natural de aquella actitud antagónica.

Resulta importante aclarar que cuando se gestó el uso del concepto ‘antagónico’ por mi parte, propondré otro concepto que es contrario a dicha perspectiva el cual será ‘agónico’. Desde su epistemología, el concepto ‘antagónico’ se puede definir de la siguiente manera: ‘anti’ es un prefijo que indica estar en contra de algo; del mismo modo, ‘agón’ tiene que ver con una lucha, un combate o una disputa; por su parte, el sufijo ‘ico’ indica ser perteneciente de algo. Del mismo modo, la construcción de agónico hunde sus raíces tanto en la palabra de raíz griega ‘agón’ y en el sufijo ‘ico’.

De este modo, la actitud antagónica que se comprende como una actitud de negación de la lucha puede ser entendida desde su etimología como una contrariedad a entender al otro como alguien con el que vale la pena luchar por su inexperiencia o, llevado al campo educativo, su falta de saber. El concepto acá propuesto, es decir, ‘agónico’ es más una

actitud de pertenencia a la lucha. Es decir, ‘agónico’ se entiende, entonces, como una actitud de reconocimiento del otro como alguien digno para luchar. Esta actitud resulta importante puesto que no se trata de que se elimine la disputa con el objetivo de “afinar” el conocimiento, por el contrario, es entender que para que el conocimiento se mejore, se especialice o “prosperar”, se tiene que haber un reconocimiento del otro como digno de debatir, discutir o dialogar conmigo. En este sentido, se entiende al concepto ‘antagónico’ como una perversión del concepto ‘agónico’.

Otro concepto central es el de ‘libertades académicas’, formulado por Nietzsche (2000). Estas libertades académicas son una comprensión muy específica acerca de una profunda desconexión entre el estudiante y el profesor. El concepto ‘libertades académicas’ en Nietzsche (2000), se comprende como una crítica a los procesos formativos y al modo de relacionarse; el autor critica justamente el modo en el que el docente y el estudiante se desconocen como personas dentro del aula y el rol de poder implica única y exclusivamente una aceptación de todo lo que el maestro haga pero llevando de fondo la posibilidad de que esto no sea aceptado de manera consciente y entendiendo la gravedad o las implicaciones de sus propuestas. Esto podría ayudar a delimitar de qué manera se comprende la relación profesor - estudiante; estudiante - estudiante; profesor - profesor. Este concepto, aunque su abordaje sea pequeño, ayuda a entender por qué existe tal desconexión ya señalada con otros autores como, por ejemplo, Bourdieu (1998, 2003), esto porque libertad académica, entonces, es la posibilidad de desprenderse de la corresponsabilidad tanto del profesorado como del estudiantado para adoptar lógicas de segregación, separatistas o, incluso, antagónicas.

Del mismo modo, Bourdieu (2003), también aporta el concepto de ‘reescolarización’, el cual hunde sus raíces en el argumento de que cuando existen tales desigualdades de carácter cultural, el sistema educativo está en el deber y en la obligación de ofrecer un proceso que, según se entiende en este documento, es nivelatorio y que resulta útil entendiendo que la formación de los, las y lxs estudiantes de la Licenciatura en Filosofía, por ejemplo, tendrán que enfrentarse a unos saberes de los que seguramente serán distantes. Esto no desconoce las diferencias ni tiene la pretensión de homogeneizar a la población estudiantil sobre la cual se realiza la reescolarización. Por el contrario, lo que pretende es dar cuenta de un proceso de reconocimiento y habiendo cosas que son *a priori* ‘innegociables’ dentro de diversos campos de estudio como, por ejemplo, el pénsum y el recorrido que el estudiante debe dar sobre este. Esto no desconoce propiamente que los procesos educativos puedan ser diferentes por las metodologías adoptadas por el docente, la variabilidad de los profesores, entre otros. Sin embargo, entiende que el proceso académico de los, las y lxs estudiantes tiene un recorrido por materias que manejan vocabulario propio de la academia, metodologías extrañas a él o reconocer que el salto y la rigurosidad que se plantea investigativamente entre el colegio o lo aprendido en la casa resulta en un choque muy particular que puede terminar por hacer que los y las estudiantes recaigan en problemas con relación a su pertenencia en la institución. En palabras de Bourdieu (2003):

Dado que el estudiante no prescindir de las exigencias de todo aprendizaje (a saber el trabajo regular o la disciplina de los ejercicios), hay que alternar entre la aspiración a un encuadramiento más estricto y a una “reescolarización” de la vida estudiantil y la imagen ideal y prestigiosa del trabajo noble y libre, liberado de todo control y de toda disciplina. (Bourdieu, 2003, p. 112)

El estudiante tiene su libertad, su identidad propia que tiene que ver con su personalidad, diversidad, orígenes socioeconómicos, socioespaciales, género, entre otros. Sin embargo, esto no descarta que cuando se quiera acercar a una disciplina, la que sea, el estudiante

tiene que aprender unos mínimos comunes para expresarse en su libertad y que, por ejemplo, el vocabulario o el modo en el que comunique su discurso sea común a las personas que desde su diferencia también hacen otro tipo de cosas dentro del área del saber. Con todo, la reescolarización tal como la reconstruye Bourdieu (2003), tiene que ver con una constante negociación entre la identidad disciplinar y la identidad del estudiantado. A esta negociación también se le tiene que dar un proceso de flexibilización que no va desde el estudiante pues él no es el que conoce en mayor medida la disciplina a la que se va a acercar; por el contrario, quien tiene que entablar esta flexibilización es la disciplina y sus representantes.

Capítulo I: El debate eterno entre lo que se dice y lo que sea hace

Entre las declaraciones del proyecto formativo y las prácticas que lo tensionan

El presente capítulo tiene como objetivo contextualizar el entorno educativo y cultural al que ingresamos los, las y lxs estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Para ello, primero analizo las trayectorias de formación narradas por estudiantes de semestres avanzados y, después, contrasto esas experiencias con información institucional de carácter público, especialmente el documento de autoevaluación de 2024 y algunos planes de mejoramiento. Me interesa mostrar la distancia entre lo que el programa declara propósito formativo y lo que, según las entrevistas, ocurre en las prácticas concretas de enseñanza.

Evaluación de los estudiantes

Las entrevistas giraron en torno a vivencias y experiencias particulares de los estudiantes en el entorno educativo y cómo estos percibían su proceso de adaptación a la Licenciatura. En primer lugar, se hablará de un entorno educativo centrado en el aprender historia de la filosofía como punto de origen del pensamiento producido y transmitido en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. En segundo lugar, el entorno en el cual se imparte clase al que los estudiantes de nuevo ingreso se ven expuestos. En tercer lugar, un entorno con características que, *a priori*, se puede calificar como hostil, puesto que, se basa en una concepción de la filosofía como ejercicio *agonístico*. En cuarto lugar, la valoración que reciben ciertas formas de hacer filosofía, próximas de modelos canónicos.

Para este capítulo será muy importante la última pregunta que se realizó en todas las entrevistas ¿cómo ha sido tu proceso para hacerte licenciado/a? Esta pregunta tiene que ver con un carácter evaluativo que, aunque se condensa en las propias vivencias, también expondrá cosas a las que el estudiante tuvo que adaptarse y/o enfrentarse durante el proceso y que responden a dinámicas institucionales, académicas y/o a cuestiones de carácter relacional que él mismo puede considerar relevantes para su proceso. Para este apartado nos enfocaremos en esas cuestiones de carácter institucional y académico que se encargan de diseñar un contexto en el cual los, las y lxs estudiantes se sumergieron y, así mismo, las necesidades que tuvieron². El proceso para este apartado tiene que ver con una matriz de análisis que se realizó donde se sacaron algunas reflexiones a partir de lo aportado de manera literal y discursiva con los estudiantes entrevistados.

Un breve análisis acerca de la construcción de otros programas con características similares.

Una cuestión común en los relatos de los entrevistados tiene que ver con la construcción del pénsum de la Licenciatura. Se entiende, por efecto de una particularidad de la disciplina, que los estudiantes necesitan aprender acerca del conocimiento filosófico para luego ir a sus prácticas docentes sabiendo qué tienen que enseñar. Sin embargo, la preocupación de algunos estudiantes gira en torno a que la construcción del pénsum privilegia el conocimiento filosófico por encima del conocimiento pedagógico no sólo porque existe un desequilibrio importante en términos de lo que se aprende durante la carrera, sino también porque dentro de las materias no hay una pregunta por cómo enseñar eso aprendido. Más

² En este capítulo apenas se mencionarán. En los capítulos posteriores este asunto será más desarrollado.

bien parece que el enfoque fuese aprender una filosofía que dista un poco de ser pensada para enseñar en un aula de colegio, por ejemplo. En contraposición se podría analizar el pénsum de la Licenciatura en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana disponible en su página web. Este pénsum se articula en cuatro componentes: I) Fundamentos generales, misionales, pedagógicos y de educación; II) Fundamentos de saberes disciplinares y didáctica de la disciplina; III) Práctica pedagógica; IV) Electivas.

Una división del peso total de cada componente presenta este panorama: para el caso de fundamentos generales, misionales, pedagógicos y de educación hay un 29% de los créditos totales de la Licenciatura en Filosofía. Para el caso de fundamentos de saberes disciplinares y didáctica de la disciplina hay un total del 27% de los créditos totales asignados. Además, el 34% de los créditos totales de la Licenciatura en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana son referentes al componente de práctica pedagógica. En consecuencia, el componente de electivas ocupa solo el 10% de la totalidad de créditos. Resulta interesante cómo la repartición en términos generales intenta ser desde una perspectiva equitativa en términos de créditos. Sin embargo, hay una cuestión particular: los saberes y conocimientos disciplinares se abordan desde una perspectiva que medie el conocimiento disciplinar de manera didáctica. Esto porque, por lo menos en los documentos oficiales, el componente disciplinar tiene su aspecto pedagógico profundamente marcado a través incluso de nombres de asignaturas como, por ejemplo, “seminario de educación moral” o “seminario de pensamiento pedagógico”.

En contraposición, la gestación del pénsum y las materias ofertadas por parte de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional no hay materias que tiendan a dicha mediación, más allá de materias como “filosofía de la educación” o algunos

seminarios de filosofía de la educación. Bajo esta comprensión, es importante también mirar, por ejemplo, lo que los estudiantes reflexionan en torno a dicho tema. Es por esto por lo que, según Margarita, resulta importante analizar lo siguiente:

Sí, esas apuestas [las que se gestan a través de las temáticas y el enfoque dado en las clases] corresponden con un posicionamiento que se da en el marco de un perfil de ser licenciado. Ese tipo de apuestas también hablan de cómo se ve la vida y pues esto de ser profe va para toda la vida. (Margarita, comunicación personal, 2026)

Esto resulta importante en la medida en que es necesario analizar cuál podría ser el modo en el que la Licenciatura en Filosofía espera que sean sus estudiantes. Esto se puede hacer de diversas formas, previamente se presentó un análisis escueto del perfil del estudiante mostrado en la página web de la Universidad Pedagógica Nacional (27 de febrero del 2026). Sin embargo, se podría hacer analizando también cuál es el modo en el que se enseña filosofía dentro de la Licenciatura en Filosofía. Es claro que resulta difícil y prácticamente imposible profundizar en la totalidad del ejercicio docente gestado por la planta de maestros de la Licenciatura.

No obstante, los intereses puntuales se muestran en las maneras en que se imparten en las diversas materias de la carrera. Hay un dato relevante, hasta el cuarto semestre, el estudiante que apruebe todos los créditos habrá visto veinticuatro materias de las cuales veintiuna son de carácter filosófico y tan solo tres tienen que ver con un enfoque de educación y/o pedagogía. Esto quiere decir que únicamente alrededor del 12,5% de los créditos vistos hasta esta etapa estarían relacionados con herramientas y/o instrumentos para aprender a enseñar que serían articulados de una manera un poco deficiente con el restante 87,5% de la muestra que sería un contenido disciplinar.

Sobre esto, Margarita aporta lo siguiente: existe un perfil que es el principal modo de enseñanza dentro de la Licenciatura. Dicho perfil cuenta con unas características que son fundamentales de analizar acá:

Igual es que si ya hablamos en términos de características, pues podríamos decir que uno es más “razonable”, más analítico, más dado a la filosofía, muy estudiada en términos filosóficos [...]. Es decir, una filosofía más pura y teórica. Ese perfil se refiere mucho a quién dijo qué en qué circunstancias, de qué modo, con qué intención, bajo qué contexto, los que siguen una línea muy hermenéutica, etc. (Margarita, comunicación personal, 2026)

Esta cuestión es mencionada y discutida en casi todas las entrevistas realizadas y una buena parte de la población nombran dicho perfil como “filosófico”. Esta distinción es importante puesto que dentro de este perfil filosófico también se encarnan la validación (e invalidación) por exclusión de temas y maneras de hacer. Existe, según Margarita, un modo de hacer filosofía que es más validado o, si se quiere, mejor que otros. De este modo, la entrevistada dice que filosofías que se piensan más prácticas o que piensan más cuestiones como “el cuerpo o el territorio” generan un choque con una perspectiva teórica clásica del quehacer filosófico que es enseñado en la Licenciatura en Filosofía. Dicho quehacer filosófico y que, necesariamente tiene que ver con el ser docente, es importante nombrarlo a través de la crítica, puesto que, el constante cuestionamiento que hacen ciertos estudiantes como, por ejemplo, Jeison, quien se preocupa por lo siguiente:

Yo sé que no es que yo sea el mejor docente porque claramente yo soy el primero que en muchas ocasiones se exige más de un punto filosófico que pedagógico, pero creo que eso es un problema casi que estructural de cómo se nos enseña acá. (Jeison, comunicación personal, 2026)

Por su parte, los fallos que Jeison expone acerca de cómo se enseña dentro de la Licenciatura tienen que ver, entre otras cosas, porque considera que la preocupación no debería ser tan conceptual, sino que debería estar más centrada en cómo enseñar el

concepto. Es decir, algunos entrevistados, entre los que se encuentra Jeison también consideran lo siguiente:

[...] creo necesario entender dónde estamos y para dónde vamos, es decir, estamos en la Universidad Pedagógica Nacional y estamos recibiendo una formación que pretende convertirnos en licenciados. Del mismo modo, ser licenciado tiene unos compromisos más grandes y puntuales que hacer pura teorización, por el contrario, creo que implica ser constantemente activo y pensarse y repensarse cosas que van más allá de meras teorías. Con eso no estoy diciendo que no sea importante acercarse a la teoría y estudiarla porque claramente, como dije antes, considero que amo la filosofía, pero siendo sincero no estamos aquí para ser filósofos, estamos acá para ser profes de filosofía. (Jeison, comunicación personal, 2026)

“Ser profes de filosofía” plantea una crítica que parece ser muy pasiva, pero en realidad devela una potencia impresionante: el profesor de filosofía tiene una responsabilidad pedagógica y didáctica que lo diferencia de la concepción clásica de filósofo. Es por esto por lo que chocan ciertas metodologías dentro de la formación para ser Licenciado en Filosofía. Una de estas y la más común, según dicen los entrevistados, es la clase magistral. Definamos ‘clase magistral’ como una clase de dos o tres horas en la cual los, las y lxs estudiantes se sientan y escuchan de manera atenta a su profesor bajo la idea de que el docente es el que sabe y si bien hay espacio para preguntas. La realidad es que la mayor parte del discurso viene por parte del docente. Ahora bien, esto tiene una aclaración: no se trata de que el estudiante sea pasivo y sólo esté en el aula con el objetivo de que lo llenen de conocimiento. Por el contrario, tiene una perspectiva implícita en la que el docente es el que más conoce y por eso el resto escucha. Dicha práctica es comúnmente señalada bajo adjetivos como ‘antipedagógicas’, ‘descontextualizadas’, etc., esto, más allá de fungir como reflexión, en realidad devela una profunda relación discriminatoria que se podría exponer de a través de lo siguiente que aporta Jeison:

Los primeros semestres se tratan de un acercamiento a toda una historia de la filosofía y, en ese sentido, se deja relegada la pedagogía, ser algo así como algo “complementario”, algo

que simplemente sirve para poder luego ir a impartir conocimiento. (Jeison, comunicación personal, 2026)

Si bien, como hemos visto a lo largo del documento, existen ciertos desequilibrios en términos de la pedagogía y la filosofía, esto tiene un efecto punzante en temas de convivencia dentro de la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional y, en este sentido, expone Jeison que:

y los fallos estructurales continúan cuando uno se da cuenta de que muchas materias no ofrecen lo que realmente deberían. Pienso ahora en materias como Entornos Virtuales para la Enseñanza de la Filosofía, porque se ve como una materia de carácter pedagógico cuando en realidad lo que ofrece es una herramienta para la creación de Moodle y cosas por el estilo que, en últimas, si bien son una opción de trabajo, pues no nos dicen nada de enseñar, es más una adaptación a las TIC. (Jeison, comunicación personal, 2026)

Considero pertinente hablar de este punto desde una perspectiva personal, puesto que, creo que esta es una de las cuestiones a mejorar por parte de la Licenciatura en Filosofía. Esto porque considero que algunos de los enfoques que tiene el modo en el que se enseñan materias cruciales como, por ejemplo, Didáctica de la Filosofía no se dan a través del acercamiento y/o el aterrizar el conocimiento disciplinar que el maestro sabe. Por el contrario, se da a partir de una didáctica de segundo orden que generalmente se le conoce como lúdica o juego. Esto no sería tan problemático si la didáctica estuviera conectada con el propósito de enseñar filosofía. Pero, más bien la lúdica se vuelve en algo así como “el juego por el juego”, esto es, la lúdica deja de ser una herramienta de carácter didáctico bien estructurado en favor del aprendizaje para ser únicamente una actividad que se siente y se ve inconexa con los propósitos educativos que se le plantean.

En este sentido, también es necesario reflexionar sobre la aseveración de Jeison donde dice que: “se deja relegada la pedagogía ser algo así como algo «complementario»”. Dicha aseveración es importante porque el rastreo al que se ha venido acercando el presente trabajo habla de un déficit o de un vacío en términos de la formación para ser Licenciado en

Filosofía. Este déficit es importante destacarlo, pues, refleja no sólo la falta de un enfoque filosófico hacia la educación, sino también que, con intervenciones como las de Margarita, existe un modo específico en el que se enseña filosofía que es distante del fin último de ser Licenciado en Filosofía, a saber: enseñar filosofía.

Ahora bien, existe una cuestión que se hace presente a lo largo del presente análisis en torno a la perspectiva de los estudiantes acerca de la Licenciatura en Filosofía. Esto es que, existe un modo de ser licenciado en filosofía que es privilegiado, no sólo a través de cuestiones institucionales como lo podría ser el pénsum. También se gesta en torno a los docentes que si bien cuentan con una libertad de cátedra sobre los temas que dan y de qué manera lo abordan, suelen tener prácticas muy comunes acerca de la teorización. Es decir, es importante analizar prácticas que se enfocan de manera completa en ocuparse del concepto, porque, si bien es importante tener presente la teoría, cuando todos los esfuerzos se concentran en hacer teoría a partir de los conceptos surgen problemáticas tales como que una buena parte del estudiantado no piense de manera activa cómo enseñar los contenidos conceptuales en un colegio. A esto se le suman agravantes como la población a la que va dirigida la clase, de qué manera aterrizar el contenido conceptual a los estudiantes, entre otras temáticas que competen en la formación docente a la hora de planear. Estas prácticas se podrían visualizar a través de metodologías como el seminario alemán que, si bien pueden dar un abordaje conceptual más amplio, ignoran la posibilidad de desapegarse de la dependencia de la filosofía con respecto de la escritura. En este sentido, es posible sembrar la duda por cuál es el valor educativo que más fortalecería las prácticas profesionales de un Licenciado en Filosofía: hacer un ensayo con un enfoque conceptual o que los estudiantes se pensarán clases que sean dirigidas a distintas poblaciones con ciertas particularidades

como, por ejemplo, “haga una clase sobre el ser de Parménides que sea dirigida para un aula de sexto grado con la particularidad de que en el aula hay dos personas sordas y una persona con déficit de atención”. Este tipo de metodologías serían mucho más enriquecedoras acerca de la formación de docente de filosofía en comparación con: “haga una ponencia de tres mil palabras acerca del ser en Parménides”. Esta cuestión es una crítica válida incluso en torno al modo en el que docentes de la Licenciatura en Filosofía ofrecen sus clases en primeros semestres, puesto que, existen análisis como los que propone un entrevistado al cual llamaremos “Diego”, quien plantea que:

Yo creo que cada profesor se encarga de promover un perfil. Por ejemplo, pienso del clásico que podría ser un profesor como Camilo Espejo o, si se quiere más extremista, Rodrigo Sarmiento. Son profesores que tal vez unos mejores que otros en sus distintos campos filosóficos, pero que son muy ensimismados en la filosofía más clásica, más del tipo “haga un texto siguiendo el texto al pie de la letra”. (Diego, comunicación personal, 2026)

La manera de ser docente del profesor Camilo Espejo, tanto en las entrevistas como en los “chismes de pasillo”, se menciona con frecuencia. Buena parte de las cosas que se comentan en torno a sus clases es el tipo de exigencia que se plantea desde su práctica docente. Cabe aclarar que, no se trata de que los docentes no puedan exigir a sus estudiantes. Por el contrario, creo que la exigencia que se plantea es buena, en tanto sea procesual, es decir, que no se le exija a un estudiante de primer semestre saber leer de manera hermenéutica, sino que se le brinden los elementos para que pueda hacerlo.

Esta crítica va más en torno al deber que tenemos como profesores de ayudar a los estudiantes a desarrollar y a entender la complejidad filosófica de tal modo que el proceso, si bien sea frustrante, porque parte de aprender es frustrarse, no sea un martirio. Hay asignaturas que se ponen en primer semestre para ser estas las que cimienten las bases de conocimientos más complejos a lo largo de la carrera. Un ejemplo de esto, podría ser

Propedéutica Filosófica. Recuerdo que cuando yo vi esta materia en primer semestre, me resultaba una materia un poco compleja por la cantidad de información que se me ofrecía. El enfoque del docente era más o menos el siguiente: teníamos dos clases por semana, cada una de dos horas. La primera sesión de cada semana debíamos leer, por ejemplo, *Apología de Sócrates*; la segunda sesión de todas las semanas teníamos que leer un único texto que para ese semestre fue *Platón y Europa* (Patočka, 1991), del fenomenólogo Jan Patočka. El hecho de que hubiese un contenido estático como lo era la segunda sesión y un contenido no estático por la variabilidad de autores que había en la primera sesión de cada semana, complicó demasiado las cosas, puesto que, los aportes de los textos en torno a la historia de la filosofía hacían se sentían inconexos con el contenido filosófico de la segunda sesión. De ese modo, se sentía como tener clases casi completamente distintas de un tema totalmente diferente.

En concordancia con los anteriores análisis se puede afirmar que el fallo no sólo está en el enfoque de las clases de carácter pedagógico y/o didáctico que está presente dentro de la Licenciatura en Filosofía. Esto se encuentra también en algunos enfoques de las clases de carácter filosófico que tienen una tendencia marcada en torno a la producción de contenido filosófico y que no problematizan cuestiones que son muy importantes como la nivelación de saberes y conocimientos por parte de estudiantes que dentro de la Licenciatura en Filosofía no cuentan con el mismo capital cultural que algunos compañeros o maestros, la población a la que se le dará la clase o, también, de qué modo se les enseñará. En este sentido, es pertinente retornar en el concepto de reescolarización propuesto por Bourdieu (2003), donde se define a este proceso de nivelación como una lectura del contexto y la reescolarización como una respuesta contextualizada para acercar a dos bandos cuyas

cargas culturales, sociales, entre otras, les han dicho siempre que el otro es alguien “contrario” o “antagonista” de lo que se sabe. Es menester resaltar que no se ignora de ningún modo que una buena parte del estudiantado y el profesorado de la Licenciatura en Filosofía tiene un origen muy arraigado a la cultura popular. Es pertinente, entonces, cuestionar cómo esto ha sido característico de los procesos de enseñanza en la modernidad, según Nietzsche (2000):

Por su parte, el profesor habla a esos estudiantes que escuchan. Lo que piensa y hace en otros momentos está separado por un inmenso abismo de la percepción del estudiante. Muchas veces el profesor lee mientras habla. En general, quiere tener el mayor número posible de oyentes de esa clase; en caso de necesidad, se contenta con pocos, y casi nunca se dirige a uno solo. Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben: tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural universitaria, puesta en funcionamiento. Por lo demás, aquel a quien pertenece esa boca está separado y es independiente de aquellos a quienes pertenecen los numerosos oídos: y a esa doble autonomía se la elogia entusiásticamente como “libertad académica”. (Nietzsche, 2000, p. 147)

De alguna manera, cuando Nietzsche denunciaba esto como una preocupación acerca de la educación, probablemente las libertades académicas eran mucho más marcadas que ahora. Es pertinente aclarar, al menos hasta este punto que el concepto de ‘libertades académicas’ difiere del concepto de ‘libertad de cátedra’, porque el primer concepto tiende a criticar el relacionamiento entre estudiante y profesor a través de la idea de desconexión. El segundo es más una idea contemporánea en torno a una cierta libertad que tiene el profesor de elegir sus metodologías así como sus temas y sus opiniones. Es posible que una lleve a la otra; sin embargo, esto no descarta la posibilidad de enunciar las libertades académicas como una piedra en el zapato del proceso educativo y, dadas las reflexiones pedagógicas y didácticas gestadas a través del tiempo, es una preocupación del docente que asume cada espacio formativo. Dar la misma clase a los veinte grupos que han pasado por la asignatura es un acto que implica un mero monólogo, que no es dinámico y que no fortalece la identidad de

ser maestro. Es pertinente aclarar que este modo de enseñar filosofía no se piensa como que tenga que desaparecer porque, en primer lugar, sería idílico. Sin embargo, es un modo de enseñar filosofía que ha sido desapegado de la realidad del ser docente, del ser estudiante y que, entre otras cosas, es descontextualizado.

Un muestra de cómo la institución se instituye: la autoevaluación institucional

Una buena manera en la cual se podría dar cuenta del contexto en el cual los, las y lxs estudiantes de la Licenciatura en Filosofía se sumergieron, es la contextualización realizada por parte del mismo programa. Dicho documento se realizó con el objetivo de certificar a la Licenciatura en Filosofía como un programa de alta calidad educativa ante el Ministerio de Educación Nacional. El ya mencionado documento resulta realmente relevante ya que nos plantea una visión institucionalizada acerca de distintos tópicos. El documento fue realizado hace alrededor de dos años y las cohortes mencionadas acá como parte de la población estudiantil ya hacían parte de dicho documento. Ahora bien, ¿qué puede aportar una lectura institucional del proceso educativo de la misma Licenciatura en Filosofía? Ayuda a dimensionar la percepción que tiene la institución sobre su proceso educativo, así como también lecturas del contexto y entrevistas ya realizadas a estudiantes. En concordancia con lo anterior, es pertinente mencionar cuestiones sumamente relevantes dentro del documento de acreditación de alta calidad tales como el perfil del aspirante, el perfil de los docentes, el plan de mejoramiento, entre otros. Dicho documento ayudará a visualizar algo así como una visión institucionalizada del programa en cuestión.

Según el documento construido por la coordinación de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (2024), existen unos propósitos formativos que tiene el

programa con respecto del proceso académico de sus estudiantes. Dichos propósitos de formación constan de al menos cuatro principales tales como: que dominen de forma articulada los saberes disciplinares y pedagógicos; se desempeñen con competencia en la profesión docente; apliquen de modo creativo los actuales desarrollos en tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza de la filosofía; se comprometan críticamente con la construcción y desarrollo de la cultura y la sociedad. Estos procesos se tienen que dar a través del cumplimiento de algunos *ítems*. Entre estos *ítems* se encuentran subdivididos con el objetivo de un correcto desarrollo de capacidades disciplinares filosóficas, capacidades educativas generales, capacidades profesionales y capacidades ciudadanas.

Para el desarrollo de las capacidades disciplinares existen en este documento tres objetivos, a saber: “I) identificar, reconstruir e interpretar con solvencia los más relevantes momentos de la tradición filosófica” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9); “II) analizar, contextualizar y emplear conceptos y usarlos de modo pertinente en procedimientos argumentativos y dialógicos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9); “III) valorar críticamente las situaciones y entornos sociales y proponer desde el filosofar rutas de acción y soluciones a problemas vitales (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9)”.

Para el desarrollo de las capacidades educativas generales se encuentran en el documento también tres objetivos a alcanzar, estos son: “I) aplicar diferentes discursos pedagógicos y educativos en su ejercicio profesional” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9); “II) recontextualizar el discurso pedagógico en distintos contextos educativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9); “III) proponer y crear discursos pedagógicos innovadores” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9).

Del mismo modo, para el desarrollo de capacidades profesionales (pp. 9-10), existen dos objetivos que constan de: “I) aplicar una pedagogía filosófica a la enseñanza de la filosofía” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9); “II) extender la pedagogía filosófica a la enseñanza de las humanidades, los saberes sociales y otras áreas” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, pp. 9-10); “III) utilizar reflexivamente las TIC en la enseñanza de la filosofía y áreas afines” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 10).

El caso de las capacidades ciudadanas comprende otros tres objetivos más que son justamente: “I) conceptualizar filosóficamente el ejercicio político, con énfasis en Colombia y América Latina” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 10); “II) concientizar desde la filosofía los cambios sociales que requiere el país, según valores de libertad, justicia y solidaridad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 10); “III) promover la democratización de la sociedad colombiana a través de la educación filosófica” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 10).

En este punto, el lector puede sentirse un poco desconcertado porque no hay un análisis específico de cómo funcionan dichos objetivos de las distintas ramas. Sin embargo, la respuesta oficial tiene que ver con que la realización de dichos objetivos se da con relación al cumplimiento y el tránsito por la Licenciatura en Filosofía. Es decir, “Por medio de su Plan de Estudios y demás actividades y estructuras de formación, la Licenciatura en Filosofía busca en sus estudiantes el desarrollo de las [...] capacidades” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 9), también se aclaraba que el concepto “capacidades” estaba asociado a la teoría de Martha Nussbaum. Esto deja abiertas muchas interpretaciones, ya que los propósitos desde su propia definición marcan un plan o una vía de acción para alcanzarlos. De ese modo, comprender algunos vacíos en los procesos

expuestos en el anterior apartado tienen mucho sentido, puesto que, los propósitos formativos son bastante ambiguos. El concepto “pedagogía filosófica” si bien es interesante, no se encuentra bien definido u orientado.

En el documento se construye otro hito importante para esta investigación: el perfil del estudiante (p. 10). Dicho perfil, es la búsqueda que facilitaría los propósitos educativos anteriormente mencionados a través de unas características particulares tales como: “pensamiento crítico, creativo, lógico, analítico, sintético, reflexivo, autocrítico, por medio de ejercicios y contenidos de distintas áreas de la filosofía” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 10). Del mismo modo, se espera que el aspirante a la Licenciatura en Filosofía “sea una persona con buenos hábitos de estudio y de pensamiento, que, deseablemente, tenga cercanía con contenidos, modos, lenguajes o habilidades de la filosofía” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 10). Este aspecto es interesante, puesto que, muestra cómo el perfil institucional sí espera unos modos de ser filósofo o de leer la filosofía que, como se mostró en momentos anteriores, no están presentes en muchos de los estudiantes de primer semestre. Habrá quienes opinen que la Licenciatura en Filosofía pide “habilidades de la filosofía” porque es lo que se va a estudiar y esto es claro. No obstante, usar el argumento de que “si no tiene habilidades para la filosofía, ¿para qué entra a estudiar filosofía?”, es en sí mismo un argumento inválido considerando que vuelve a la filosofía como algo que pueden estudiar unos pocos. Por el contrario, el carácter de la filosofía, de la pedagogía y de la educación misma en Colombia es democrático y la labor docente ya no es de carácter retórico para formar unos pocos que tienen el privilegio. En

ese sentido, la respuesta a dicha pregunta antes mencionada podría ser: se entra a la Licenciatura en Filosofía para aprender a enseñar filosofía.

Ahora bien, en dicho documento también se encuentran cuestiones interesantes que se plantean, entre otras cosas, preguntas por la formación y el aprovechamiento por parte de los estudiantes a espacios importantes que no necesariamente tienen que ver con la formación filosófica. En una encuesta realizada para este documento, dichos espacios son cuestiones como salidas de campo, investigaciones guiadas, diseño de recursos pedagógicos y didácticos e, incluso, talleres de cuerpo, voz y exposición. Ahora bien, para espacios como las salidas de campo, resulta interesante entender, por ejemplo, que del “total de encuestados (n=141), el 23% manifiesta haber participado en salidas pedagógicas. La comunidad estudiantil suele señalar la necesidad de propiciar salidas pedagógicas para enriquecer sus procesos formativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 47).

Estas salidas de campo en muchos casos tienen un enfoque netamente disciplinar entendiendo que se proponen salidas a congresos de filosofía, congresos de ética, entre otros. No se ignora que hay otro tipo de salidas que tienen que ver con salidas a campo con el objetivo de realizar investigaciones, etc., es por esto que es menester aclarar que, dentro de la construcción y análisis de las encuestas realizadas por la Licenciatura en Filosofía para la construcción del documento acá estudiado, no se explicitó una diferencia entre lo que se entiende por salida de campo ni tampoco salidas académicas; esto da a entender que, en realidad, se entienden como un único componente. Sin embargo, la cuestión importante no creo que sea desprestigiar o menospreciar las salidas de campo que tienen que ver con intereses académico-filosóficos, más bien, propiciar salidas de campo que tengan que ver con intereses de carácter profesional, ir a colegios rurales, ofrecer clases en comunidades

con distintas características étnicas, en fin, empaparse un poco de la labor docente. No se desconoce para nada la labor de algunos docentes que sí llevan a sus estudiantes a aprender y conocer otros modos de hacer filosofía desde el pensamiento indígena, entre otros. Pero el llamado, podría ser precisamente a ampliar estos espacios y que no sólo sean dos o tres docentes que lo hagan y el resto o no les interese hacer salidas de campo o si las hacen, únicamente tengan que ver con fines académico-filosóficos.

Por otra parte, el documento plantea que cuestiones como las investigaciones guiadas son un tema complejo, puesto que, existe una perspectiva en la cual más del 57% de los entrevistados consideraron que no han recibido este tipo de guía durante su proceso académico y de formación (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 48). De hecho, se señala también como una cuestión a mejorar, en palabras del documento: “estos resultados llaman la atención sobre la necesidad de fortalecer los espacios de investigación tanto en escenarios curriculares como extracurriculares” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 48). Ahora bien, desde mi análisis y experiencia propia, suele ser una brecha muy significativa entre los docentes y lo que los estudiantes quieren investigar. De algún modo, esto tiene cosas positivas y negativas con respecto de la libertad creativa ya que es relevante para la producción de conocimiento nuevo o con mayor profundidad. Sin embargo, cuando lo que se investiga no tiene una guía el estudiante puede sentirse abandonado o a la deriva con relación a lo que quiere o puede investigar.

Ahora bien, en lo que corresponde al componente de la encuesta que analizó el “diseño de recursos pedagógicos o didácticos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 49), es muy diciente en tanto que el 45% de los entrevistados consideran no haber visto este componente dentro de la Licenciatura. Cabe aclarar que, esta encuesta tampoco ofrece

información acerca de cuál es la discriminación realizada para saber esta información. Esto puede ser un poco sesgado en la medida en que los primeros semestres no cuentan con un componente pedagógico fuerte, sin embargo, esto también es diciente en la medida en la que confirma otras cosas mencionadas en el presente documento. Recordando el anterior apartado, probablemente si se investiga más a fondo esta cuestión tenga que ver no sólo con si hay o no espacios, puede ser relacionada con que los espacios que hay no son suficientes o son muy panorámicos o, incluso, están poco conectados con el saber filosófico y cómo usarlos con este campo disciplinar.

En adhesión a lo anterior, el componente relacionado con talleres de cuerpo, voz y exposición se enuncia que el 47% de los estudiantes encuestados han participado en talleres con estas características que, de nuevo, volviendo a perspectivas como la de Margarita. Se puede afirmar que son muy pocos los espacios que, dentro de la Licenciatura en Filosofía, se piensan sus clases más allá de espacios teóricos. Esto es una preocupación importante porque añadiendo al cuerpo cuestiones como voz, exposición o si lo pensamos desde una perspectiva, si se quiere, “retórica”, quiere decir que algunos de los Maestros en Formación de la Licenciatura en Filosofía tendrían vacíos significativos que se verían expresados en su vida profesional. Bajo este supuesto, vale la pena preguntarse: ¿Cómo se está planteando el ser docente de filosofía por parte de la Licenciatura en Filosofía? Ya que el 90,9% de los estudiantes que afirmaron haber participado en dichos talleres, opinan que esto mejora las capacidades profesionales que se adquieren a lo largo de la Licenciatura en Filosofía (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).

Resulta interesante de este mismo documento analizar cuestiones como la percepción de los estudiantes en el apartado “Característica 29 – ajustes a los aspectos curriculares”

(Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 176), esto porque develan tanto críticas como las valoraciones y aspectos a mejorar del pénsum y de los distintos abordajes de las clases. Valdría la pena empezar con el siguiente comentario que parte como una felicitación, pero, al mismo tiempo, expone una crítica puntual:

Bastante bien. Pienso que a medida que avanza el tiempo se percibe mayor rigurosidad. Sin embargo, también creo que hay un gran tropiezo en la formación inicial. El curso de Propedéutica, por ejemplo, debería enfocarse en proporcionar herramientas y métodos para acercarnos a la formación filosófica de forma apropiada, algo que no sucede, debido a que los docentes a cargo imparten contenidos de suma relevancia, pero complejos en exceso para jóvenes que recién se acercan a la filosofía de forma académica. (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 178)

Esta crítica es concisa en la medida en que reitera algo que en el presente documento se pretende hacer énfasis, a saber: dentro de la Licenciatura en Filosofía existen algunos modos de enseñar filosofía que son un poco descontextualizados, ya que, si se analiza las pretensiones “teóricas” con respecto de la puesta en marcha de ellas en la realidad, hay un tema bastante problemático que no sólo es en relación cómo se ve el conocimiento disciplinar, sino que también se desprenden de aspectos pedagógicos como la identificación y caracterización de la población estudiantil, entre otros.

Del mismo modo, el análisis de este documento se orienta y se reconoce con un enfoque crítico que no desconoce situaciones como la expuesta por uno de los entrevistados por la Licenciatura: “Percibo muchos cambios buenos, pero porque he decidido no dejarme afectar por muchas violencias por parte de doctores o doctoras que no saben nada de pedagogía. También otros/as profes/as me han ayudado a sanar y mejorar. Ha sido hermoso” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 178). Esto resulta importante, ya que habla y muestra un panorama previamente visto: dentro de la Licenciatura en Filosofía existen perfiles de profesores que, si bien están formados plenamente acerca del saber

disciplinar, no es común encontrar que estos profesores estén formados para ser *docentes*, en su mayoría son filósofos. Como lo afirman las distintas contextualizaciones de la planta docente que se ofrecen en el documento (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 135). De este modo, la lectura y el método de enseñanza que estos profesores adopten en su aula seguramente sea limitado en términos didácticos y pedagógicos. Es pertinente reiterar que no se sugiere que los filósofos sean malos o que su perfil tenga que “ser mandado a recoger”, como lo afirman muchos estudiantes en los chismes de pasillo. Por el contrario, se trata de diversificar estos perfiles y exigir una mejor formación en todos los ámbitos posibles de estudio dentro de la Licenciatura en Filosofía.

Dentro del ya mencionado documento, existen distintas informaciones que dan un panorama seguido y analizado de manera institucional acerca de abordajes que es necesario mencionarlos y reconocerlos como aspectos a mejorar o aspectos que, contrastados con la perspectiva de algunos estudiantes, son problemáticos. De este modo, el análisis sobre la construcción de la formación curricular para la investigación (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 200), está dividido en dos grandes núcleos: I) fundamentación que se da a través de la transición entre primero a cuarto semestre de la Licenciatura. II) Profundización que se plantea como un eje que atraviesa desde quinto semestre hasta décimo semestre de la carrera (Universidad Pedagógica Nacional, 2024). De este modo, el componente de carácter investigativo, según la licenciatura, está gestado a través de todo el pénsum como un componente fuerte del cual se desprenden unas buenas posibilidades de hecho dentro del mismo campo.

Ahora bien, habría que preguntarse si esto realmente es de este modo, esto porque la formulación comprende que materias como Lógica I y Lógica II pertenecen al ámbito

investigativo de la Licenciatura. Como se enseña es más parecido a un componente disciplinar filosófico. Esto plantea de lleno un vacío en términos expositivos dentro del documento. Del mismo modo, es problemático que la Licenciatura se jacte, por ejemplo, de una cierta propiedad pedagógica acerca de la enseñanza para personas sordas y ciegas en la enseñanza de la lógica porque este enfoque corresponde a una profesora en particular. Sí, es de admirar la entrega, la dinamización y la didáctica que se ha hecho como ejercicio de esta profesora, pero es inexacto tener apropiación de este eje como “nosotros enseñamos a hacer esto” y que sólo sea una docente la que tiene las facultades, formación y las propiedades investigativas necesarias para manejar este enfoque de enseñanza.

En este sentido, es pertinente también plantear la crítica acerca del siguiente enunciado: “El propósito general del Preseminario es desarrollar en los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para el trabajo en un seminario alemán” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 201). Esto porque muestra que muchos de los esfuerzos por enseñar filosofía se dan en el marco de una tradición que no es cuestionada y que se considera como garante del pensamiento filosófico. Esto es problemático en la medida en que las aulas de la Licenciatura en Filosofía no se diversifican ni tampoco se plantean cuestiones interesantes en torno a conceptos filosóficos y su aplicabilidad dentro del campo educativo. En este punto, recuerdo alguna vez estar discutiendo con alguno de mis compañeros acerca de este tema y él me decía lo siguiente: “acá en realidad no se hace seminario alemán. Esto es una amalgama que une muchas cosas”. Si bien este argumento puede ser válido, se puede también pensar por qué es necesario dejar de buscar cómo hacer una mezcla de seminario alemán con muchas cosas y no promover otras metodologías que diversifiquen las estrategias de formación en investigación que promueven los seminarios.

La lectura ofrecida por la institución acerca de la investigación en el ámbito educativo puede conectar la idea previa de la no diversificación del seminario alemán como metodología investigativa. La desconexión de estas estrategias con asignaturas como Investigación Educativa, cuyo foco es enseñar a investigar en el ámbito educativo, es evidente. De acuerdo con el documento referido (Universidad Pedagógica Nacional, 2024):

Aunque el curso Investigación educativa pertenece al ambiente Investigativo, sus contenidos están estrechamente vinculados a los cursos y actividades del ambiente Pedagógico-didáctico. Por ello, tiene como propósito promover en los estudiantes habilidades necesarias para el ejercicio de la práctica pedagógico-investigativa (PPI), las cuales facilitarán la investigación en aula. Sin embargo, en la medida en que las actividades de la PPI pueden dar lugar a la realización de trabajos de grado en las modalidades de sistematización de práctica o proyecto pedagógico-didáctico, el curso se inscribe en el Núcleo de Trabajo de grado del Ambiente. El propósito de este curso es que los estudiantes puedan formular proyectos de investigación en educación y hacer uso de diferentes metodologías de recolección y análisis de datos a fin de evaluarla implementación de tales proyectos. Para ello, se promueven habilidades como plantear y justificar problemas de investigación en educación, construir marcos teóricos, formular objetivos de investigación claros y verificables, elaborar diseños metodológicos, evaluar actividades pedagógicas, y hacer reflexiones éticas en torno a su ejercicio como investigadoras/es en educación. Para cumplir con estos objetivos, los profesores emplean estrategias como la lectura, presentación y discusión de manuales de metodología y documentos que presentan resultados de investigaciones sociales y educativas. Además, dada la naturaleza teórico-práctica del curso, los profesores también promueven el trabajo autónomo, mediante la formulación de proyectos de investigación que involucren el planteamiento de un problema social o educativo, el diseño metodológico de la investigación, y la recolección y sistematización de datos para responder al problema. Este trabajo también es acompañado con asesorías constantes a los estudiantes, a fin de mejorar sus propuestas de investigación. (Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 201-202)

Es decir, una sola materia tiene que solucionar problemáticas relativas a la enseñanza de la pedagogía y la didáctica; enseñarles a los estudiantes a investigar para que en sus prácticas cuenten con experticia para elaborar informes, lecturas del contexto e investigar en general; plantear la posibilidad de hacer su trabajo de grado en investigaciones no filosóficas que tengan que ver con sus prácticas; enseñar metodología de la investigación; enseñar bases de formación de proyectos investigativos; enseñar a evaluar proyectos investigativos; enseñar

ética de la investigación; promover el trabajo autónomo; fortalecer la investigación social dentro de la Licenciatura; enseñar a investigar, recolectar y sistematizar. Es decir, en una sola materia que, en muchos casos, es vista por los estudiantes como “de relleno” tiene que plantear y resolver casi por completo los problemas de base en términos investigativos y, en algunos casos, hasta pedagógicos y didácticos dentro de la Licenciatura. Esto es un problema gigante en términos formativos porque si bien en primeros semestres se les enseña a los estudiantes a argumentar en materias como Argumentación filosófica I y Argumentación filosófica II, pues en el camino hacia la formación en investigación académica, hay una desconexión total que se quiere resolver con un solo espacio académico que enseñe todo lo que no se enseña en el resto de la Licenciatura.

Ahora bien, habiendo analizado las cuestiones aquí mostradas acerca del documento de acreditación (Universidad Pedagógica Nacional, 2024), es pertinente preguntarse lo siguiente: ¿De qué modo las cuestiones problemáticas y críticas afectan la construcción de la identidad docente de los, las y lxs Maestrxs en Formación de la Licenciatura en Filosofía? Esto porque la construcción de dicha identidad, para el presente documento, se sirve de todo lo que aprende para expresar un modo sea por admiración o negación de lo aprendido. En concordancia con esa idea, el vacío formativo y las problemáticas que surgen a partir de las cosas que están o que no están de la manera en la que se plantean, resulta ser un proceso que puede afectar el cómo se crea una identidad docente o, si se quiere, cómo se expresa en el proceso de formación de los, las y lxs docentes en formación de la Licenciatura en Filosofía. Sin embargo, esto se explorará en capítulos posteriores.

Capítulo II: La construcción de una identidad partidista del ser docente

Perfiles, disputas y búsquedas de conciliación en la formación de licenciados y licenciadas en filosofía

El presente capítulo tiene como objetivo exponer los modos de ser docente que se configuran dentro de la Licenciatura en Filosofía. Para ello, retomo preguntas de las entrevistas que me permitieron caracterizar la identidad docente: ¿qué es importante para ser licenciado en Filosofía?, ¿qué significa ser licenciado en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional?, ¿qué maneras de ser licenciado se reconocen en la carrera?, ¿cómo se promueve uno u otro modo de ser licenciado dentro del programa? A partir de estas preguntas, identifiqué una identidad partidista del ser docente, marcada por la división de la población en “bandos opuestos” o “antagónicos” cuyas prácticas comparten formas de segregación y enjuiciamiento.

Estas preguntas serán importantes, puesto que hablan de una identidad del maestro, tendencias y aportes importantes que serán necesarios para describir justamente los modos en los que se es Licenciado en Filosofía dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. El presente capítulo será dividido fundamentalmente en cuatro apartados, a saber: I) Modo filosófico-académico; II) Modo pedagógico-académico; III) Relacionamientos entre perfiles; IV) Conciliación. De este modo, los primeros dos apartados explorarán las tendencias más marcadas por parte de los entrevistados acerca del modo de ser Licenciado en Filosofía. El tercero se trata de una reconstrucción del modo en el que la radicalización en el posicionamiento del discurso o la omisión de las apuestas pedagógicas, filosóficas y profesionales de la Licenciatura en Filosofía generan, en consecuencia, un ambiente hostil

dentro de la Licenciatura en el cual los primeros dos perfiles suelen ser dimensionados constantemente en pugna. Por último, se hablará acerca de un modo divergente de ser licenciado en el cual las nuevas cohortes de la Licenciatura han decidido “tomar la batuta” y apropiarse de un discurso mediador que refleja una necesidad por la convivencia y una crítica profunda acerca de la polarización.

Modo I: Perfil filosófico-académico

Este perfil se relaciona con unas visiones *tradicionales de ser filósofo*. Margarita lo presenta de la siguiente manera:

[...] hay muchos modos de ser licenciado y eso lo determina las apuestas personales y que, quizás en algunos casos, esas apuestas están mediadas por pensamientos si se quiere tradicionales como, por ejemplo, quienes hacen clases alrededor de un concepto más magistral, quienes les importa demasiado el canon que incluso parece que lo recitaran. (Margarita, comunicación personal, 2026)

Esta concepción acerca del perfil aquí mencionado es una constante por parte de los estudiantes, ya que existen modos en los cuales las clases y las metodologías aplicadas en las mismas privilegian un uso conceptual que se desprende de las apuestas formativas y metodológicas que la Licenciatura en Filosofía plantea. En concordancia con lo anterior, se entiende que el modo filosófico-académico es un perfil promovido no sólo por buena parte de los docentes, sino también por la Licenciatura en Filosofía a través de una perspectiva práctica, ya que desde su proyecto educativo (como se analizó en el documento de acreditación) se plantean otros métodos y/o apuestas que son contrarrestadas las prácticas docentes que, de hecho, se movilizan en clase. Así pues, una de las principales características de este perfil es justamente la limitada capacidad didáctica y pedagógica que tienen algunos de los estudiantes. Ahora bien, la entrevista realizada a Jeison también

aporta elementos acerca de cuestiones relevantes como la priorización de un perfil del estudiante dentro de la licenciatura:

[...] hablando ya con varios amigos que también son estudiantes de la Licenciatura, me he dado cuenta de que hay ciertos fallos en la malla curricular que exponen tal vez los intereses y las cosas que se querían a través de crear la Licenciatura. Los primeros semestres se tratan de un acercamiento a toda una historia de la filosofía y, en ese sentido, se deja relegada la pedagogía ser algo así como algo “complementario”, algo que simplemente sirve para poder luego ir a impartir conocimiento. (Margarita, comunicación personal, 2026)

De este modo, en tanto se acepta como una constante de análisis o de reflexión por parte de los estudiantes, pues se vuelve una característica puntual del perfil filosófico-académico. Esta característica la podríamos nombrar una predilección práctica por parte de la institución acerca de un perfil estudiantil. Cabe aclarar que, esta predilección se enuncia como práctica porque, como ya se analizó en el capítulo anterior, tiene la particularidad de que dista de la construcción “oficial” o de los objetivos formativos institucionales mencionados en documentación de carácter público. Ahora bien, en su entrevista, Margarita aclara que, este modo de ser docente tiene una tendencia mucho más “racional” y “analítica” acerca de la filosofía que se concentra en el conocimiento filosófico como teórico y puramente disciplinar.

Otro rasgo asociado a este perfil es la centralidad conocimiento disciplinar “para unos pocos” que genera procesos de exclusión dentro del aula que, según Margarita, “en una clase te puedes encontrar con un profesor que trabaja bastante en temas de conceptualización y seguramente tenga preferencias por aquellos estudiantes que tienen cierto talento para eso”. Estas preferencias dentro del aula, aparentemente, se forman como afectos y su efecto es la generación de pequeños grupos de personas que piensan de la misma manera o tienen una perspectiva al menos parecida y del modo de ser docente que hacen que no se diversifique el pensamiento, sino que más bien se segregue.

En este sentido, la pugna aparece ya no desde la predilección por el conocimiento filosófico, sino como consecuencia de dicha partidización bajo el discurso de “los que no piensan del mismo modo que yo son reduccionistas y no le dan la importancia que necesita el saber filosófico”. Este discurso se esfuerza constantemente por entender la pedagogía como una *mera herramienta* que sólo sirve para poder ir a dar clases en un colegio. Sin embargo, aclara Margarita que el problema central de esto se encuentra en que:

“esos perfiles se movilizan a través de los intereses comunes y de una idea que se vuelve norte para ciertos grupitos que se vuelven séquitos, lastimosamente” y, en consecuencia, se pierde el norte de ser docente de filosofía y “se preocupan más por el concepto que por el acto de proponer, de realizar un proceso de aterrizar el conocimiento”. (Margarita, comunicación personal, 2026)

Esto representa una asimetría en aspectos como la retroalimentación, según Margarita, porque como “cierto estudiante piensa igual que yo acerca de cierto tema entonces le pregunto más a él y le retroalimento con más intensidad y generó un mayor interés por su proceso académico en comparación con el de otros compañeros” (Margarita, comunicación personal, 2026). La construcción de esta pugna es compleja, puesto que, se muestra como un conflicto generado a partir de la poca flexibilización del conocimiento. Es decir, como ya lo ha reconocido Margarita, la característica de este perfil es una predilección por el saber filosófico, pero no un saber filosófico cualquiera, generalmente la predilección se da por un tipo de filosofía que no tiene características interdisciplinarias, una filosofía “pura” que no tiene en cuenta cuestiones relevantes para el aula como el cuerpo, las pulsiones o incluso, deslegitiman el contexto del estudiante por no ser importante a la hora de filosofar.

Esta cuestión, dice Margarita, separa de tal manera la comunidad estudiantil que incluso genera problemas en la relación docente-docente. Parece ser que el conjunto de estudiantes se divide entre “el estudiante que sabe” y “el estudiante que no sabe”; “el apto” y “el no

apto”. En este sentido, surge una gran incógnita: ¿Cuáles son las características específicas que hacen apto o no apto a un estudiante? A este punto, vale la pena recordar el concepto de desigualdades persistentes y, más específicamente, las desigualdades culturales puesto que, según Bourdieu (2003), las desigualdades se encuentran justamente en el modo en el cual se es competente y/o apto para pertenecer, en este caso, a la academia. De este modo, las desigualdades culturales se ven expresadas en una exigencia descontextualizada e irreflexiva a estudiantes cuyo entorno sociocultural previo al ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, a la Licenciatura en Filosofía o, incluso, al estudio mismo de la filosofía. En este sentido, la cuestión y el punto central del concepto ‘desigualdades culturales’ es que las desigualdades no se presentan como diferencias válidas entre estudiantes los cuales iban a ser instruidos para entender de manera procesual y adquirir el capital cultural suficiente para acercarse al estudio de la filosofía. Por el contrario, estas desigualdades culturales son vistas como un problema que el estudiante solo tiene que resolver en la medida en la que va “estrellándose”.

La exigencia, entonces, es erradicar las desigualdades culturales a través de un proceso de afirmación de las capacidades, esto es “Ustedes están en filosofía, tienen que hacerlo” y no un proceso de construcción para mitigar dichas brechas culturales, es decir, “ustedes tienen que empezar aprendiendo x con el objetivo de llegar a entender y sobre el estudio filosófico”. En este sentido, el proceso de acercamiento, por ejemplo, al vocabulario filosófico, es contrario a la negación de las desigualdades culturales ya que se trata de acoger dichas desigualdades y facilitar un puente que se construye cimentando las vigas de un estudio de la filosofía más equitativo a través del concepto de reescolarización. Es por esto por lo que se considera acá que la principal característica del estudiante “apto” es aquél

que cuenta con el capital cultural suficiente para entender la filosofía de buena manera desde su inicio porque, siguiendo con el ejemplo, el vocabulario que conoce acerca del entorno filosófico es muy consistente. Esto porque el modo en el que se entiende el ser apto va en un sentido que se puede entender como el que ya sabe, por ejemplo, leer y escribir. A esto Diego señala que:

[...] tiene que ver tal vez con el modo en el que la Licenciatura nos enseña. Me refiero de pronto a que la Licenciatura nos enseña constantemente un método muy clásico de escribir, aprender historia de la filosofía y, a partir de eso, pensar. (Diego, comunicación personal, 2026)

Esta crítica se plantea desde una perspectiva interesante, a saber: las metodologías que promueven este perfil son vistas por los estudiantes como limitadas, puesto que, dependen de la lectura y la escritura para enseñar a pensar filosóficamente. La filosofía entonces se reconoce como dependiente de una teoría clásica que tendría todo resuelto, en particular la forma en que es transmitida: el seminario alemán, los congresos filosóficos o la clase magistral. Dicha metodología clásica de enseñanza es criticada a partir de cuestiones ya analizadas como la dependencia de unos modos de estudiar filosóficamente hablando. Del mismo modo, la crítica planteada es histórica en la medida en que estas metodologías ya fueron criticadas porque esconden cuestiones como la desconexión entre el docente y el estudiante. En este sentido, la dependencia de la lecto-escritura, si bien es común en la filosofía, es cuestionada porque existen personas que, por su capital cultural no cuentan con la facilidad que otras sí pueden tener para el estudio filosófico. Resulta interesante puesto que las apuestas de la Licenciatura constantemente hablan de un proceso de mediación en el conocimiento y que las apuestas profesionales que tienen para sus estudiantes es que estos cumplan con el deber de establecer estrategias metodológicas que sean didácticas y que reconozcan la necesidad de mediar a través de la didáctica el conocimiento filosófico

dentro de los procesos educativos y formativos. Sin embargo, entendiendo que el modo en el que se enseña depende tanto de unas formas clásicas de enseñanza y aprendizaje, es una buena razón por la cual este perfil es tan criticado dentro de la Licenciatura en Filosofía por los estudiantes. Del mismo modo, siguiendo a Diego:

Es curioso porque todos venimos de ahí y algunos o se separan o se adhieren más a ese modo de ser Licenciado. Los que se separan suelen tender a pensarse la Licenciatura como un espacio carente de pensamiento crítico y un espacio que, si bien filosóficamente es enriquecedor, se queda corto para ir a enseñar o ir a enfrentarse con un grupo, un aula o, incluso, una realidad. (Diego, comunicación personal, 2026)

En este párrafo se plantea una preocupación en torno a aquellos estudiantes que no cuestionan la necesidad de despegarse un poco de la dependencia y de las formas del saber disciplinar. Esta preocupación es válida en tanto que se pregunta por la necesidad de pensarse otros modos que ayuden al docente en formación a estar dentro del aula. No obstante, esta cuestión contiene un señalamiento que puede llegar a ser prejuicioso cuando se lleva al extremo de adjudicar ser carentes de pensamiento crítico y tener pocas habilidades para enseñar o para enfrentarse con un grupo, un aula o una realidad. Esto puede ser totalizante, sin embargo, se entiende desde una perspectiva algo cansada de los mismos modos, las mismas clases, las mismas temáticas y metodologías.

Ahora bien, según Diego, la movilización de este modo de ser licenciado es constantemente promovida por algunos docentes, a través de un orden discursivo que, como ya se mencionó es polarizado o partidista. Esto se afirma a través de la siguiente intervención de Diego:

Yo creo que cada profesor se encarga de promover un perfil. Por ejemplo, pienso del clásico [o también llamado filosófico-académico] que podría ser un profesor como Camilo Espejo o, si se quiere más extremista, Rodrigo Sarmiento. Son profesores que tal vez unos mejores que otros en sus distintos campos filosóficos pero que son muy ensimismados en la filosofía más clásica, más del tipo “haga un texto siguiendo el texto al pie de la letra”. Ahora bien, también diría que son profesores que un poco se preocupan por cosas que, si bien son importantes, no lo son todo en la enseñanza como, por ejemplo, escribir casi perfecto. La exigencia de ellos suele ser muy relacionada con “es que joden hasta por una coma mal

puesta”. Eso es problemático en primeros semestres porque hace que los estudiantes se sientan tontos, he visto a personas que ‘tercerean’³ filosofía antigua con Camilo Espejo porque su preocupación no es acerca del pensamiento, sino del entender de manera hermenéutica a los autores y casi ninguno de nosotros llega sabiendo leer de ese modo, entonces pues pasan esas cosas. (Diego, comunicación personal, 2026)

Diego sintetiza características de este perfil académico. Estas características tienen que ver con las prácticas que se adoptan a través de la promoción del mismo perfil y que surgen como consecuencia del desencuentro con los modos de lectura y análisis que se dan dentro de la Licenciatura. Esto obedece, a su vez, a un desconocimiento por parte de los docentes del contexto social y del capital cultural que los estudiantes han adquirido a lo largo de su vida.

Este perfil nace como filtro y fundamento para el aprender filosofía y esta hipótesis se fortalece justamente en el argumento de que algunas clases como, por ejemplo, Propedéutica Filosófica no realizan procesos de contextualización o acercamiento al saber filosófico. Más bien es percibida por muchos estudiantes como una clase que filtra y saca a aquellos que simplemente no encajan con los modos de aprender o enseñar de la Licenciatura en Filosofía.

Del mismo modo, Diego reconoce un carácter discriminatorio en este perfil y lo enuncia de la siguiente manera: “Es que es curioso porque como decía antes, los [estudiantes] que dicen que la filosofía es clásica o no es, suelen tener herramientas discursivas que enuncian al que no sabe [o no entiende la filosofía de la misma manera que ellos] como un “bruto” o “pobre” en ciertos autores”. Es pertinente enunciar que la disputa es una constante de la naturaleza agónica de la filosofía que se enseña en nuestro programa, pero que llevada al extremo puede ser perjudicial para la convivencia entre pares. Esta problemática, sin

³ El concepto ‘tercerear’ hace referencia a repetir por tercera vez una materia lo cual pone en riesgo la continuidad del estudiante porque en el reglamento de la Universidad Pedagógica Nacional perder tres veces una misma materia es causa para perder la calidad de estudiante dentro de la institución.

embargo, será tratada de mejor manera en el tercer apartado del presente capítulo que se encargará de analizar las relaciones entre los modos de ser docente dentro de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

En tal sentido, Mónica señala que existe un problema que no sólo se trata de este programa o de esta Licenciatura en Filosofía, sino que es característico de la enseñanza de la filosofía que es dependiente de la lecto-escritura y que implica unos vacíos de carácter didáctico y pedagógicos generales de la enseñanza. Según Mónica:

Considero que esta necesidad nace a partir de los modos en los que se ha sido profesor de filosofía a lo largo de la historia. Es decir, creo que existe un modo no sé cómo llamarlo (sus gestos estaban mediados por duda), diría que “clásico” y modo tiene ciertas implicaciones que tienen que ver con una filosofía teórica que tiende a apegarse concretamente al texto y se enseña de una cierta manera que comprende modos como únicamente leer, únicamente escribir y no digo que estos métodos sean completamente descartables. La cosa es que este modo de enseñar, de manera prejuiciosa, pretende que el estudiante ya sepa hacer estas cosas y que, en la realidad, no están y que toca desarrollarlas. Por otra parte, comprende que saber acerca de filosofía únicamente significa saber escribir y saber leer de manera hermenéutica. Con esto no quiero decir que no pueda haber casos en los cuales efectivamente el estudiante sepa... (En este punto hubo un silencio que considero que era para continuar mentalmente con el argumento y luego expresarlo) sin embargo, en la mayoría de los casos esto no sucede y es así porque, en realidad, ninguno de nosotros es realmente un superdotado o una persona que ha tenido la educación con mayor calidad posible y es que aun teniendo esas condiciones, es probable que eso falle. Ahora bien, entiendo lo problemático de este perfil como una ignorancia del proceso o una ignorancia con respecto al contexto del estudiante. (Mónica, comunicación personal, 2026)

Esta caracterización acerca del modo en el que se enseña filosofía señala la equiparación entre la filosofía y la enseñanza de la historia de la filosofía. Venga de nuevo el apartado citado arriba de Nietzsche (2000), donde el autor alemán hablaba de una profunda desconexión entre el estudiantado y el docente lo cual llevaba a un problema conocido comúnmente como “libertades académicas”. Dichas libertades académicas se enuncian como problemáticas a partir de la concepción de desconexión que genera problemas no sólo de carácter académico sino también de carácter convivencial que desgastan la posibilidad la construcción de comunidad y de un saber no tan especializado pero común.

Modo II: Perfil pedagógico-académico

La comprensión de este perfil, al igual que la anterior, se basa en las entrevistas realizadas. Se proponen unas generalidades, particularidades y características que encajan con un modo de ser docente que describo como modo pedagógico-académico. Es interesante plantear desde el nombre una característica compartida entre los dos perfiles hasta ahora abordados que tienen rasgos académicos y que la connotación “académico” resulta negativa en términos de las prácticas normalizadas dentro de la clase. En este sentido, es menester aclarar que la definición y la caracterización de este perfil se hará también en términos de comparación entre las prácticas y los discursos de fondo planteados desde la definición aportada por los estudiantes. De este modo, Mónica señala:

[...] considero que hay otro modo de ser profe o licenciado en filosofía que consiste en sacar de la indeterminación ese contexto y tenerlo en cuenta. Este modo se preocupa por el contexto, por el modo de ser de los estudiantes en el aula y fuera de ella y cómo eso impacta en lo que cada uno de ellos quiere estudiar o aprender. Esto no quiere decir que no se quiera cumplir con cosas como los Derechos Básicos de Aprendizaje, más bien se trata de hacerlos posibles en la realidad. ¡Mmmmm! (Con sensación de duda) Más bien se trata de no concentrarse única y exclusivamente en ser el filósofo que enseña y más bien apropiarse del ser profe de filosofía... ¿De qué modo? Claramente es personal y no quiero decir que por eso sea indeterminado... El norte tiene que ser pensarse el acto de educar de modo tal que no sólo sea ir a hablar de Kant... Puede ser cómo Kant nos habla de la crisis de valores que puede haber ahora... No sé si me doy a entender. (Mónica, comunicación personal, 2026)

La perspectiva analítica que aporta Mónica tiene que ver con una concepción separatista entre los dos modos vistos, pero que relaciona este perfil con la concepción específica de un uso de la academia para fundamentar las prácticas profesionales que son consideradas positivas para el relacionamiento social y la comprensión del contexto. Esto resulta ser realmente valioso de este perfil, puesto que, cimienta lo que se considerará como una perspectiva reflexiva del quehacer docente y que, bajo la comprensión de este documento se reconoce como un punto de partida para la realización de un mejor oficio profesional.

Este perfil suele tener una corriente teórica muy dada en torno a conceptos como la práctica pedagógica y que, desde el punto de vista de entrevistadas como Margarita, existe en este perfil un reconocimiento por el cuerpo y, además:

De igual modo, existen apuestas y propuestas que van más en torno a reconocer el cuerpo, deconstruir procesos dualistas de mente/cuerpo, encarnar el conocimiento, hablar de un conocimiento mucho más vivo, un conocimiento que no sea ajeno al contexto y que eso sea tenido en cuenta a la hora de enseñar. (Margarita, comunicación personal, 2026)

Marisol también aporta que:

Existen apuestas que están mediadas constantemente por una pregunta contextual que no necesariamente tiene que ver con dónde estamos dando clase, sino en reconocer, por ejemplo, el cuerpo como primer territorio y que de y desde ese territorio se aprende constantemente. Hay propuestas como la de la profesora Ana María que tienen una tendencia que si bien es filosófica, también se preocupa por dejar de ver el cuerpo como separado de la mente y entender mejor que la memoria y el aprendizaje es de carácter social, relacional y corporal. (Marisol, comunicación personal, 2026)

En palabras de Diego, también se entiende que:

Hay una propuesta que últimamente he estudiado y me parece que tiene algo de importante dentro de las apuestas que se dan en la Licenciatura porque se desprende de cuestiones clásicas como el debate acerca de preguntas epistemológicas. La propuesta dice que básicamente hay unos modos de conocer que están directamente conectados con el cuerpo. Eso lo estoy viendo en una materia que se llama Cuerpo y cognición y se pregunta cosas que en realidad nos hace, por ejemplo, ¿por qué aprendemos del modo en el que lo hacemos? Hay personas que sólo entienden lo que leen cuando lo escuchan, es decir, personas que estando en nuestro círculo tienen que leer en voz alta o escuchar un audiolibro para entender lo que otras no, eso ya rompe la cabeza porque son pequeñas cosas que median el saber que nos llega y que lo hacen de una manera que no se desprende de lo físico, como lo podría ser el sentido de la escucha. Muchos de nuestros profesores nos han contado en clase incluso que escuchan audiolibros mientras hacen ejercicios. ¿Eso no es otro modo de aprender filosofía? (Diego, comunicación personal, 2026)

Esta podría ser una característica muy puntual del ejercicio docente que proyecta el modo pedagógico-académico y tiene que ver con un relacionamiento cotidiano y corporizado del saber filosófico. Esta apuesta resulta importante y destacada dentro del círculo de estudios filosóficos, puesto que, dinamiza y sitúa el conocimiento a través de un proceso didáctico y pedagógico que encarna el conocimiento. En este sentido, los discursos y las apropiaciones que este perfil tiene corresponden con un cuestionamiento constante al modo de ser

Licenciado que no se encarga de pensar(se) a través de otra óptica que no corresponda con el modo de enseñanza clásico de la filosofía descrito en el anterior apartado. En este sentido, valdría preguntarse lo siguiente: ¿Cuál es la preocupación que les resulta relevante a quienes se adscriben a dicho perfil? Para esto Jeison aporta lo siguiente:

En el caso del segundo, creo que son estudiantes que, si bien son un poco más aterrizados, parece que les obsesionaran cosas como la práctica o un modelo de ser docente casi perfecto, como deshumanizado y que viven con una sensación de incomodidad con respecto a los docentes que no ven la licenciatura como ellos. (Jeison, comunicación personal, 2026)

Resalto la noción de ‘obsesión’ que se maneja en este perfil, puesto que, es una práctica que caracterizaría el círculo académico no sólo de la pedagogía, sino también de la academia en general. Las prácticas “obsesivas”, si bien divergen en enfoques, intereses y temas, se interesan de tal modo que imponen una idea sobre un tema y sobre ella se paran a defenderla a capa y espada. Esta defensa muestra un sentido propio de la academia que tiene que ver, en efecto, con el sentido agónico de las disciplinas estudiadas. Es decir, tanto la filosofía como la pedagogía cuando están solos como disciplinas son campos del saber que están constantemente en disputa, es por esto por lo que suelen generar posturas partidistas en la medida en que se relacionan con otras áreas del saber que están constantemente en disputa. Estos modos partidarios en términos conceptuales que sitúan a uno frente al otro como enemigos deja de ser una perspectiva agónica para convertirse entonces en una perspectiva antagónica que se puede considerar una perversión de la primera. Dichas coincidencias pueden ser eso, coincidencias o pueden ser consideradas problemáticas por parte de los estudiantes. Es tal el caso de Sofía, una de las entrevistadas, expone lo siguiente:

Los que se enuncian como “pedagogos” también tienen sus cosas problemáticas específicas: de pronto en un sentido de autodefensa aprendieron a recriminar y a señalar a quienes no pertenecen a su grupo como “antipedagógicos”, como “irreflexivos”, en fin... Adjetivos que tienen características completamente negativas. (Sofía, comunicación personal, 2026)

Esta práctica de segregación y partidización es justamente muy parecida a la vista en el anterior modo de ser docente presente en la Licenciatura porque muestra una naturalización del discurso agónico, pero no desde reconocer la dignidad del rival a enfrentar en la discusión. Por el contrario, parece que se trata de un ejercicio de desvirtuarlo, desdibujar su capacidad reflexiva, incluso sólo por ganar una mejor posición en la discusión; se trata de un ejercicio de volver al otro antagonista.

Ahora bien, una de las afirmaciones recurrentes entre los estudiantes de la Licenciatura es la apropiación de un discurso y unas conductas específicas, Marisol comprende lo siguiente:

Es importantísimo entender que lo pedagógico no sólo está mediado por conceptos prácticos o que únicamente se preocupan por aquello que quienes únicamente se enfocan en la filosofía ignoran. Es decir, los pedagogos también se preocupan de conceptos teóricos que parecen ser prácticos pero que en realidad son muy teóricos. Me atrevería a decir que casi todo lo que yo he visto de pedagogía y de temas educativos que es obligatorio en la carrera, son cursos relativamente iguales. Cursos que te hablan en dieciséis sesiones de distintos autores y de cómo esos autores entienden conceptos como la niñez, el progreso cognitivo, etc. Pero que en realidad se quedan cortos cuando se trata de temas educativos porque saber qué pensó Piaget acerca del desarrollo cognitivo no garantiza el aprendizaje ni se aprende nada práctico que tenga que ver con educar o enseñar filosofía. (Marisol, comunicación personal, 2026)

Este aporte de Marisol ayuda a vislumbrar una cuestión o característica que también resulta importante: muchas veces las clases sobre educación y pedagógica reproducen formas teóricas que van en contravía de la transmisión de un oficio profesional, que por definición es práctico. Del mismo modo, Jeison mencionó el concepto ‘práctica’ y lo entendió como una obsesión por parte de este modo de ser docente. Una conjetura, de acuerdo con lo que expone Marisol, es que las asignaturas de práctica pedagógica no se cuestionan mucho porque son, en realidad, el único lugar donde se aprende el oficio de la docencia.

Agónico vs. Antagónico: un conflicto por distintos enfoques del conocimiento

Buena parte del objetivo del presente trabajo, como tal vez se ha notado a lo largo del escrito, es la necesidad de enunciar algún modo el derecho y el deber que resulta ser hablar de lo que nos incomoda. En ese sentido, es pertinente reconocer los procesos personales que experimentaron los estudiantes en el tránsito por la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Para esto, se hará uso de fragmentos que hablan acerca de la problemática relacional con el fin de describirla y caracterizarla. Además, también se hará uso de las respuestas a la pregunta ¿Cómo ha sido tu proceso para hacerte licenciado/a?

Empiezo presentando elementos para entender que el relacionamiento entre los modos de ser docente ya vistos tiene una tendencia muy específica a ser previamente sectorizada o vista bajo lógicas de partido político. Esto porque como lo comunicaba Margarita en su momento, la lógica de discipulado tiende a dividir el aula o la comunidad educativa entre un grupo u otro. Del mismo modo Margarita señala que:

[...] identifico también una política de señalamiento dentro de la licenciatura porque a veces incluso no se comprende que cierta persona no pueda leer un día porque seguramente le pasaron cosas o tuvo ciertas obligaciones. En concordancia con eso, aparece el “no entendiste”, “no sabes escribir” y a otros compañeros se les hace lo contrario “Lees muy bien”, “Escribes super bien” y no se dan cuenta el daño que hacen porque adular y retroalimentar tienen todo de diferentes o señalar y construir tienen efectos muy diferentes dentro de un proceso académico. (Margarita, comunicación personal, 2026)

La sectorización del aula no sólo tiene impactos en el modo en el que un estudiante se desenvuelve en el aula, como lo señala Margarita, también tiene impacto en la autopercepción porque no se trata de un proceso de superación de las capacidades. Por el contrario, la lógica de categorizar el análisis o la comprensión a través de “no entendiste” o

“no sabes escribir”, tiene un efecto de ensimismamiento en el estudiantado en el cual este busca entender o aprender a escribir de manera autodidacta, pero sin un acompañamiento, a este respecto, Margarita analiza lo siguiente:

Este proceso en parte también ha sido muy solitario, porque estás tú contra una lectura, tú contra la escritura del texto y no digo que no se tenga que hacer porque el ambiente académico exige meterse, estudiar, ser autodidacta, pero hay una diferencia muy grande entre acompañar y tirar al mar a nadar sin salvavidas. (Margarita, comunicación personal, 2026)

De este modo, la construcción de un grupo se da a partir de personas con ideas relativamente parecidas que se reconocen como conocedores de un mismo tema y, en ese sentido, hacen que la analogía propuesta por Margarita acerca de nadar sin salvavidas tenga sentido en un reconocimiento de las capacidades personales dentro del aprendizaje y se busque el salvavidas justamente en la vida social. Valdría la pena, entonces, retrotraer también lo aportado por parte de Sofía cuando enuncia que

Los que se enuncian como “pedagogos” también tienen sus cosas problemáticas específicas: de pronto en un sentido de autodefensa aprendieron a recriminar y a señalar a quienes no pertenecen a su grupo como “antipedagógicos”, como “irreflexivos”, en fin... Adjetivos que tienen características completamente negativas. (Sofía, comunicación personal, 2026)

Ya que esto fortalece la idea de que a través de la sectorización o el ver el conocimiento como pertenecer a un partido en el que quienes piensan como yo son dignos y respetables y aquellos que no pueden ser señalados y enjuiciados, tiene desde sus bases un profundo problema relacional que no necesariamente tiene que ver con que los estudiantes sepan o no sobre algún tema. La sospecha aquí sugerida es justamente que la relación conflictiva o problemática tiene que ver con una perversión de la idea de agónico presente en la Licenciatura. Esta perversión puede resultar o bien de una obsesión (como lo mencionó Jeison) o de un vacío en el proceso de aprendizaje que se da porque no hay modos de contextualizar ni tampoco de nivelar al estudiantado, se trata, de nuevo, de tirar al mar y ver

de qué se sirve el estudiante para salir a flote. El aporte de uno de nuestros entrevistados, al cual llamaremos Julián, es muy expresó, puesto que, aporta lo siguiente acerca de la pregunta por su proceso personal:

¡Uy, pero David! [No supe identificar muy bien el sentimiento que le causó esa pregunta, pero me pareció algo de emoción y nostalgia mezclada].

Creo que mi proceso ha estado lleno de altos y bajos. Es decir, creo que en muchas ocasiones me he visto enfrentado a situaciones que me han parecido pesadas dentro de la Licenciatura como, por ejemplo, rechazos por no pensar de determinada manera o por no encajar en lo que algunos profesores esperan de un estudiante de la Licenciatura [...] (Julián, comunicación personal, 2026)

El método de relacionamiento es muy diciente justo a través de esta perspectiva en la que se reconocen las particularidades en las metodologías de formación y las prácticas ejercidas por el estudiantado. En concordancia con lo anterior, es posible afirmar que el carácter agónico con el que se entienden los modos de ser docente previamente vistos tiene una problemática importante que no obedece a eliminar la pugna para la producción del conocimiento tanto pedagógico como filosófico. La problemática está en el enfoque que ha tomado de manera perversa la condición agónica de la filosofía para borrar la posibilidad de una xenofilia en el conocimiento.

Es importante reconocer que el concepto de ‘xenofilia’ con un enfoque académico invita a reconocer la dignidad, la entrega y la capacidad del otro para opinar, ser o habitar dentro de un espacio discursivo y práctico que, si bien me puede resultar incómodo, ayuda a entender la posibilidad de conocimientos otros. Es por esto por lo que el modo de relacionamiento hostil y por negación que se ha entendido por agónico tiene una connotación importante en parte de las problemáticas relacionales que están presentes dentro de la Licenciatura en Filosofía. Dicha connotación centraliza el saber desde una perspectiva que tiende a la hiperespecialización, que cimienta las barreras que incomunican y segmentan en unos

pocos el saber. Cuando se señala a quienes corresponden a un modo de ser docente más dado hacia un modo filosófico-académico como “irreflexivos”, “antipedagógicos”; en el caso opuesto, cuando se señala a quien es más dado hacia un perfil pedagógico-académico como “el que no sabe”, “el que no es apto”. Los juicios, las discriminaciones y la segmentación aparecen entonces como síntoma de una enfermedad llamada academia clásica, academia que niega la posibilidad de ser de otros modos.

Buena parte del relacionamiento entre las identidades docentes mencionadas hasta ahora en el presente documento se entienden bajo una perspectiva antagónica. De ese modo, la construcción antagónica del saber implica no reconocer valores propios de la cultura agónica del saber, sino que, de manera contradictoria, ensimismar al estudiado y ponerlo en una posición que tiende al ego y a la autorrealización sin tener en cuenta las características de otros conocimientos que, a través del debate, puedan amplificar o extrapolar el saber propio. Esto se expresa en análisis como los ya mencionados que contemplan la lógica del discipulado como una práctica enfocada en “conseguir seguidores” o “conseguir pupilos” que se especialicen en un modo del saber. Es entendible que se arguya que la Licenciatura en Filosofía cuenta con un enfoque de profundización, sin embargo, este argumento tiene aclaraciones, puesto que, dicho enfoque no contempla cuestiones de carácter relacional por una malinterpretación o una perversión de dicho enfoque.

Modo III: La construcción de una identidad docente con características conciliadoras

Es menester partir de la aclaración de que, si bien este apartado estaba contemplado en función de los aportes e interpretaciones que tenían las distintas entrevistas sobre el mismo, se iba a plantear como un modo de ser docente que se veía a modo de proyecto por parte

del estudiantado, puesto que, sus límites y su identificación no estaba completamente claro. Sin embargo, en los últimos días de elaboración de este trabajo existieron algunas cosas que hicieron cambiar esta perspectiva a través de la construcción en comunidad evidenciada en las nuevas cohortes de la Licenciatura en Filosofía. Se tiene que reconocer que es cuestionable que esta propuesta aparezca acá puesto que la metodología dictaba otras cosas que hacer. Sin embargo, la potencia discursiva de esta apuesta me hizo querer incluirla a modo de ensayo que, como lo digo, al ser un ensayo puede salir bien o mal. En este sentido, se planteará en primer lugar un proyecto el cual es propuesto por algunos de los entrevistados y un modo de ejemplo de dicho proyecto promovido por las nuevas cohortes de la Licenciatura en Filosofía proponiendo consignas e intervenciones muy dicentes sobre el proceso de construcción de una identidad docente gestada de manera colectiva dentro de la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Filosofía.

El proyecto de un perfil conciliador

Las distintas entrevistas realizadas a estudiantes en últimos semestres de la Licenciatura en Filosofía tienen un sentido muy importante, puesto que, si bien este modo de ser docente no aparece en todas las entrevistas, en las que aparece resulta dar un sentido lógico a problemáticas centrales, pero no tan mencionadas como lo podrían ser, por ejemplo, la construcción de una comunidad académica que tenga propuestas divergentes a la concepción específica del carácter agónico antes analizado y mencionado. En este sentido, este proyecto se plantea entonces por personas como Margarita del siguiente modo: “Ya el tercer perfil suele comprenderse más como comprender una relación entre ser profe y la filosofía, “ser profe de filosofía”, equilibrar ese ser docente y saber del campo específico

que nos corresponde, la filosofía”. Es justamente esta concepción de equilibrio lo que incita a buscar un modo de ser docente que comprenda el valor de la tradición, pero que estudie de manera contundente el modo de enseñar esta tradición de manera situada entendiendo cuestiones centrales del quehacer docente como, por ejemplo, el contexto del estudiante. Del mismo modo, es interesante pensar que, así como hay docentes que tienden a uno u otro modo de ser docente de filosofía, pues para este perfil también existen y existieron docentes que representaban este perfil con todo y sus prácticas. A este respecto, estudiantes como Sofía aportan lo siguiente:

De ese modo, creo que también hay un tercero que lo veo muy presente en profesores como en su momento lo era Pedro Borja, que lastimosamente ya se fue. Ese profesor era muy importante porque si bien te ponía a ti a leer filosofía, te hacía pensar del mismo modo el acto educativo como central de la filosofía en la actualidad. Diría que ese perfil es algo así como el profe mediador, no tibio, mediador. Consigue entender el valor tanto de la filosofía más “clásica”, con la filosofía si se quiere práctica. De pronto eso era porque su campo dentro de la filosofía era la filosofía de la educación y eso le amplió el conocimiento de cuestiones pedagógicas, porque su formación inicial era la pedagogía, pero hizo un pregrado en filosofía pura en la Nacional. Rescato mucho la manera de ver del profe Pedro Borja porque es que sigue doliendo un poco que la licenciatura pierda esos perfiles que ayudaban a solucionar cosas muy importantes como, por ejemplo, la separación entre campos y la discriminación que había referente a unos profesores y la lógica separatista que ya mencioné antes. (Sofía, comunicación personal, 2026)

El aporte que hace Sofía reconoce, entre otras cosas, una persona como un modelo de ese modo de ser docente. Esto resulta importante puesto que reconoce la posibilidad tácita de llegar a ese modelo y enuncia unas características del docente en cuestión que son destacadas. Para Sofía es destacado el relacionamiento que tiene el docente con respecto a los estudiantes y el profesorado. Desde una perspectiva un poco más personal tuve clase con el profesor Pedro Borja antes de que se fuera de la Licenciatura. El docente me parecía una buena adquisición por parte de la planta docente de la Licenciatura en Filosofía ya que lograba relacionar de buena manera los contenidos filosóficos con los de carácter educativo. Su campo de especialización estaba relacionado con la filosofía de la educación

y creo que dicho enfoque le hacía tener una sensibilidad muy particular por entender temáticas centrales de la filosofía y, del mismo modo, del aula. Lo considero un docente excepcional para hablar de este modelo porque justamente entiende el valor de la tradición filosófica sin dejar de lado también cuestiones como la necesidad de flexibilizar la filosofía haciéndola desde una perspectiva interdisciplinar. Sus prácticas, si bien se basaban en términos de lecto-escritura, proponían reflexiones puntuales sobre el hecho educativo que no estaban presentes en otros espacios académicos de la Licenciatura en Filosofía. En este sentido, se propone un perfil como proyecto que sea una mediación, este proyecto de mediación se considera no únicamente desde aspectos formativos divididos que se unifican con este perfil. Se piensa como una divergencia con respecto de los otros perfiles entendiendo la perspectiva agónica del conocimiento como eje central de las discusiones interdisciplinarias de carácter pedagógico, filosófico e investigativo. En este sentido, para eliminar las barreras que proponen las desigualdades culturales, según Bordieu (2003):

Así, cada progreso en el sentido de la racionalidad real, se trata de la explicación de las exigencias recíprocas de los docentes y alumnos, o incluso de una organización de los estudios lo mejor armada posible para permitir a los estudiantes de las clases desfavorecidas superar sus desventajas, sería un progreso en el sentido de la equidad: los estudiantes provenientes de la clase baja, que son los primeros en sufrir todos los vestigios carismáticos y tradicionales y que están más predispuestos que los demás a esperarlo todo y a exigirle todo de la enseñanza, serían los primeros en beneficiarse de un esfuerzo por liberar a todos de este conjunto de "talentos" sociales que constituyen la realidad del privilegio. (p. 113)

En concordancia con lo anterior, proponer un proyecto de realización docente o un modo promover modos otros de ser docente implicaría ir a cuestiones estructurales de cómo se enseña no sólo en la Licenciatura en Filosofía y menos únicamente el campo de saber filosófico, este proyecto se plantea buscar un modo de ser docente que cuestione particularidades de la enseñanza tales como las diferencias socioeconómica y sociocultural que se marca a través de procesos o bien de contextualización o de nivelación que deberían

ser promovidos en los primeros semestres. La lectura de contexto, por ejemplo, es una cuestión que debería estar como necesidad no sólo por parte de los estudiantes, sino también por parte de la planta docente para entender qué cuestiones fundantes del ejercicio docente, a saber: vacíos en términos educativos, conceptuales y formativos.

De este modo, se comprende el ejercicio de reescolarización ya mencionado en el marco teórico como una finalidad última de este proyecto de ser docente. Es decir, se comprende que a través de las distintas desigualdades sea de carácter social o cultural que son reconocidas en el estudiante, se tiene que gestar un proceso que exponga la lógica agónica como un proceso de “afinamiento” del conocimiento y que brinde a las personas que no tienen el capital cultural suficiente herramientas suficientes para entrar en las mismas condiciones sin ser discriminados por desconocer o que se sientan sin un salvavidas en medio de la academia. Parte del proceso de reescolarización tiene que ver justamente con esta flexibilización ya mencionada en buena parte de los apartados del presente trabajo de grado. Acá, se propone como un proceso de “nivelación”, pero también puede ser vista como una apuesta de contextualización o de acercamiento al saber filosófico y que, puede ser enunciado como una lectura del contexto y una respuesta en función de este.

Las nuevas cohortes de estudiantes parecen percibir las dinámicas de la licenciatura de otras maneras y con otra apuesta. Esta última se dio en el marco de una asamblea realizada en el semestre 2026-1 donde muchos estudiantes conversaron sobre los abusos de autoridad que afectaron a estudiantes de la universidad en las inmediaciones de la Estación del Transmilenio de la Calle 76 de Transmilenio en la cual unos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho encuentro fue atravesado por una consigna particular que

traían los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía que citaron a dicha asamblea: “Des-arme la palabra”. Esto porque se explicó desde el inicio que la pretensión era construir comunidad dentro de la Licenciatura en Filosofía a través de bajar las armas de manera discursiva y reconocerse como perteneciente a un espacio de diálogo.

Esto resulta de suma importancia porque pone en tensión no únicamente la perspectiva de la coyuntura, sino que pone en diálogo partes inconexas de la Licenciatura en Filosofía frente a un tema de vital importancia como lo sería la construcción de una comunidad más allá de lo académico y de esa perspectiva antagónica bajo un mismo objetivo. Con esta perspectiva, se entrañan cuestiones relevantes sobre la discusión planteada en el presente documento, a saber: la identidad docente debe ser propuesta a partir de la diversidad y de las necesidades particulares. En ese mismo sentido, es menester aclarar que no se trata de una instrumentalización de la coyuntura ya mencionada, se refiere más a resolver pendientes e incomodidades que, dentro de la misma Licenciatura en Filosofía, se pretendía evadir o ignorar como, por ejemplo, los claros problemas de convivencia dados en torno a una partidización del saber y entendernos como estudiantes que tiene el derecho y el deber de convivir en comunidad. En dicha actividad organizativa no sólo se ofreció la posibilidad de hablar, por el contrario, se ofreció la oportunidad hacer cosas que realmente implicaban la convivencia como, por ejemplo, el estampado de unas hojas que tenían una pieza artística (observar imagen 1), cuya finalidad era compartir otros modos de generar discurso, de hacer pedagogía y de reconocerse como perteneciente a un espacio.



(imagen 1, Aportada por El Convite de Zuhé, 2026)

De manera voluntaria decidí acercarme a los compañeros que lideraron dicho proceso y me facilitaron un documento presentado en conjunto por parte del Colectivo El Convite de Zuhé al Instituto Distrital de las Artes (IDARTES, 2026). Dicho documento, se planteaba como un proyecto que pretendía impactar comunidades que habían convivido con la violencia, conflicto y que, de ese modo, necesitaban de una experiencia que partiera de leer el contexto y las problemáticas estructurales para así plantear la finalidad de un proceso de construcción comunitaria. Este proyecto estaba siendo realizado por un colectivo llamado “El Convite Zuhé y su colectividad cuenta con estudiantes de diversas Licenciaturas, trabajadoras sociales, periodistas y sociólogos, se construye como un espacio interdisciplinar que necesita de diversas perspectivas para generar un modo de contribución al contexto que diste de la hegemonía violenta que constituye habitar y ser cercano de los

contextos socioespaciales del sur-centro de la ciudad. De ese modo, la consigna “des-arme la palabra” tiene una tendencia por construir de manera personal para empezar a construir en lo común, partir de hablar desde lo que se piensa personalmente para construir de manera comunitaria y conjunta.

Entiendo que esta apuesta no es, ni mucho menos, una discusión general sobre las formas en las que se enseña y se aprende en la Licenciatura. Sin embargo, es una posibilidad que, a través de la construcción de una comunidad más consolidada y menos tendiente a lógicas partidistas, se puedan generar procesos de diálogo y de construcción conjunta que deriven en ello. A este respecto, una posible sugerencia que parece aquí es precisamente que la construcción de una comunidad dentro de la Licenciatura en Filosofía debe tener norte ético, político y epistémico del ser docente. La construcción de una identidad conjunta, entonces, del modo que sea, pero debe tener una tendencia educativa por la naturaleza del programa que se está estudiando.

Capítulo III: A modo de conclusión: ¿cómo construir comunidad a través del diálogo?

Este trabajo partió de tres preguntas: por qué es importante hablar de lo que nos incomoda en la Licenciatura en Filosofía, a quiénes afecta esa incomodidad y para qué puede servir hacerla visible. A lo largo del análisis sostuve que estas preguntas no remiten solo a experiencias individuales, sino a condiciones estructurales de formación, a modos de relacionamiento académico y a formas de construir la identidad docente. Por eso, las conclusiones que presento a continuación responden a esas preguntas desde tres ejes: la desigualdad cultural y la reescolarización, la tensión entre lo agónico y lo antagónico, y la necesidad de construir comunidad dentro del programa.

Frente a la primera pregunta considero que hablar de lo que nos incomoda es necesario porque permite nombrar experiencias que suelen quedar reducidas a comentarios de pasillo, malestares personales o silencios compartidos. Las entrevistas a los informantes muestran que esas incomodidades tienen relación con desigualdades culturales, exigencias académicas descontextualizadas y prácticas que separan a quienes son vistos como “aptos” de quienes son leídos como “no aptos”. En ese sentido, hablar de la incomodidad no es solo un desahogo personal. Es una forma de analizar cómo se producen y se legitiman ciertas identidades docentes dentro de la Licenciatura.

Al contrastar el proyecto educativo del programa con las entrevistas, encontré una distancia entre lo que la Licenciatura declara propósito formativo y lo que varios estudiantes viven en las prácticas concretas de enseñanza. Esa distancia responde a la primera pregunta porque muestra por qué la incomodidad no puede seguir siendo tratada como una percepción individual. También responde a la tercera, porque permite ubicar posibles rutas de transformación: revisar el currículo, fortalecer la dimensión pedagógica, diversificar las

metodologías de enseñanza y abrir espacios de diálogo que no dependan de la lógica de los bandos.

La distinción entre lo agónico y lo antagónico me permitió responder a la pregunta por el sentido de hablar de lo incómodo. No se trata de eliminar la disputa, pues la discusión hace parte de la vida académica y puede ampliar el conocimiento. El problema aparece cuando la disputa deja de reconocer la dignidad del otro y se convierte en una práctica de superioridad y/o descalificación. Por eso concluyo que la identidad docente no debería formarse desde la pertenencia a bandos, sino desde una relación agónica con el saber: una relación que permita debatir, disenter y construir fuera de la dinámica de la enemistad.

Frente a la segunda pregunta, este trabajo de grado muestra que la incomodidad no afecta sólo a un grupo específico de estudiantes. Afecta a quienes ingresan con capitales culturales desiguales y deben adaptarse. Afecta a quienes se identifican con perfiles filosófico-académicos o pedagógico-académicos y terminan encerrados en bandos que muchas veces consolidan el aislamiento y las desigualdades en la construcción de los oficios de la enseñanza. También afecta a la comunidad docente porque las formas que asume la enseñanza modelan otras formas de relación, reconocimiento y exclusión. Por eso, la construcción de la identidad docente no puede entenderse como un proceso individual, sino como una experiencia colectiva atravesada por tensiones institucionales, afectivas y académicas.

Una tercera conclusión es la existencia de una crítica metodológica profunda al modo en que se enseña en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Quienes se ubican en espacios filosófico-académicos necesitan explorar otras formas de

enseñar sus saberes, mientras que quienes se sitúan en espacios pedagógico-académicos deben comprender la educación más allá de su teorización y acercarse al quehacer docente.

Frente a la tercera pregunta, este trabajo sirve como una lectura situada de la formación docente en filosofía y como una invitación a transformar prácticas que se han naturalizado. No ofrece una solución cerrada, pero sí permite reconocer problemas concretos: la separación entre filosofía y pedagogía, la dependencia casi exclusiva de la lecto-escritura, la falta de procesos de nivelación y la dificultad para construir comunidad sin convertir la diferencia en enemistad. En esa medida, su aporte está en describir un problema compartido y proponer rutas de reflexión que pueden alimentar discusiones estudiantiles, decisiones curriculares y futuras investigaciones sobre la Licenciatura.

La reescolarización, entendida desde Bourdieu (2003), aparece entonces como una respuesta posible a las desigualdades culturales identificadas en el trabajo. No la entiendo como una forma de homogeneizar al estudiantado, sino como un proceso de contextualización, acompañamiento y apertura de herramientas comunes para ingresar al mundo académico sin negar las trayectorias previas de cada estudiante. Esta conclusión responde a la pregunta por la utilidad de la investigación: hablar de lo incómodo sirve para mostrar que no basta con exigir adaptación individual, sino que también es necesario transformar las condiciones institucionales que producen exclusión.

En este marco, una sugerencia clave para la Licenciatura en Filosofía es comprender el contexto sociocultural de sus estudiantes y desarrollar procesos de contextualización que permitan a la planta docente identificar y atender vacíos formativos asociados no solo al estudiantado, sino también a las formas de enseñanza del programa. Las entrevistas y el proyecto institucional evidencian una fuerte dependencia de la lectoescritura como vía

privilegiada para enseñar y aprender filosofía. Esta observación también se relaciona con la necesidad de revisar las condiciones de permanencia, dado que la Licenciatura en Filosofía presenta altos niveles de deserción dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. Para afrontarlo, no bastan los programas de acompañamiento: también se requieren espacios o asignaturas de nivelación que faciliten el ingreso al mundo académico, especialmente para quienes enfrentan barreras analíticas, lingüísticas o sociales.

Entre las variables no contempladas en este análisis, considero necesario indagar por los efectos de la educación en pandemia sobre la formación de estas cohortes. Varios entrevistados ingresaron antes o durante ese periodo y tuvieron que adaptarse a una virtualidad no planificada, lo cual pudo intensificar desigualdades culturales, dificultades de permanencia y los problemas de relación con sus pares y con los docentes. Aunque este trabajo no permite establecer esos efectos con certeza, sí deja abierta esta línea porque permitiría ampliar la respuesta a las preguntas sobre las afectaciones que nos legó la pandemia.

Para terminar, queda abierta la pregunta por la viabilidad del proyecto que aquí llamé “conciliación” y por sus posibles formas de realización. Esta propuesta podría tomar la forma de una iniciativa institucional, de una apuesta estudiantil o de un diálogo entre ambas. En cualquier caso, su sentido depende de la respuesta global que deja este trabajo: hablar de lo que nos incomoda sirve para reconocer que la identidad docente no se construye solo en los contenidos que aprendemos, sino también en las formas en que nos relacionamos, discutimos, enseñamos y *somos* la Licenciatura.

Bibliografía

Aristizábal Fuquene, A., & García Martínez, Á. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? *Revista EDUCyT*, número extraordinario de diciembre. ISSN 2215-8227

Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Combessie, J-C. (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza.

Convite de Zuhé. (2026). *Laboratorio de Pensamiento y Expresión Creativa: DesParlemos el Cuento*. Bogotá, Colombia.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (C. Manzano, Trad.). Barcelona, España: Tusquets Editores.

Patočka, J. (1991). *Platón y Europa* (M. A. Galmarini Rodríguez, Trad.). Barcelona, España: Península.

Sánchez-Claros, J. P. (2014). Influencia de la cultura académica de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles/Influence of the academic culture in the teacher performance of novice university teachers. *Historia y Comunicación Social*, 19, 523.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Pontificia Universidad Javeriana. (s. f.). *Estudiar la Licenciatura en Filosofía en Bogotá*.

Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-filosofia>

Universidad Pedagógica Nacional. *Líneas de investigación*. Licenciatura en Filosofía.

Recuperado de

<https://humanidades.upn.edu.co/departamento-de-ciencias-sociales/licenciatura-en-filosofia/lineas-de-investigacion/> (recuperado en 23 de mayo de 2026)

Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *Informe de autoevaluación para la renovación de la acreditación en alta calidad*