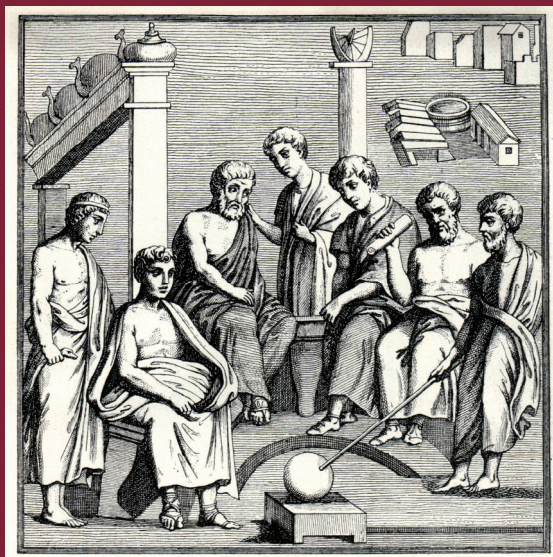


Defensa de la enseñanza de la filosofía

Trayectorias en Iberoamérica



Maximiliano Prada Dussán (Comp.)



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



ASOCIACIÓN
IBEROAMERICANA DE FILÓSOFOS

EDITORIAL
aula DE HUMANIDADES

Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

**DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE
LA FILOSOFÍA
TRAYECTORIAS EN IBEROAMÉRICA**

**DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE
LA FILOSOFÍA
TRAYECTORIAS EN IBEROAMÉRICA**

Maximiliano Prada Dussán
Compilador



Prada Dussán, Maximiliano (Comp.); Couló, Ana y diecinueve autores más

Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica / Ana Couló [y otros]; compilador, Maximiliano Prada Dussán. -- Primera edición. -- Bogotá: Editorial Aula de Humanidades: Universidad Pedagógica Nacional, 2025.

322 páginas. -- (Filosofía y enseñanza de la filosofía)

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-628-7777-88-0 (versión impresa) -- 978-628-7777-89-7 (versión digital)

1. Filosofía - Enseñanza - América Latina 2. Filosofía - Historia - América Latina 3. Filosofía en la educación - América Latina I. Prada Dussán, Maximiliano, compilador

CDD: 107.09861 ed. 23

CO-BoBN- a1159802

Colección

Filosofía y Enseñanza de la Filosofía
DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE
LA FILOSOFÍA: TRAYECTORIAS
EN IBEROAMÉRICA

© Editorial Aula de Humanidades SAS, 2025

© Universidad Pedagógica Nacional

© Maximiliano Prada Dussán (Comp.)

ISBN impreso: 978-628-7777-88-0

ISBN digital: 978-628-7777-89-7

Dra. Eliška Krausová
Dr. Fabio Jurado Valencia
Dr. Germán Vargas Guillén
Dra. Esther-Juliana Vargas Arbeláez
Dr. Guillermo Bustamante Zamudio
Comité Editorial

Ingrid Tatiana Bohórquez Ortega
Corrección de estilo

Jorge Leonel Pineda A.
Diagramación

María Isabel Vargas Arbeláez
Diseño de carátula

Dayan Katherine Muñoz Parra
Acabo gráfico y ajuste técnico de carátula

Miguel Ángel Espitia Raba
Revisión de armada

Primera edición, 2025
www.editorialhumanidades.com
gerencia@editorialhumanidades.com

Impreso en Colombia
2025

Universidad Pedagógica Nacional

Editorial Pedagógica Nacional (UPN)
<https://editorial.upn.edu.co/>
Calle 72 # 12-77, tercer piso
Bogotá, Colombia

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Helena Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Marcela Duarte Fonseca
Secretaria General

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación editorial UPN

Tomás Collazos Garay
Editor de libros UPN

El libro es producto del proyecto de investigación «El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía», 2024-2026 (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia – Minciencias, código MIN-937-UPN.24).



CONTENIDO

PRÓLOGO

Germán Vargas Guillén 7

INTRODUCCIÓN: PROBLEMAS ACTUALES DE LA DEFENSA DE LA FILOSOFÍA EN IBEROAMÉRICA

Maximiliano Prada Dussán 15

ESTUDIO I. LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: UNA HISTORIA, UN MAPA Y ALGUNAS REFLEXIONES

Ana Couló
Laura Galazzi 43

ESTUDIO II. LA FRAGILIDAD DE LA FILOSOFÍA EN CHILE

Carolina Ávalos Valdivia
Ximena Oyarzo Rojas
Javier Ulloa Molina 71

ESTUDIO III. BREVE ESBOZO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN PARAGUAY

Jorge Manuel Benítez Martínez
Alan Bogarín Colmán 99

ESTUDIO IV. LA FILOSOFÍA EN BRASIL: UN FUTURO ABIERTO

Adriano Correia 121

ESTUDIO V. EL OFICIO FILOSÓFICO EN EL PERÚ: PROFESIONALES ERRANTES, CIUDADANÍA INDIFERENTE Y MERCADOS DOMINANTES

Katherine Mansilla Torres
Luis Martín Valdiviezo Arista 133

| | |
|---|-----|
| ESTUDIO VI. VISIÓN RETROSPECTIVA, ACTUAL Y PROYECTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL ECUADOR | 159 |
| Floralba del Rocío Aguilar Gordón | |
| ESTUDIO VII. DEFENSA Y CONSOLIDACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA | 191 |
| Diana Melisa Paredes Oviedo | |
| Maximiliano Prada Dussán | |
| Fredy Prieto Galindo | |
| Óscar Espinel | |
| Oscar Pulido | |
| ESTUDIO VIII. EL INSTITUTO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA: MÁS DE 70 AÑOS DE TRAYECTORIA | 221 |
| María Carolina Álvarez Puerta | |
| ESTUDIO IX. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE | 241 |
| Álvaro Carvajal Villaplana | |
| ESTUDIO X. LA DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO | 283 |
| Guillermo Hurtado | |
| ESTUDIO XI. LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA | 297 |
| Victor Bermúdez Torres | |

PRÓLOGO

La filosofía, su enseñanza y lo que tributan una y otra a la formación es la cosa misma de este libro. La virtud de su elaboración es que ofrece una mirada de conjunto a esta triple relación en el amplio espectro de Iberoamérica. En más de un pasaje el libro pone al lector frente al límite de la debacle de la desaparición de la filosofía, de la enseñanza de la filosofía, a la que ésta se ha visto abocada en más de una ocasión, en especial a lo largo del presente siglo. Pero, en otra dirección, la obra muestra vías para sobrellevar la crisis, para salir de ella; para enfrentarla.

Desde luego, hubo un tiempo en que el índice: *normalización de la filosofía* —debido a Francisco Romero; por cierto, uno de los referentes en la exposición del caso argentino en este libro—, parecía una nota común, un proyecto más o menos concurrente, para todos los países de la región latinoamericana. Hasta cierto punto, el proyecto se logró; pero, justamente al alcanzarlo, al menos relativamente, muchos otros fenómenos pusieron en vilo esta aspiración: los gobiernos de derecha, las dictaduras, el neoliberalismo, el mercado, y el triunfo relativo del individualismo promovido por el énfasis *de* y *en* las competencias como criterio de evaluación en los sistemas educativos. Este modelo fue, en buena cuenta, impuesto por las agencias y acuerdos económicos multilaterales, en el que uno de los lados decide sobre los regímenes de instrucción, con avanzadas contra los proyectos de formación.

La vieja aspiración a la *normalización* ha tenido que dar paso a la *defensa de la filosofía* como una nueva aspiración común, que ha llegado a la configuración de acciones y proyectos académicos —por ejemplo, de las sociedades y organizaciones de filosofía en los diversos países—; pero también de movilización gremial, de los docentes que se ven cercanamente amenazados en su profesión y en sus proyectos tanto de vida como intelectuales.

Lo que más alienta del recorrido de los *trayectos* de este libro es que *la enseñanza de la filosofía* no sólo *se reconoce como problema filosófico*, sino que ésta se ha convertido en movimiento académico, gremial, social, económico, político, que deriva en su *defensa*.

La diversidad de enfoques, tanto teóricos como metodológicos, entre los autores no implica una ausencia de unidad —o al menos un cierto “aire de familia”— en torno a una cuestión común: el rigor de todos ellos como investigadores, ciertamente, en relación con *la enseñanza de la filosofía como problema filosófico*; pero también la causa común —a través de la investigación y, por esta vía, mediante la acción política— en dirección de *la defensa de la filosofía*; como si se tratara de los dos lados de una misma moneda, anverso y reverso.

Para estos investigadores, el suelo natal de la experiencia es la historia —en este caso, la del asunto que tematizan—: un enlace entre el *haber-sido* y el *poder-llegar-a-ser*, que se expresa como *presente viviente*. Y, sin embargo, no reducen el asunto ni a una historiografía que estructura la explicación o la comprensión en un haz de determinaciones, ni a una futurología profética, que anuncia alguna tierra prometida. Antes bien, como investigadores, en conjunto, se posan sobre el suelo de la fragilidad, de la contingencia, de la incertidumbre; y desde ellas, en efecto, invitan a cada uno de los interesados —más aún, de los comprometidos— con la filosofía, y, al cabo, con *la enseñanza de la filosofía* como problema filosófico, a hacer causa común, a aportar a un proyecto arcano que, desde nosotros mismos, *aquí y ahora*, se abra a la infinitud de sus posibilidades. Justamente, porque a quienes se declaran dolientes —y es el caso de los autores— de la filosofía misma y de su enseñanza como problema filosófico, saben que ésta constituye uno de los *bienes comunes* que es necesario defender para todos y en todas las circunstancias.

Así, es la investigación —son las *cosas mismas*— las que abren el camino a la comprensión, al entendimiento; la que permite ofrecer un proyecto, que *vale para uno y vale para todos*; en fin, que permite la confluencia de voluntades en pro de un horizonte, de una estructura de *posibilidad*.

El compromiso con y desde la investigación en filosofía, y con *la enseñanza de la filosofía* como problema filosófico, se articula mediante el diálogo. Lejos de toda pretensión arcántica, este compromiso asume la paridad entre los interlocutores e invita, una y otra vez, al examen crítico del cual puede brotar el consenso; en este caso, en torno a la defensa de la filosofía como espacio de interacción que, a cada paso, se orienta hacia el reconocimiento y lo hace posible.

Este libro tiene los núcleos temáticos ya señalados, pero también acentos y énfasis que es preciso destacar: la perspectiva de género, como una nota característica de una nueva manera de ejecutar las tareas de la filosofía y, dentro de ellas, las demandas de la ética del reconocimiento. No sólo por el nutrido grupo de autoras que aportan al desarrollo del libro; en especial por la manera como se destaca —en los diversos estudios— el proceso en el que se han dado pasos en toda la región iberoamericana al posicionamiento de filósofas en la escena intelectual; e, igualmente, en el campo específico de la *enseñanza de la filosofía* como problema filosófico.

Otro tanto hay que decir sobre la preponderancia de la presencia del pensamiento ancestral como fuente nutricia de todos los proyectos filosóficos en esta región. Sí, hay pensadores vernáculos que han enriquecido el acervo de la filosofía, también de su enseñanza. Pero, en especial, las investigaciones hacen notar la necesidad de que se opere un giro de la consideración “bondadosa” de estas expresiones culturales, al auténtico reconocimiento de las cosmovisiones, los saberes y los horizontes de experiencia que se abren en una auténtica interacción dialógica. Es desde este horizonte que cobra sentido una filosofía intercultural, campo de una ética del cuidado.

Desde luego, temáticamente cobra especificidad el diálogo de la filosofía —desde las márgenes de su enseñanza— con disciplinas y discursos colindantes como la educación, la pedagogía, la enseñanza, la didáctica. Es verdad que dentro de la filosofía muchos de sus enseñantes han asumido que: “¡Quien sabe filosofía, sabe enseñar filosofía!”. En buena cuenta, el libro de diversas maneras muestra cómo esa sentencia es tan sólo un sofisma y que *saber filosofía es condición necesaria para la enseñanza*, pero no es suficiente. Se requiere caracterizar los sujetos —o aprendices— en términos de sus estilos de aprendizaje, de sus condiciones materiales de existencia, de su entorno. En sí, estos son asuntos que exceden la filosofía como disciplina; son asuntos que contribuyen a configurar el campo de su enseñanza, pero que exigen recurrir a otras disciplinas. Así, entonces, la *enseñanza de la filosofía* sí exige conocer enfoques, contenidos, métodos; pero igualmente requiere volver la atención a lo que implica apropiarse un saber. En todos estos campos queda el espectro de la constitución y la construcción de estrategias específicas para su enseñanza.

Dentro de este último marco de referencia, cobra especial importancia la hipótesis según la cual cada enfoque filosófico demanda la construcción de su didáctica, desde su estructura de investigación; como si dijera que la enseñanza de la fenomenología

reclama una didáctica fenomenológica; la de la filosofía analítica, una didáctica analítica; y, así, en los diversos enfoques. Pero, ¿qué pasa cuando se trata de la *enseñanza de la filosofía* no en la universidad, sino en la educación media? O, ¿cómo plantear esta relación cuando se trata de enfoques como la formación ciudadana, la perspectiva de género o la inclusión? Todo este tipo de discusiones y alternativas son posibles, justamente, porque la *enseñanza de la filosofía* se ha asumido como problema filosófico; y, principalmente, porque en Iberoamérica se cuenta con una comunidad de investigadores que da cuerpo y sentido a este proyecto.

Todos contamos la historia desde donde estamos y, sin embargo, son historias que se comparten con los otros; también en las nuestras se reflejan y se integran las historias de los otros. En nuestro caso, en Colombia —como en muchos otros lugares de Iberoamérica—, es un hecho que la filosofía ha estado en muchas de las gestas de nuestra historia. No sólo ha sido el entorno de formación de generaciones de personas; también ha sido fundamento de movimientos, de procesos culturales y políticos; ha formado o ha contribuido a formar las naciones, sus proyectos.

La filosofía, es un hecho, ha configurado la *personalidad* de las naciones iberoamericanas. En el libro, con mayor o menor énfasis, en cada uno de los capítulos se muestra cómo. Visto —como solía decirlo José Martí— desde *nuestra América*: sí, hay una densa historia de influencia de la escolástica; sí, en parte, sobre nuestro suelo se revivió una *tardía Edad Media*. Pero, igualmente, con diferencia de grado aparecieron sobre toda nuestra geografía expresiones de la Ilustración; a veces incluso, impulsada por transterrados a los diversos virreinos de España en América.

Esta Ilustración se alza contra las enseñanzas de dominicos, franciscanos y jesuitas, que en sus Colegios Mayores tenían el monopolio de la misma; que discriminaban el acceso a sus claustros por criterios de “pureza de sangre”; en fin, que alimentaban una pigmentocracia sobre la cual se fundó la vida de los virreinos.

Para nosotros, en Colombia —en el periodo del Virreinato de la Nueva Granada—, es especialmente significativo cómo los colegiales del Colegio Mayor de San Bartolomé pidieron, en carta fechada en 1791, en el primer movimiento estudiantil en la Nueva Granada, al virrey José Manuel de Ezpeleta, que les asignara un profesor —a sus expensas, y para ello renunciaron a la merienda de mediana mañana para pagar de su propio pecunio un catedrático que los orientara en la filosofía y las ciencias modernas— que les “enseñara la riqueza del suelo que habitamos”. Todo

ello impulsó un cambio que se sintió en los fundamentos —o, incluso, se puede decir, sentó tales fundamentos— de la nacionalidad. Este movimiento no sólo llevó a la recepción de las enseñanzas de José Celestino Mutis —quien expuso por primera vez el sistema heliocéntrico (1762) y dirigió posteriormente una empresa desbordante: la Expedición Botánica (1783–1816), alma y cuerpo de la filosofía natural—; sino que tuvo como efecto la fundación del Observatorio Astronómico Nacional, el primero en su género en la geografía americana. Este observatorio no sólo fue dirigido por Francisco José de Caldas, sino que también se convirtió en un centro de encuentro para quienes, siendo sus discípulos en el Colegio San Bartolomé, llegarían a ser conocidos como los Ilustrados Neogranadinos, artífices de la protesta que se configuró como el Grito de Independencia —del 20 de julio de 1810—.

Es un hecho filosófico de una relevancia inusitada: llega así la concepción baconiana de observación; se rompe la tradición que impulsaba la *tardía Edad Media*; se convierte este concepto “observación” y, consecuentemente, “observatorio”: en edificación central en la ciudad; se desata la mentada Ilustración y empiezan los aires de la Independencia. Ciertamente, la historia tiene oscilaciones pendulares. También tras la consolidación de la República vuelven los aires conservadores y, con ellos, la renovación de las tradiciones conventuales que reenrutan la filosofía a los caminos anteriores a la Ilustración Neogranadina.

La renovación de la filosofía cristiana tuvo un hito en la figura de Miguel Antonio Caro (1843–1909). Desde luego, nunca una visión hegemónica deja de tener contradictores. En su caso, Caro fue contraparte de Santiago Pérez (1830–1900) y del enfoque liberal en los asuntos de la filosofía y la enseñanza pública; fue, igualmente, contraparte de la recepción de la filosofía de Destutt de Tracy, del sensualismo de Bentham, de la recepción de Lancaster y de las ideas pedagógicas que alimentaron el proyecto político de Francisco de Paula Santander (1792–1840).

Más tarde, durante la larga presencia, en diversas posiciones, monseñor Rafael María Carrasquilla (1857–1930) desde el Colegio Mayor del Rosario: no sólo ataca, sino que lleva al cierre del, entonces, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional. Una de las tantas paradojas de la historia: los profesores expulsados de ese centro de estudios, a raíz de su cierre, migran a Europa y, al cabo, regresan para desplegar la introducción de la filosofía moderna en Colombia.

La Constitución Política de Colombia de 1991 es una suerte de arcoíris de la filosofía. En ella converge, en el seno de la Asamblea Nacional Constituyente,

un auténtico filósofo del derecho, formado en lo más granado de la concepción filosófica radicalmente liberal, Carlos Gaviria Díaz; también en ella los lectores de las más claras expresiones del neoliberalismo político y económico, Fernando Cepeda Ulloa. Una y otra vertiente apoyadas con asesoría y acción ciudadana por filósofos, de un lado, como Daniel Herrera Restrepo, Guillermo Hoyos Vásquez y Adolfo León Gómez Giraldo; y, del otro, de noveles estudiosos del neoliberalismo constitucional desde la filosofía del derecho como Manuel José Cepeda Espinosa.

En su momento, la pregunta “¿Dónde están los filósofos?” fue formulada por el periodista Rodrigo Restrepo en un artículo para la *Revista Semana*, publicado el 30 de marzo de 2011, como si éstos estuvieran ausentes de la escena política; como si redujeran su acción a la mera tarea del gabinete, la cátedra o las revistas especializadas. En los hechos que se relatan, sumariamente aquí, hay una prueba fehaciente de que los filósofos han estado y están, *aquí y ahora*, en el mundo de la vida —académico, social y político— tal como es. Ciertamente, se le puede —y acaso se les debe— reclamar más presencia; sin embargo, siempre es importante hallar un punto medio entre la undécima tesis de Marx sobre Feuerbach y la llamada, también criticada, Torre de Marfil.

Tal vez el periodista preguntaba: «¿dónde están los “clásicos” de la filosofía en Colombia, en América Latina?»; «¿dónde están los émulos de los “grandes” filósofos de esta región, que se puedan equiparar a las “grandes figuras” del pensamiento Occidental?». Tal vez es la hora de dar pábulo a la narración de nuestras historias —lo que, en buena cuenta, en parte, hace esta obra—; a aquellas que muestran cómo la filosofía se ha insertado en nuestras vidas, en nuestras concepciones cotidianas y, a la larga, en nuestras prácticas sociales, políticas, culturales.

En este contexto se demanda entender que —más que heroísmo del relato— se requiere asumir la *enseñanza de la filosofía* como un problema filosófico, quizás debe aparecer y actuar en la esfera pública; pero es igualmente imperativo que se piense y obre “desde dentro”, en el interior de la disciplina misma, en la configuración de su enseñanza desde su estructura, pero, igualmente, en sus diálogos con la didáctica, con la enseñanza, con la pedagogía, esto es, con la materialidad de los procesos —los espacios, los materiales (manuales, guías, “mapas” y “cartografías”), las disposiciones corporales, etc.—, con el diseño curricular, con lo que tributa a los procesos de formación.

Sí, como lo indica Hannah Arendt, la educación conserva notas y caracteres prepolíticos, justamente porque se da en el “adentro”; la *enseñanza de la filosofía* como problema filosófico tiene que volver sobre él y desentrañar una fundación tanto del pensamiento como de la acción política que se llega a desplegar desde él en el “afuera”. Éste, sí, es también la política; pero es, dicho kantianamente, el pensar público, en público, que se ejerce como expresión de la mayoría de edad. El “adentro” es un espacio de maduración lenta; es una ascesis para soportar y dar salida a la “sociable insociabilidad”; es, al cabo, la radicalidad del descubrimiento en cada quien —para cada quien, desde cada quien— del *yo puedo* que sólo es lo que es en relación con los otros —para los otros, en medio de los otros—. El tránsito de ese “adentro” hacia ese “afuera” implica el poder y el querer vivir con los otros; es la radicalidad de la interdependencia como suelo para el despliegue auténtico de la democracia, así ésta requiera todas las transformaciones que demandan las exigencias del reconocimiento y la inclusión, desde el suelo natal de la diferencia y de las manifestaciones de la alteridad. Así, pues, enseñar filosofía y plantear esta enseñanza como problema filosófico es abrir cada vez de nuevo la perspectiva de la *comprensión* y del *entendimiento* —que, en ningún caso, pueden borrar el disenso, la diferencia, la irreductibilidad del *alter*—.

Este libro es resultado de un esfuerzo de todas y cada una de las personas que aportan sus estudios a esta obra colectiva. En este esfuerzo convergen las iniciativas nacionales y los agrupamientos internacionales por la *defensa de la filosofía*. El alma de este proyecto editorial ha sido el profesor Dr. Augusto Maximiliano Prada Dussán. Con sus colegas —muchos de ellos autores en esta obra— ha convergido en muchos de los eventos en que se han ventilado manifestaciones —incluso se han publicado manifiestos—, declaraciones y acciones en esta *defensa*.

Maximiliano ha tenido el buen tino de invitar a los colegas y, sobre todo, la constancia de acompañar, recordar y esperar hasta llegar a este logro: una obra de factura única. Una obra que está llamada a ser un referente para pensar la cosa misma: la *enseñanza de la filosofía* como problema filosófico, sí, pero también, hasta donde sea necesario, su transformación en *defensa de la filosofía*. Una defensa que mantiene íntimos enlaces y compromisos con la filosofía, no sólo como disciplina, sino también como acompañamiento de los procesos sociales y políticos que cursan paralelos a la aspiración de que la filosofía misma funja como un *derecho*.

En Colombia sí ha habido una motivación por esta *defensa de la filosofía*; las facetas de este proceso tienen una variedad de episodios, justamente —como lo señala Maximiliano en la *Introducción*— porque ha habido variedad de “ataques”: la eliminación del área de filosofía de las pruebas de Estado, la minimización de la presencia de la filosofía en el pénsum de los colegios, el confinamiento de los docentes de filosofía a tareas diferentes a los de su preparación específica y la precarización de la profesión docente —en general y, en particular, en filosofía—.

Para Colombia, es un hito editorial que los autores que participan en este libro hayan aceptado la invitación cursada por Maximiliano. El proyecto de investigación «El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía» (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia-Minciencias, código MIN-937-UPN.24, proyecto cofinanciado por las dos entidades) ha sido el entorno para la acogida y concreción final de este proyecto editorial; la obra a su vez ha sido y es un referente para los objetivos del mismo proyecto.

También para la Editorial Aula de Humanidades representa un hito poder acompañar la edición de esta obra y ponerla en circuito con su Colección *¡Enseñar filosofía!* y con su serie *Invitación a la filosofía*, de las cuales Maximiliano es artífice y director; esos proyectos editoriales se encuentran en línea con el centro temático de este libro.

GERMÁN VARGAS GUILLÉN
Profesor titular
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, abril de 2025

INTRODUCCIÓN:

PROBLEMAS ACTUALES DE LA DEFENSA DE LA FILOSOFÍA EN IBEROAMÉRICA

Maximiliano Prada Dussán¹

Sobre el presente libro

La filosofía transita en nuestras instituciones y, a través de ellas, se desarrolla y se hace presente en los distintos ámbitos de la vida cultural. Aunque no se restringe a ellas, nuestra forma actual de filosofar está en íntima relación con las instituciones educativas. Allí toma forma la idea de enseñanza de la filosofía.

El numeral 5 de la Declaración de Salvador de Bahía en favor de la filosofía², firmada por la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF) —Declaración que marca el inicio de sus labores y constitución—, expresa su preocupación por la presencia y destino de la filosofía en las instituciones educativas de los países de la región:

No puede haber una auténtica democracia si la ciudadanía no es educada para pensar de manera libre y autónoma. Por eso, una sociedad democrática debe contar, entre otros requisitos imprescindibles, con un sistema público de educación que cubra todas las etapas formativas (infantil, primaria, secundaria y universitaria), que proporcione una formación de calidad, que sea accesible a todas las personas sin discriminación alguna por razón de sexo, nacionalidad, clase social, ideología, lengua, religión, etc., y que conceda la debida importancia a los estudios de Filosofía, denominada explícitamente como tal y enseñada por filósofos profesionales, desde la infancia hasta la educación superior. Para ello, es necesario contar con centros superiores de formación docente del profesorado³.

1 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, miembro del Grupo *Filosofía y Enseñanza de la Filosofía* y de la Sociedad Colombiana de Filosofía.

2 Red Iberoamericana de Filosofía (RIF). *Declaración de Salvador en favor de la Filosofía*. 1 Encuentro de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF). Universidad Federal de Bahía, 2017.

3 *Ibid.*, ítem 5.

La región Iberoamericana ha cuidado con gran celo la presencia de la filosofía en la enseñanza, para lo cual se han realizado paulatinamente diversos rastreos sobre su enseñanza⁴. La comisión de enseñanza de la filosofía de la RIF tiene la pretensión de continuar con este propósito. Por ello, hemos emprendido la tarea de rastrear la presencia de la filosofía en la educación de nuestros países, a modo de diagnóstico y mirada conjunta. El contexto que hace necesario el presente rastreo es el de la puesta en vilo y la amenaza de reducción y desaparición de la filosofía en nuestros países, al considerarse poco útil a intereses específicos o incómoda a proyectos políticos.

Investigadores de la mayoría de los países pertenecientes a la RIF elaboraron reportes en los que se reflejan la situación, las discusiones, los trayectos y las perspectivas de la enseñanza de la filosofía en cada uno de los países. Esta publicación recoge los resultados de estos primeros rastreos. No obstante, no constituye un estudio exhaustivo de la región, sino una aproximación que permite ver el desarrollo y, en ocasiones, la defensa explícita de la filosofía en instituciones y países. La mayoría de los casos se centra en la enseñanza escolar de la filosofía, aunque algunos de los reportes abordan también la enseñanza universitaria o se refieren a instituciones concretas. Desde los dos niveles educativos, y desde sus relaciones, es posible rastrear los asuntos y problemáticas específicas propias de la enseñanza de la filosofía.

En estos rastreos se abordan cuestiones históricas de cada país e institución, así como aspectos relacionados con los sistemas normativos, la presencia curricular, la naturaleza, la variedad, la estructura e historia de los estudios filosóficos. También se consideran las etapas educativas, los cursos, la dotación horaria, el carácter obligatorio y optativo de la filosofía, los contenidos, el currículo —contenidos, competencias, evaluación, entre otros—, la didáctica, la situación y la formación del profesorado, la repercusión social de la filosofía, su formación filosófica fuera de la escuela, y las preocupaciones y tensiones propias del campo. Cada relato es distinto, como lo son las trayectorias, por lo cual estos elementos aparecen con mayor o menor intensidad en cada caso. Sin intención de reducir la riqueza de cada uno

4 Organización de los Estados Iberoamericanos. *Análisis de los programas de estudios de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 1998; ver también: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Africa. Anglophone countries*. París: UNESCO, 2009; The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Asia and the Pacific*. París: UNESCO, 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*. París: UNESCO, 2009; The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Arab Region*. París: UNESCO, 2009.

de los textos, veamos sintéticamente a qué se refieren cada uno de los 11 estudios que constituyen este libro.

El estudio «La filosofía en la universidad argentina: una historia, un mapa y algunas reflexiones», escrito por Ana Couló y Laura Galazzi, ofrece un mapa de la presencia de la filosofía en la enseñanza universitaria en Argentina. El mapa rastrea tipos de cursos filosóficos que se ofrecen y las carreras universitarias en las que se imparten. Asimismo, muestran tendencias teóricas que han marcado esta presencia en la educación superior y resaltan el camino que ha llevado a que la enseñanza de la filosofía se convierta en campo investigativo de carácter filosófico. En suma, abogan por la necesidad de prestar mayor atención a estos derroteros de la filosofía en las universidades.

Carolina Ávalos Valdivia, Ximena Oyarzo Rojas y Javier Ulloa Molina, en el estudio «La fragilidad de la filosofía en Chile», muestran las conclusiones de estudios estadísticos y reflexiones que se han llevado a cabo en Chile en torno a la enseñanza de la filosofía, aproximándose a la situación de ésta en las escuelas y su relación con la formación universitaria. Estos autores reflejan aspectos como la invisibilización de la filosofía en los sistemas nacionales, las distinciones entre la enseñanza pública y la privada, la escasa formación de profesores para la enseñanza de este campo y la defensa por el derecho a la filosofía, entre otros aspectos. En suma, ofrecen un diagnóstico de, como lo denominan allí, la fragilidad de la filosofía y de las tensiones que en ocasiones genera el sistema educativo y que impide su desarrollo.

El estudio «Breve esbozo sobre la enseñanza de la filosofía en el Paraguay», escrito por Jorge Manuel Benítez Martínez y Alan Bogarín, presenta un panorama de la presencia de la filosofía en el sistema de enseñanza del Paraguay, tanto en nivel medio como en nivel superior, y refiere resultados estadísticos y de encuestas que fueron realizadas a jóvenes escolares sobre su percepción de la filosofía. Ésta hace presencia en cierto tipo de formación escolar, pero se reclama mayor presencia tanto en el currículo, como en los contenidos que vinculan a la filosofía con otras áreas y que permiten el tránsito entre escuela y universidad. El texto cierra con un breve relato experiencial de un maestro, quien realiza un balance sobre lo que significa enseñar filosofía. Ser maestro, se resalta allí, implica voluntad de aprender.

Como lo señala Adriano Correia, en el estudio «La filosofía en Brasil: un futuro abierto», Brasil fue el último país de la región en darle importancia a la universidad

y a la filosofía. Aun así, el siglo xx fue testigo de un rápido crecimiento tanto de la institución como del saber filosófico. Su texto desentraña las claves y derroteros de este camino filosófico, en el que la disciplina apareció y desapareció de la enseñanza en distintos momentos de la historia cercana. Su texto refleja la relación que hay entre la presencia y el desarrollo de la filosofía y las tendencias políticas del momento.

Perú es uno de los países de la región en los que no se enseña filosofía explícitamente a nivel escolar; además, sólo en pocas universidades se enseña como carrera. Katherine Mansilla Torres y Luis Martín Valdiviezo Arista, en el estudio «El oficio filosófico en el Perú: profesionales errantes, ciudadanía indiferente y mercados dominantes», relatan los tropiezos y dificultades que actualmente enfrenta quien desea encontrarse con la filosofía y seguir un camino filosófico. Dificultades que van desde la escasa oferta formativa hasta las tendencias educativas de educación para la renta. Aun así, Perú ha sido un referente importante para la filosofía latinoamericana. Se reclama, entonces, el retorno de la filosofía en la enseñanza.

En el estudio «Visión retrospectiva, actual y proyectual de la enseñanza de la Filosofía en el Ecuador», Floralba del Rocío Aguilar Gordón presenta un completo panorama de la trayectoria histórica de la filosofía y su enseñanza en Ecuador, destacando tanto los distintos periodos históricos como las figuras relevantes en cada uno de ellos. En la actualidad, aunque la filosofía está presente como materia escolar y carrera en las universidades, la creciente tendencia de la educación hacia la tecnificación y la preparación para el mercado laboral ha contribuido a restarle importancia, como consecuencia se ha visto afectada no sólo su función y sentido en la escuela, sino también sus contenidos y enfoques didácticos.

Maximiliano Prada Dussán, Fredy Prieto Galindo, Óscar Espinel, Óscar Pulido y Diana Melissa Paredes, en el estudio «Defensa de la enseñanza de la filosofía en Colombia» señalan algunos aspectos que son relevantes para comprender el modo de la presencia de la filosofía en las instituciones escolares, junto con discusiones sobre el campo y su defensa. Muestran el marco normativo nacional en el que se desenvuelve, las tendencias de enseñanza y las discusiones que se han dado en torno a la presencia en distintos aspectos del sistema educativo colombiano, especialmente en torno a las pruebas de Estado estandarizadas, hasta concluir en la reflexión sobre el derecho a la filosofía.

En el estudio «El Instituto de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela, más de 70 años de trayectoria», María Carolina Álvarez Puerta, presenta

una radiografía sobre el Instituto de Filosofía de la Universidad Central. En dicha radiografía es posible ver los derroteros, las líneas y el crecimiento del trabajo del Instituto, pero también las presiones y reducción a las que se enfrenta actualmente. En medio de la asfixia presupuestal, se refleja el incansable trabajo de los investigadores por mantener la actividad filosófica. El estudio abre con una breve exposición acerca de cómo se hace presente la filosofía en la educación escolar en Venezuela y cierra con la descripción de uno de los vínculos que el Instituto de Filosofía teje con dicho nivel: la investigación doctoral sobre enseñanza de la filosofía.

Álvaro Carvajal Villaplana, tras un estudio elaborado con colaboradores de la mayoría de los países de Centroamérica y el Caribe, en el estudio «La enseñanza de la filosofía en la educación secundaria de Centroamérica y el Caribe», expone la situación de cada país y presenta un balance regional sobre la presencia de la filosofía y de su enseñanza. Ésta es una región que presenta una gran diversidad en el modo en que aparece la filosofía, en sus contenidos, sentidos, denominaciones y metodologías. Asimismo, la región no está exenta de las presiones de una educación para la renta, pero tampoco de las provenientes de los sistemas políticos. Hacen parte de este estudio Honduras, elaborado por Ángel Moreno León de la Asociación Hondureña de Filosofía; Nicaragua, elaborado por Marco Aurelio Peña del Instituto de Promoción de Estudios Culturales (IPEC); Costa Rica, elaborado por Katty Arroyo Guerra de la Academia Costarricense de Filosofía y Álvaro Carvajal Villaplana de la Asociación Costarricense de Filosofía; Panamá, elaborado por Abdiel Rodríguez, de la Asociación Panameña de Filosofía; República Dominicana, elaborado por Julio Minaya, de la Asociación Dominicana de Filosofía, ADOFIL; y, Cuba, elaborado por Maximiliano Francisco Trujillo Lemes, de la Universidad de La Habana.

Guillermo Hurtado, en «La defensa de la enseñanza de la filosofía en México», en primera persona relata el camino transcurrido en la defensa de la filosofía en los últimos 20 años. Teniendo como contexto que la filosofía se defendió como derecho en tiempos de José Vasconcelos en la segunda década del siglo XX, expone cómo la defensa de este derecho ha implicado elaborar conceptos, argumentos y perspectivas para la discusión pública, así como el ejercicio asociativo y político para su consolidación. Presenta, también, las discusiones y riesgos que enfrenta México actualmente con la propuesta de transversalización del currículo, donde la filosofía queda, a lo sumo, diluida, cuando no, desaparecida.

Finalmente, en el estudio «La situación de la enseñanza de la filosofía en la educación no universitaria en España», Víctor Bermúdez presenta un panorama de la enseñanza de la filosofía en España, donde incluye tanto la historia de dicha presencia, como los cambios normativos recientes —Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE y su modificación en la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)— y las preocupaciones, posibilidades y transformaciones actuales tanto por el enfoque competencial introducido, como por los contenidos de las asignaturas mismas. España ha sido también uno de los países donde se ha discutido enérgicamente la presencia de la filosofía en las aulas, en términos de sus denominaciones, contenidos y horas de dedicación.

Comprender el fenómeno de la amenaza a la filosofía

Tras estos rastreos, en cada uno de los estudios entran en escena aspectos relativos a la administración educativa, la política educativa, la pedagogía, la didáctica y, desde luego, los problemas filosóficos. Estos elementos constituyen marcos, situaciones, posibilidades y barreras con las que la filosofía se encuentra una vez que hace presencia en la educación; a la vez, permiten identificar retos para el momento presente. Dialogar con dichos marcos permite comprender los caminos que toma la filosofía, al tiempo que constituye un cierto anclaje del filosofar mismo en la vida social; exigen de la filosofía situarse.

Las trayectorias recogidas revelan una situación común que enfrenta la filosofía en nuestros tiempos, no sólo en el ámbito iberoamericano: la puesta en cuestión de la pertinencia de su presencia en la educación. Esta discusión no se limita a una exigencia interna de justificación —a la que, en rigor, podría estar sometido cualquier campo del saber en cualquier momento y lugar de la historia—; y como más razón, la filosofía, por su naturaleza crítica. Más allá de esto, se revelan intentos explícitos de expulsarla o rechazos a su inclusión, incluso cuando ya se encuentra por fuera del sistema educativo.

Los estudios de este libro muestran que la enseñanza de la filosofía está en íntima relación con los contextos en los que se desenvuelve. Actualmente, el común denominador de las razones encontradas por los investigadores para comprender la amenaza a la filosofía es la tendencia reciente a alinear los sistemas educativos a las demandas de una educación de enfoque técnico-instrumental con orientación hacia la renta y el desarrollo económico. Estos argumentos se renuevan en

el presente dentro de un marco político que acusa al pensamiento libre, plural y crítico de ir en contra del desarrollo económico. Así, el argumento que ha marcado la acusación a este campo en lo que va corrido del siglo XXI consiste en señalar que es inútil —e, incluso, contrario— para los propósitos prioritarios actuales, los cuales están altamente establecidos desde entidades transnacionales o grupos y políticas económicas. Así, dicho marco político-económico ejerce presión sobre la filosofía mediante el modo en que a ésta se le exige tomar forma dentro de las instituciones educativas.

Ante ese panorama, a la filosofía se le ha exigido justificar su presencia. Para ello, por un lado, ha apelado a su valor como disciplina exenta de pretensiones de utilidad, como saber desinteresado, cuyo ejercicio tiene valor por sí mismo más allá de sus efectos, impactos o aplicaciones en los procesos a los que se vincula, especialmente cuando ésta —la utilidad— es entendida como beneficio o renta. Por otro lado, ha resaltado, precisamente, su utilidad, entendida de un modo distinto a la utilidad económica, como participación en los proyectos de transformación social, emancipación, procesos de paz o liberación; incluso, puede pensarse en que su utilidad está en ser inútil. Bien sea que se considere inútil frente al desmedido interés por el crecimiento económico, o útil en relación con los procesos sociales y culturales, la filosofía reclama su lugar.

Ahora bien, entablar estos vínculos de pertinencia, aplicación o utilidad puede representar un gran valor para la filosofía. El riesgo latente consiste en que la exigencia de utilidad lleve a la filosofía a convertirse en una mera herramienta y, con ello, quede desprovista de sentidos, contenidos u horizontes más allá de la aplicación exigida. Esto puede verse, por ejemplo, en las discusiones sobre cómo se ha implementado el enfoque por competencias en la filosofía. No es necesario que la idea de competencia sea entendida como una capacidad vacía de contenido filosófico; más aún, la idea de competencias puede incluso favorecer ciertos aspectos de la enseñanza de la filosofía. El estudio de Víctor Bermúdez, recogido en este libro, ayuda a comprender esta situación, justamente insistiendo que no debe haber divorcio entre la idea de competencia y el contenido de la filosofía. Sin embargo, la incorporación de este enfoque orientado por principios de desarrollo económico tiende a que la competencia se entienda como ajena a contenidos, sentidos, orientaciones y demás posibilidades de la filosofía. Incluso, que se piense que el contenido filosófico es contrario a la competencia. Vista así, la filosofía termina siendo comprendida como herramienta, cuyo valor queda reducido a su capacidad

de operar en dichos ámbitos y propósitos. Por ello, ha sido comparada con otras herramientas que podrían cumplir los fines establecidos. Por ejemplo, si su labor es fomentar la lectura crítica, se cuestiona si esta tarea podría ser realizada con mayor éxito por el área de lenguaje o por la de ciencias sociales, en lugar de la de filosofía.

En cada uno de los países de la región es posible rastrear formas en las que la amenaza se ha hecho concreta en los sistemas educativos, asunto que se revela en cada una de las trayectorias. A través de éstas, buscamos acercarnos tanto a las prácticas de enseñanza como a las realidades institucionales. Este asunto, como hemos mencionado, contribuye al conocimiento de la enseñanza de la filosofía en la región. Pero buscamos, a su turno, otro propósito: en tanto la enseñanza tiene un suelo en la práctica y en las instituciones, pretendemos contribuir a la consolidación de un campo específico de investigación en la enseñanza de la filosofía de interés para la filosofía misma, pues las trayectorias no sólo son presentadas como reportes y datos específicos, sino que ellas son leídas, por cada uno de los autores, como el devenir de la filosofía y de la educación. En las diversas trayectorias, tanto del nivel escolar como universitario, es posible encontrar categorías, conceptos y relaciones filosóficas que configuran el campo de investigación.

Expuesto el problema que enfrentamos en modo común, señalaremos, entonces, tres problemas filosóficos que permiten comprender el fenómeno. Como se verá, estos problemas marcan los retos que tiene hoy la enseñanza de la filosofía en la región. Después de ello, intentaremos mostrar algunos asuntos comunes extraídos de las trayectorias de este libro sobre la presencia de la filosofía en los sistemas educativos.

El sentido filosófico de la enseñanza de la filosofía

Una de las preocupaciones que más sobresale a la hora de comprender el campo de la enseñanza de la filosofía se refiere a la relación entre filosofía y saberes educativos al interior del campo. Aunque en la historia de la filosofía podemos constatar una estrecha relación entre educación y filosofía, la distinción de estos saberes, iniciada quizás con Comenio, pero llevada a cabo especialmente a lo largo del siglo xx, ha implicado también un cambio en las relaciones entre estos dos campos. Desde ambas orillas se aborda el campo de la enseñanza de la filosofía.

Una aproximación difundida consistiría en situar la enseñanza de la filosofía como un asunto fundamentalmente pedagógico o didáctico. En ese enfoque,

la filosofía suele ingresar como contenido —en ocasiones, accidental— de una forma distinta a ella: la forma pedagógica. Alternativamente, puede desarrollar sus derroteros didácticos específicos, diferenciándose de la didáctica de otras disciplinas. El asunto central allí consiste en señalar que la enseñanza de la filosofía sería un campo propio de los saberes educativos y sólo tangencialmente sería tratado como un asunto filosófico. A ésta se le suele llamar *actitud pedagogicista*. En la otra orilla, se podría postular una tendencia en la cual se concibe que la filosofía cuenta con las herramientas suficientes para su enseñanza, desconociendo el valor que tienen los saberes pedagógicos; posición a la cual se puede denominar *actitud disciplinar*. Dentro de esta actitud, adicionalmente, es usual que la enseñanza sea considerada como un asunto menor dentro de la actividad filosófica⁵, lo cual ha llevado a que no se le haya otorgado la atención suficiente ni el compromiso necesario por parte de las comunidades filosóficas.

Frente a estas dos actitudes, se han desarrollado conceptos capaces de reconocer la enseñanza de la filosofía como asunto interdisciplinar, sin perder el horizonte y sentido último de lo que está en juego; allí está el asunto decisivo. En último término, la interdisciplinariedad no implica que cada una de las disciplinas pierda su sentido o que ambas se ocupen de los mismos asuntos de modo igual. A este respecto, como revela el estudio de Couló y Galazzi referido a los recorridos de la filosofía en la Universidad Argentina, se sitúa un punto de partida que es posible rastrear y reconocer con más precisión en la región: se refiere a la «construcción de un campo de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, y no sólo didáctico»⁶. La idea de una enseñanza como problema filosófico no excluye los saberes pedagógicos, como erróneamente podría pensarse. Afirma, más bien, que la enseñanza de la filosofía tiene a su base preguntas filosóficas⁷, las cuales deben ser abordadas previamente y en conjunto con las consideraciones pedagógicas.

La cuestión de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico es decisiva hoy, pues, precisamente, perder de vista la naturaleza de la filosofía y su sentido en la educación y la enseñanza ha conducido a que la filosofía se diluya en preocupaciones didácticas o que se le exijan aportes que, o bien le resulta difícil ofrecer,

5 Eduardo Rabossi. *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2008.

6 Ana Couló y Laura Galazzi. «La filosofía en la Universidad Argentina: una historia, un mapa y algunas reflexiones». En: Maximiliano Prada Dussán (Comp.). *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica* (pp. 43-70). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades – Editorial UPN, 2025, p. 53.

7 Alejandro Cerletti. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

o terminan reduciéndola a sólo algunas de sus aplicaciones y posibilidades. Como señala el texto de Ávalos, Oyarzo y Ulloa en el estudio dedicado al caso chileno, las exigencias impuestas por el sistema educativo terminan por hacer frágil a la filosofía, en lugar de promoverla.

Sin embargo, no hay que desconocer que uno de los asuntos de los que se ocupa la filosofía actualmente se refiere a la crítica que hace ella sobre sí misma, pues reconoce sesgos coloniales y patriarcales, entre otros, en su construcción e historia. Especialmente en nuestra región, la filosofía ha sido sensible a las críticas provenientes de la decolonialidad, la interculturalidad, la perspectiva de género e, incluso, a la filosofía como forma de vida. Todo ello también ha encontrado un nicho de desarrollo en la enseñanza. Así, en Latinoamérica, —o, por ejemplo, también en África— hay una línea muy delgada, que requiere atención y debida diferenciación, entre, por un lado, la crítica al contenido filosófico, las tradiciones y la historia, por considerar que promueve un pensamiento aún colonial y patriarcal; y, por otro lado, la tendencia a convertir a la filosofía en sólo una herramienta —competencia— de pensamiento cuyo valor radica en su contribución a propósitos ajenos a sus contenidos y a sus preocupaciones. Ambas tendencias responden a propósitos distintos, pues, mientras que la crítica interna es una posibilidad y representa un avance de la filosofía, la presión de utilidad, aunque en ocasiones ha mostrado frutos interesantes para el campo, ha representado una amenaza para su existencia y desarrollo, sobre todo cuando la utilidad es entendida como desarrollo económico. La enseñanza de la filosofía, sin embargo, ha tenido que vérselas entre asumir las críticas a su tradición, terreno que encontraba como suelo seguro y como discurso común en la enseñanza, y las presiones de utilidad. ¿Qué enseñar, y con qué sentidos, cuando el suelo común y seguro de la enseñanza ha perdido su estabilidad, y cuando se exige a la filosofía aportes al mundo laboral, productivo y a la convivencia ciudadana? Algunos caminos para avanzar en medio de estas dos tendencias son reseñados en los rastreos en este libro.

Convertida en competencia desprovista de sentido filosófico, y cuestionado su contenido específico en la educación, la filosofía en la educación se justifica mostrando su capacidad para promover la lectura crítica, las competencias argumentativas y dialógicas, los resultados en las pruebas estandarizadas o el comportamiento ciudadano —incluso cuando estos proyectos pierden sentido filosófico—. Debemos reconocer que, por diferentes motivos, los contenidos específicos de la filosofía apenas tienen lugar e interés en las instituciones educativas hoy. Con ello, se allana

el camino también hacia la transversalización o pérdida de su lugar diferenciado. Así, no sólo la reducción a competencia vacía, sino, su consecuente inclusión en el currículo a modo de transversalización, quizás sean hoy la expresión más clara de esta pérdida de sentido específico y diferenciado de la filosofía en la educación. Por eso, consideramos que es este uno de los asuntos que más requiere nuestra reflexión en tiempos actuales frente a la presencia de la filosofía en la educación.

Desde luego, si es así reducida, desconociendo la pluralidad de facetas y posibilidades que tiene, la filosofía pierde conexión con el mundo que vivimos. En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que la defensa de la filosofía requiere una detallada diferenciación entre los dos elementos descritos, aunque en algunos coincidan. Es necesario, por un lado, cuestionar la reducción de la filosofía a una competencia vacía y los efectos que ello genera en su transversalización; y, por otro, profundizar en aquello que la filosofía tiene para decir al mundo de hoy. Este último asunto debe ser abordado como exigencia a la filosofía misma, que debe evitar caer en el presupuesto difundido de que ya no produce comprensión significativa sobre el mundo o el de que su crítica interna es señal de debilidad. En lugar de ello, tanto las tradiciones de la filosofía como la crítica interna renovada están en condiciones de mostrar sus múltiples posibilidades, potencias y horizontes que le permiten leer el mundo y hablar a las nuevas generaciones. La crítica que la filosofía ha hecho sobre sí misma debe evitar que caigamos en una auto-exclusión de la filosofía frente a la discusión social y a la educación; por el contrario, debe fortalecerla para mejorarse a sí misma y seguir de modo renovado en las discusiones sobre el mundo de hoy y del mañana.

La conexión de la filosofía con el mundo actual a través de la educación no se reduce, pues, a la mera aplicación de herramientas filosóficas en los ámbitos en que sea requerida; tampoco se limita a la innovación en metodologías didácticas o a la utilización de entornos virtuales en la enseñanza de la filosofía, aunque éstas sean también tareas potentes y necesarias de realizar. En nuestra consideración, entonces, el asunto es fundamental y prioritariamente filosófico. Por ello mismo, la didáctica no puede reemplazar la tarea de la filosofía, aunque aquella sea necesaria y relevante para ampliar las posibilidades de la filosofía con cada individuo y grupo. La didáctica de la filosofía alcanza su potencial a condición de mantener la libertad y crítica de la filosofía; de que se dé el acontecimiento filosófico; de lo contrario, servirá sólo para la sofisticación de la repetición eficaz de contenidos inertes. Más aún, diríamos que la pedagogía y la didáctica deben estar alineadas

o ser coherentes con la filosofía, pero no pueden ser una forma o un filtro que se le imponga a ella desde las cuales se le hagan exigencias a las que no puede o no debe responder. Así, la necesaria conexión entre la filosofía y los jóvenes de hoy no puede ser vista solamente en términos didácticos. No es extraño que exista tal desconexión si la filosofía es reducida a herramienta o si la respuesta que la educación da a las nuevas generaciones es solamente didáctica. Por el contrario, cuando la filosofía interpela a los jóvenes desde sus propios postulados, resulta notorio el interés que despierta. La tarea fundamental y prioritaria, aunque no sea la única tarea que haya que hacer en el campo de la enseñanza de la filosofía, consiste en la profundización de la reflexión filosófica misma y la apertura de espacios para que ella hable desde sus construcciones. Es desde allí, precisamente, desde donde puede hablar al mundo de hoy y a las nuevas generaciones.

Sin embargo, se eleva aquí una paradoja: la capacidad que tiene la filosofía para actualizarse, leer el mundo y conectarse con los individuos requiere del presupuesto de la autonomía en su desarrollo, de la libertad de pensamiento y de enseñanza. Pero, en las instituciones educativas, que es donde se ejerce fundamentalmente la filosofía, su pervivencia depende de responder a las preguntas y exigencias en las que se inscribe la educación y de mostrar la utilidad para alcanzar metas sociales definidas. La cuestión de la amenaza de la filosofía en la educación implica reclamar y proteger su autonomía, pues sólo desde allí podrá ofrecer planteamientos significativos al mundo de hoy. Sin este fortalecimiento de la filosofía es muy difícil que la enseñanza de la misma tenga un lugar relevante en la educación. Dicho de otro modo, el camino para que la filosofía revele su potencia a las nuevas generaciones y a los asuntos actuales que nos apremian y ocupan requiere que tenga posibilidades autónomas de desarrollo, tenga la posibilidad de constituirse en acontecimiento, de dialogar con las demás disciplinas y asuntos sociales. En suma, de pensar y enseñar libre y críticamente.

Filosofía de la educación

La justificación de la filosofía frente a los ires y venires de las reformas educativas es apenas una de las caras de la reflexión. Hay otra faceta que debe ser abordada: puede decirse que tales vicisitudes son expresión de una preocupación que se ancla en la filosofía de la educación. Esto es, si la amenaza se asienta en la tendencia a convertir la educación en un eslabón de la renta y la productividad, el asunto consiste también en discutir el sentido y los fines de la educación —asunto que, desde

luego, requiere el examen de condiciones antropológicas, políticas y epistemológicas de la actualidad— y, dentro de ello, el lugar que ocupa la filosofía y su enseñanza. La preocupación, entonces, exige dirigir la mirada hacia el abordaje de las preguntas últimas sobre el sentido de las instituciones educativas, sobre el sentido de la educación en el marco de las sociedades democráticas. Con ello, señalamos a la vez, que, ante la amenaza actual de la enseñanza de la filosofía, las miradas no deben centrarse solamente en la justificación de la filosofía y en su didáctica, como ha solido ocurrir, sino, también, en la idea de educación que sustenta tales exigencias y en cómo estas ideas permean las instituciones.

Es necesario continuar y profundizar la crítica a la idea según la cual el propósito último de la educación es la inserción en la cadena productiva, puesto que, mientras dicho sentido se mantenga como prioritario, persistirá la amenaza sobre la enseñanza de la filosofía —a no ser, de nuevo, que ésta quede reducida a mera herramienta al servicio de esos fines—. Amenaza que, dicho sea de paso, afecta en mayor o menor grado también al conjunto de saberes.

La crítica sobre los fines últimos de la educación no es sólo tarea de quienes se ocupan de la enseñanza de la filosofía. Por el contrario, implica posturas en el ámbito de la filosofía política, la epistemología y la antropología filosófica, por citar sólo algunas ramas iniciales. En este orden de ideas, la defensa de la enseñanza de la filosofía se convierte en un problema filosófico en sí mismo, específicamente en el ámbito de la filosofía de la educación. Su despliegue requiere que se lleve a cabo al interior de comunidades filosóficas, pues, es necesaria la atención de la filosofía en su conjunto y de sus especialidades. Por ello, el valor de la filosofía no puede ser abordado solamente desde un punto de vista de actualización didáctica.

En suma, señalamos aquí que hay dos ideas sobre las que es necesario reparar. Por un lado, el encuadre institucional actual induce un cierto modo de comprensión de los saberes; un cierto sentido de la filosofía que, en su despliegue, termina modificando los distintos elementos de la enseñanza: didácticas, formación docente, materiales, contenidos, objetivos, entre otros. Así, en muchas experiencias de instituciones y docentes se ha revelado que enseñar filosofía con otro sentido de la educación y de la filosofía resultan ser actos de resistencia. Esa tensión es latente a lo largo de las páginas de este libro.

Por otro lado, el situar el problema de la enseñanza en el campo de la filosofía referida a los fines últimos, quiere decir que la defensa de la filosofía o de la

presencia de un saber en la escuela no atañe solamente al saber mismo y no es, tampoco, una defensa meramente gremial. Lo que está en juego, en el fondo, es nuestro modo de vida, nuestras convicciones, cómo queremos ser como sociedades, nuestros modos de relación, nuestro destino individual y común; asuntos que están a la base de la enseñanza de la filosofía. De allí que estos asuntos sean de interés para el conjunto de la filosofía. Lo que está en juego, como recuerda Adriano Correia en el texto aquí recogido, haciendo eco a las palabras de Nussbaum, es nuestro modo de vida democrático. En los tiempos que corren, donde asistimos a un retorno del autoritarismo, la defensa de nuestras convicciones democráticas debe ser puesta de presente de modo contundente.

El derecho a la filosofía

Un último asunto, que ha cobrado fuerza en Iberoamérica, lo constituye la idea del derecho a la filosofía. Como refiere el texto del profesor Guillermo Hurtado, incluido en esta compilación, hace ya cien años el entonces ministro de Educación de México, José Vasconcelos, concebía la filosofía precisamente como derecho. La idea se retoma hoy a propósito del sentido de la filosofía en la educación.

Frente a las amenazas señaladas en párrafos anteriores, la idea de derecho a la filosofía opera un desplazamiento de las preguntas fundamentales: en términos de la filosofía de la educación a la que nos referimos, se señala que la educación no responde solamente al interés de la inserción de los jóvenes en la cadena productiva de nuestros países, sino, más ampliamente, a gozar de los bienes que ha construido la cultura, a insertarse en los distintos horizontes y posibilidades de realización personal y colectiva y a partir de allí hacerse un lugar en el mundo; en suma, a llevar a cabo un proyecto de dignificación humana, histórico y con los demás. Por ello, Guillermo Hoyos⁸ señala que el derecho a la educación es una suerte de proto-derecho, pues conduce al gozo de los demás derechos. En este marco, se alza una pregunta: ¿puede ser considerada la filosofía como un derecho?, ¿qué implicaciones trae esta idea?

En cuanto derecho, el foco de atención no se centra ya en la constante justificación que la filosofía deba dar en cada momento frente a tal o cual proceso de interés específico de una nación, sino que la filosofía se convierte en condición

8 Guillermo Hoyos Vásquez. «Presentación». En: Guillermo Hoyos Vásquez (Ed.). *Filosofía de la educación* (pp. 11–34). Madrid: Editorial Trotta, 2008.

de posibilidad de la vida digna del ser humano, tal como la concebimos hoy en las sociedades democráticas; esto es, de la vida en la que afirmamos que nos encontramos en condiciones de igualdad y de dignidad entre unos y otros. Su justificación dejaría el carácter oscilante y estratégico —instrumental— referido a cada momento o proyecto político al cual la filosofía debe servir y ajustarse; sino que la filosofía, en su pluralidad, se instalaría en el centro mismo de nuestro modo de vida; en un sustrato fundamental constitutivo de la forma de vida que defendemos.

Pensar, hablar, discutir, argumentar, criticar, participar, examinar los fines, entrar en discusión y asumir el devenir histórico —entre otros asuntos que ejercemos en la filosofía— son parte constitutiva de nuestra vida democrática. Cada cual debe poder o debe tener el derecho de hacerlo. Ahora bien, podemos decir que todo ello lo hacemos por el simple hecho de compartir una condición humana. No es necesario que pensar sea establecido como derecho para que pensemos; no es necesario que hablar sea establecido como derecho para que hablemos; al menos no en el marco de sistemas políticos que eviten el totalitarismo. Entonces, ¿por qué debe ser establecido como derecho algo que parece pertenecer a nuestra condición humana?

El derecho implica que las sociedades se hacen responsables de que todo ello (filosofar) sea no sólo posible, sino que también sea realizable. El derecho establece una garantía. Con ello, no se trata sólo de la posibilidad humana del pensar, sino del ejercicio, la realización o actualización, en condiciones propicias para ello. Así, el derecho implica tanto garantizar los espacios de seguridad para que ello sea posible —derecho de opinión, de participación, entre otros derechos—, como la formación requerida para que cada quien pueda hacerlo de modo cualificado, con las herramientas y contenidos necesarios en cada época y lugar, en el marco de las responsabilidades, garantías, derechos y deberes de todos. No es del pensar espontáneo del que se encarga la realización y garantía del derecho, sino, también, del pensar cualificado y en condiciones de ejercicio.

La filosofía, como derecho, entonces deja de ser una posibilidad de todos, pero privilegio de algunos. Deja de ser actualización de clases privilegiadas y pasa a ser realización y tarea de todos, pública, común. Tampoco puede ser privilegio de quienes viven en grandes ciudades o en determinados países. Si aceptamos que la filosofía está en el centro de nuestra forma de vida democrática, debe ser un derecho de todos.

Es allí donde entra en escena la enseñanza, así como la enorme cantidad de recursos con los que la cultura cuenta hoy para asegurar el acceso a ella. La garantía establece no solamente que se cuente con una cultura objetiva filosófica a la que se pueda acceder, sino, también, que haga parte de los cuerpos normativos educativos; en suma, que se enseñe filosofía. No basta con disponer recursos filosóficos, por ejemplo, en internet, para que cada quien los tenga a disposición, o que se cuente con inteligencia artificial capaz de entablar conversaciones, presentar información o argumentar; se requieren acciones institucionales intencionales para que el pensar cualificado sea realizado en cada ciudadano. Se requiere intervenir en la cultura para garantizar el derecho. Por ello, el derecho toma la forma de enseñanza y no sólo de aprendizaje.

La enseñanza de la filosofía, por su parte, no debe olvidar su justificación última: la dignidad humana y de los pueblos, que cada quien sea efectivamente sujeto libre. Por ello, la filosofía que se enseñe no debe reducirse a herramienta o a cuerpo de contenidos controlado ideológicamente. Requiere conservar lo que las culturas han construido, y, a la vez, que ello sea condición de libertad, de dignidad. El derecho a la filosofía es derecho a recibir lo que las culturas, en pluralidad, han elaborado, tanto como a ejercer la crítica filosófica sobre todo ello; incluso, sobre las ideas mismas de ser humano y de sociedad que tenemos y que heredamos; además, construir y proyectar horizontes y modos de vida plurales sobre ello. Por ello, no puede renunciar a la historia de la filosofía, a las historias, desde las múltiples tradiciones con las cuales ella se construye, pues es esta perspectiva histórica la que contextualiza y ubica el sentido del derecho. La tradición, las tradiciones nos muestran lo que la cultura ha elaborado y por lo cual defendemos esta forma de vida. Pero, tampoco puede renunciar a la renovación, el avance, el acontecimiento, la creación, la crítica o la libertad del pensar, pues a través de todo ello se actualiza la filosofía, y, junto con ello, los modos en los que se desarrolla y desenvuelve la filosofía con los contextos. El derecho a la filosofía, pues, implica tanto el ofrecer a las nuevas generaciones el mundo construido, como la capacidad de cuestionarlo, cambiarlo o crearlo. Incluso, la capacidad de cuestionar el modo mismo en que vivimos.

En México, en 2019, se aprobó una reforma a la Constitución para incluir el derecho a la filosofía, aunque en la reforma de 2022 se eliminó de nuevo. En Colombia, aunque no alcanzó aprobación parlamentaria, en 2024 se dio la discusión pública sobre el derecho a la filosofía al punto que fue incluida dentro de

la propuesta de reforma a la educación del país. En Chile se reclama también el derecho a la filosofía. La región, sigue, pues, avanzando en esta dirección. La búsqueda de sentido filosófico para la región, la necesidad de apropiarnos de nuestras tradiciones y hacer frente a los asuntos que nos aquejan pasan necesariamente por cultivar cierta capacidad de pensar libremente, de hacernos responsables de nuestra historia, del momento presente y del futuro, de realizar el valor y dignidad de cada ser humano. En suma, sería difícil pensar en un proyecto político y de construcción de democracia en nuestros países si excluimos a la filosofía y a toda su riqueza de nuestros sistemas educativos.

El derecho a la filosofía, pues, enlaza a la filosofía con la raíz profunda de la vida democrática; de allí que sea un concepto que quizás cobre fuerza en tiempos donde la democracia es amenazada por sistemas políticos.

Elementos comunes que se identifican relativos a la presencia de la filosofía en la educación

Vistas en conjunto, las trayectorias individuales permiten identificar aspectos comunes relativos a la presencia de la filosofía en la educación. Señalaremos aquí algunos de ellos. El primer asunto al que nos enfrentamos es la identificación de la presencia de la filosofía en las asignaturas en los sistemas educativos. La filosofía en la región toma formas y denominaciones diversas, las cuales, además, están en permanente cambio. Dada la diversidad de expresiones y denominaciones, no sería posible señalar que sólo en aquellas en las que aparece la denominación explícita “filosofía”, se enseñe filosofía. A lo largo de estas páginas se puede detallar el amplio abanico de asignaturas escolares y de ámbitos universitarios en los que la filosofía tiene presencia o que se considera que de algún modo u otro tienen carácter o contenido filosófico. En el ámbito universitario, tal como lo refleja el reporte elaborado sobre Argentina, tomando una muestra de 45 carreras representativas de los distintos campos del saber, sólo en 9 no tiene presencia la filosofía. En el ámbito escolar, por su parte, se refieren como filosóficas o en relación con la filosofía asignaturas como: ética, lógica, teoría del conocimiento, formación ciudadana, educación cívica, fundamentos de conocimientos políticos, educación para la paz, cultura o economía políticas, entre otros.

Aunque en la región la filosofía tiene presencia en la educación escolar en casi todos los países, a excepción de Perú y el Salvador, con relación a las

denominaciones se pueden identificar tres tendencias: (1) la denominación explícita de la filosofía como asignatura diferenciada; (2) denominaciones que, aunque no utilizan el término “filosofía”, se entienden como vinculadas a ella, como ética y epistemología; y (3) la inclusión de contenidos filosóficos dentro de asignaturas interdisciplinarias, usualmente vinculadas a las ciencias sociales.

Si el panorama regional revela que hay presencia de la filosofía en las instituciones escolares, cabe la pregunta acerca de si, en efecto, se mantiene la preocupación por una puesta en cuestión o amenaza. Al respecto, como punto de partida, debemos señalar que hacemos nuestras las palabras de los informes elaborados por la UNESCO en la primera década de este siglo sobre la enseñanza de la filosofía en las diversas regiones del mundo. Dichos informes coinciden en un señalamiento: aunque la filosofía pueda estar presente en denominaciones interdisciplinarias, no se debe confundir con ellas; requiere su espacio diferenciado, pues tiene sus propias preocupaciones, métodos, tradiciones y problemas, que son de interés para la formación⁹. Es el mismo reclamo que encontramos en el documento *Colombia necesita impulsar la enseñanza de la filosofía. Proyecto de formación filosófica para Colombia*, elaborado por la Sociedad Colombiana de Filosofía, «así como la filosofía no se agota en sus aplicaciones, el aporte interdisciplinar no debe sacrificar el saber específico de la filosofía, pues esto equivale a desconocer el inmenso aporte que ella realiza en la formación escolar y que no compete a otros saberes, artes y disciplinas»¹⁰. En suma, aunque podamos declarar que la filosofía está presente en nuestros sistemas educativos, a través de diferentes denominaciones, ello no debe llevarnos a restar importancia al modo en que dicha presencia se concreta. Abogamos, pues, por mantener denominaciones explícitas y diferenciadas para la filosofía.

Adicionalmente, reportar la existencia de contenidos filosóficos no debe ocultar otras problemáticas asociadas a la forma que adopta la filosofía en las instituciones y que no refieren solamente a la denominación de las asignaturas. A continuación, señalaremos algunas de las problemáticas más recurrentes.

9 The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Africa. Anglophone countries. Op. cit.*, p. 23; The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Asia and the Pacific. Op. cit.*, p. 33; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe. Op. cit.*, p. 29; The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Arab Region. Op. cit.*, p. 23.

10 Sociedad Colombiana de Filosofía. *Colombia necesita impulsar la enseñanza de la filosofía: Proyecto de formación filosófica para Colombia*. [Página web], 2024, p. 5.

Sobre la presencia en el plan de estudios escolar

Las primeras cuestiones se refieren a los modos de la presencia misma de la filosofía en el plan de estudios escolar.

1. *Falta de estabilidad en los sistemas educativos.* Si bien en el momento de redacción de este texto podemos reportar presencia de la filosofía en los sistemas educativos, las trayectorias aquí incluidas revelan que no hay estabilidad institucional, pues constantemente se cierne una amenaza de desaparición. Algunos países, como Brasil o República Dominicana cuentan con filosofía después de haber sido eliminada del currículo durante muchos años; algunos países enfrentan actualmente procesos en los que se debate su continuidad, como ha ocurrido recientemente en Colombia, Argentina, Uruguay o Chile, entre otros. En otros países, después de varios intentos de incorporación en el sistema educativo —como Perú—, su cometido aún no encuentra eco en las normas nacionales.
2. *Reducción de horas en el currículo escolar.* Ha sido una situación vista, por ejemplo, en Panamá, Chile, Cuba, Costa Rica, Honduras, Colombia o España. Aunque se enuncie la filosofía dentro de los planes de estudio, no siempre se asigna una dedicación fija o la que se asigna no es suficiente para la formación allí prevista, con lo cual, al no alcanzarse los propósitos o ser éstos muy reducidos debido a la baja dedicación, se acrecientan las críticas a la disciplina y a su enseñanza. Una de las formas que toma la reducción de horas consiste en convertir a la filosofía en materia optativa y en proponerla en contraposición a la formación ciudadana, valores o religión. Se levanta, entonces, la cuestión acerca de si la filosofía es una opción sólo para quienes puedan estar interesados o si es un saber fundamental que deba estar a la base de toda la ciudadanía.
3. *Fusión o transversalización.* Es una tendencia creciente en la región y quizás sea este el asunto que más llame ahora nuestra atención. México actualmente se enfrenta a estas discusiones. Al respecto, se hace necesario diferenciar entre transversalización e interdisciplinariedad. Con la primera nos referimos al fenómeno en el que la filosofía pierde sentido y contenido específicos y se diluye dentro de otras disciplinas y abordajes de problemáticas, que se enuncian interdisciplinarias. A este asunto puede llegar cuando se considera que su valor radica en las habilidades y rigor de pensamiento que ofrece, en suma, puede ser aplicado a cualquier campo de discusión. La transversalización puede terminar convirtiéndose, como señala el profesor Hurtado en su texto, en un “batiburrillo de temas

dispersos”. La segunda, por su parte, refiere al trabajo colectivo y cooperativo que puede hacer la filosofía junto con otras disciplinas, orientado habitualmente en la educación por el propósito de abordar problemáticas del presente; pero este trabajo tiene como condición la diferenciación de base de las disciplinas y reconocimiento de sentido y aporte específico. El aporte aparece allí no sólo como instrumento, sino también a partir de sus postulados, sentidos, enfoques y construcciones. La interdisciplinariedad, a diferencia de la transversalización, potencia a la filosofía, pues no sólo requiere de ella como supuesto, sino que, al insertarla en espacios de encuentro con otros saberes, le exige claridad y aportes. Aun así, aunque se adopte la interdisciplinariedad y no la transversalidad, se requiere mantener la filosofía como saber diferenciado.

La idea de transversalizar la filosofía ha sido motivada por dos ideas: por un lado, la capacidad y la exigencia que se hace a la filosofía de trabajar en torno a problemáticas actuales y de formar en aspectos prioritarios relativos a la formación ciudadana y políticas de las nuevas generaciones; por otro lado, por la exigencia de que en la escuela se enseñen contenidos prácticos y alineados con la formación laboral y el desarrollo económico. A esto se suma la imposibilidad de que la totalidad de conocimientos con que se cuenta actualmente puedan tener un lugar en la enseñanza en la etapa escolar, debido al cúmulo de conocimientos construidos. En este sentido, si bien la filosofía cuenta con suficiente capacidad de trabajo en diversas problemáticas y suficiente potencial formativo, por lo cual este fenómeno puede verse como un reconocimiento al valor de la filosofía, no son pocas las ocasiones en las que ello se convierte en transversalización y con ello, se le diluye. De la misma manera, la cuestión exige pensar, de nuevo, en lo fundamental a ser enseñado, justamente, ante la explosión de nuevos conocimientos, dentro de lo cual la filosofía tendría un lugar. Así, aunque frente a la denominación de las asignaturas pueda decirse que incluyan contenidos filosóficos, la tendencia en la práctica de la enseñanza puede estar llevando a la desaparición y disolución o enfatizando su uso instrumental.

Es necesario subrayar también que este fenómeno no es exclusivo de la educación escolar. Como se refleja en algunos de los textos aquí incluidos, la invisibilización de la filosofía también se da en el ámbito universitario, a través de las figuras de fusión de facultades y programas o por la desaparición de programas específicos.

4. *Materia existente solamente en algunos tipos de bachillerato.* Aunque se reporte presencia de la filosofía en la educación, es común encontrar distintos tipos de educación escolar en cada uno de los países de la región. De la misma manera, no es raro que la filosofía sólo esté presente en ciertas modalidades de formación, especialmente en el bachillerato académico o en aquellos con énfasis en ciencias sociales y humanidades, como revela el caso de Paraguay. En este contexto, la filosofía suele quedar excluida de la formación técnica y, con ello, del alcance de muchos jóvenes de nuestros países.

Soportes y procesos adyacentes

Detengámonos ahora en problemáticas que se refieren a los soportes y procesos adyacentes a la presencia de la filosofía y su enseñanza.

1. *Formación profesional en filosofía y en su enseñanza.* La enseñanza de la filosofía requiere, a su turno, profesionales formados para ello. Al respecto, el primer asunto que salta a la luz es el de la posibilidad de formación profesional. Hay un despliegue desigual sobre este asunto. Por ejemplo, Mansilla y Valdiviezo relatan que, en Perú, de las 94 universidades que tiene el país, sólo en seis universidades hay carrera de filosofía: cuatro de ellas quedan en Lima y dos por fuera de Lima (Arequipa y Cusco). Así, un asunto que llama la atención es el de la concentración de la formación filosófica en ciudades capitales. Este dato contrasta, por ejemplo, con el caso de Brasil, donde se reporta que, aunque el primer programa de filosofía apareció a inicios del siglo xx, hoy por hoy existen cerca de 200 programas universitarios a lo largo del país.
2. *La formación de los profesores de filosofía.* Es necesario incluir el aspecto de la formación de profesores de filosofía, como lo señala el numeral 5 de la Declaración de Salvador de Bahía, antes mencionada. En algunas ocasiones, no existe formación explícita de profesores de esta área, bien sea porque se concibe como parte de la formación propiamente filosófica o porque existe solamente formación de maestros sin especificar un área. Cuando se presenta tal formación, ésta toma dos caminos: uno, la formación pedagógica del profesorado se concibe como posterior a la formación de grado —pregrado en filosofía (por ejemplo, en España)—; dos, existe la formación explícita de profesores de filosofía, como carrera de grado —pregrado, diferente a la del “filósofo” (por ejemplo, en México, Colombia, Chile o Argentina)—. Ambos modos responden

a maneras distintas de responder a la pregunta acerca de cuál o cuáles son los saberes fundamentales de los profesores de filosofía. Dentro de la segunda vía, en ocasiones, la formación de profesores de filosofía queda subsumida dentro de denominaciones pedagógicas más amplias, como muestra el abanico de posibilidades de titulación referidas por el relato sobre la enseñanza de la filosofía en Chile o los casos de Nicaragua y Honduras o, incluso, bajo la denominación misma de formación de profesores de filosofía, el plan de estudios muestra una fuerte tendencia a constituirse más como formación pedagógica que filosófica, como ha ocurrido en muchos casos al interior de Colombia.

3. *Ausencia de profesores y de profesoras idóneos.* Veamos el caso de Chile. Allí se reporta que, aunque la materia de filosofía esté presente en el plan de estudios escolar, la poca intensidad horaria hace que las instituciones no puedan contratar docentes para dedicación de tiempo completo. Así, una primera preocupación consiste en la dificultad de la contratación estable y continua de los profesores de filosofía. Lo anterior está relacionado con la segunda tendencia observada, que es más recurrente en la región: el asunto de la idoneidad. Esto es, dada la naturaleza transversal que se asocia a la filosofía, se considera que cualquier profesional está en capacidad de enseñar las materias relacionadas con la filosofía. Una de las asignaturas donde se ve este asunto con más frecuencia es en las de ética y de ciudadanía, pues se considera que todo profesional estaría capacitado para abordarlas, pues se cree que basta con ser ciudadano o sujeto ético para ello. Se requiere, entonces, reafirmar la idea de que la filosofía debe ser enseñada por profesionales idóneos para asumir tal labor; maestros que, como señalan Benítez y Bogarín, después de 30 años de experiencia encuentren aún mucho por aprender.

4. *Invisibilización de la filosofía en otros sistemas.* Por ejemplo, en Chile, el sistema de información nacional sobre profesores usa la categoría “Pedagogía en filosofía y religión” para los datos censales, toda vez que considera que la poca afluencia de estudiantes al área específica de filosofía hace que los datos deban reunirse en campos amplios. En Colombia, a su turno, la prueba de Estado que se realiza a todos los jóvenes del país al terminar sus estudios obligatorios fusionó filosofía y lenguaje, desapareciendo explícitamente la filosofía. La invisibilización en los sistemas hace que la filosofía no pueda ser vista de modo diferenciado y específico por las autoridades educativas. Se trata, quizás, de otro modo de expresarse la transversalización.

5. *Asfixia presupuestaria*. Tomamos esta denominación del texto de Álvarez, que relata la situación del Instituto de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela, incluido en este libro. Como se reflejó en los casos de Brasil y en Venezuela, ésta puede ser una de las formas en las que se debilita la filosofía directa o indirectamente. Su efecto directo se ve reflejado usualmente en el ámbito universitario, y cobija acciones que van desde la desaparición o fusión de programas y facultades, hasta la suspensión de recursos para la investigación, publicaciones o movilidad entre profesores y estudiantes. La RIF, consciente de ello, aboga en la Declaración por la asignación de presupuestos suficientes para el desarrollo del campo.
6. *Investigación en la enseñanza de la filosofía*. Como hemos señalado en esta introducción, cada vez más la enseñanza de la filosofía es abordada por comunidades filosóficas. Algunos de los textos recogidos aquí muestran los avances en este campo: Centroamérica, Argentina, Venezuela y Colombia, entre otros países. Así, las trayectorias sobre educación escolar encuentran un correlato en la investigación universitaria sobre el campo, como se intenta mostrar en este libro. La enseñanza de la filosofía encuentra soportes, cualificación y suelo epistemológico en la medida en que se constituya también en campo de investigación. Por ello, conviene ver el desarrollo de la enseñanza desde la doble perspectiva: como práctica y realidad escolar y como campo de investigación.
7. *Comunidades filosóficas y actividades extraescolares*. Unos de los soportes que se alzan con mayor relevancia en la región se refiere a la configuración de comunidades académicas en torno a la filosofía y su enseñanza y al conjunto de actividades extraescolares de soporte. Ante la amenaza de desaparición o de invisibilización, las comunidades filosóficas han reaccionado y defendido la presencia de la filosofía. Asimismo, de una posición reactiva han dado pasos hacia la consolidación activa de propuestas, conceptos, investigaciones e ideas sobre enseñanza de la filosofía. De allí que se haya despertado en la región un espíritu asociativo que configura comunidades políticas en torno a la filosofía. Sin el ánimo de desconocer otras asociaciones, en este libro se destacan el *Observatorio Filosófico de México*, que cuenta ya con una trayectoria de más de 15 años o la *Red Española de Filosofía*, que ha articulado distintas asociaciones en torno al desarrollo y defensa de la filosofía, además de las asociaciones nacionales, temáticas o regionales, como la que aquí da origen al texto presentado por Carvajal sobre Centroamérica y el Caribe, entre otras asociaciones. Como

el profesor Hurtado relata, estas experiencias nos enseñaron que es necesario que la filosofía se organice en comunidades capaces de participar en escenarios de discusión democrática.

Fruto de este espíritu han emergido con fuerza actividades que van más allá de las clases, pero que apoyan la enseñanza, tales como la divulgación en redes y medios de comunicación, olimpiadas filosóficas, campamentos y cafés filosóficos, entre otros. Los relatos aquí incluidos narran con gran vivacidad la emergencia de estos nuevos soportes.

Contenidos de la enseñanza

Finalmente, se aborda la discusión acerca de los contenidos de la enseñanza. En la región se encuentran modelos en los que el contenido es definido por entes gubernamentales, así como aquellos donde los profesores cuentan con la posibilidad de definirlos. En uno y otro modelo se puede vislumbrar preocupaciones que permiten conectar nuestras comunidades.

La renovación de los contenidos suele ser una preocupación común. Si bien dicha renovación proviene tanto del devenir crítico interno de la filosofía, como de las presiones del sistema educativo, no existe una línea única en la cual esta tensión se haya resuelto. En ocasiones, la filosofía se ha tornado en herramienta de pensamiento, mientras que en otras ha mantenido enfoques que priorizan la enseñanza de contenidos y tradiciones. Ante la imposibilidad de señalar en este libro contenidos específicos de enseñanza, asunto que requeriría una aproximación más detallada en cada país, y, mucho menos, ante la imposibilidad de establecer líneas comunes, nos limitaremos a indicar algunas de las coordenadas que suelen estar presentes a la hora de establecer los contenidos. Desde luego, debemos tener como telón de fondo la presión actual que se vive, según la cual la filosofía debe alinearse a los sistemas productivos; sobre ese telón es posible identificar otros polos de tensión.

Aunque los contenidos de la filosofía oscilen entre ser una herramienta de pensamiento y en hacer énfasis en contenidos —en muchos casos, históricos—, sí hay una fuerte tendencia a fomentar una suerte de filosofía práctica, activa, presente y crítica, asunto que ha tomado forma en muchos casos en el enfoque competencial. En este panorama conviene subrayar que cada vez más hay un interés por incluir mujeres filósofas y autores latinoamericanos dentro de los planes de estudio, en una perspectiva de renovación de canon o de tradiciones, así como el de promover

un enlace más cercano entre la filosofía y las problemáticas sociales y culturales en los que la filosofía es enseñada.

Las trayectorias escritas por Chile y Brasil permiten desplegar un aspecto cercano a este último asunto. Dichos relatos revelan que el contenido filosófico también se renueva a propósito de los tipos de institución y de las comunidades de la enseñanza de la filosofía. Así, Chile muestra que es necesario estar atentos a la diferencia entre la enseñanza en las instituciones públicas y en las privadas; por su parte, Brasil relata cómo el contenido fue mutando en la medida en que nuevos grupos poblacionales ingresaron a los programas universitarios de filosofía.

Los contenidos, sentidos o enfoques de la enseñanza de la filosofía también suelen verse afectados por orientaciones políticas y religiosas dominantes. El hecho de que casi toda la región incluya la filosofía en la enseñanza escolar no puede verse al margen de la herencia católica que configuró gran parte de la región. De la misma manera, las trayectorias permiten entrever los apoyos, amenazas o tendencias que ha tomado la enseñanza de la filosofía en el marco de sistemas políticos específicos, como lo revela el informe que relata la situación en Centroamérica y como se ve en los casos en que la filosofía se ha enseñado en tiempos de dictaduras. En suma, la filosofía, aunque sea un saber teórico y abstracto, no es ajeno a la realidad política en la que se desenvuelve.

Se constata que la denominación de las asignaturas es un elemento determinante frente al contenido. Aunque la filosofía pueda estar presente en denominaciones interdisciplinarias y transversales, lo cual en algún sentido puede representar una fortaleza y un reconocimiento a su valor, su contenido puede verse afectado o, incluso, diluirse, si no existe una referencia explícita y diferenciada sobre la presencia de la filosofía, en ellas y fuera de ellas.

Por ello, como se señala en la Declaración de la RIF, la defensa de la filosofía requiere denominaciones explícitas y diferenciadas en el plan de estudios escolar, además de la presencia en propuestas interdisciplinarias. Esto conlleva, como debe suponerse, que los contenidos sean decididos por las comunidades filosóficas, en un ejercicio autónomo, lo cual no quiere decir aislado o descontextualizado. La denominación explícita y diferenciada de la filosofía, por su parte, no lleva ni debe llevar a un aislamiento frente al conjunto de las disciplinas y de las preocupaciones de las instituciones escolares. Por el contrario, el trabajo colectivo y cooperativo con otras disciplinas, en el propósito de abordar problemáticas de los

entornos, requiere la base de la formación diferenciada y explícita de la filosofía. Así, el propósito de la interdisciplinariedad no debe ir en contra de la formación explícita de la disciplina; tampoco debe darse el fenómeno inverso, en el que la formación disciplinar descuide el trabajo con otros. Ambas preocupaciones —la formación explícita y el trabajo interdisciplinario— comienzan a abrirse lugar en las instituciones educativas.

Estas coordenadas revelan que la definición de contenidos no obedece solamente a los avances propios de la disciplina. Por el contrario, la enseñanza está atenta a los marcos políticos, religiosos, económicos, poblacionales, culturales y sociales en los que se desenvuelve, pero no por ello, puede perder su autonomía, pues perdería así su sentido específico y capacidad crítica.

Para concluir, debemos insistir que un examen de los contenidos, tanto como de su relevancia, profundidad y pertinencia, así como de las metodologías de enseñanza y enfoques, requiere una aproximación más detallada de la situación de cada país; investigación que motivamos a realizar.

Colofón

Las trayectorias aquí recogidas reflejan un número significativo de los países de la región, aunque no se refieren a la totalidad de ellos y, tampoco, a la totalidad de asuntos, situaciones y trayectorias sobre los que trata la enseñanza de la filosofía. Por ello, para concluir, señalemos que los diagnósticos que elaboramos actualmente pretenden ser un paso más de una reflexión de largo aliento, necesaria para la región. Esperamos éste sea un paso que motive a continuar este tipo de exploraciones.

Esta compilación no habría sido posible sin la iniciativa, trabajo y apoyo de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF), en cabeza actualmente de Concha Roldán Panadero. Un agradecimiento a ella, a la RIF, y al equipo con quienes se ha impulsado este proyecto. A la Editorial Aula de Humanidades por su compromiso, apoyo e interés por la enseñanza de la filosofía, a través de la colección dedicada a ello, pero también por su apuesta de fomentar la cultura, el pensamiento, la lectura y la escritura en nuestro país. A la Universidad Pedagógica Nacional por el trabajo sostenido a lo largo del tiempo en defensa de la filosofía, trabajo que redundará en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza. Al profesor Germán Vargas Guillén, escritor del prólogo, por la larga trayectoria en defensa de la filosofía y su

enseñanza y por poner en perspectiva histórica y contextual este texto. Un agradecimiento también a quienes participaron en la elaboración de estos textos: Ana Couló y Laura Gallazi, en Argentina; Adriano Correia, en Brasil; María Carolina Álvarez, en Venezuela; Floralba Aguilar, en Ecuador; Jorge Benítez y Alam Bogarín, en Paraguay; Katherine Mansilla y Luis Martín Valdivieso, en Perú; Carolina Ávalos, Ximena Oyarzo y Javier Ulloa, en Chile; Víctor Bermúdez, en España; Diana Paredes, Fredy Prieto, Óscar Pulido y Óscar Espinel, en Colombia; y, a Álvaro Carvajal, quien recopiló el informe de Centroamérica, en el que integró el aporte de investigadores de distintos países centroamericanos. Un agradecimiento también a todos ellos: Ángelo Moreno León, Honduras; Marco Aurelio Peña, Nicaragua; Katty Arroyo Guerra, Costa Rica; Abdiel Rodríguez, Panamá; y Maximiliano Francisco Trujillo Lemes, Cuba. Con muchos de ellos construimos conjuntamente esta propuesta y hemos sostenido el trabajo al interior de la RIF. Un agradecimiento también al proyecto de investigación «El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía» (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia-Minciencias), código MIN-937-UPN.24, que hizo posible la publicación de este libro.

Finalmente, un agradecimiento a los lectores por el tiempo y atención en la lectura de este libro. Esperamos que abra nuevas comprensiones y posibilidades sobre la enseñanza de la filosofía.

Referencias

- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- Couló, Ana y Galazzi, Laura. «La filosofía en la Universidad Argentina: una historia, un mapa y algunas reflexiones». En: Maximiliano Prada Dussán (Comp.). *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica* (pp. 43-70). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades – Editorial UPN, 2025.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. «Presentación». En: Hoyos Vásquez, Guillermo (Ed.). *Filosofía de la educación* (pp. 11-34). Madrid: Editorial Trotta, 2008.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*. París: UNESCO, 2009.
- Organización de los Estados Iberoamericanos. *Análisis de los programas de estudios de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 1998.

Rabossi, Eduardo. *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2008.

Red Iberoamericana de Filosofía (RIF). *Declaración de Salvador en favor de la Filosofía*. I Encuentro de la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF). Universidad Federal de Bahía, 2017. https://www.cchs.csic.es/sites/default/files/declaracion_de_salvador_en_favor_de_la_filosofia_espanol_portugues.pdf

Sociedad Colombiana de Filosofía. *Colombia necesita impulsar la enseñanza de la filosofía: Proyecto de formación filosófica para Colombia*. [Página web], 2024.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Africa. Anglophone countries*. París: UNESCO, 2009.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Asia and the Pacific*. París: UNESCO, 2009.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Teaching philosophy in Arab Region*. París: Unesco, 2009.

ESTUDIO I

LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: UNA HISTORIA, UN MAPA Y ALGUNAS REFLEXIONES

Ana Couló¹
Laura Galazzi²

El sistema universitario argentino tiene su inicio histórico en la época colonial, dentro del Virreinato del Perú —a partir de 1776, Virreinato del Río de la Plata—, con la fundación del Colegio Máximo de Córdoba —posteriormente Universidad de Córdoba— en 1613–1634. Tanto sus derivas, sus momentos de expansión o retraimiento, como sus luchas y reivindicaciones, fueron parte fundamental de momentos clave de la historia de la conformación y articulación del Estado nacional. Actualmente, el sistema universitario está compuesto de una gran cantidad de instituciones distribuidas por el extenso territorio del país. El sistema público y gratuito está conformado por 57 universidades nacionales, seis provinciales y cinco institutos universitarios, lo que suma un total de 68 instituciones. Por su parte, el sistema privado arancelado se compone de 52 universidades y 16 institutos universitarios, también con un total de 68 instituciones. Es importante señalar que la cantidad paritaria de instituciones estatales y privadas no refleja la distribución de la matrícula. En efecto, la mayor parte se concentra en las instituciones estatales (gratuitas y laicas), que reúnen el 79,9 % de la matrícula de pregrado y grado, y el 73,7 % de la matrícula de posgrado³. En este marco, se encuentran 33 instituciones que ofrecen las titulaciones en Filosofía, ya sea en la modalidad de Licenciatura —asociada en nuestro contexto a *tareas de investigación*— como

1 Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía / Instituto de Investigaciones Filosóficas – Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF).

2 Profesora adjunta de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de Luján (UNLU). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

3 Departamento de Información Universitaria. *Síntesis de información estadísticas universitarias 2022–2023*. Argentina: Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, 2024.

en la de Profesorado —asociada a *tareas docentes*—⁴. Además, la filosofía se halla presente de diversas formas en muchas de las otras carreras ofrecidas en el sistema universitario.

Tomando este encuadre, el estudio se desarrollará en cuatro partes: en la primera haremos una reconstrucción sintética de algunas claves del proceso histórico de institucionalización de la filosofía en Argentina. En la segunda y tercera parte realizaremos un mapa de dos espacios fundamentales de la inserción de la filosofía en la universidad: los trayectos de formación universitaria específica en filosofía que existen en la actualidad y la presencia de la filosofía en el resto de las carreras universitarias. Por último, propondremos unas breves reflexiones.

Una historia de la institucionalización de la filosofía en Argentina: desde el inicio hasta fines del siglo xx

La incorporación de la carrera de Filosofía como unidad específica en la universidad argentina es resultado de la conjunción de una serie de factores históricos, políticos, sociológicos y, propiamente, filosóficos. En general, la autonomización de la enseñanza universitaria de la filosofía puede rastrearse teórica e institucionalmente a partir de la idea moderna de universidad plasmada en la creación de la Universidad de Berlín a principios del siglo xix⁵. Esta idea de universidad, en términos de Rabossi se expresa como una «institución secular dedicada exclusivamente a la enseñanza y a la investigación de excelencia, apoyada por el Estado y regida por estatutos propios [que otorga] títulos profesionales habilitantes»⁶. Esta nueva organización de la universidad, que se difunde ecuménicamente, tiene como uno de sus rasgos la creación de una facultad de filosofía, independiente de las demás facultades científicas y profesionales, y en las que la filosofía se concibe y practica como una disciplina secular y autónoma. Correlativamente, quienes cumplen con los planes de estudio correspondientes obtienen títulos habilitantes acreditados por el Estado.

4 Federico Uicich. «Las figuras del profesor/a de filosofía en la formación de los profesorado universitarios en filosofía en Argentina. Un análisis a partir de los planes de estudio». En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La formación docente universitaria en Filosofía* (pp. 131–155). Buenos Aires: Noveduc, 2020.

5 Las reflexiones de Kant en *El conflicto de las facultades* suelen tomarse como punto de partida del marco filosófico de esta nueva idea de universidad (Immanuel Kant [1798]. *El conflicto de las facultades*. Trad. Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Alianza Editorial, 2003).

6 Eduardo Rabossi. *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berlinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2008, p. 14.

Esta institucionalización⁷ de la filosofía se realiza bajo las condiciones de un canon⁸ que la organiza y la constituye de manera ineludible. El canon delimita un dominio de acción propio de la filosofía, excluyente de los dominios de otras disciplinas, con una terminología técnica, un cuerpo de problemas, métodos y modos argumentativos (especialmente el diálogo racional) y distinciones polares —por ejemplo, real/aparente, analítico/sintético, absoluto/relativo, normativo/descriptivo, hecho/valor—. La filosofía apunta a fundamentar racionalmente otras ideas, teorías y disciplinas, resguardando valores ontológicos, cognoscitivos y éticos —como la objetividad, la verdad, la universalidad, la certeza, el bien y la justicia— y no admitiendo las ideas y teorías de otras áreas, incluyendo las de las ciencias, para las que a su vez puede ofrecer justificaciones racionales. Finalmente, Rabossi sostiene que la filosofía tiene una relación no contingente con su pasado, por lo que la historia de la filosofía es parte cabal de la práctica filosófica misma⁹. Esta caracterización del canon delinea el modo de entender y practicar la filosofía institucionalizada tal como se constituye a partir de ese despliegue de la universidad moderna.

En otro texto, Rabossi enumera algunos indicios que muestran la profesionalización de la filosofía, en paralelo a la difusión de aquella concepción de universidad: el ejercicio institucional de la actividad filosófica; la existencia de asociaciones académicas y profesionales; la realización de congresos, simposios, coloquios y otras reuniones similares; la existencia de una amplia actividad editorial que abarca revistas especializadas y miles de libros anuales¹⁰. Esta descripción de actividades y producciones excede fronteras nacionales y a menudo también diferencias políticas o ideológicas, aunque la condición anárquica de la filosofía genere ocasionalmente otro tipo de fronteras propiamente filosóficas en relación con los estilos de escritura que se favorecen, los criterios de evaluación de las producciones y los diseños curriculares para la formación¹¹. Sin embargo, la formación y la obtención

7 Con relación al término “institucionalización”, a partir de las ideas de François Dubet, en *El declive de la institución*, entendemos por ella a «la mayor parte de los hechos sociales organizados, transmitidos generacionalmente e impuestos a cada individuo. Las instituciones configuran actividades maneras de ser, hacer, decir, pensar, estar» regidas por anticipaciones estables» (Natalia Cantarelli y Laura Galazzi. «Filosofía, investigación, enseñanza: figuras subjetivas y contextos institucionales». [Página web], 2020).

8 El término “canon” es fuertemente polisémico. El uso que tomamos en este apartado es el que define Eduardo Rabossi en *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*, y que sintetizamos a continuación. Para otros significados, cf. Cristina González y Nora Stigol. «Presentación: cinco respuestas a un desafío». *Análisis Filosófico*, vol. 30, núm. 1, 2010, pp. 5–15.

9 Eduardo Rabossi. *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía. Op. cit.*, pp. 73–76.

10 Eduardo Rabossi. «Enseñar filosofía y aprender a filosofar: nuevas reflexiones». En: Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi (Eds.). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza* (pp. 13–23). Buenos Aires: CEAL, 1993.

11 Nicholas Rescher [1985]. *La lucha de los sistemas*. Trad. Adolfo García de la Sierra. México: UNAM, 1995.

de títulos en instituciones con reconocimiento estatal, la actividad laboral dentro de márgenes similares, la aceptación de criterios de excelencia —aunque haya matices en su instanciación— y la inserción en estructuras académicas e institucionales nacionales e internacionales parecen ser rasgos compartidos por filósofas y filósofos de muy diferentes tradiciones filosóficas. Aunque en estos ámbitos, y en relación con las diferentes tesis del canon, es posible encontrar filósofos y filósofas transgresores que las discuten parcial o totalmente¹².

¿De qué manera se despliega en Argentina este proceso de institucionalización y profesionalización, así como las concepciones y prácticas filosóficas que se resisten a él, a lo largo de los últimos doscientos años? La enseñanza y la práctica de la filosofía en el Virreinato del Río de la Plata durante el siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX, se asocian a las órdenes monásticas —dominicos, franciscanos y jesuitas (hasta su expulsión en 1767— que sostienen la tradición escolástica en sus versiones tomista, escotista o suarista. También abordan, aunque en menor medida y nunca en el campo ético o político, las obras de otros autores como Descartes, Leibniz o Newton¹³. Hacia la tercera década del siglo XIX, con la formación del Salón Literario¹⁴, las ideas de los *idéologues* de la Ilustración francesa —como Voltaire, Montesquieu y Rousseau—, así como las de filósofos británicos como Locke y Hobbes, comienzan a difundirse con mayor amplitud, luego de haber sido leídas, hasta entonces, de manera más informal e individual. A la tradición ilustrada, y al liberalismo se suma, no sin tensiones y conflictos, un movimiento de ideas vinculado al surgimiento del Romanticismo. Hacia finales de siglo, Argentina se ve envuelta en un vertiginoso, y conflictivo, proceso de modernización y consolidación nacional, cuyos dirigentes se plantean la necesidad de indagar el sentido de esa nación moderna. En la década de 1880 se nacionaliza la Universidad de Buenos Aires (UBA)¹⁵, con un perfil fuertemente orientado a la formación de profesionales liberales, inclusive en el área de ciencias naturales.

12 En el capítulo 5 de *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*, Rabossi enuncia diversas posiciones que transgreden el canon, aunque señala que esos mismos filósofos no renuncian a la institucionalización y profesionalización de la filosofía, ya que la ejercen a partir de títulos universitarios, y en la mayoría de los casos, con cargos académicos formales.

13 Jorge Dotti. *La letra gótica. Recepción de Kant en Argentina, desde el romanticismo hasta el treinta*. Buenos Aires: UBA, 1992; Oscar Terán. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810–1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

14 El Salón Literario era el espacio de encuentro, en la trastienda de la librería de Marcos Sastre, que crea “un club de discusión de conversación y de lectura”. El Salón dura sólo un año, pero los jóvenes intelectuales, que lo frecuentan, conocidos como la Generación del 37, tendrán fuerte impacto en la literatura y la política de la época.

15 Sólo existía en ese momento otra universidad nacional, la de Córdoba, fundada en 1613 y nacionalizada en 1854.

Las humanidades se ejercían, en buena medida, de manera autodidacta y con marcada impronta vocacional, por fuera del ámbito universitario, en espacios reservados como salones, clubes y residencias privadas. Críticas y polémicas vinculadas con la necesidad de una práctica institucionalizada de las humanidades y de las nascentes ciencias sociales dieron lugar a diversos intentos de generar un ámbito público para su ejercicio, que se consolida con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en septiembre de 1896, que incluye inicialmente a las áreas de Filosofía, Letras e Historia¹⁶.

Si bien el primer plan de estudios de la nascente facultad pautaba dos titulaciones sucesivas —de Licenciado y de Doctor—, ya en la primera reforma, en 1899, se incorporó el diseño de un conjunto de cursos especiales que conducían a la obtención del título de Profesor para la enseñanza secundaria en el área elegida. Esto implicó una tensión entre el propósito inicial de formación humanística y científica desinteresada, y la nueva inclusión de una salida laboral profesional. En todo caso, el otorgamiento de un título universitario ya fuera de doctor, licenciado o profesor, puede considerarse un hito en la incorporación a la institucionalización y profesionalización de la filosofía en Argentina. Poco tiempo después, en 1905 se nacionaliza la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y se crea dentro de ella el Profesorado, en el que Filosofía constituye un área de estudios¹⁷, que se independiza como carrera de Filosofía y Letras en 1914. El Profesorado combina las áreas de Filosofía y Ciencias de la Educación hasta 1953, cuando se separan al crearse el Departamento de Filosofía. Contrariamente a los conflictos entre vocacionalismo y profesionalismo docente que se dieron en la UBA, en la UNLP se sostiene, desde el inicio, la obligación de la universidad en la formación de docentes para el nivel secundario, dentro de la tradición positivista en educación representada, entre otros, por Víctor Mercante. A partir de 1937, y a lo largo del resto del siglo XX se crean profesorado en Filosofía en todas las universidades nacionales, algunos a partir de profesorado no universitarios preexistentes, y otros desde el principio.

Nesprías retomando el concepto de «normalidad filosófica»¹⁸ acuñado por Francisco Romero, propone organizar este proceso de institucionalización de la

16 Pablo Buchbinder. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 1997.

17 Verónica Bethencourt. «Un análisis de la formación docente de los profesores de filosofía en la universidad argentina. Notas para una transformación necesaria». En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La formación docente universitaria en Filosofía* (pp. 19–49). Buenos Aires: Noveduc, 2020.

18 Juan Nesprías. «Un recorrido por el proceso de profesionalización de la filosofía argentina». En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores* (pp. 125–158). Buenos Aires: Noveduc, 2021.

filosofía a lo largo del siglo XX en cuatro etapas, no necesariamente consecutivas: i) los fundadores, ii) la normalidad filosófica, iii) la cuantificación, y iv) el vínculo con la *polis*. Respecto de la primera etapa, el proceso de organización de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA, que da inicio a la institucionalización, no implica todavía una clara delimitación entre los ámbitos de la Historia, las Letras y la Filosofía. Amadeo Jacques¹⁹, profesor de Filosofía y director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires, adscripto a la Universidad, podría considerarse un precursor en la institucionalización de la filosofía en el nivel secundario, por su formación universitaria doctoral, su producción de materiales para la enseñanza y la publicación de artículos en revistas, sobre todo en su país natal, Francia. Jacques es uno de los autores de un *Manual de Filosofía*, cuya impronta puede reconocerse en la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario durante todo el siglo XX, y aún en la estructura de la escuela secundaria moderna argentina²⁰.

Sin embargo, recién en la segunda década del siglo XX comienzan a aparecer debates sobre la profesionalización de la filosofía en diversas revistas y publicaciones. Esos debates están atravesados por el conflicto entre el movimiento positivista dominante²¹ y las tradiciones que se le oponen, como el tomismo, la fenomenología y el existencialismo²². En 1915, José Ingenieros, «uno de los primeros intelectuales en el sentido moderno del término (...) que legitima su actividad y obtiene su sustento del ámbito estrictamente intelectual»²³, funda la *Revista de Filosofía. Cultura, ciencias y educación*. Ingenieros es uno de los últimos exponentes del positivismo, pero en la segunda etapa de su pensamiento asume también importantes influencias marxistas. Legitima su discurso en su

19 Jacques se doctoró en la Sorbonne en 1837; en 1847 fundó en París, junto con Jules Simon la revista *La liberté de penser*.

20 Guillermo Obiols y Laura Agratti. «Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de texto». *Serie Pedagógica*, núm. 1, 1994, pp. 83–92; Silvia Prono. *Amadeo Jacques: personaje conceptual del Estado educador argentino*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018; Patrice Vermeren. *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*. Trad. Eduardo Rinesi. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1998. Amadeo Jacques, Jules Simon y Emile Saisset editan el libro en Francia en 1847. En 1848 hay una versión española de la segunda edición, y en 1886 la Librairie Hachette publica en París la versión para Argentina.

21 Ricaurte Soler señala la evolución y la independización de la ciencia y la filosofía en Argentina a partir de una tradición de pensamiento común, de raigambre positivista. Cabe señalar que el positivismo de principios del siglo XX en Argentina se vincula con las corrientes comtiana y spenceriana, y no con el positivismo o empirismo lógicos, que sólo son incorporadas con la instalación de la tradición analítica en la filosofía argentina, a partir de la década de 1950.

22 Algunos pensadores de tradición marxista consideran a ambos contendientes; sin embargo, como vinculados por la relación común con el desarrollo contemporáneo de una burguesía argentina (Ricaurte Soler. *El positivismo argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1968).

23 Oscar Terán. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980*. Op. cit., p. 131 y ss.

propia práctica intelectual —a diferencia de otros capitales simbólicos, como la pertenencia de clase o el poder económico—, lo que sólo resulta posible, a su vez, gracias a la constitución incipiente de un “campo intelectual”: una red de instituciones educativas y culturales. Poco después, un grupo de estudiantes avanzados y profesionales recién graduados de las Facultades de Filosofía y Letras, y de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, se agrupan en una institución que llaman el Colegio Novecentista, y fundan en 1917 una revista, *Cuaderno del Colegio Novecentista*, orientada a cuestionar lo que consideran la perniciosa posición dominante del positivismo en la universidad²⁴. Ambas revistas discuten el rol de la filosofía a partir de su función en el desarrollo cultural de la nación, pero desde posiciones contrapuestas en cuanto a la relevancia y el rol de la ciencia en ese desarrollo. Sus integrantes formulan fuertes críticas a la práctica *amateur* de la filosofía, como apéndice de otras actividades, y reclaman dedicación exclusiva a la cátedra universitaria, generando una cierta ambivalencia con el pronunciamiento por un exclusivo compromiso humanístico y ético, alejado de los intereses materiales —inclusive los políticos—. Dos de las figuras filosóficas centrales en las que se reconocen quienes publican en el *Cuaderno* son Alejandro Korn y Coriolano Alberini, quienes comparten una actitud antipositivista, aunque divergen en otros posicionamientos filosóficos y políticos.

Tenemos aquí, entonces, dos de los elementos de constitución del campo: instituciones y asociaciones propias y primeras publicaciones orientadas a la reflexión y la discusión específicamente filosóficas que se suman a la aparición de las carreras universitarias de la UBA y la UNLP. Estos elementos, sumados a las fuertes transformaciones que viven las instituciones universitarias luego de la reforma de 1918²⁵, confluyen para dar lugar a una nueva etapa en la filosofía universitaria.

24 Cabe mencionar que la única mujer que participa del Colegio Novecentista, Lidia Peradotto, también antipositivista, es autora en 1924 de la que es probablemente la primera publicación extensa acerca de la lógica simbólica, *La logística*. Peradotto fue rectora y profesora de Lógica en el Liceo de Señoritas Víctor Mercante de la UNLP y luego profesora titular de Lógica en la UBA a partir de 1943 (Carlos Oller. «Lidia Peradotto: introductora de la lógica contemporánea en Argentina». *Hiparquia*, vol. 2, núm. 1, 1989, pp. 45–60).

25 La reforma universitaria de 1918 se origina en una huelga estudiantil con toma de edificios en la Universidad Nacional de Córdoba y se despliega durante dos meses de conflictos, que incluyen detenciones y violencia, así como apelaciones a la justicia y la intervención del gobierno del momento (presidencia de Hipólito Yrigoyen). El movimiento reformista logró la democratización del gobierno universitario, la autonomización y la libertad de cátedra, la instauración de la laicidad en la educación universitaria, la apertura a vínculos más fuertes con la sociedad y la articulación del incipiente movimiento estudiantil, que a partir de ese momento tendría una fuerte incidencia en todo el siglo xx (Natalia Bustelo. *Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2018).

A partir de la década de 1920 se inicia, y entre las décadas de 1930 y 1950 se consolida, lo que Francisco Romero llama la «normalidad filosófica»²⁶: progresiva diferenciación de las producciones filosóficas, literarias e históricas; sucesiva creación y afianzamiento de cátedras universitarias especializadas; aparición y estabilización de publicaciones en revistas académicas dedicadas con exclusividad a la filosofía; publicación de libros originales y traducciones de textos filosóficos clásicos y contemporáneos. Este periodo se caracteriza por la consolidación de una comunidad de praxis, cuyos integrantes tienen dedicación exclusiva —o casi exclusiva— al trabajo filosófico, y se distribuyen las tareas pertinentes —incluida la enseñanza en el nivel superior y secundario—. La presencia de figuras excepcionales como Korn o Alberini ya no se considera necesaria. En cambio, se destaca la necesidad de trabajo intelectual constante, serio y riguroso. La tendencia predominante sigue siendo el espiritualismo antipositivista, aunque lo que constituye la normalidad filosófica para Romero no son los “contenidos de pensamiento”, sino la praxis filosófica característica de la institucionalización y la profesionalización académicas.

Hasta ese momento, las publicaciones se realizaban en revistas académicas que combinaban diferentes disciplinas, o bien en revistas estudiantiles o culturales más generales, no adscritas a instituciones universitarias. Poco a poco, sin embargo, las publicaciones comenzaron a especializarse. En 1934 se publica el *Boletín del Instituto de Filosofía* de la Universidad Nacional de Córdoba²⁷, al que continúa en 1942 la revista *Estudios de Filosofía*. También, en 1934 se crea el *Centro de Estudios Filosóficos* de la Universidad Nacional de La Plata, y en 1936 comienza a publicar la revista homónima, que cierra rápidamente. En 1950 aparece su continuadora, *Revista de Filosofía*, aún vigente. En la Universidad de Buenos Aires se establece el Instituto de Filosofía²⁸, pero recién en 1948 comienza a publicarse *Cuadernos de Filosofía*, que, aunque con interrupciones, sigue apareciendo en la actualidad²⁹. Durante esta etapa el predominio

26 Juan Nesprías. «Un recorrido por el proceso de profesionalización de la filosofía argentina». *Op. cit.*

27 Coincidentemente con la creación del Instituto de Filosofía, que ofrece el título de Licenciado en Filosofía. En 1946 se crea la Facultad de Filosofía y Humanidades.

28 El Instituto de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires lleva el nombre de Alejandro Korn, quien fue el primer decano de la Facultad elegido luego de la Reforma Universitaria de 1918, con el voto de los estudiantes. Se forma por Resolución del Consejo Directivo, firmada por el decano Coriolano Alberini.

29 Por la misma época aparecen algunas revistas asociadas a universidades confesionales: *Stromata* (1938) a la Universidad Católica de Córdoba; *Sapientia* (1946), a la Universidad Católica Argentina (Lucas Domínguez Rubio. «La profesionalización de la Filosofía en la Argentina a través de sus revistas. Notas para la confección de un corpus hemerográfico». *Información, cultura y sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, núm. 38, 2018, pp. 13–40).

del antipositivismo se aúna con la importancia adjudicada a la cultura clásica en la enseñanza de la filosofía, que en la UBA incluye cuatro asignaturas anuales de latín y cuatro de griego clásico, que seguirán siendo obligatorias hasta el cambio de plan de estudios en 1985.

En la segunda mitad del siglo xx se despliegan y profundizan los procesos que Nesprías llamaba de la “cienciometría” y del “vínculo con la *polis*”, procesos que podemos referir a la fragmentación y especialización de la filosofía³⁰, las complejas interacciones entre los espacios institucionales en los que se practica la filosofía y la conflictiva relación de quienes practican la filosofía con los eventos políticos y con la sucesión de gobiernos democráticos y dictatoriales.

Durante el gobierno de Juan Domingo Perón (1946–1955), y un poco antes, varios de los discípulos de Korn —en general, de adscripción socialista— abandonan (o son apartados de) los puestos académicos en las universidades y publican, en cambio, en revistas culturales vinculadas al proyecto de la Unión Democrática —agrupación política opositora al gobierno—, como *Sur*, fundada por Victoria Ocampo. Luego del golpe de 1955, se reincorporan a las universidades públicas. Sin embargo, en esa misma etapa, en 1949, la realización del primer *Congreso Nacional de Filosofía* marca un nuevo hito en el proceso de institucionalización y profesionalización de la actividad filosófica³¹. En ese mismo año se declara en Argentina la gratuidad de la formación universitaria pública de grado.

Desde 1948 el director del Instituto de Filosofía de la FFYL de la UBA fue Carlos Astrada, quien había estudiado en Heidelberg con Husserl y Heidegger, interesado inicialmente en la fenomenología y, más adelante, en el marxismo. Durante 1944 y 1945 Mario Bunge, aún estudiante de Física en la UNLP, edita la revista *Minerva*, que se opone frontalmente a la fenomenología y el existencialismo “irracionalistas” predominantes, teniendo en cuenta la perspectiva del materialismo dialéctico, los desarrollos de la lógica formal y las ideas del positivismo lógico del Círculo de Viena³². Es posible ubicar en ese momento el inicio de la filosofía de la ciencia en Argentina, que se desplegará en la segunda mitad de la década de 1950 y la primera

30 Alejandro Cassini. «La fragmentación de la filosofía: sus causas y sus consecuencias». *Revista latinoamericana de Filosofía*, vol. XLIII, núm. 1, 2017, pp. 105–133.

31 El presidente Perón inaugura el Congreso, convocado por la Universidad Nacional de Cuyo, fundada en 1939, que incluye ya desde el inicio a la Facultad de Filosofía y Letras.

32 Para una reconstrucción de la introducción y desarrollo de la tradición analítica en la UBA, revisar Diana Pérez. «La tradición analítica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Un testimonio personal». *Cuadernos de filosofía*, núm. 69, 2017, pp. 47–57.

de 1960. Paralelamente, se desarrolla un rico ámbito de producción e investigación en historia de la ciencia³³.

El tercer cuarto del siglo XX se caracteriza por una sucesión de gobiernos democráticos breves y golpes militares dictatoriales. Entre mediados de la década de 1950 y el año 1966, la universidad argentina se expande, y se crea el *Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas* (CONICET) cuya área de Ciencias Sociales y Humanidades incluye a la Filosofía. En 1966, con el golpe de Onganía³⁴, numerosos investigadores e investigadoras son expulsados, renuncian a sus cargos, y en muchos casos emigran. Los diez años siguientes son de alta politización y conflicto social. En 1973 hay elecciones democráticas y gana el justicialismo. Pero en 1976 sucede un nuevo golpe militar, que genera múltiples persecuciones y miles de desaparecidos, incluyendo a docentes, autoridades y estudiantes de las universidades nacionales. Muchos otros son expulsados de las universidades y se produce una nueva ola de emigración. En este contexto, la tradición fenomenológica continúa siendo predominante en la carrera de Filosofía de la UBA, aunque en otros ámbitos universitarios pueden encontrarse cátedras insertas en las tradiciones tomista y existencialista. En general, tanto las publicaciones como la enseñanza en las universidades se mantienen al margen de las cuestiones sociales y políticas contemporáneas —por convicción o por temor—. Paralelamente, la formación de grupos de estudio no institucionales —una costumbre que se venía desarrollando hacia algunas décadas, pero que se expande en ese momento—, sostiene el acceso a obras, tradiciones y autores filosóficos expulsados de las universidades³⁵. Algunos de esos grupos se institucionalizan como asociaciones o sociedades de filosofía³⁶. Con la recuperación democrática,

33 La inmigración de científicos europeos como consecuencia de la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, especialmente el matemático español Julio Rey Pastor (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA) y el por entonces ya reconocido italiano Aldo Mieli (Universidad del Litoral), junto con el argentino José Babini da inicio a un período de fuerte desarrollo de la historia de la ciencia en Argentina.

34 Onganía dispone la intervención de todas las universidades nacionales, y el 29 de julio de 1966 ordena el desalojo, con golpes y maltratos por parte de la Policía Federal, de estudiantes, docentes y autoridades de la UBA, que resistían la intervención. Se la conoce como “la Noche de los bastones largos”, e inicia (y ha pasado a simbolizar) un proceso de expulsión o renuncia de docentes, inclusive de cátedras enteras, y la destrucción de proyectos de investigación, con la emigración de numerosos investigadores e investigadoras de diversas universidades nacionales.

35 Esos grupos se ocupan de tradiciones muy diferentes: lecturas marxistas, de la tradición analítica, del postestructuralismo. Las reuniones son clandestinas, y suelen tener lugar en casas particulares o espacios de oficinas cedidos por alguno de sus integrantes.

36 Por ejemplo, la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF) se constituye en 1972, durante el gobierno de Onganía. En 1982 y 1983 organiza un curso de Posgrado en Filosofía, en dos años, con nivel de Maestría, en la tradición analítica. Para una presentación de ese proyecto, ver Ana Couló. «Enseñar a filosofar: la experiencia del Curso de posgrado en Filosofía (CPF) (SADAF - 1982/1983)». En: Diana Inés Pérez y Luis Fernández Moreno (Comps.). *Cuestiones filosóficas. Ensayos en honor de Eduardo Rabossi* (pp. 555–572). Buenos Aires: Editorial Catálogos, 2008.

muchos de sus integrantes son quienes asumen las cátedras universitarias y reformulan los planes de estudio.

En 1985, como uno de los corolarios de la apertura democrática iniciada en 1983 con el gobierno de Raúl Alfonsín, las universidades nacionales inician un proceso de normalización y regularización del cuerpo docente. A nivel nacional, esta transformación es amplia en sus tradiciones filosóficas, configurando un mapa rico y variado, por lo que no podemos profundizar en las características que adopta la filosofía en las distintas universidades. Sin embargo, nos interesa señalar una deriva particular, que concierne especialmente al área de reflexión de este libro.

En 1984 el profesor Guillermo Obiols es convocado y concursa luego por el cargo de profesor adjunto de Didáctica Especial y prácticas de la enseñanza en Filosofía en la FFyL de la UBA, cargo que ocupa hasta su fallecimiento en 2002. Compartió esta responsabilidad con la también profesora adjunta Martha Frassinetti. Obiols también se hace cargo de la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Filosofía en la UNLP (hasta 1992)³⁷. A partir de las reflexiones que requiere la construcción de un programa para ambas asignaturas, Obiols plantea una serie de cuestiones que abren en Argentina la construcción de un campo de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, y no sólo didáctico³⁸. En 1986, en el *v Congreso Nacional de Filosofía*, con sede en la UNLP, por la solicitud de Obiols y de la profesora de la Universidad Nacional de Salta, Elena José, por primera vez se presentan —y se aceptan como relevantes— ponencias cuyo contenido es la enseñanza de la filosofía³⁹. En 1991, con la dirección de Eduardo Rabossi, la codirección del propio Obiols y la participación de docentes de la UBA y la UNLP, se inaugura el proyecto de investigación UBACYT *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía* —acreditado y financiado por la UBA—⁴⁰,

37 Laura Agratti. *Devenir pregunta: filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. Río de Janeiro: NEFI, 2021.

38 Guillermo Obiols. *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

39 Guillermo Obiols. «Aprender filosofía». *Revista de Filosofía y de Teoría Política*, núms. 26–27, 1986, pp. 118–122; Elena Teresa José. «La enseñanza de la “lógica” en la escuela media». *Revista de Filosofía y de Teoría Política*, núms. 26–27, 1986, pp. 85–87; Eduardo Rabossi; Cristina González y Nora Stigol. «Un modelo de enseñanza-aprendizaje para un enfoque crítico de la filosofía». *Revista de Filosofía y de Teoría Política*, núms. 26–27, 1986, pp. 158–163.

40 Inicialmente forman parte del proyecto Laura Agratti (UNLP), Margarita Costa (UBA), Ana Claudia Couló (UBA), Martha Frassinetti (UBA), María Cristina González (UBA), María Isabel Santa Cruz (UBA) y Nora Stigol (UBA y UNLP). Ver: Laura Agratti. *Devenir pregunta: filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. *Op. cit.*; y Martha Frassinetti. *Mesa redonda de enseñanza de la filosofía (en homenaje a Guillermo Obiols)*. [Página web], s.f.

que, tras sucesivas renovaciones, y con la actual dirección de Alejandro Cerletti y la codirección de Ana Couló, aún continúa radicado en el Instituto de Filosofía⁴¹.

El campo de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico⁴² se difunde rápidamente en las diversas universidades nacionales argentinas, con la participación en revistas y congresos nacionales, y también con su adopción por las cátedras de Didáctica especial de la Filosofía o similares, por proyectos de investigación, jornadas y congresos dedicados al tema. Ya desde 1985 se trabaja con esta perspectiva en la UBA, la UNLP y la Universidad Nacional de Salta, y se suman, entre otras, la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca).

Un mapa de la formación universitaria en filosofía en la actualidad

Para realizar un mapa de la formación universitaria en filosofía en la actualidad, volvemos a lo señalado en la introducción de este estudio. La carrera de filosofía se ofrece actualmente en 33 instituciones: 22 de gestión estatal, laicas y gratuitas y 11 de gestión privada, de las cuales 2 laicas y 9 confesionales⁴³. Una particularidad interesante es que dentro de las instituciones de gestión privada al menos 2 ofrecen la carrera de Filosofía de manera gratuita. Sin embargo, en el ámbito de nuestra disciplina se mantiene, e incluso profundiza, la tendencia general del sistema universitario argentino: sólo el 8,3 % de los estudiantes cursan la carrera en las universidades de gestión privada⁴⁴.

En cuanto a la certificación, lo más frecuente es la oferta de dos titulaciones: el Profesorado, con habilitación para ejercer la docencia en los niveles medio y superior, y la Licenciatura, con habilitación para desempeñarse como investigador o

41 El Programa editó en 2020 dos compilaciones de artículos sobre la enseñanza de la filosofía en la universidad. Ver: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La filosofía en la Universidad. Entre investigadores y profesores*. Buenos Aires: Noveduc, 2020; Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La formación docente universitaria en filosofía*. Buenos Aires: Noveduc, 2020.

42 Guillermo Obiols. *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*. Op. cit.; Alejandro Cerletti. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

43 Federico Uicich. «Las figuras del profesor/a de filosofía en la formación de los profesorados universitarios en filosofía en Argentina. Un análisis a partir de los planes de estudio». Op. cit.; Departamento de Información Universitaria. *Anuario estadístico. Síntesis de información estadísticas universitarias 2022-2023*. Op. cit.

44 Departamento de Información Universitaria. *Síntesis de información estadísticas universitarias 2022-2023*. Op. cit.

investigadora. Esta doble oferta se da en 26 de las 33 instituciones. De las 7 restantes, 5 ofrecen únicamente la Licenciatura y 2 únicamente el Profesorado.

En el estudio de Federico Uicich se destacan algunas características comunes a las carreras de profesorado en filosofía, en cuanto a su duración y estructura⁴⁵. En efecto, todas se proyectan con una duración de entre cuatro y cinco años y proponen un porcentaje claramente diferenciado entre el número de asignaturas disciplinares de la filosofía —entre el 70 % y el 90 %— y el número de asignaturas vinculadas al “saber enseñar” —entre el 30 % y el 10 %—. Esta escisión entre ambos campos se agudiza en un modelo de planes de estudio que no prevé, como sí ocurre de forma frecuente en los profesorados terciarios en filosofía, que las asignaturas disciplinares se ocupen de la enseñanza del campo⁴⁶. Esta característica genera que la doble titulación de licenciatura y profesorado sea viable, en tanto en la práctica se trata de “la misma carrera” con un adicional mínimo de materias pedagógicas en el caso de los profesorados y algún taller de tesis o sólo la tesis en el caso de las licenciaturas.

De forma coherente con la tradición de institucionalización de la filosofía en la universidad argentina, en la mayoría de las carreras el énfasis de la formación está puesto en la transmisión del saber conceptual del canon filosófico⁴⁷. Éste se entiende como un saber que no se transforma sustancialmente al considerarlo en función de ciertas prácticas —como enseñar, investigar o divulgar— y que, por tanto, puede ser enseñado sin tenerlas en cuenta de manera explícita. Las disputas tradicionales se enfocarán alrededor de los conceptos, los autores y autoras, las escuelas, los periodos o las problemáticas que debe incluir el canon teórico.

45 Federico Uicich. «Las figuras del profesor/a de filosofía en la formación de los profesorados universitarios en filosofía en Argentina. Un análisis a partir de los planes de estudio». *Op. cit.*

46 En Argentina existe un doble circuito de formación docente: el de las universidades —en las que el profesorado convive con otros títulos académicos o profesionales de grado— y el de los institutos del profesorado, orientados específicamente a la formación para los diferentes niveles obligatorios de enseñanza— en ocasiones también para el nivel terciario. Es usual en estos profesorados de nivel terciario que las asignaturas prescriban un contenido referido a la enseñanza de la disciplina ya desde su título, por ejemplo, Lógica y su enseñanza, o que forme parte de los contenidos mínimos de la asignatura el análisis de los problemas propios de la enseñanza de la asignatura, vinculaciones con el campo de la educación, entre otros. Del mismo modo, ya desde el inicio de la formación, se incluyen asignaturas o talleres que implican el acceso a instituciones de nivel secundario para realizar sucesivamente observaciones institucionales, observaciones y primeras intervenciones en el aula de filosofía, y finalmente una experiencia relativamente prolongada de residencia docente.

47 El *canon* en tanto lista o nómina de filósofos u obras —con doble valor, a la vez descriptivo de las que de hecho se enseñan y valorativo de las que deben ser enseñadas— (Cristina González y Nora Stigol. «Presentación: cinco respuestas a un desafío». *Op. cit.*), se diferencia del *canon*, en tanto normas de delimitación y constitución del campo filosófico (Eduardo Rabossi. *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. *Op. cit.*), aunque a menudo coexisten en las instituciones de enseñanza de la filosofía, y ambos se transmitan de manera más o menos tácita.

Las mayores variaciones podrán observarse respecto de cómo ingresan —o son excluidas— estas temáticas de los programas.

Aunque no podemos ser exhaustivas en este punto, es importante señalar algunas cuestiones respecto de este “canon temático”. En principio, tiene muchos contenidos que se consideran centrales para aprender filosofía, dado que en todos los casos se combina un alto número de asignaturas obligatorias complementado por un conjunto menor de asignaturas optativas y seminarios, que en general profundizan temáticas ligadas a aquellas. El núcleo obligatorio se articula casi sin excepción a través del eje de las “historias de la filosofía” o de las “filosofías de” distintos periodos históricos, que funcionan como ordenadoras de trayectos formativos, aun en las carreras donde no se proponen como correlativas⁴⁸. En cuanto a las asignaturas “sistemáticas”, Bethencourt señala que, en la mayoría de las carreras, las asignaturas Ética, Metafísica, Gnoseología, Estética, Antropología Filosófica, Epistemología y Lógica forman parte del núcleo obligatorio, mientras que Filosofía Política, Filosofía de la Educación, Filosofía de las Religiones, Filosofía de la Historia y Filosofía del Lenguaje suelen estar presentes, pero en algunos casos son obligatorias y en otros optativas⁴⁹. Dos cuestiones adicionales señaladas por la autora contribuyen a conformar la fisonomía de la formación en filosofía en las universidades argentinas. La primera es que el lugar de la filosofía argentina y/o latinoamericana suele restringirse a un espacio diferenciado, con denominaciones diversas —filosofía, pensamiento, historia de las ideas...—, habiendo carreras que no incorporan ninguna asignatura específica. La segunda cuestión es que los idiomas clásicos, otrora centrales, resultan en general situados entre los cursos optativos.

Con estos indicios generales, podemos arriesgar una caracterización sobre el canon conceptual-temático de la filosofía argentina, donde hay consensos fuertes sobre un amplio núcleo de subdisciplinas filosóficas consideradas relevantes. También hay consenso en la centralidad de la articulación de los contenidos a través de la historia de la filosofía, que responde, tal como señala el Canon en el sentido de Rabossi⁵⁰, al “giro histórico” que organiza la institucionalización de la propia

48 Verónica Bethencourt. «Un análisis de la formación docente de los profesores de filosofía en la universidad argentina. Notas para una transformación necesaria». *Op. cit.*, p. 29.

49 *Ibid.*, p. 31.

50 Eduardo Rabossi. *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía.* *Op. cit.*

disciplina⁵¹. La serie ordena un recorrido que comienza en Grecia, sitúa su eje en Europa respecto de la Edad Media y la Modernidad y se abre en la contemporaneidad a la filosofía europea y anglosajona, relegando a segundo plano el devenir de la historia de las ideas local y regional. Por último, se trata de un canon filosófico que ha tomado nota de las transformaciones de las humanidades, convirtiendo a los estudios clásicos en sólo una posibilidad entre otras igualmente válidas.

En lo que respecta a los aspectos vinculados a la *praxis*⁵² de la disciplina, la tradición academicista concibe a la formación docente y a la formación para la investigación como un tramo adicional que simplemente se yuxtapone a la formación disciplinar⁵³. La yuxtaposición y dicotomización de saberes teóricos y prácticos suele ir acompañada, en el caso de la filosofía y en las concepciones más tradicionales, con una desvalorización de los saberes ligados a las prácticas, sobre todo aquellos asociados a lo pedagógico y lo didáctico. En este marco conceptual tradicional y rígido, «[el] antipedagogismo se expresa al mismo tiempo como antididactismo. [Se considera que] es suficiente un conocimiento profundo de la filosofía para enseñarla, y es suficiente el contacto con el saber de los filósofos y las filósofas y sus textos para aprender filosofía, a filosofar, a desplegar un talante filosófico»⁵⁴.

Sin embargo, es importante señalar que esta distinción tajante y fuertemente jerarquizada entre contenidos “propiamente filosóficos” y contenidos asociados con la pedagogía, con la didáctica o, de modo más general, con el “saber hacer” —enseñar, investigar o divulgar— hace ya tiempo que viene siendo problematizada y hoy es posible ver los frutos de estas discusiones en diversos cambios de las

51 Silvia Manzo y Vera Waksman. «¿Por qué seguir contando historias de la filosofía?». En: Silvia Manzo y Vera Waksman (Eds.). *¿Por qué seguir contando historias de la filosofía? Reflexiones sobre la historia y la historiografía de la filosofía* (pp. 9–27). Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.

52 Usamos el concepto de *praxis* y no simplemente el de prácticas, justamente porque queremos evitar la distinción tajante entre el plano de la teoría y el de la práctica. Entendemos que el conocimiento es situado, y por tanto inevitablemente las formas que tenemos de enseñar y aprender, así como de investigar, escribir, comunicar una disciplina, inciden en su configuración, contenidos, definición de problemas y conceptualización. En ese sentido, las prácticas siempre están presentes en la formación, sólo que pueden ser motivo de enseñanza efectiva, reflexiva y consciente, es decir, pueden formar parte del currículo explícito; o pueden aparecer como exabrupto, estar implícitas, o incluso ser denigradas, inferiorizadas o negadas, formando parte del currículo oculto o nulo. En todo caso, siempre estamos enseñando-aprendiendo sobre las prácticas filosóficas.

53 Verónica Bethencourt. «Un análisis de la formación docente de les profeseres de filosofía en la universidad argentina. Notas para una transformación necesaria». *Op. cit.*

54 Ana Couló. «La formación docente universitaria». En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La formación docente universitaria en Filosofía* (pp. 9–17). Buenos Aires: Noveduc, 2020.

culturas institucionales, y plasmados en algunos planes de estudio⁵⁵. Varios factores han tenido incidencia en este punto, entre ellos el mencionado surgimiento y consolidación del campo de la enseñanza de la filosofía como disciplina filosófica autónoma, los cambios de legislación relacionados a la asignación nacional de responsabilidad social de los profesorado universitarios, las demandas de estudiantes y graduados y graduadas respecto de su inserción profesional, entre otros factores.

Un factor no menor a tener en cuenta para la problematización de las prácticas que ha incidido en la cultura institucional universitaria en general, y también en el campo de la filosofía, fue la irrupción de los feminismos⁵⁶. Sin ánimos de ser exhaustivas, podemos señalar tres hitos importantes que siguen teniendo impacto en las universidades: uno, la vigencia desde el año 2006 de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, que prescribe contenidos transversales para todo el sistema educativo; dos, la campaña nacional para la consecución del aborto legal, seguro y gratuito que culminó en la Ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en 2021; y, tres, el movimiento múltiple, variado y masivo que se da desde el año 2015 alrededor de la consigna “Ni una menos”, vinculado a la violencia de género. En esta coyuntura las universidades han sido tanto transformadoras como transformadas, han funcionado como usinas de agrupaciones, fundamentaciones, teorizaciones y marcos de conocimiento necesarios para los reclamos, demandas y reivindicaciones. Al mismo tiempo, han sido cuestionadas como lugares tradicionales de reproducción de la violencia patriarcal, especialmente en su dimensión de violencia simbólica. Las carreras de filosofía no han sido la excepción, pues en ellas se han dado profundas disputas respecto de los rasgos patriarcales de una tradición filosófica que se niega a problematizar sus prácticas, invisibilizando así la fuerte carga de violencia epistémica que conlleva el canon tradicional⁵⁷.

55 Por ejemplo, carreras nuevas de filosofía como las de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), de 2022, proponen una distribución con la mitad de las asignaturas dedicadas específicamente a las prácticas, con materias diferenciadas para la licenciatura y el profesorado. En este último se combinan asignaturas clásicas de la formación docente terciaria como Sociología de la educación o Pedagogía, con otras específicas de la disciplina como Herramientas para la enseñanza de la filosofía o Problemáticas de la enseñanza de la filosofía. En el caso de la licenciatura se incorporan varios niveles de práctica profesional humanística, cada uno de ellos especializado en el trabajo con textos filosóficos, el uso de herramientas digitales, el trabajo sobre los géneros de escritura académica en filosofía, las prácticas extra-académicas, entre otras prácticas.

56 Laura Galazzi. «Pistas para un devenir minoritario de la filosofía en la universidad: herencia institucional y perfiles filosóficos». En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La filosofía en la Universidad. Entre investigadores y profesores* (pp. 49–76). Buenos Aires: Noveduc, 2020.

57 Natalia Cantarelli y Laura Galazzi. «Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el Profesorado de Filosofía (UBA)». *Avatares Filosóficos*, núm. 6, 2020, pp. 92–101; Moira Pérez. «Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable». *El lugar sin límites. Revista de estudios y políticas de género*, núm. 1, 2019, pp. 81–98.

Otros dos factores relevantes que sólo podemos mencionar aquí, pero que tienen un impacto importante en la cultura institucional de las universidades en general y de las carreras de formación en filosofía en particular, han sido la conversión en obligatoria de la escuela secundaria en el año 2010 y la declaración de la filosofía como área estratégica en el programa de Becas nacionales “Manuel Belgrano” desde el año 2023. Respecto del primer factor, los relevamientos en distintas provincias coinciden en que, entre los jóvenes que logran terminar sus estudios secundarios, existe un alto porcentaje que aspira a continuar sus estudios en la educación superior⁵⁸. En ese sentido, tal como afirma Eduardo Rinesi, «sólo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho»⁵⁹. Sostener el derecho a la universidad, e intrínsecamente a la filosofía⁶⁰, profundiza la necesidad concreta de garantizar el acceso, la posibilidad de permanencia y el egreso de quienes desean continuar sus estudios. La posibilidad material de hacer efectivo ese derecho es muy dificultosa para los sectores de clase media y baja, sobre todo en momentos de profundización de la desigualdad económica, pero aún en este contexto muchas universidades siguen discutiendo la implementación de políticas de acompañamiento y retención de estudiantes que la tradición elitista universitaria tendía a expulsar.

Respecto del segundo factor, dinamizador de discusiones y desafíos para la filosofía universitaria, es de implementación reciente y de pervivencia incierta en un contexto de desfinanciamiento de políticas estatales. De todas maneras, nos interesa mencionarlo por el impacto que puede tener para la formación en filosofía el mero hecho de la existencia de este tipo de políticas públicas. Se trata de las Becas “Manuel Belgrano”, una de las acciones fundamentales para acompañar el paso del nivel secundario a la formación superior⁶¹. En el año 2023 se incluyó a la

58 Emilia Di Pietro, Santiago Garriga Olmo y Ana Marchel. «Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades». *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, vol. 17, núm. 1, 2024, pp 27–49; Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local (ICEDEL). *Informe Final: Encuesta a estudiantes que terminaron sus estudios medios*. [Página web], 2021.

59 Eduardo Rinesi. *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento y IEC-CONADU, 2015, p. 59.

60 Tal como señala Jacques Derrida la cuestión del derecho a la filosofía está íntimamente relacionada con la del derecho a la universidad, en tanto los fundamentos de la universidad moderna se articulan en torno a esta disciplina y sus principios. Las tensiones, paradojas y potencias que surgen al pensar la universidad con y a través de la filosofía resultan caminos fructíferos para resignificar el rol de la universidad en el mundo contemporáneo (Jacques Derrida. *Privilegio o del derecho a la filosofía*. Valdivia: Ediciones UACH, 2023).

61 Consisten en una ayuda económica mensual —equivalente a la remuneración más baja de los profesores auxiliares universitarios— que puede durar hasta 5 años en el caso de los estudiantes de grado universitarios. Para conseguir la beca se debe demostrar pertenecer a una familia con bajos ingresos y para renovarla anualmente se deben aprobar un mínimo de asignaturas. Si bien los requisitos son restrictivos, el programa prevé la adjudicación a la totalidad

filosofía como carrera prioritaria para estas becas, considerándola una disciplina estratégica para el desarrollo económico con justicia social⁶². Este llamado a que la filosofía cumpla un rol estratégico en el crecimiento económico fue dinamizador de reflexiones dentro y fuera de la universidad, que permitieron jerarquizar el rol social de la filosofía (y con ella de las humanidades), en muchos momentos históricos desdibujado o incluso menospreciado. Por supuesto, esta nominación por parte del Estado no está exenta de tensiones y contradicciones, tratándose de una disciplina que se caracteriza por la crítica, el cuestionamiento y la reivindicación del pensar autónomo. En esa tensión, consideramos que resulta potente esta nueva oportunidad de repensar lo que enseñamos y el modo en que proponemos que se aprenda en nombre de la filosofía.

Un mapa de la filosofía en carreras no específicas de filosofía

En cuanto a la presencia de la filosofía en los planes de estudio de carreras no específicas, por tratarse de un sistema vasto con una enorme variedad de carreras y trayectos, se vuelve muy dificultoso un rastreo exhaustivo. En efecto, el sistema universitario argentino se compone, al año 2023, por 6437 carreras de grado y 4716 de posgrado —696 de doctorado, 1673 de maestría y 2347 de especialización—⁶³. Por ello, realizamos un recorte para la escritura de este estudio, articulado por tres criterios: a) restringir la revisión a las *carreras de grado* de las 14 universidades con más de 9.000 ingresantes anuales⁶⁴; b) seleccionar de esa muestra, con criterio federal, 9 universidades con perfiles diversos⁶⁵; y,

de quienes los cumplan. En los siguientes links se pueden consultar los lineamientos generales y reglamento de las becas, respectivamente: <https://acortar.link/2V0WSr> y <https://acortar.link/amfb4Y>

62 Agregamos algunos vínculos donde se puede observar cómo fue presentada por los medios de comunicación la inserción de la filosofía como área estratégica: Sebastián Abad y Esteban Amador. «Lo estratégico de la filosofía». *Infobae*, 16 de mayo de 2025; Claudia D'Amico *et al.* «La Filosofía como área estratégica del Estado argentino». *Página 12*, 15 de mayo de 2025.

63 Departamento de Información Universitaria. *Síntesis de información estadísticas universitarias. 2022-2023. Op. cit.*

64 En orden respecto del número de matrícula: Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), Universidad Nacional de Salta (UNSA), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Fuente: Departamento de Información Universitaria. *Anuario estadístico 2022*. Argentina: Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2022.

65 Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional

c) seleccionar por cada universidad una carrera por cada gran área de conocimiento —(1) Ciencias Naturales y Exactas, (2) Ciencias Sociales, (3) Ingenierías y Tecnologías, (4) Ciencias Médicas y de la Salud, y (5) Humanidades—⁶⁶. Estos tres criterios permiten restringir el análisis a la consideración de la presencia de la filosofía en 45 carreras. Si bien no se trata de una muestra exhaustiva, este recorte permite un panorama bastante ajustado a los modos más usuales de aparición de la filosofía en las carreras de grado.

Es importante señalar que, de las 45 carreras relevadas, la filosofía está ausente en sólo 9 (20 %). El relevamiento nos muestra que, con diversas temáticas y carga horaria, la filosofía como disciplina está presente en la formación de la amplia mayoría de las titulaciones en Argentina. Las carreras que no incorporan contenidos filosóficos pertenecen al área de las Ingenierías y las Tecnologías (4), al área de las Ciencias Naturales y Exactas (4) y al área de las Ciencias Médicas y de la Salud (1). Las Ciencias Sociales y las Humanidades incorporan en todos los casos una o más asignaturas filosóficas: 6 carreras con 3 asignaturas obligatorias del área de filosofía, 5 carreras con 2 asignaturas obligatorias y las 25 carreras restantes con 1 asignatura obligatoria —en contados casos con una más ofrecida entre asignaturas optativas—. El mayor peso de la filosofía en el área de Humanidades y Ciencias Sociales es esperable en tanto pertenecen, como señalamos, a una misma tradición institucional. Con este panorama general, podemos a continuación analizar algunos aspectos más específicos de la presencia de la filosofía en los planes de estudio.

En primer lugar, resulta notorio que la forma más frecuente de presencia de la filosofía se da en el área de Filosofía de la Ciencia y la Epistemología, con 19 asignaturas dedicadas exclusivamente al tema en las 45 carreras consultadas. Materias con denominaciones tales como Introducción al pensamiento/conocimiento científico o Metodología de la investigación cumplen en distintas carreras una función propedéutica, ubicándose al inicio del ciclo de formación. Así ocurre en trayectos tan variados como todas las carreras de la UBA en el Ciclo Básico Común, en la Licenciatura en Artes Combinadas de la Universidad Nacional del Nordeste

de Salta (UNSA), Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) (*Ibid.*).

66 Procuramos variar las carreras de grado seleccionadas en cada área para lograr analizar una diversidad de trayectos y orientaciones, así por ejemplo en el área de Ingenierías y tecnologías revisamos Ingeniería civil (UBA), Arquitectura (UNC), Ciencias de la Computación (UNCOMA), Ingeniería Agronómica (UNL), Diseño Gráfico (UNNE), Lic. en recursos naturales y medio ambiente (UNSA), Lic. en Cinematografía (UNT), Lic. en Desarrollo agrario (UNAHUR) e Ingeniería Forestal en (UNPSJB) (*Ibid.*).

(UNNE), en la Licenciatura en Fisiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y en la Licenciatura en Bromatología de la Universidad Nacional de Salta (UNSA).

En segundo lugar, también encontramos de forma frecuente un abordaje de los problemas epistemológicos en los últimos años de las carreras. Esto se da en 4 de las 9 carreras del área humanística consultadas, en 3 del área de Ciencias Sociales, en 2 del área de las Ciencias Médicas y de la Salud y en 2 del área de Ciencias Exactas y Naturales. En el área de las Ingenierías y las Tecnologías no encontramos apariciones. Ocasionalmente, contenidos de historia y filosofía de la ciencia, o de epistemología de las disciplinas se incluyen en los trayectos de formación docente —títulos de profesor y profesora—, pero no en los trayectos orientados a la investigación o al ejercicio profesional. En cuanto a la denominación, en algunos casos la asignatura se llama Epistemología, mientras que en otros se explicita la orientación temática en el nombre —por ejemplo, Epistemología de la salud o Epistemología de las ciencias sociales—. En suma, podemos sostener que el área de Filosofía de la Ciencia y Epistemología constituye el campo de la filosofía con más peso en los ciclos de formación.

El área de Ética es la segunda con más peso en las carreras relevadas, dado que 13 de las 45 carreras tienen alguna asignatura con este título. La forma más frecuente de la aparición de la Ética (6 casos) se da en combinación con la deontología profesional, usando la denominación Ética y Deontología u otras con contenidos afines, por ejemplo, Ética, legislación y normativas. La segunda forma más frecuente es la Bioética (4 casos), que puede aparecer sólo con esta denominación o combinada con la palabra “ética”, lo que propone una introducción general y contenidos específicos. Luego encontramos el área de Ética combinada con otras, como puede ser en las asignaturas de Filosofía y Ética (1 caso) o Epistemología y Ética (1 caso). La sola denominación “Ética” se da sólo en un caso. La mayor parte de las carreras que tienen alguna forma de la asignatura ética pertenecen al área de las Ciencias Médicas y de la Salud (6 casos), mientras que en las otras 4 áreas sólo 2 de las 9 carreras relevadas por área incorpora a la ética dentro de sus contenidos.

La forma mayoritaria de inserción de la ética, de modo articulado con la deontología, presenta desafíos para la enseñanza que requieren de un perfil particular de profesor o profesora. En efecto, no bastará con la reflexión filosófica abierta respecto del área de estudio, sino que será necesario tener un manejo amplio de la legislación, los protocolos y las normas vigentes en el área. Muy probablemente,

la enseñanza implique además realizar una tarea prescriptiva que, si bien puede abordarse con una perspectiva crítica y argumentativa, en muchos casos resulta incompatible con posicionamientos clásicos acerca de la reflexión ética como actitud crítica, sin compromiso con una tradición doctrinaria o una adscripción a un código legal. Estas asignaturas son, entonces, espacios donde las instituciones toman decisiones acerca de los contenidos en los que hacer mayor o menor énfasis y donde se seleccionan los docentes de acuerdo con estos criterios. En muchos casos se trata de asignaturas donde quienes están a cargo son profesionales del área específica y no profesores ni profesoras de filosofía. No ocurre así en el caso de la bioética, puesto que es un área que en las últimas décadas ha ganado importancia en los estudios de posgrado en Argentina y que por ello cuenta con profesionales con formación específica para ocuparse de su enseñanza.

Resulta significativo que el peso de la ética esté dado sólo en las carreras del área de la salud y los cuidados. En efecto, en el área de las Ingenierías y las Tecnologías sólo encontramos a la ética en Ingeniería Agronómica (UNL), siendo esta área un espacio de responsabilidad social fundamental. Por su parte, en las áreas restantes podemos encontrarla en el ciclo de formación de licenciatura de la carrera de Educación Física (UNT), las carreras de Administración (UNSA), Psicología (UNT), Geología (UNT) y Biotecnología (UNAHUR). Diferentes carreras de las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales carecen de formación ética específica, cuando el ejercicio profesional seguramente implica aspectos éticos relacionados con la enseñanza, la investigación, la producción científica y tecnológica, y la difusión del conocimiento en esas disciplinas.

El tercer lugar en importancia de aparición de la filosofía por áreas de estudio lo ocupan las asignaturas dedicadas a una introducción a la filosofía o aquellas que proponen una filosofía específica sobre el área de la carrera. Sólo 7 carreras de las 45 analizadas incorporan una asignatura con el nombre Filosofía, Introducción a la Filosofía o Formación Humanística —en el caso de la Ingeniería Agronómica de la UNL—, de carácter general. En todos los casos se sitúa en los años iniciales de las carreras, por lo que podemos suponer que se trata de una asignatura introductoria. Esta ausencia de una introducción general a la filosofía en los planes de estudio en la mayoría de las carreras es previsible en un sistema educativo que sostiene alguna asignatura de introducción a la filosofía en la mayor parte de las modalidades de formación secundaria vigentes.

En efecto, es habitual que estos espacios manifiesten una especificidad en su dictado orientada a los contenidos de cada formación, aunque dicha orientación no siempre se refleje en el nombre de la asignatura. Por ello, en este grupo también pueden incluirse aquellas asignaturas definidas por la orientación de la carrera —Filosofía de la educación o Filosofía del derecho—, así como áreas de la filosofía particularmente vinculadas con cada campo de formación —como estética o lógica—.

Para dar cuenta de los casos más usuales, la asignatura Filosofía de la educación o Problemáticas filosóficas de la educación se encuentra en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba como asignatura obligatoria y como seminario optativo, así como en dos de las tres carreras relevadas que son exclusivas para título de profesorado⁶⁷. Respecto del resto de las carreras, hay 16 que se estructuran o bien a partir de una gran similitud entre el trayecto de la licenciatura y el trayecto del profesorado, donde por tanto la formación docente específica se suele restringir a algunas asignaturas didácticas⁶⁸, o bien con dos trayectos, uno inicial de licenciatura y uno posterior —en general común con otras carreras— de profesorado. En un sólo caso —Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNT— el profesorado es anterior a la licenciatura y no incluye ninguna asignatura filosófica, mientras que la licenciatura incluye tres —Ética y deontología profesional, Lógica y Epistemología—. De cualquier manera, cabe señalar que en los trayectos específicos no se incluye una filosofía de la educación.

Esta baja incidencia del área de filosofía de la educación en los profesorados universitarios responde, como señalamos, a una tradición que sostiene de manera expresa la necesidad de reducir al mínimo indispensable los contenidos ligados a lo educativo⁶⁹, con el fin de priorizar aquellos de la disciplina específica, así como también otros considerados más “prestigiosos” en la tradición universitaria —por ejemplo, la epistemología o ética—.

Este punto permite, también, avizorar una causa posible respecto del menor crecimiento de los estudios sobre filosofía de la educación en Argentina. En efecto, si consideramos la cuestión comparativamente, esta área cuenta con menos proyectos

67 Profesorado en Inglés y Profesorado en Letras en la UNAHUR.

68 Como señalamos en el apartado anterior, este mismo esquema aparece habitualmente en las carreras de Filosofía que otorgan titulación docente.

69 No podemos dejar de señalar la ausencia significativa de otras asignaturas referidas a lo educativo que son contenidos usuales de los profesorados no universitarios, como aquellas orientadas al sujeto de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación, la pedagogía, entre otras.

de investigación, menos investigadores y profesores con dedicación exclusiva, así como menos estudiantes de posgrado, que áreas mucho más integradas en los planes de estudio universitarios como la Epistemología. Seguramente el fenómeno es multicausal y se retroalimenta con el desprestigio de lo educativo en la propia filosofía, cuyos integrantes posiblemente no pongan el mismo énfasis en defender la presencia de la filosofía de la educación en los planes de estudio, que la de otras áreas de la filosofía. En todo caso, nos interesa señalar el punto, ya que se trata de un área de la filosofía que sería significativo promover, desarrollar y ampliar.

Volviendo al punto de las filosofías específicas relacionadas con el área de estudio de cada carrera, encontramos que las dos carreras analizadas vinculadas con el arte (UNNE y UNT) tienen, en un caso, uno y, en otro, dos niveles de Estética, en lo que sabemos es una constante en las carreras universitarias de artes⁷⁰. Menos usual es la aparición de asignaturas como Antropología Filosófica o Filosofía de la Cultura, que podrían formar parte de las carreras de humanidades o de ciencias sociales, de las que encontramos sólo dos apariciones, una en la carrera de Comunicación Social de UNCOMA y otra en la carrera de Relaciones Laborales de la UNNE.

Nos parece significativo señalar, así como lo hicimos con la filosofía de la educación, la importancia del trabajo conjunto, interdisciplinario y transversal con las distintas áreas del conocimiento, en función de visibilizar la riqueza del aporte que puede brindar la filosofía en las distintas formaciones de grado, cuando se pone en función de la reflexión específica acerca de la formación. Así como la estética se considera un aporte fundamental en las carreras artísticas, consideramos provechoso, por ejemplo, que la filosofía de la tecnología pueda incorporarse al área de las carreras de ingeniería y tecnología, que en nuestra muestra se halla ausente, aún en los espacios optativos —aunque ocasionalmente se encuentre bajo la forma de cursos de posgrado o en grupos de estudio asociados a esas carreras—. Así también la filosofía de la biología o de la medicina en las áreas de ciencias médicas y de la salud o de ciencias naturales, siendo de todas maneras esta ausencia menos significativa, ya que es frecuente que en los espacios de epistemología o conocimiento científico se aborden, al menos parcialmente.

70 Si bien no se incluyó entre las universidades analizadas por su especificidad, es en este punto significativo señalar que la Universidad Nacional de las Artes (UNA) incluye en todas sus carreras uno o dos niveles de Estética, en algunos casos sumados a un nivel de Filosofía, en otros combinados en una sola asignatura con dos niveles o anual.

En síntesis, la presencia de la filosofía en los planes de estudio de las carreras no específicas en Argentina es amplia, variada y en algunos casos ocupa una proporción importante en el plan de estudios. En esta inserción se prioriza, en primer lugar, el área de epistemología y filosofía de la ciencia y en segundo lugar el área de ética, situándose en tercer lugar las asignaturas filosóficas más generales u otras subdisciplinas de la filosofía. En estas áreas queda pendiente seguir trabajando para desarrollar y proponer aportes filosóficos al trabajo transversal e interdisciplinario.

Algunas reflexiones

A partir de la historia y el mapa realizado, restan algunas reflexiones para enfatizar cuestiones clave abordadas en este estudio. La primera se refiere a la necesidad de trabajo riguroso y sostenido que continúe profundizando en el estudio de nuestra propia historia y contexto, al tiempo que vaya forjando lazos de diálogo con las derivas regionales de la filosofía en el plano institucional. En efecto, sólo a partir de conocer las tradiciones sobre las que se sedimentan nuestras prácticas será posible revisarlas, transformarlas y también potenciarlas. Esto incluye la necesidad de explorar caminos que quedaron trancos, proyectos filosóficos que fueron borrados o excluidos, sutiles hilos de la historia que, aunque de forma soterrada, siguen articulando la escena del presente en la filosofía universitaria.

En ese sentido, el mapa de la formación específica en filosofía nos provee algunas pistas para explorar y disputar. En primer lugar, la necesidad de valorizar con más fuerza nuestra propia tradición de trabajo intelectual en la formación básica. En segundo lugar, la urgencia de disputar con el modelo academicista respecto del valor y la importancia de considerar a la filosofía como una *praxis* institucional en la que el modo de enseñar, escribir, difundir y crear esté íntimamente relacionado con el contenido filosófico que se produce y con la democratización de la filosofía. En tercer lugar, la necesidad de hacer dialogar los objetivos y propósitos de la filosofía en la universidad con el territorio en el que se inscribe, con las nuevas subjetividades y con las profundas transformaciones del mundo actual.

La segunda reflexión se refiere a la presencia de la filosofía en otros espacios de formación. Resta el desafío de, por un lado, acompañar aquellos ámbitos donde la filosofía tiene un peso importante, como los de la epistemología y la ética. Es

este un camino posible para profundizar el diálogo entre la filosofía y el contexto socio-histórico-cultural en el que se inscribe, orientando líneas de investigación y producción de materiales filosóficos que puedan ser relevantes en esos campos de trabajo. Por otro lado, resulta importante observar áreas que requieren ser fomentadas en los estudios filosóficos argentinos, que sería importante alentar con políticas públicas de becas, financiamiento de la investigación, entre otros. Campos como el de la filosofía de la educación y de la filosofía de la tecnología seguramente tienen mucho material relevante para aportar a la formación en espacios de grado y posgrado, y es nuestro desafío fortalecerlos.

Referencias

- Abad, Sebastián y Amador, Esteban. «Lo estratégico de la filosofía». *Infobae*, 16 de mayo de 2025. <https://www.infobae.com/cultura/2023/02/14/lo-estrategico-de-la-filosofia/>
- Agratti, Laura. *Devenir pregunta: filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.
- Bethencourt, Verónica. «Un análisis de la formación docente de les profeseres de filosofía en la universidad argentina. Notas para una transformación necesaria». En: Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (Comps.). *La formación docente universitaria en Filosofía* (pp. 19–49). Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- Buchbinder, Pablo. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 1997.
- Bustelo, Natalia. *Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2018.
- Cantarelli, Natalia y Galazzi, Laura. «Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el Profesorado de Filosofía (UBA)». *Avatares Filosóficos*, núm. 6, 2020, pp. 92–101.
- . «Filosofía, investigación, enseñanza: figuras subjetivas y contextos institucionales». [Página web], 2020.
- Cassini, Alejandro. «La fragmentación de la filosofía: sus causas y sus consecuencias». *Revista latinoamericana de Filosofía*, vol. XLIII, núm. 1, 2017, pp. 105–133.

- Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (Comps.). *La filosofía en la Universidad. Entre investigadores y profesores*. Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- . (Comps.). *La formación docente universitaria en filosofía*. Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- Couló, Ana. «Enseñar a filosofar: la experiencia del Curso de posgrado en Filosofía (CPF) (SADAF – 1982/1983)». En: Diana Inés Pérez y Luis Fernández Moreno (Comps). *Cuestiones filosóficas. Ensayos en honor de Eduardo Rabossi* (pp. 555–572). Buenos Aires: Editorial Catálogos, 2008.
- . «La formación docente universitaria». En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La formación docente universitaria en Filosofía* (pp. 9–17). Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- D’Amico, Claudio *et al.* «La Filosofía como área estratégica del Estado argentino». *Página 12*, 15 de mayo de 2025. <https://www.pagina12.com.ar/525371-la-filosofia-como-area-estrategica-del-estado-argentino>
- Departamento de Información Universitaria. *Anuario estadístico 2022*. Argentina: Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2022.
- . *Síntesis de información estadísticas universitarias 2022–2023*. Argentina: Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, 2024.
- Derrida, Jacques. *Privilegio o del derecho a la filosofía*. Valdivia: Ediciones UACH, 2023.
- Di Pietro, Emilia; Garriga Olmo, Santiago y Marchel, Ana. «Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades». *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, vol. 17, núm. 1, 2024, pp 27–49.
- Domínguez Rubio, Lucas. «La profesionalización de la Filosofía en la Argentina a través de sus revistas. Notas para la confección de un corpus hemerográfico». *Información, cultura y sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, núm. 38, 2018, pp. 13–40.
- Dotti, Jorge. *La letra gótica. Recepción de Kant en Argentina, desde el romanticismo hasta el treinta*. Buenos Aires: UBA, 1992.

- Frassinetti, Martha. *Mesa redonda de enseñanza de la filosofía (en homenaje a Guillermo Obiols)*. [Página web], s.f.
- Galazzi, Laura. «Pistas para un devenir minoritario de la filosofía en la universidad: herencia institucional y perfiles filosóficos». En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (Comps.). *La filosofía en la Universidad. Entre investigadores y profesores* (pp. 49–76). Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- González, Cristina y Stigol, Nora. «Presentación: cinco respuestas a un desafío». *Análisis Filosófico*, vol. 30, núm. 1, 2010, pp. 5–15.
- Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local (ICEDeL). *Informe Final: Encuesta a estudiantes que terminaron sus estudios medios*. [Página web], 2021.
- José, Elena Teresa. «La enseñanza de la “lógica” en la escuela media». *Revista de Filosofía y de Teoría Política*, núms. 26–27, 1986, pp. 85–87.
- Kant, Immanuel [1798]. *El conflicto de las facultades*. Trad. Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- Manzo, Silvia y Waksman, Vera. «¿Por qué seguir contando historias de la filosofía?». En: Manzo, Silvia y Waksman, Vera (Eds.). *¿Por qué seguir contando historias de la filosofía? Reflexiones sobre la historia y la historiografía de la filosofía* (pp. 9–27). Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.
- Nesprías, Juan. «Un recorrido por el proceso de profesionalización de la filosofía argentina». En: Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (Comps.). *La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores* (pp. 125–158). Buenos Aires: Noveduc, 2021.
- Obiols, Guillermo y Agratti, Laura. «Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de texto». *Serie Pedagógica*, núm. 1, 1994, pp. 83–92.
- Obiols, Guillermo. «Aprender filosofía». *Revista de Filosofía y de Teoría Política: Actas del V Congreso Nacional de Filosofía*, núms. 26–27, 1986, pp. 118–122.
- . *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- Oller, Carlos Alejandro. «Lidia Peradotto: introductora de la lógica contemporánea en Argentina». *Hiparquía*, vol. 2, núm. 1, 1989, pp. 45–60.

- Pérez, Diana. «La tradición analítica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Un testimonio personal». *Cuadernos de filosofía*, núm. 69, 2017, pp. 47–57.
- Pérez, Moira. «Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable». *El lugar sin límites. Revista de estudios y políticas de género*, núm. 1, 2019, pp. 81–98.
- Prono, Silvia. *Amadeo Jacques: personaje conceptual del Estado educador argentino*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018.
- Rabossi, Eduardo; González, Cristina y Stigol, Nora. «Un modelo de enseñanza-aprendizaje para un enfoque crítico de la filosofía». *Revista de Filosofía y de Teoría Política*, núms. 26–27, 1986, pp. 158–163.
- Rabossi, Eduardo. «Enseñar filosofía y aprender a filosofar: nuevas reflexiones». En: Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo (Eds.). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza* (pp. 13–23). Buenos Aires: CEAL, 1993.
- . *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berlinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2008.
- Rescher, Nicholas [1985]. *La lucha de los sistemas*. Trad. Adolfo García de la Sierra. México: UNAM, 1995.
- Rinesi, Eduardo. *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento y IEC-CONADU, 2015.
- Soler, Ricaurte. *El positivismo argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1968.
- Terán, Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810–1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- Uicich, Federico. «Las figuras del profesor/a de filosofía en la formación de los profesorado universitarios en filosofía en Argentina. Un análisis a partir de los planes de estudio». En: Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (Comps.). *La formación docente universitaria en Filosofía* (pp. 131–155). Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- Vermeren, Patrice. *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*. Trad. Eduardo Rinesi. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1998.

ESTUDIO II

LA FRAGILIDAD DE LA FILOSOFÍA EN CHILE¹

Carolina Ávalos Valdivia²
Ximena Oyarzo Rojas³
Javier Ulloa Molina⁴

Memoria de una fragilidad: la filosofía en la educación pública chilena

La filosofía en la escuela chilena comparte ciertos efectos de autoinmunidad con la tradición filosófica —la europeo occidental—, uno de ellos apunta a una fragilidad disciplinar que continuamente ha intentado excluirla del currículum nacional. Ya, en el año 1857, Briseño justificaba su eliminación dejando ver que «(...) en la decisión de suprimirla y no de adecuarla para la gran mayoría, hay una serie de consideraciones respecto de quienes son los llamados a detenerse en la reflexión más abstracta de las ideas y dirigir su vida en base a ellas»⁵. Dos siglos más tarde, la situación es similar: la reforma del currículum escolar, implementada entre los años 1994 y 2000, propuso la eliminación de la filosofía en la educación media bajo el argumento de la transversalización de la asignatura. Al igual que el Programa de Filosofía de 1893, en el que por primera vez se propuso la transversalización⁶, la reforma educativa de 1994 implicaba, no sólo que los propósitos específicos de la asignatura no tuvieran una asignación de tiempo determinado, sino que la filosofía perdiera su lugar en la educación pública. Finalmente, pese a

1 Este estudio forma parte del Proyecto Alcances del derecho a la filosofía en el contexto de defensa de la filosofía en Chile entre 2001 y 2020», ANID, Fondecyt 11220995.

2 Profesora de Filosofía. Doctora en Filosofía; académica del programa de Pedagogía en Filosofía de la Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha de Valparaíso.

3 Profesora de Filosofía; doctoranda en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.

4 Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Magíster en Educación; doctorando en Ciencias Humanas, Universidad Austral de Chile.

5 Marcela Gaete Vergara (Ed.). *Arte y filosofía en el currículum escolar. Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, 2007, p. 154.

6 *Ibid.*

su intensa defensa, desde distintos sectores de la disciplina, en 2001 la asignatura de Filosofía fue suprimida de la educación Técnico-Profesional y de Adultos⁷, manteniéndose únicamente en la modalidad Científico-Humanista. Los debates y reflexiones sobre las orientaciones técnicas de los objetivos educativos apuntaban a relevar la suplantación de la filosofía por propósitos ideológicos tendientes a la formación de trabajadores desprovistos de herramientas críticas y, por tanto, funcionales al sistema económico-social⁸. Conceptos como ciudadanía, democracia y crítica quedaban diseminados a lo largo de un currículum carente de sentido filosófico y educativo, pero abundante en técnicas y estrategias psicoeducativas, lo que evidenciaba de inmediato su carácter tecnocrático⁹. Estas críticas a la educación de mercado y a la subordinación de la filosofía que ello implica se articulan con el trabajo genealógico-crítico de Cecilia Sánchez, quien no sólo desarrolló la idea de distancia de la filosofía respecto de la sociedad, lo público y el pensamiento en su propio contexto¹⁰ —punto desde donde se sustenta la crítica de Pablo Oyarzún¹¹—, sino que, mostró cómo la normalización y naturalización de sus procesos de enseñanza han convertido a la filosofía en Chile en una mera reproducción de pensamientos foráneos y, por tanto, distantes de nuestro territorio. Estas condiciones fueron tierra fértil para que los mismos discursos tecno-educativos, que se presentaron como garantes de la democracia y la ciudadanía, hegemonizaran el currículum, logran invisibilizar y, finalmente, excluir a la filosofía de sus lugares de enseñanza.

Desde el 2004, la filosofía continuó siendo asignatura en tercero y cuarto medio de la Educación Humanístico-Científica. Sin embargo, el programa para tercero medio, llamado Filosofía y Psicología¹², siguiendo una larga tradición de la filosofía en Chile, proponía contenidos de psicología como los procesos de la formación de la personalidad, el vínculo con la sociedad y los objetivos en relación con la educación sexual, que reproducen visiones tradicionales y conservadoras de la

7 Ministerio de Educación de Chile. «Filosofía en la educación escolar chilena». *La cañada*, núm. 2, 2011, pp. 274–308.

8 Pablo Oyarzún. «La Filosofía en Enseñanza Media». *Archivos. Revista de Filosofía*, núm. 1, 2006, pp. 15-24.

9 Alejandro Madrid Zan. «Las capacidades transversales: Nota sobre poder, educación y emancipación». *Archivos. Revista de Filosofía*, núm. 1, 2006, pp. 32–43.

10 Cecilia Sánchez. *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. Santiago: CERC-CESOC, 1992.

11 Pablo Oyarzún y Gonzalo Catalán. «Letelier, la educación y un poco de filosofía». *Archivos. Revista de Filosofía*, núm. 1, 2006, pp. 136–164.

12 Ministerio de Educación de Chile. *Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Tercer Año Medio. Formación general. Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación, 2004.

vida sexual, a saber, vida en pareja única y heterosexual, familia y maternidad. Y, por su parte, el programa para cuarto medio¹³ se centraba en la historia de la filosofía europea, a través de problemáticas vinculadas a la ética de los valores, a la epistemología, a la teoría política, entre otras, desde la idea metafísica de la filosofía. Según las profesoras y los profesores de filosofía de educación media, esto impedía propiciar un análisis crítico de temas sociales y políticos situados¹⁴, confirmando así la idea de “paradoja” en la enseñanza de la filosofía, «que venía gestándose desde el siglo XIX, y que había sido interrumpida a fines de los años 60, (...): dictar una clase de filosofía para no hacer filosofía»¹⁵. En efecto, la filosofía ha sido una asignatura en constante contradicción entre los debates planteados para su constitución, los objetivos oficiales propuestos en los programas y los textos de estudio, y las propuestas académicas, factores desde los que se autorizan a algunos sujetos a conocer, pensar y estudiar la disciplina. Autorización que, a su vez, estuvo dada también por quienes representaban la verdad del carácter disciplinar de la filosofía. En un primer momento

fueron los sacerdotes de las diversas congregaciones quienes seleccionaban los saberes enseñables a los jóvenes criollos; luego, son los grandes hombres públicos, intelectuales autodidactas, quienes se hicieron cargo de la instrucción filosófica. En consecuencia, la selección del saber primero estuvo ligada a la evangelización y luego al proyecto de construcción de una República independiente. La filosofía sirve así a intereses diversos¹⁶.

Dentro de esta diversidad de intereses que representa la filosofía, se encuentran aún algunas propuestas de colegios de educación privada en los que, en nombre de una educación integral, la filosofía resulta fundamental para la formación humanística. La enseñanza de la filosofía en niveles básico y medio de colegios privados contrasta fuertemente con el lugar que ha ocupado en la educación pública. Asimismo, a lo largo de la historia de la enseñanza de la disciplina en Chile, se ha reproducido una filosofía para la élite y otra para los sectores más pobres:

13 Ministerio de Educación de Chile. *Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Cuarto Año Medio. Formación general. Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación, 2004.

14 Carolina Ávalos. «Jacques Rancière y la razón de la igualdad». En: Gustavo Celedón y Patricia González (Eds.). *Reflexiones con Jacques Rancière* (pp. 10–120). Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso, 2016.

15 Marcela Gaete Vergara (Ed.). *Arte y filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido. Op. cit.*, p. 197.

16 *Ibid.*, p. 148.

Al ir deshilvanando la historia de la enseñanza de la filosofía en la escuela chilena, no podemos más que recordar aquéllas antiguas disputas de hace dos siglos, respecto a cuál sería la mejor educación para el ciudadano — hoy el pueblo— y cuál para las elites. Toda la historia de esta asignatura escolar refleja esta disputa¹⁷.

En el año 2001 nace la Red de Profesores de Filosofía de Chile, REPROFICH, con el fin de defender la permanencia de la enseñanza de la filosofía en la educación pública. Desde la REPROFICH la reflexión apuntó hacia la pregunta por el sentido de la filosofía en estos tiempos y para este territorio: ¿qué filosofía enseñar?; y, ¿para qué enseñarla?¹⁸. Del mismo modo, el cambio curricular del año 2016 esgrimió razones similares a las del 2004: en nombre de una educación integral, la filosofía quedaría diseminada en el currículo, pues el Ministerio de Educación sostenía que «la formación ética, el espíritu crítico y el aporte de las humanidades son fundamentales en la formación de niñas, niños y jóvenes»¹⁹. Esta declaración de la ministra del Piano, que operó como principio articulador, afirmaba un compromiso con el pensamiento crítico y un currículum más equitativo en las tres modalidades de educación secundaria, a saber, Técnico-Profesional, Científico-Humanista y Artístico. Pero resultaba contradictorio que tal responsabilidad se pretendiera concretar reduciendo la filosofía en una especialidad electiva o en un contenido para la asignatura de Formación Ciudadana. En esta misma situación se encontraba la asignatura de Historia:

problemática común de la enseñanza de la filosofía y de la historia es que —respondiendo a la vulnerabilidad causada por las reformas y por tanto, por la crisis educacional— se ve en la urgencia de replantear su lugar, objetivos, metodologías, contenidos, en definitiva, se ve en la necesidad de repensar sus condiciones institucionales con el fin de justificar, filosófica y políticamente, su pertinencia en los espacios pedagógicos²⁰.

Esta situación se abordó a partir de la organización y la coordinación entre profesores, estudiantes y académicos de filosofía —Frente Amplio por la Filosofía (FAF)—, desde la que se trabajó en el desarrollo de una propuesta curricular y

17 *Ibid.*, p. 208.

18 Red de Profesores de Filosofía de Chile. «Declaración por el derecho de la filosofía en el colegio. Mutatis Mutandis». *Revista Internacional de Filosofía*, núm. 6, 2015, pp. 7–9.

19 Mauricio García de la Huerta. «Expediente sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía». *Revista de Filosofía*, vol. 72, 2017, p. 220.

20 Carolina Ávalos. «Jacques Rancière y la razón de la igualdad». *Op. cit.*, p. 111.

representativa para dialogar con el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación (CNED)²¹. La acción fue complementada por un movimiento a favor de la filosofía que afianzó compromisos y evidenció posturas en medios de comunicación, asambleas, conversatorios y coloquios, donde también, se reconoció la necesidad de vincular la enseñanza de la filosofía con la realidad cotidiana, a fin de democratizar el saber mediante un diálogo con los problemas que atraviesa la sociedad.

A partir del último cambio curricular, la disciplina se considera como una de las grandes contribuciones que integrará el Plan Común de Formación General Obligatoria, así como la implementación de las ramas de profundización, con la incorporación de asignaturas como Estética, Filosofía Política y Seminario de Filosofía. Esta reestructuración de la propuesta inicial fue comentada por la ministra Cubillos de la siguiente manera:

que todos los estudiantes tengan acceso a una educación equitativa e integral con fuerte foco en la formación ciudadana, que brinde iguales oportunidades de acceso a la educación superior o a la vida laboral, independientemente de la diferenciación. Esto implica formar un ciudadano con las competencias básicas de Matemática y Lenguaje, que pueda reflexionar y cuestionarse el mundo en el que vive (Filosofía), capaz de aplicar el conocimiento científico a comprender fenómenos y resolver problemas de su vida cotidiana (Ciencias), participar activa e informadamente en la vida democrática (Educación Ciudadana) y contar con herramientas comunicativas para desenvolverse en el siglo XXI (Inglés)²².

Como podemos ver, tanto los objetivos generales del cambio curricular, como los específicos de la asignatura, quedan dentro de las directrices del sentido individualista de la educación neoliberal: la reflexión y el cuestionamiento, incluso, los valores de la democracia quedan subsumidos a la idea de acceso y, por tanto, al mérito. Las y los jóvenes aprenden a reflexionar y cuestionar para acceder a la universidad o para trabajar. La filosofía aparece como herramienta y como competencia individual, ya no como fin en sí mismo, ni como práctica racional y

21 El Consejo Nacional de Educación tiene como misión: «Orientar a las instituciones y a los responsables de las políticas educacionales de Chile, evaluando y retroalimentando su quehacer o sus propuestas, con el fin de asegurar a todos los estudiantes del país una experiencia educativa de calidad y que promueva el aprendizaje a lo largo de sus vidas» (Consejo Nacional de Educación. *Lineamientos estratégicos*. Santiago: CNE, 2024).

22 Correo informativo enviado el 29 de mayo de 2019, por el Ministerio de Educación en representación de la ministra Marcela Cubillos al correo personal de un gran número de profesores y apoderados. Además del saludo, portaba una explicación general del nuevo currículum y se adjuntaba una presentación Ppt.

personal, y mucho menos como práctica emancipatoria colectiva. En efecto, las formas organizativas que aportaron con diagnósticos nacionales, encuestas sobre los propósitos de la asignatura, propuestas de programa, entre otras, fueron expresiones con un sentido filosófico-político, emanadas del trabajo colectivo y de las prácticas pedagógicas construidas frente a las condiciones laborales precarias de la educación pública chilena.

Estimamos necesario y fundamental que, para la creación de nuevos currículos de filosofía, se considere tanto a sus profesores, estudiantes y académicos en virtud de una elaboración colectiva que permita abordar la enseñanza de la filosofía desde sus distintas dimensiones y a partir de un trabajo de diálogo, reflexión crítica y de práctica filosófica²³.

Aunque el documento final de las Bases Curriculares (BBC)²⁴ diste mucho de los sentidos filosóficos propuestos por el FAF, podemos reconocer algunas influencias de las distintas voces que fueron parte del proceso, por ejemplo, la experiencia docente como elemento fundamental de la democratización de la filosofía, la concepción de la filosofía como una práctica y la búsqueda del filosofar como propósito principal de la enseñanza de la filosofía, la importancia de las filosofías feministas, de género y latinoamericanas.

No obstante, a partir de la intervención del CNED, es decir, en el proceso de aprobación curricular, se circunscriben y reducen las temáticas de la asignatura a ontología, epistemología, lógica y ética. Esto tensiona el enfoque didáctico-filosófico de las BBC, dejando en segundo plano la posibilidad de filosofar en torno a preguntas y problemas situados en Latinoamérica y desde la experiencia de las y los estudiantes. Estas consecuencias se ven agudizadas en los Programas de Estudio²⁵, en cuanto son una interpretación reducida y hegemónica de las BBC: por un lado, se parte de las preguntas universales clásicas de la filosofía europeo-occidental y, por

23 Red de Profesores de Filosofía de Chile. «Declaración por el derecho de la filosofía en el colegio. Mutatis Mutandis». *Op. cit.*, p. 3.

24 Las Bases Curriculares son entendidas como un documento primordial para la gestión educativa del Currículum Nacional, define los objetivos mínimos de aprendizaje según asignatura y nivel. Su estructura consiste en: Propósitos formativos, Enfoque de la asignatura, Organización curricular y Objetivos de aprendizaje. En la disposición existen planteamientos en común para 3° y 4° medio, en específico cuando se hace referencia al enfoque, a la organización y a los objetivos de aprendizaje, los que orientan las habilidades para transitar posteriormente a objetivos centrados en el conocimiento y la comprensión (Ministerio de Educación de Chile. *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago: Ministerio de Educación, 2019).

25 Ministerio de Educación de Chile. *Mesa para la atracción de jóvenes a carreras de pedagogía*. Santiago: Ministerio de Educación, 2021.

otro lado, la propuesta didáctica es similar a las de otras disciplinas, proponiendo como especificidad una selección de autores y autoras, textos y actividades que a su vez se hayan sometidas a las leyes del currículum²⁶. Nuevamente, la filosofía en la educación pública queda enmarcada en las grandes preguntas universales, en un marco filosófico distante de la situación de la filosofía y, por tanto, lejos de sus motivos, temas y problemas en los que pueda afirmarse un pensamiento crítico efectivo.

Más filosofía y menos profesores y profesoras

El cambio curricular comenzó a implementarse en marzo de 2020 y contemplaba un aumento significativo en las horas de la asignatura, pues la filosofía se reintegra a la educación Técnico-Profesional y se añadían horas de profundización en los establecimientos Humanístico-Científicos y Artísticos. Si bien, esta situación es positiva para el cultivo y enseñanza de la asignatura, ella trae consigo una fragilidad, en palabras de Derrida, un efecto de autoinmunidad²⁷ que supone la filosofía en su condición institucional: no hay suficientes profesores y profesoras de filosofía que cubran el total de horas que conlleva el ajuste curricular. ¿Cómo se explica esta falta de docentes?, ¿tiene la disciplina filosófica factores propios que la mantienen en riesgo?, ¿cómo influye el sistema educativo en esta situación?; y, ¿qué lógicas políticas y/o ideológicas la propician? Estas son algunas interrogantes que han movilizadado esta investigación y que han requerido datos cuantitativos para poder elaborar un panorama general de la cantidad de docentes de filosofía con los que cuenta el sistema, para así estimar, si fuese posible, el déficit que esta implementación implica y proponer algunos análisis de la situación.

Desde el 2010, en Chile se han implementado diferentes políticas para que los estudiantes que ingresen a las carreras de pedagogía respondan a las exigencias de calidad que las políticas educativas demandan: Beca Vocación de Profesor, la exigencia de formación universitaria para la docencia (licenciatura) y la implementación de la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente²⁸, la cual establece la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía y de las instituciones, además

26 Propuestas educación mesa social Covid-19. *Educar filosóficamente en tiempos de crisis*. Santiago: Universidad de Chile – Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021, p. 19.

27 Carolina Ávalos. «La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores». *Quadranti. Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*, vol. VII, núms. 1-2, 2019, pp. 49–63.

28 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. [Página web], 2016.

de mayores exigencias para el ingreso que se incrementan progresivamente hasta alcanzar su punto máximo en el año 2026²⁹. Según la Mesa para la atracción de jóvenes a las carreras de pedagogía, estas políticas públicas, orientadas a mejorar el acceso y la calidad de la formación, junto con el aumento de la proporción de horas no lectivas para profesores en ejercicio, «han generado efectos no deseados en el número de estudiantes que pueden ingresar a estudiarlas»³⁰.

Se estima que al 2018 existen 6.898 profesionales no idóneos³¹ impartiendo clases. Es decir, profesionales que no cuentan con el título de profesor en la disciplina y/o nivel de enseñanza en donde imparte. Esto representa alrededor del 3 % de los profesionales que imparten clases en el sistema educativo³².

Y lo que viene no es alentador, «(...) la proyección a futuro de este número se cuadruplicará al 2025, puesto que se proyecta que este año [2019] faltarán 32.166 docentes, de los cuales 3.792 son de enseñanza básica, 13.822 de enseñanza media y 14.552 docentes de asignaturas transversales»³³. Desde el Ministerio de Educación se propuso una estrategia para el aumento del profesorado: «Atraer más estudiantes a esa carrera; retener a los profesores en ejercicio, ya que la deserción es muy alta; y tratar de reinsertar a los docentes que hayan desertado»³⁴. Se recomienda, incluso, hacer más atractiva la oferta de las carreras de filosofía, y el trabajo de quienes están en el aula y en entornos más complejos.

Esta situación nos lleva a revisar la situación particular del profesorado de filosofía y, al mismo tiempo, desarrollar un análisis crítico cruzando datos cuantitativos con categorías filosóficas que nos permitan construir una lectura crítica y filosófica de datos, metodología y recursos de las políticas públicas que han sido insuficientes para enfrentar este déficit.

29 Ministerio de Educación de Chile. *Mesa para la atracción de jóvenes a carreras de pedagogía*. *Op. cit.*

30 *Ibid.*

31 “No idóneos” se refiere a profesionales del área de educación que no trabajan en su especialidad, y, también, a aquellos titulados de carreras que pueden tener afinidad con una asignatura vacante en la escuela. En ambos casos pueden ejercer siempre que los establecimientos, al necesitar cubrir una o más asignaturas y/o niveles, gestionen la habilitación docente para el ejercicio de la enseñanza en disciplinas como Filosofía, Matemática, Ciencias Naturales, entre otras. Tal habilitación debe ser autorizada por el Departamento Provincial de Educación.

32 Elige Educar. *Informe metodológico. Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Santiago: Elige Educar, 2019.

33 *Ibid.*

34 Natacha Ramírez. «Advierten que déficit de profesores de Filosofía será mayor al convertirse en asignatura obligatoria». *Emol*, 24 de mayo de 2019.

Los titulados y, una vez más, la invisibilización de la filosofía

La Subsecretaría de Educación Superior dispone del portal web Mifuturo.cl donde publica información de carreras profesionales para estudiantes interesados en ingresar a la universidad. El objetivo es orientarlos en la elección de los estudios superiores otorgando información de las carreras existentes, de las universidades donde se imparten, de la empleabilidad y del financiamiento. La forma de organizar la información es “carrera genérica”, que es el resultado estadístico de la información proporcionada por las universidades y por la Subdirección de Estudios del Servicio de Impuestos Internos, «finalmente, el procesamiento, validación y presentación de los datos [lo] realiza el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación»³⁵. Cuando buscamos información en las “estadísticas” de la página web, como titulados, empleabilidad y matrículas, nuestra carrera se informa siempre como “Filosofía y Religión”, al respecto la Subsecretaría de Educación Superior³⁶ afirma que:

la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión corresponde a una carrera genérica que reúne a los titulados que obtienen el título de Profesor de Filosofía, Profesor de Religión o ambas (Profesor de Religión y Filosofía). En cambio, la carrera genérica de Filosofía reúne a los programas que conducen solo a la obtención del grado académico de Licenciado en Filosofía (programas de Licenciatura No Conducente a Título)³⁷.

Por tratarse de una carrera con “números bajos” de matrícula y titulación, Pedagogía en Filosofía no es contabilizada en el acceso directo que tienen los y las estudiantes y, por tanto, queda subsumida a Pedagogía en Filosofía y Religión. La información que se presenta respecto a la empleabilidad en el año 2022 indica que entre el primer y segundo año posterior a la postulación hay un alza de 8,1 % de empleabilidad³⁸. ¿Son relevantes los datos de empleabilidad con los que cuentan los y las estudiantes que consultan la plataforma?, ¿pueden ser considerados una información precisa? En primer lugar, y, como es evidente, al no estar desagregada

35 Subsecretaría de Educación Superior. «Respuesta a la solicitud de acceso a la información pública núm. A3025T0000180». Carta núm. DAI/243, Santiago, 04 de noviembre del 2021.

36 *Ibid.*

37 *Ibid.*

38 Ministerio de Educación de Chile. *Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Metodología Buscador de Empleabilidad 2020-2021*. Santiago: Ministerio de Educación, 2020.

la información y ser tratada como carrera genérica, no podemos acceder a los datos de la carrera en Filosofía. Por esta razón, la hemos contrastado con la información previa otorgada por la SUBSES³⁹. En efecto, Elige Educar muestra que la demanda de docentes de filosofía es más alta de lo que se puede deducir de la empleabilidad, incluso considerando ambas carreras⁴⁰.

Igualmente, es importante destacar que la información refiere a datos relacionados con el ámbito económico, más no con características cualitativas del área disciplinar. En otro orden de ideas, el fondo constitutivo de la disciplina de la filosofía no se encuentra disponible en este sitio: no es posible identificar, por ejemplo, mallas curriculares, perfiles de egreso o académicos y académicas que imparten clases en esta carrera. Esto podría dar a entender la existencia de una propensión a relegar los componentes pertenecientes a las humanidades en esta y otras plataformas con similares objetivos a favor de la homogenización que pone de relieve la toma de decisiones en relación con el mercado.

En este sentido, identificamos dos problemas relevantes: el primero asociado al empleo-desempleo, redundando en datos ambiguos propiciando una lectura poco clara respecto a los porcentajes reales sobre el empleo de profesores y profesoras de filosofía. El segundo relacionado a la incapacidad de visualizar la especificidad disciplinar que tendería a generar políticas públicas sin información exacta, por consecuencia, con probabilidades de plantear dificultades de índole laboral y desarrollo curricular. Aunque las orientaciones de esta política pública en educación se encuentran basadas en datos generales, para acreditar plausibilidad en términos de estadística, se reitera una desacreditación de orden disciplinar a este tipo de carreras —humanistas— sustentando, por lo demás, una escasa precisión de datos relevantes para crear y planificar el sentido curricular y pedagógico-educativo del país. Invisibilizar elementos específicos por el no cumplimiento de mínimos en el fenómeno educativo, tendería a desestabilizar la educación en todo su contexto.

Además, estas informaciones no consideran otros elementos de importancia que colaboran en la toma de decisión para estudiar, o no, Filosofía, pues ¿qué sucede con la empleabilidad posterior a los dos primeros años de titulación? Al respecto, se puede mencionar que múltiples estudios e informes declaran: al quinto año de

39 Subsecretaría de Educación Superior. «Respuesta a la solicitud de acceso a la información pública núm. A1025T0000180». *Op. cit.*

40 Elige Educar. *Informe metodológico. Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Op. cit.*

ejercicio, aproximadamente un 20 % de los docentes abandonan la profesión⁴¹. Los factores son variados —más adelante, mencionamos la precariedad laboral como uno de los que más afecta, para este caso, al docente de filosofía—, sin embargo, no deja de llamar la atención la prevalencia de un enfoque cuantitativo y, sobre todo, estadístico, para abordar esta situación.

Asimismo, en el mismo buscador, entre las carreras del “área de conocimiento de Educación”, filosofía se encuentra en diferentes modalidades, en las que no se reporta información respecto a la empleabilidad e ingresos. Esto, podría ser debido a que:

sólo se publican carreras que cumplan con ese número mínimo de casos válidos, [al menos 25 casos válidos en la suma de tres cohortes o 50 casos en la suma de dos cohortes] que hayan tenido ingresos iguales o superiores al sueldo mínimo. En este contexto, dado que las instituciones que han titulado estudiantes de la carrera genérica de Pedagogía en Filosofía y Religión no llegan a esas cifras, es que no se ha publicado información sobre empleabilidad de sus titulados⁴².

Hasta ahora podemos identificar dos causas probables de invisibilización de la filosofía. La primera, de índole práctica: las universidades no cumplen con reportar la propia información

relativa a datos de alumnos, docentes, recursos e infraestructura, entre otros, de acuerdo a lo dispuesto en la ley N° 20.129, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y en el Decreto 352, de 2012, del Ministerio de Educación, que lo reglamenta⁴³.

Si esto fuera así, valdría la pena preguntarse por qué estas prácticas —de gestión y de “administración” de la filosofía— quedan relegadas como problemas de segundo o tercer orden dentro de la institucionalidad. Y, al mismo tiempo,

41 Tavita Andrea Barriga Silva, Diego Eduardo Canales Osorio y José Martín Lagos Contreras. «Deserción docente en Chile: factores, consecuencias y políticas públicas». *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, 2025, pp. 1–10; Alessandra Díaz Sacco y Guillermo Zamora Poblete. «Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile». *Educação & Sociedade*, vol. 44, 2023, pp. 1–20; Universidad de Chile. *Estudio U. de Chile revela que 20 por ciento de los profesores se retiran en los primeros 5 años de vida laboral*. [Página web], 2021.

42 Subsecretaría de Educación Superior. «Respuesta a la solicitud de acceso a la información pública núm. A1025T0000180». *Op. cit.*

43 *Ibid.*

cuestionarse por las consecuencias filosóficas, políticas y epistemológicas que esto conlleva. La segunda causa, de índole directamente ideológico —y que, por tal, podría considerar también la primera causa recién planteada—: las formas estatales de administración del saber y del currículum, sus códigos digitales, su normativa jurídica y su marco legal, no considera a la filosofía desde su situación específica. De hacerlo, habría que, por una parte, administrar la singularidad y excepcionalidad, con el riesgo de deshomogeneizar los métodos de administración estatal. Y, por otra parte, tendría que responder a razones y argumentos; es decir, la ley tendría que someterse a la excepcionalidad del derecho, y éste, a su vez, ante el cuestionamiento de la filosofía⁴⁴. Un ejemplo puede ilustrar este punto: ante la pregunta ¿por qué se registra la carrera como Pedagogía en Filosofía y Religión, cuando ésta también existe sólo como Filosofía? La Subsecretaría de Educación Superior responde:

cumplo con informar, que esta no constituye una solicitud de acceso a la información, amparada por la ley N° 20.285, toda vez que lo requerido no consiste en el acceso a un documento determinado, sino, en que esta Subsecretaría de Educación se pronuncie sobre la materia consultada, gestión que se enmarca dentro del ámbito del derecho de petición, consagrado en el artículo 19 N° 14 de la Constitución Política de la República, el cual, podrá ejercer presentando su requerimiento en términos formales ante el Jefe de esta Subsecretaría de Educación Superior⁴⁵.

Los registros de titulación de las carreras de filosofía en el área de la Educación tienen características similares a la información entregada relativa a los titulados. Para poder tener mayor precisión, consultamos en la plataforma los titulados de la carrera de Pedagogía en Filosofía y elaboramos una tabla propia (revisar la tabla 1). La información que se pone a disposición no comunica información significativa para los posibles estudiantes que se encuentren interesados en estudiar Pedagogía en Filosofía, a saber, asuntos como la trayectoria de los alumnos durante sus estudios, las condiciones de infraestructura de las instituciones universitarias en las que se imparte la carrera, las condiciones laborales en las que desempeñan sus trabajos académicos y académicas asociadas a la disciplina. Estos son factores que inciden de diferentes

44 Remitimos a la vieja discusión sobre si acaso la filosofía debe someterse al derecho, desarrollada por Jacques Derrida. *Privilegio o del derecho a la filosofía*. Valdivia: Ediciones UACH, 2023.

45 Subsecretaría de Educación Superior. «Respuesta a la solicitud de acceso a la información pública núm. AJ025T0000180». *Op. cit.*

maneras en el número de titulados de la carrera, sin embargo, no son considerados como elementos concluyentes que pueden afectar la decisión de los estudiantes al momento de tomar una determinación. Cabe señalar que estos datos también pueden ser empleados para constituir una política pública planificada respecto de Pedagogía en Filosofía como del contexto del resto de las carreras de educación.

En relación con la duración formal de la Pedagogía en Filosofía y Religión se indica un promedio de 9,8 semestres y de duración real un promedio de 13,3 semestres⁴⁶. A partir de lo señalado en el primer apartado de este estudio, conjeturamos la idea de que la situación de la extensión del tiempo de estudios podría darse, por una parte, por las formas de enseñanza de la filosofía en las universidades, ya que, aún se encuentran estructuradas a partir de una noción tradicional y hegemónica de la misma, lo que dificulta los estudios desde aproximaciones diversas, ya sea, de clase, de sexo y de género, lo que puede retrasar la finalización de la carrera. Por otra parte, la situación general del contexto educativo en Chile ha dispuesto una serie de circunstancias que han exigido a las Instituciones de Educación Superior un replanteamiento curricular para solventar las insuficiencias de la educación secundaria, prolongando los años de estudio en la universidad.

Adicionalmente, en la información extraída desde Mifuturo.cl, representada más adelante en la tabla 1, podemos observar que en el periodo 2018, hubo un descenso drástico de titulados por año, lo que también puede explicarse por la extensión de los estudios indicada recientemente. En otras palabras, el descenso de titulados no estaría sustentado exclusivamente en la disminución de matrículas, sino en una serie de factores de los cuales no se hacen referencia en el portal como tampoco en las casas de estudio superiores. Esta carencia de información abre la posibilidad de crítica sobre el escaso seguimiento de la trayectoria de los estudiantes como de la falta de indagación respecto a las causas de la fluctuación de titulados. Concentrar el trabajo en la exposición de resultados numéricos sin explicación y análisis de los procesos que dan paso a estos resultados podría predisponer decisiones políticas con escasa consideración en las dimensiones cualitativas.

46 Mifuturo.cl. *Estadísticas por carrera*. [Página web], s.f.

TABLA 1. *Titulados carrera de Pedagogía en Filosofía por año*

| Año | Total por año | Mujeres | Hombres | TITULADOS PEDAGOGÍA EN FILOSOFÍA | | | | | |
|-------|---------------|---------|---------|--|-----|-------|----|------|------|
| | | | | Total de titulados por institución informada ⁴⁷ | | | | | |
| | | | | UCSH | UAH | USACH | UV | UPLA | UDEC |
| 2016 | 40 | 20 | 20 | 5 | 2 | 9 | 12 | 3 | 9 |
| 2017 | 49 | 23 | 26 | 5 | 2 | 13 | 15 | 7 | 7 |
| 2018 | 23 | 12 | 11 | 2 | 0 | 4 | 9 | 3 | 5 |
| 2019 | 32 | 10 | 22 | 2 | 2 | 9 | 7 | 7 | 5 |
| 2020 | 31 | 16 | 15 | 3 | 1 | 6 | 8 | 6 | 7 |
| 2021 | 46 | 22 | 24 | 6 | 2 | 2 | 11 | 11 | 14 |
| 2022 | 36 | 23 | 13 | 6 | 9 | 3 | 10 | 4 | 4 |
| TOTAL | 257 | 126 | 131 | 29 | 18 | 46 | 72 | 41 | 51 |

Nota: elaboración propia con datos extraídos de la página del Ministerio de Educación de Chile⁴⁸.

Comparando la información anterior con la tabla 1 identificamos que la mayoría de los titulados del año 2022 serían de Pedagogía en Religión y/o de Pedagogía en Religión y Filosofía; es decir, en el año 2022, 53 titulados estarían asociados a los estudios de Religión y 36 a la carrera de Pedagogía en Filosofía.

Si consideramos la información específica por cada universidad en la tabla 1, se puede destacar que tanto el aumento como el descenso de titulados corresponden a tendencias de todas las universidades y no a situaciones aisladas de cada una. De igual manera, los planteles que más afectan al total de titulados se concentran en instituciones dependientes, directamente del Estado, como lo son la USACH, UV y UPLA, representando un aproximado del 61,8 % del total, o sea, 159 titulados entre el 2016 y el 2022. En cambio, las universidades de carácter privado, o sin una dependencia directa del Estado, como la UCSH, UAH y UDEC, en el periodo abordado, exponen un total de 98 titulados, correspondientes al 38,13 % del total.

Estos antecedentes exponen la importancia de la educación pública, que prevalece, inclusive en un modelo neoliberal de carácter privatizador. Sin embargo, como se ha mencionado con anterioridad, es necesario complementar estos números con

47 Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH); Universidad Alberto Hurtado (UAH); Universidad Católica del Maule (UCM); Universidad de Santiago de Chile (USACH); Universidad de Valparaíso (UV); Universidad de Playa Ancha (UPLA); Universidad de Concepción (UDEC).

48 La tabla representa la información desagregada de Pedagogía en Filosofía y Religión, centrándose en los números asociados a la disciplina específica, en este caso, Pedagogía en Filosofía (Mifuturo.cl. *Base de datos de estudiantes tituladas y titulados en Educación Superior*. [Página web], s.f.).

antecedentes relativos a la dimensión cualitativa, imprescindible para la toma de decisiones de política pública en el ámbito de la planeación estratégica de la conformación y funcionamiento de carreras de pregrado.

Las mujeres y la Pedagogía en Filosofía

Los datos muestran que en la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión se matriculan más varones que mujeres⁴⁹. Por ejemplo, en el año 2023 se matricularon 60 mujeres y 83 varones. De lo que podemos desprender dos aspectos importantes: el primero, y desde la lectura que realiza José Santos⁵⁰, podría afirmarse que aún existe una tradición en la que se realiza la distinción “los hombres investigan, las mujeres educan”, perpetuando los roles de género impuestos en el escenario laboral, o también, se mantiene ese “perfil” de cuerpo docente que Derrida caracterizaba como varón, virgen y asexuado proveniente de la enseñanza de la filosofía en las instituciones religiosas⁵¹. El segundo, se reitera la poca especificidad de los datos cuantitativos, que nuevamente se aglutinan en torno a la categoría genérica “Pedagogía en Filosofía y Religión”, lo que dificulta identificar las cifras reales, no sólo en relación con la especificidad de Filosofía, sino también respecto al número de mujeres que ingresan y permanecen en los estudios de esta disciplina. De hecho, en los antecedentes sobre la retención⁵² durante los dos primeros años, sólo se indica que el 71 % del total de los estudiantes continúa en la carrera en el primer año, mientras que en el segundo año lo hace el 64 %, sin presentar desagregado por género.

Consultados los datos en el buscador por carrera en el “área de conocimiento Educación”, de las 13 carreras de Pedagogía en Filosofía que hay en Chile —lo que incluye la Prosecución de Estudios—, sólo 7 se ofrecen con este nombre, por lo que las ofertas de la UMCE —la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía— queda aislada en un ítem diferenciado, así como también la de la ULS —Pedagogía en Castellano y Filosofía—; la de la UCH queda subsumida a Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas en la que

49 Mifuturo.cl. *Estadísticas por carrera*. Op. cit.

50 José Santos. *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Santiago: Libros de la Cañada, 2015.

51 Jacques Derrida. «Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente». En: Dominique Grisoni (Comp.). *Políticas de la filosofía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

52 Mifuturo.cl. *Estadísticas por carrera*. Op. cit.

no figura la palabra Filosofía; en la UCM se indica como Pedagogía en Religión y Filosofía y en la UCN como Programa de Prosección de Estudios de Pedagogía en Filosofía y Religión. Si buscamos por carrera en el “área de conocimiento Humanidades” y la carrera llamada Filosofía a secas, se indica que sólo dos universidades la imparten, la UANDES y la UC.

Esta diversidad de nombres asociados a la “oferta” de carreras vinculadas con la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, se diferencia de las propuestas curriculares de las universidades, facultades y departamentos que las sostienen, propiciando ciertos énfasis, que bien podrían vincularse principalmente a la distancia en la que la disciplina se ha desarrollado respecto de la pedagogía. Podríamos conjeturar que esta diferenciación puede entenderse como parte de la herencia positivista de los estudios pedagógicos de los cuales la filosofía ha procurado apartarse, no habiendo logrado más que reproducir las homologaciones profesión-academia y/o técnica-saber. Refiriendo a Letelier, Cecilia Sánchez afirma que «la fe en las técnicas pedagógicas hará afirmar que la idoneidad de un profesor no radica en su “saber” sino que en su didáctica»⁵³. De este modo, las nomenclaturas a las que se enfrentan los estudiantes en el momento de la elección de la carrera de pedagogía no sólo dejan atada la filosofía a la religión, sino que también la secundan a la lengua castellana en su profesionalización.

Este antecedente nos parece interesante, toda vez que el mayor número de titulados es en la ULS, en la carrera de Pedagogía en Castellano y Filosofía. Si bien, esta carrera es la única de su tipo que se imparte hacia el norte de Chile, se debe tener en cuenta que es la que más profesores de filosofía ha aportado al sistema educativo entre los años 2016 y 2022 (ver la tabla 2). Además, un breve repaso sobre su plan de estudios expone que, durante el primer año de estudio, de 12 asignaturas, sólo 3 corresponden estrictamente a la disciplina filosófica. Una mirada general al plan de estudios nos demuestra que, durante los 10 semestres que dura la carrera, hay 10 asignaturas que se encuentran asociadas directamente a la filosofía. En otras palabras, de 54 asignaturas, sólo 10 corresponden a la disciplina filosófica, o sea, el 18,5 %. Si tomamos como contraste el caso de la PUCV, con su carrera de Pedagogía en Filosofía, en su programa de asignaturas podemos encontrar 33 de 58 asignaturas de filosofía, equivalentes al 57 %. El resto están enfocadas en formación pedagógica y formación general, contextualizadas en el área de la filosofía.

53 Cecilia Sánchez. *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. Op. cit., p. 46.

TABLA 2. Titulados en carreras asociadas a la filosofía

| TITULADOS EN OTRAS CARRERAS ASOCIADAS A LA FILOSOFÍA | | | | | | | | | | |
|--|---------------|---------|---------|---|------------------------------|-------------------|--------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Año | Total por año | Mujeres | Hombres | Total titulados por Institución informada ⁵⁴ : | | | | | | |
| | | | | UMCE | UCN | PUCV | ULS | UPV (UDALBA) | UCM | UANDES |
| | | | | Lic. En Educación y Ped. En Filosofía | Ped. En Filosofía y Religión | Lic. En Filosofía | Ped. En Castellano y Filosofía | Ped. En Lengua Castellana y Filosofía | Ped. En Religión y Filosofía | Ped. Media en Filosofía |
| 2016 | 73 | 38 | 35 | 12 | 9 | 15 | 30 | 1 | 6 | 0 |
| 2017 | 77 | 44 | 33 | 7 | 3 | 17 | 32 | - | 14 | 4 |
| 2018 | 53 | 23 | 30 | 19 | 4 | 2 | 19 | - | 6 | 3 |
| 2019 | 58 | 27 | 31 | 13 | 2 | 6 | 29 | - | 8 | - |
| 2020 | 50 | 22 | 28 | 24 | 5 | 12 | 3 | - | 5 | 1 |
| 2021 | 87 | 52 | 35 | 24 | 4 | 3 | 52 | - | 4 | - |
| 2022 | 34 | 15 | 19 | 11 | 3 | 1 | 13 | - | 6 | - |
| Total | 432 | 221 | 211 | 110 | 30 | 56 | 178 | 1 | 49 | 8 |

Nota: elaboración propia con base a los datos recopilados del Ministerio de Educación de Chile⁵⁵.

De acuerdo con los datos de la tabla 2, se agregan las categorías de Pedagogía en Castellano y Filosofía (ULS) y Pedagogía en Lengua Castellana y Filosofía (UDALBA), que afectarían las estadísticas asociadas a la disciplina. La suma de otras especialidades expone una economía disciplinar que atenta contra las diferencias de los saberes y, sobre todo, contra la especificidad de la filosofía, a lo que Derrida llamó “privilegio”⁵⁶. Esta realidad, expone la necesidad de desfragmentar la aglutinación llevada a cabo considerando que se prescinde de datos valiosos —sociales, culturales, económicos, particulares, entre otros— al momento de pretender esta fusión. De igual manera, la toma de decisiones de quienes deseen ingresar a

54 UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; UCN: Universidad Católica del Norte; PUCV: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; ULS: Universidad de La Serena; UDALBA: Universidad del Alba; UANDES: Universidad de Los Andes.

55 Mifuturo.cl. *Base de datos de estudiantes tituladas y titulados en Educación Superior. Op. cit.*

56 Jacques Derrida. *Privilegio o del derecho a la filosofía. Op. cit.*

estudiar carreras afines a la filosofía podría ser alterada al no existir una claridad respecto a lo disciplinar. Además, la planeación curricular y estratégica de la disciplina, se presenta como confusa y compactada, ya que, como vemos en la tabla 2, se intentan unificar dos carreras. De acuerdo con lo señalado con anterioridad, si observamos el patrón de la tabla 1 y 2 se expone la tendencia de aglutinación de varias carreras en una, proyectando un aumento de la concentración de disciplinas.

¿Quiénes y cuántos enseñan filosofía en la educación pública?

La situación del profesorado también la hemos confirmado a través de los datos proporcionados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), al que, mediante correo electrónico, se le solicitó indicar: i) el catastro de los profesores de filosofía —titulados o no— trabajando en aula; ii) los establecimientos en los que se desempeñan, si son Humanístico-Científicos o Técnico Profesional, y si imparte clase en básica, media o en ambos niveles; iii) los profesionales que imparten esta asignatura y su especialidad (es decir, “los profesionales no idóneos”); iv) los profesores de filosofía que ejercen cargos directivos, los establecimientos donde se desempeñan y sus trayectorias docentes.

En relación con la información obtenida, se realizará un análisis de acuerdo con el orden del requerimiento. La cifra entregada por el CPEIP contempla 2948 profesores de filosofía en el año 2018, según los siguientes criterios: «1. Cuenta con la especialidad de Filosofía y trabaja en el sector de aprendizaje. 2. No cuenta con la especialidad de Filosofía y trabaja en el sector de aprendizaje. 3. Cuenta con la especialidad de Filosofía y no trabaja en el sector de aprendizaje»⁵⁷; 1789 profesores tienen la especialidad en filosofía y trabajan en el sector de aprendizaje lo que corresponde al 60,6 %; 577 profesores no cuentan con la especialidad en filosofía y trabajan en el sector de aprendizaje, esto es el 19,57 %. Y, por último, 582 que son el 19,74 % cuentan con la especialidad en filosofía y no trabajan en el sector de aprendizaje. Si cruzamos la información de Elige Educar⁵⁸ con los datos obtenidos del CPEIP⁵⁹, del universo de 6898 profesores no idóneos, correspondientes al 3 % de los profesionales que imparten clases en el sistema educativo, la falta

57 Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP. [Página web], 2019.

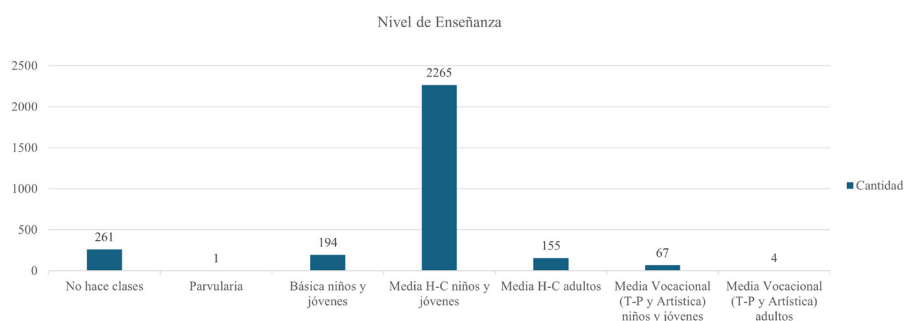
58 Elige Educar. *Informe metodológico. Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Op. cit.*

59 Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP. *Op. cit.*

de profesores de especialidad en filosofía representa el 8,3 % del total; 2265 o el 76,9 % corresponde a profesores que ejercen en el aula en el sector de enseñanza media y en la modalidad Humanístico-Científica.

Asimismo, se destaca el número de profesores próximos y en edad de jubilación entre los 60 y 87 años, dentro de los cuales 857 profesores tienen entre 50 a 87 años⁶⁰. Esta situación se suma a los múltiples factores del estado de vulnerabilidad de la filosofía en Chile.

FIGURA 1. Ocupación de docentes de filosofía por nivel de enseñanza



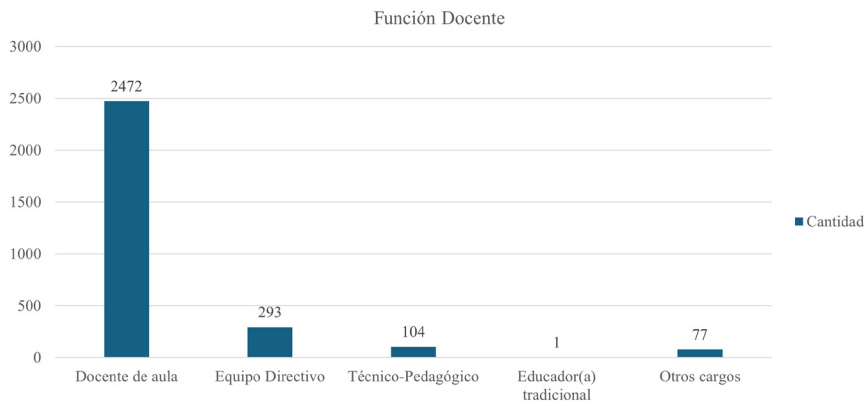
Nota: elaboración propia con base a los datos entregados por el CPEIP⁶¹.

De acuerdo con la figura 1, de un total de 2948 profesores que se encuentran en el sistema, ya sea con o sin la especialidad, 2472, es decir un 83,8 % corresponden a profesores que se encuentran en el aula en distintos niveles de enseñanza. De esta manera, la tendencia queda configurada hacia la realización de clases en Media H-C niños y jóvenes, lo que revelaría una falta de redistribución estratégica de las políticas en Educación por parte del Estado, hacia los otros niveles educativos, como el Técnico-Profesional.

60 *Ibid.*

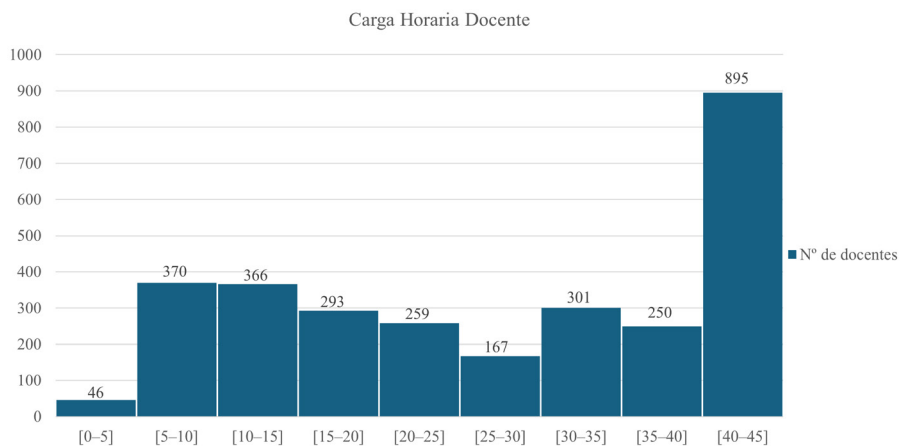
61 *Ibid.*

FIGURA 2. *Función de docentes de filosofía en el sistema educativo*



Nota: elaboración propia con base a información entregada por el CPEIP⁶².

FIGURA 3. *Carga horaria de docentes de filosofía por rangos*



Nota: elaboración propia a partir de los datos entregados por el CPEIP⁶³.

62 *Ibid.*

63 Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP. *Op. cit.*

Con relación a la carga horaria docente (figura 3) un 45 % de profesores y profesoras tiene entre 1 y 24 horas de trabajo, lo que muestra una precariedad salarial que mantendría a la profesión en una condición desfavorable para el ejercicio docente y para la visibilización de la filosofía en las tomas de decisión de las políticas públicas⁶⁴. Esto también puede explicar que exista un gran contingente de profesores con más de un trabajo, como forma de complementar la renta para poder sobrevivir.

En cuanto al 55 % restante de docentes, que se aglutinan en los intervalos que van desde las 25 a las 45 horas, no especifica si cumplen su carga horaria en uno o más establecimientos. Como ya hemos mencionado, estas estimaciones responden a la lógica de las cifras en la que están administradas las asignaturas en la Educación Pública que no considera factores fundamentales para la asignación de la carga horaria, tales como, las necesidades establecidas por los Departamentos de Educación Municipal o de la Dirección del Establecimiento y las distancias que hay entre los hogares del profesorado y los distintos establecimientos. En efecto, los factores distancia y tiempo son determinantes para el deterioro de las condiciones laborales, lo que podría desincentivar los estudios de Pedagogía en Filosofía, ejercer en la especialidad, así como influir en los años de antigüedad laboral, en la necesidad de un trabajo paralelo, de estudios de posgrado o una segunda carrera. Podrían también afectar el sentido de pertenencia con el establecimiento en que se desempeña.

La filosofía en los liceos Técnico-Profesional

Los antecedentes presentados, demuestran que en todo el ámbito educativo se ha desplazado la disciplina filosófica, siendo el área Técnico-Profesional (TP) la más afectada por estas circunstancias. A partir de la información que hemos podido recabar, proponemos un análisis descriptivo para los datos cuantitativos que hemos representado de forma gráfica a la luz de la situación particular de la modalidad TP y de la agudización del problema de las horas de filosofía que allí se requieren.

Como ya se ha visto, los datos con los cuales contamos para constatar la situación de las y los profesores de filosofía, son los que provee el Ministerio de

64 Recordemos que uno de los criterios para que filosofía sea considerada dentro de las estadísticas es incluir sólo la pedagogía, y siempre asociada a Pedagogía en Religión. Filosofía, por sí sola, es otra carrera genérica que sólo considera las Licenciatura. Además, se considera que «hayan tenido ingresos iguales o superiores al sueldo mínimo» (Subsecretaría de Educación Superior. «Respuesta a la solicitud de acceso a la información pública núm. AJ025T0000180». *Op. cit.*, p. 15).

Educación a través de sus plataformas y los que hemos solicitado directamente al CPEIP para mostrar una primera aproximación de la situación. Sin embargo, a pesar de que hemos hecho una lectura de las cifras, tanto de las formas de contrato, como de la cantidad de docentes titulados y habilitados, existen aspectos específicos de la institucionalidad educativa —como lo hemos expuesto más arriba—, en la que se encuentra inserta la filosofía en Chile, que han sido pasados por alto. A nuestro entender, esta falta impide el desarrollo de un diagnóstico claro y específico, que sustente una reflexión crítica y posibles propuestas para la política pública. Por ejemplo, el cambio curricular del 2019 propone la incorporación de dos horas de filosofía en el plan común para 945 liceos Técnico-Profesionales que representan el 38 % de la matrícula total de estudiantes de tercero y cuarto año de enseñanza media de todo el país⁶⁵. Y, debido al diseño curricular, para que un profesor tenga jornada completa o se acerque a esta, debería impartir clases en al menos tres establecimientos. Junto a esto, alrededor del 64 % de los profesores de filosofía que enseñan la asignatura, poseen una carga horaria que le impide extender su jornada. En consecuencia, se dificulta la cobertura de horas que necesita la implementación del nuevo currículum en el área disciplinar.

En términos de cifras, 1075 docentes, equivalentes al 36 % de los profesores restantes (figura 2), podrían estar disponibles para cubrir esta implementación, dado que su carga horaria se encuentra bajo las 20 horas semanales de contrato. En los 945 establecimientos Técnico-Profesional existe una matrícula de 155.000 estudiantes. Si dividimos la cantidad de estudiantes por la de establecimientos tendremos un valor equivalente a 164 estudiantes de la modalidad en cada centro educativo; considerando la realidad de los establecimientos públicos podríamos aproximar a 40 estudiantes por sala, y si consideramos que cada establecimiento tiene en promedio cuatro cursos (dos especialidades), se deberían cubrir al menos 10 horas de contrato entre lectivas y no lectivas por liceo. Esto quiere decir que para que un profesor o una profesora pueda cubrir las horas de un establecimiento Técnico-Profesional debería tener un contrato anterior de no más de 20 horas. Esta situación empeora el panorama que hemos ido describiendo en este estudio, donde se hacen aún más escasos los docentes en filosofía, resultado de claras falencias de la política pública que provee diseños curriculares basados en diagnósticos generales y abstractos, por tanto, exclusivamente en cifras. Además, las decisiones curriculares, en relación con nuestra disciplina, se tomaron a partir de la contingencia

65 Ministerio de Educación de Chile. *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Op. cit.

política, sin un propósito filosófico-educacional que permita una fundamentación coherente que armonice condiciones laborales, currículum y sentidos pedagógicos. Por esta, y otras razones, hoy en día no hay profesores suficientes para ocupar las nuevas plazas que se abren en TP.

Conclusiones

La filosofía en Chile se desarrolla, por una parte, en su campo disciplinar en investigación y en docencia a través de programas de pregrado (licenciaturas) y posgrado (magíster y doctorado). Por otra parte, al igual que las demás pedagogías, sigue vinculada a los Departamentos de Educación a través de la Formación Inicial Docente. Se reproduce así, la distancia histórica con la pedagogía propiciando la subordinación de la filosofía a las prácticas y políticas tecnócratas de la educación y, en efecto, su fragilidad. Sin lugar a duda, hoy la Formación Inicial Docente de filosofía ha desarrollado interesantes propuestas pedagógicas y didácticas⁶⁶; sin embargo, los análisis expuestos nos muestran la importancia de que las instancias disciplinares de la filosofía en Chile se involucren más y de forma directa con su enseñanza, para impedir que quede definida, a través de sus mediaciones como el mercado y el Estado⁶⁷, como una disciplina a la que se le adosa un método ajeno a ella⁶⁸. En este sentido, textos como este, donde se recuperan datos y, a través de análisis críticos y de lecturas deconstructivas, se revitaliza el archivo, se le da vida a una serie de información muerta, que no hace más que conservar a la filosofía en la inercia de la gestión y administración de la educación neoliberal, neutralizando así su poder crítico, creativo y transformador. Porque,

la enseñanza de la Filosofía en particular es el resultado del entrelazamiento de diversas dimensiones, de la ponderación de diversos factores: expectativas sociales y definiciones gubernamentales, cuestiones disciplinares, estándares de producción del conocimiento, así como modos instituidos de concebir las prácticas docentes, todas las cuales, finalmente, coagulan en un determinado perfil del “profesor de Filosofía”.

66 Por ejemplo, *Educación filosóficamente en tiempos de crisis* estuvo liderado, en su mayoría, por colegas dedicadas a la Formación Docente. Propuestas educación mesa social covid-19. *Educación filosóficamente en tiempos de crisis*. *Op. cit.*

67 Cecilia Sánchez. «Institucionalidad de la filosofía: entre la reflexión y el conocimiento productivo». *Mapocho Revista de Humanidades*, núm. 67, 2010, pp. 373-385.

68 Alejandro Cerletti. «Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía». *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 40, núm. 1, 2015, pp. 27-36.

La interrelación entre todos y cada uno de estos factores o dimensiones no puede pensarse linealmente ni puede aventurarse que haya tomado —o que vaya a tomar— la misma forma a través del tiempo⁶⁹.

Asimismo, la baja inscripción de estudiantes de Pedagogía en Filosofía nos hace confirmar el hecho que garantizar el derecho a la filosofía en la educación media no es sinónimo de mejorar la situación de nuestra asignatura en las aulas. Las condiciones de precariedad del profesorado contribuyen a reproducir y transferir en la sala prácticas y sentidos neoliberales que van más allá de los programas de la disciplina, incluso de las definiciones filosófico-políticas de los docentes. En este sentido, esta indagación nos ha mostrado que la “filosofía” enseñada en condiciones de precariedad laboral, que tienen los docentes en el sistema educacional neoliberal chileno, dificulta mucho una práctica docente filosófica. ¿Cómo comprometerse con ciertas ideas filosóficas emancipatorias si los y las profesoras organizan la docencia en función de que el sueldo alcance a fin de mes?, ¿cómo enseñar a pensar libremente si el enseñante no lo practica?, ¿cómo enseñar que el dinero no es lo que más importa, si, por el contrario, es aquello por lo cual sobrevivimos —y enseñamos filosofía— cada mes?

La cuestión del tiempo es una condición para la relación con la filosofía. Evidentemente esta idea no es nueva, de hecho, como ya todos sabemos, el ocio como tiempo de libertad es necesario para pensar, para imaginar, para reflexionar, entre otros, y, también, es el contrario del *neg-ocio*, el tiempo de la productividad. Este estudio ha dado cuenta de ello y, desde aquí planteamos la urgencia de diferenciar las necesidades institucionales de las áreas del conocimiento como la filosofía —también las humanidades y las artes— y considerar sus especificidades para fortalecer y resguardar, y, por fin, superar esa fragilidad que, por diversas razones, hoy se complementan perfectamente al proyecto educativo actual. Recuperar el tiempo para la filosofía no es sólo recuperar las horas en el currículo, es también dignificar las condiciones laborales para que cada docente ejerza su derecho a pensar filosóficamente, no sólo en las aulas, sino también en el momento de pensar para preparar su clase.

Es por lo anterior que, será necesaria una defensa de la filosofía que apunte a la formación filosófica tanto de los estudiantes secundarios como del profesorado. Una transmisión que implique una herencia, una práctica filosófica que se vaya

⁶⁹ Alejandro Cerletti y Ana Couló. *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc, 2015, pp. 27–28.

creando paulatinamente, donde la filosofía se disemine al punto que logre establecerse el sentido y la necesidad de su estudio, no sólo en su institucionalidad, sino, sobre todo, en la institución educativa de nuestro país.

Referencias

- Ávalos, Carolina. «Jacques Rancière y la razón de la igualdad». En: Celedón, Gustavo y González, Patricia (Eds.). *Reflexiones con Jacques Rancière* (pp. 109–120). Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso, 2016.
- . «La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores». *Quadranti. Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*, vol. VII, núms. 1-2, 2019, pp. 49–63.
- Barriga Silva, Tavita Andrea; Canales Osorio, Diego Eduardo y Lagos Contreras, José Martín. «Deserción docente en Chile: factores, consecuencias y políticas públicas». *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, 2025, pp. 1–10.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. [Página web], 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP. [Página web], 2019.
- Cerletti, Alejandro y Couló, Ana. *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc, 2015.
- Cerletti, Alejandro. «Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía». *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 40, núm. 1, 2015, pp. 27–36.
- Consejo Nacional de Educación. *Lineamientos estratégicos*. Santiago: CNE, 2024.
- Díaz Sacco, Alessandra y Zamora Poblete, Guillermo. «Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile». *Educação & Sociedade*, vol. 44, 2023, pp. 1–20.
- Derrida, Jacques. *Privilegio o del derecho a la filosofía*. Valdivia: Ediciones UACH, 2023.

- . «Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente». En: Grisoni, Dominique (Comp.). *Políticas de la filosofía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Elige Educar. *Informe metodológico. Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Santiago: Elige Educar, 2019.
- Gaete Vergara, Marcela (Ed.). *Arte y filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, 2007.
- . (Ed.). *Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula*. Santiago: Editorial Universitaria, 2015.
- García de la Huerta, Mauricio. «Expediente sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía». *Revista de Filosofía*, vol. 72, 2017, pp. 203–220.
- Madrid Zan, Alejandro. «Las capacidades transversales: Nota sobre poder, educación y emancipación». *Archivos. Revista de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, núm. 1, 2006, pp. 32–43.
- Mifuturo.cl. *Base de datos de estudiantes tituladas y titulados en Educación Superior*. [Página web], s.f.
- . *Buscador de empleabilidad e ingresos*. [Página web], s.f. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-empleabilidad-e-ingresos/>
- . *Empleabilidad e ingresos. Estadísticas por carrera*. [Página web], s.f. <https://mifuturo.cl/>
- . *Estadísticas por carrera*. [Página web], s.f. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- . *Titulados. Estadísticas por carreras*. [Página web], s.f. <https://mifuturo.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. «Filosofía en la educación escolar chilena». *La cañada*, núm. 2, 2011, pp. 274–308.
- . *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago: Ministerio de Educación, 2019. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- . *Cambios al Currículum Nacional de III y IV medio. Más opciones y oportunidades para aprender*. Santiago: Ministerio de Educación, 2019. <https://colegiosanfco.cl/documentos/institucional/Curriculum%20III-IV%20medio.pdf>

- . *Educación Media Técnico-Profesional*. [Página web], 2019. <https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/educacion-media-tp/>
- . *Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Tercer Año Medio. Formación general. Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación, 2004.
- . *Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Cuarto Año Medio. Formación general. Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación, 2004.
- . *Mesa para la atracción de jóvenes a carreras de pedagogía*. Santiago: Ministerio de Educación, 2021.
- . *Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Metodología Buscador de Empleabilidad 2020-2021*. Santiago: Ministerio de Educación, 2020.
- Oyarzún, Pablo y Catalán, Gonzálo. «Letelier, la educación y un poco de filosofía». *Archivos. Revista de Filosofía*, núm. 1, 2006, pp. 136–164.
- Oyarzún, Pablo. «La Filosofía en Enseñanza Media». *Archivos. Revista de Filosofía*, núm. 1, 2006, pp. 15–24.
- Propuestas educación mesa social Covid-19. *Educación filosóficamente en tiempos de crisis*. Santiago: Universidad de Chile – Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021.
- Ramírez, Natacha. «Advierten que déficit de profesores de Filosofía será mayor al convertirse en asignatura obligatoria». *Emol*, 24 de mayo de 2019, <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/05/24/948974/Advierten-que-deficit-de-profesores-de-Filosofia-sera-mayor-al-convertirse-en-asignatura-obligatoria.html>
- Red de Profesores de Filosofía de Chile. «Declaración por el derecho de la filosofía en el colegio. Mutatis Mutandis». *Revista Internacional de Filosofía*, núm. 6, 2015, pp. 7–9.
- Sánchez, Cecilia. «Institucionalidad de la filosofía en Chile: rutas y quiebres». *Solar*, vol. 11, núm. 2, 2015, pp. 145–165.
- . «Institucionalidad de la filosofía: entre la reflexión y el conocimiento productivo». *Mapocho Revista de Humanidades*, núm. 67, 2010, pp. 373–385.

---.. *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. Santiago: CERC-CESOC, 1992.

Santos, José. *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Santiago: Libros de la Cañada, 2015.

Subsecretaría de Educación Superior. «Respuesta a la solicitud de acceso a la información pública núm. AJ025T0000180». Carta núm. DAI/243, Santiago, 04 de noviembre del 2021.

Universidad de Chile. *Estudio U. de Chile revela que 20 por ciento de los profesores se retiran en los primeros 5 años de vida laboral*. [Página web], 2021. <https://uchile.cl/noticias/174369/20-de-profesores-se-retiran-en-los-primeros-5-anos-de-vida-laboral>

ESTUDIO III

BREVE ESBOZO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN PARAGUAY

Jorge Manuel Benítez Martínez¹
Alan Bogarín Colmán²

Presentamos un esbozo de la enseñanza de la Filosofía en Paraguay. En lo relativo a la organización formal de la enseñanza, recurrimos a los documentos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). En cuanto a la percepción y experiencia de la enseñanza efectivamente impartida en el aula, aplicamos encuestas diferenciadas dirigidas a estudiantes del nivel medio (colegio) y del nivel superior (universidad), y presentamos sintéticamente los resultados obtenidos, cerrando por nivel con breves reflexiones, respectivamente. Como corolario de esta exposición documental y sociográfica, incluimos un breve texto de un docente que reflexiona, de manera crítica y filosófica, sobre su experiencia de más de 30 años en el ejercicio de la docencia de la filosofía, tanto a nivel medio como en el universitario.

La enseñanza de la filosofía en el nivel medio

Investigación documental

En Paraguay, el programa de la asignatura de Filosofía fue establecido por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y se encuentra vigente desde el año 2015. La última actualización curricular del Bachillerato en Ciencias Sociales se realizó en el año 2014, mediante la Resolución MEC núm. 681/14, aprobada por el Poder Ejecutivo. El currículo anterior para este bachillerato databa de 2009.

La presencia curricular de la asignatura de Filosofía en la educación media se encuentra oficialmente sólo en el Currículo del Bachillerato Científico con énfasis en Ciencias Sociales, y se imparte en el segundo curso de la media con una carga

1 Universidad Nacional de Asunción. Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de Teoría del Conocimiento y Estética; Coordinador de la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía de la UNA.

2 Universidad Nacional de Asunción. Masterando en Ciencias Sociales por la FACS-UNA; Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía-UNA; docente de Metafísica de la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía de la UNA.

horaria mínima de dos (2) horas semanales. Esto conlleva a que no existan “etapas educativas” en el sistema educativo de Paraguay. Asimismo, la optatividad no tiene presencia en el currículo de la educación media, dado que todas las asignaturas son de carácter obligatorio³.

Es importante mencionar que la mayoría de los bachilleratos en el país son de carácter técnico, en los cuales la presencia de la Filosofía como asignatura es nula. El programa de la asignatura de Filosofía presenta los contenidos y las competencias organizados a partir de lineamientos que responden principalmente a un enfoque temático o por áreas de la filosofía, más que a un enfoque histórico.

La competencia general establecida para los y las estudiantes del segundo curso de la media señala que deben ser competentes para plantear respuestas fundamentadas a problemas del entorno social a partir de la reflexión filosófica. Los contenidos o temas centrales son:

1. El concepto de filosofía y sus características como disciplina. El origen de la filosofía en Grecia y las ideas de los principales representantes del periodo antiguo.
2. Las teorías del conocimiento. Su importancia para el desarrollo de la cultura occidental, incluyendo debates sobre el origen y posibilidad del conocimiento, así como la distinción entre tipos de conocimiento.
3. Antropología filosófica. Diferentes concepciones del ser humano a lo largo de la historia del pensamiento filosófico.
4. Ética y moral desde la reflexión filosófica. Teoría del valor o axiología, códigos morales o éticos, y problemáticas relacionadas a la libertad humana en el marco normativo vigente de las sociedades actuales.
5. Lógica, ciencia y religión. Conceptos de juicio, razonamiento, diferencia entre conocimiento científico y fe, y el problema filosófico de Dios.

Entre las competencias más específicas establecidas en el programa de Filosofía se pueden citar⁴:


3 Ver anexo 1, en el cual se puede apreciar la distribución de asignaturas según curso o nivel con sus cargas horarias en el bachillerato con énfasis en Ciencias Sociales.

4 Ministerio de Educación y Cultura. *Resolución núm. 681. Actualización curricular del Bachillerato Científico*. Diario oficial, 29 de enero de 2014.

1. Demuestra autonomía en sus acciones, reconociendo el aporte de la filosofía en el desarrollo de las Ciencias Sociales.
2. Reflexiona críticamente sobre la importancia de las teorías del conocimiento en el desarrollo de la cultura occidental.
3. Analiza su propia existencia a la luz de las teorías filosóficas.
4. Actúa con coherencia, articulando pensamiento y acción.
5. Aplica a su vida conceptos derivados de la dimensión normativa de la filosofía sociopolítica.
6. Organiza sus ideas y pensamientos de manera autónoma con base en nociones de la lógica.
7. Emite juicios críticos sobre la existencia de Dios y las críticas a ella, considerando los actuales desafíos de la ciencia y la fe.

ANEXO 1. Distribución y carga horaria por asignatura

Acta del Plenario de la Universidad de la República, 18/12/2013


Próspero Céspedes
 Ministro de Educación y Cultura
 Anexo de la Resolución N° 681

I. BACHILLERATO CIENTÍFICO CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

| ÁREAS/DISCIPLINAS | CURSOS | | |
|--|--------|----|----|
| | 1° | 2° | 3° |
| LENGUA, LITERATURA Y SUS TECNOLOGÍAS | | | |
| Lengua Castellana y Literarias | 3 | 4 | 5 |
| Guarañi R° 4 | 2 | 2 | 2 |
| Lengua Extranjera | 2 | 2 | 3 |
| CIENCIAS BÁSICAS Y SUS TECNOLOGÍAS | | | |
| Ciencias Naturales y Salud | 3 | 4 | - |
| Física | - | 4 | 4 |
| Química | - | 4 | 4 |
| MATEMÁTICA Y SUS TECNOLOGÍAS | | | |
| Matemática | 3 | 4 | 3 |
| CIENCIAS SOCIALES Y SUS TECNOLOGÍAS | | | |
| Historia y Geografía | 2 | 2 | 2 |
| Formación Ética y Ciudadana | - | 2 | - |
| Psicología | 4 | - | - |
| Economía y Gestión | - | - | 2 |
| Filosofía | - | 2 | - |
| Antropología Social | 2 | - | - |
| EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS TECNOLOGÍAS | | | |
| Educación Física | 2 | 2 | 2 |
| ARTES Y SUS TECNOLOGÍAS | | | |
| Artes | 4 | 2 | - |
| DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL | | | |
| Orientación Educativa y Sociolaboral | - | 4 | 2 |
| Servicio Social y Productivo en la Comunidad | - | 4 | 2 |
| DISCIPLINAS DEL ÉNFASIS | | | |
| Política | - | - | 2 |
| Antropología Cultural | 4 | - | - |
| Sociología | - | - | 3 |
| Investigación Social | - | 2 | - |
| Estadística | 2 | - | - |

M

Nota: Resolución MEC núm. 681/14.

En cuanto al sistema de evaluación existe mucha variedad según las disposiciones establecidas por el MEC y/o por los centros educativos, ya sean de carácter privado o público. Por lo general, las evaluaciones de los y las docentes en el nivel educativo medio son de carácter cuantitativo; es decir, la aprobación o no de la asignatura de Filosofía está vinculada a la entrega de tareas breves o trabajos prácticos con ciertos indicadores medibles.

A pesar de que los programas, planes y resoluciones que rigen el sistema educativo paraguayo —en general—, y el evaluativo —en particular—, establecen que la evaluación actual debe enmarcarse en la valoración de capacidades y competencias, las prácticas que se llevan a cabo en la educación media no parecen responder a ese enfoque. Por el contrario, las evaluaciones tienden a centrarse en lo cuantitativo, dejando de lado los aspectos cualitativos, particularmente en la asignatura de Filosofía, que es quizá la que más demanda este tipo de evaluación.

Para finalizar esta sección, en relación con la situación y formación del profesorado, cabe señalar que los docentes de Filosofía en el bachillerato, en líneas generales, provienen del área de Educación; es decir, se forman en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de carácter más generalista. También existen profesorados en Ciencias Sociales, sin embargo, no existe en el país un profesorado exclusivo para la enseñanza de la filosofía.

Encuesta a estudiantes de bachillerato: análisis

La encuesta fue realizada a estudiantes de bachillerato en Ciencias Sociales de un colegio privado. En la percepción que tienen los mismos sobre la enseñanza de la Filosofía —es decir, de los docentes y sus desempeños—, se pueden observar resultados significativos.

En la siguiente tabla se presentan la cantidad de estudiantes de educación media encuestados y encuestadas:

TABLA 1. Cantidad, cursos y rango etario de los y las encuestados/as

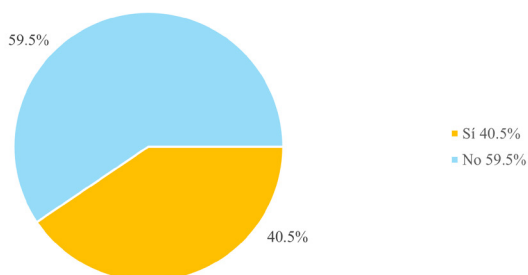
| CANTIDAD DE ENCUESTADOS/AS (37) | NIVEL O CURSO | EDAD | COLEGIO | BACHILLERATO |
|---------------------------------|---------------|----------|---------|-------------------|
| 21 | 2° curso | 15-16 | Privado | Ciencias Sociales |
| 13 | 3° curso | 17-18 | | |
| 3 | Egresado/a | 18 o más | | |

Nota: elaboración propia.

Lo primero que cabe apuntar es que para un 60 % de los encuestados el único vínculo con la filosofía se da en el colegio. En el gráfico 1 se buscó comprender si los estudiantes tienen suficiente motivación o *intención* de aprender, más allá de lo desarrollado en el programa del colegio, acerca de la filosofía o ciertas ideas filosóficas. En el gráfico se observa que el 59,5 % manifestó no tener interés particular en la filosofía, mientras sólo el 40,5 % señaló haber investigado por cuenta propia temas relacionados con este saber.

GRÁFICA 1. Investigación personal sobre filósofos o ideas filosóficas

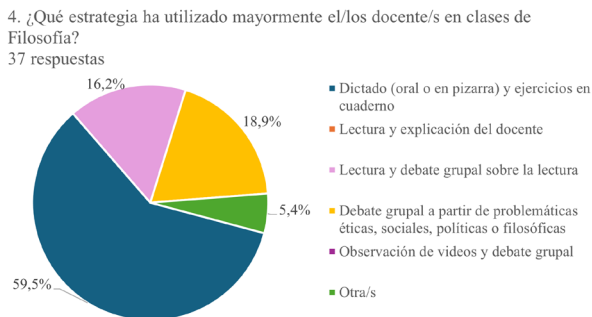
3. Además de las clases de filosofía en el colegio ¿Has investigado de forma personal sobre filósofos o ideas filosóficas?
37 respuestas



Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

Las respuestas negativas del anterior ítem pueden estar relacionadas directamente con la manera en que los docentes de filosofía desarrollan sus clases, es decir, con la metodología de clase que utilizan para plantear y enseñar la filosofía en el bachillerato. En este sentido, en el siguiente gráfico, se observa los porcentajes de percepción de la estrategia de enseñanza de los docentes.

GRÁFICA 2. Estrategias del docente de filosofía



Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

En relación con lo obtenido en el gráfico 2, se puede apreciar que para el 60 % de los encuestados, el principal “método” de enseñanza es el dictado o copia de los contenidos de la pizarra, acompañados de ejercicios o cuestionarios en el cuaderno. Un 20 % destaca el debate a partir de problemáticas sociales, éticas y políticas. Otro grupo, que representa menos del 20 %, afirma que la estrategia es la lectura y el debate en grupos. Sin embargo, lo más llamativo es que ninguno afirma haber recibido explicaciones del docente acerca de lo copiado, leído o planteado en debate.

Los resultados del gráfico evidencian que la metodología utilizada por los docentes de los encuestados y encuestadas se vincula con una enseñanza de corte tradicional, en donde el papel explicativo del docente es bajo o nulo. En consecuencia, el interés de los estudiantes se orienta más a cumplir con la entrega de tareas o trabajos que a comprender los contenidos, reduciendo la finalidad del aprendizaje a “aprobar” la asignatura.

Lo anterior puede estar asociado, por un lado, a que los docentes de Filosofía en el bachillerato provienen del área de Educación; es decir, se forman en Licenciatura en Ciencias de la Educación, de carácter más general. Aunque existen profesorado en Ciencias Sociales, en el país no hay un profesorado exclusivo para la enseñanza de la Filosofía. Por otro lado, esta situación también se vincula con el paradigma de enseñanza doctrinal, en el cual el docente se limita a transferir el conocimiento o la información decretada por la autoridad. Entonces, *saber filosofía* en un nivel educativo de bachillerato, es igual a saber únicamente lo que los filósofos canonizados ya han dicho, o bien, lo que las autoridades de la institución permiten que los estudiantes puedan saber. Como argumenta Vargas:

el presente paradigma podría considerarse como perteneciente a contextos lejanos. Sin embargo, aún existen en el siglo XXI, y en entornos latinoamericanos, espacios pedagógicos que están obligados a obedecer a fuerzas superiores. Precisamente, por su dependencia esta pedagogía y filosofía serviles son a-pedagógicas y a-filosóficas ya que no existe en ellas un elemento crítico. Entonces, puede haber una coherencia entre lo que se enseña y la práctica de la filosofía servil, que es insuficiente para construir un pensamiento filosófico maduro⁵.

Otros paradigmas más representativos en la enseñanza de la filosofía son el histórico, el problematizante y el praxeológico⁶. En Paraguay, los paradigmas más utilizados por los docentes, consciente o inconscientemente, son el doctrinal y el histórico, inclusive a nivel universitario. Es más, el programa de la asignatura de Filosofía de bachillerato establecido por el MEC responde directamente al paradigma histórico (ver anexo 2).

ANEXO 2. Capacidades a lograr en la asignatura de Filosofía

| 2º Curso - 2014 |
|---|
| <p>Identifica los orígenes de la filosofía en el contexto de la cultura griega</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos pre filosóficos, mítico - religioso. • Características de la filosofía. |
| <p>Aplica los fundamentos de la racionalidad humana en la interacción cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filósofos de la naturaleza. • Heráclito, Parménides de Elea, Pitágoras, Demócrito. • Sócrates, Platón, Aristóteles. • Corrientes helenísticas. |
| <p>Describe las características distintivas entre el ser humano y el animal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuidad o salto cualitativo (Platón, Aristoteles, Pascal, Scheller). • La libertad o limitación del ser humano (Boecio - Sartré). |
| <p>Identifica las teorías filosóficas respecto a los interrogantes éticos en su aplicación actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ética socrática. • Ética aristotélica. • Ética helenística. • Ética de Santo Tomás. |
| <p>Caracteriza la relación entre sociedad y poder de acuerdo a diversos pensadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nicolás Maquiavelo. • Erasmo de Rotterdam. |

Nota: Resolución MEC N° 681/14.

5 David Vargas. «Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray». *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 6, núm. 12, 2019, p. 227.

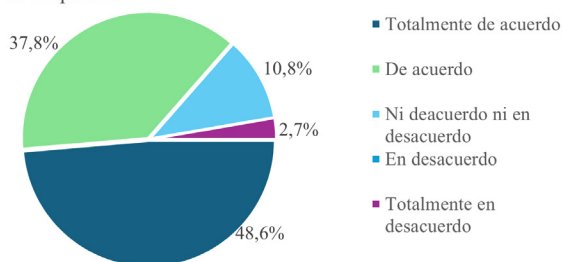
6 *Ibid.*

La filosofía y su enseñanza en nivel educativo medio no parece tener mucha incidencia, influencia o repercusión a nivel social, dado que se enmarca únicamente dentro del ámbito escolar o académico. Lograr que la filosofía tenga un impacto social más amplio es uno de los objetivos de las asociaciones de filosofía; sin embargo, éstas desarrollan su acción principalmente a nivel universitario o por fuera de las instituciones de educación media.

En el gráfico 3 se observan ciertos resultados llamativos de acuerdo con la percepción u opinión de los y las estudiantes de educación media respecto a la repercusión de la filosofía a nivel social.

GRÁFICA 3. *Importancia de la filosofía a nivel social*

2. La Filosofía es muy importante porque repercute positivamente a nivel social
37 respuestas



Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

Un 48,6 % de las personas encuestadas indican que están totalmente de acuerdo con que la filosofía es muy importante, ya que repercute positivamente a nivel social; un 37,8 % respondió que está de acuerdo; un 10,8 % muestran una postura imparcial o indiferente; y un 2,7 % afirmó que está totalmente en desacuerdo.

El resultado de la pregunta cómo desean los estudiantes que sean las clases de Filosofía es congruente con los hallazgos anteriores. En primer lugar, los encuestados solicitan mayor práctica del debate, así como actividades de análisis, argumentación y elaboración de conclusiones personales. En segundo lugar, plantean la necesidad de contar con más explicaciones, oportunidades de investigación y estrategias didácticas que capten su atención. Incluso algunos sugieren fomentar la lectura de los textos filosóficos, mientras que otros proponen asignar más carga horaria a la asignatura.

Las respuestas evidencian que la asignatura de Filosofía es enseñada por profesores que no están capacitados o no tienen interés en la filosofía. Algunos perciben en este respecto que si un docente enseña una materia para la cual no está capacitado obedece a la lógica comercial de reducir costos.

En cuanto a recordar un contenido concreto de lo estudiado en la asignatura de filosofía, la mayoría responde negativamente, al tiempo que dan cuenta de que el olvido es causado en gran medida por la falta de didáctica adecuada por parte del profesor. Aquellos que manifestaban su descontento con las clases de copia y dictado sin explicación, son los que afirman no recordar prácticamente nada. Por el contrario, algunos pocos dicen que los profesores que explican denotan que saben de lo que hablan y generan entusiasmo por compartir sus perspectivas y conocimientos. Algunos pocos valoran positivamente los debates en clase como principal factor de aprendizaje y como oportunidad para ensayar un punto de vista propio en relación con temas problemáticos.

En esta breve indagación realizada con estudiantes de nivel medio, la filosofía aparece con una ubicación curricular restringida a una modalidad específica del bachillerato científico. Esta característica determina, en términos estadísticos, un contacto limitado del estudiantado con el pensamiento filosófico, circunscrito a un sólo curso con una carga horaria reducida acotada. Esta estructura curricular repercute directamente en la percepción que los estudiantes tienen sobre la disciplina: para la mayoría, el vínculo con la filosofía no trasciende el espacio institucional y no se prolonga en la vida académica posterior.

Reflexiones

Concluimos la sección sobre la educación media con dos ejes fundamentales que orientan la indagación de este estudio. En primer lugar, se presentará una reflexión sobre los resultados de la investigación documental y la encuesta aplicada a estudiantes de bachillerato. En segundo lugar, se abordará de manera más general el lugar de la filosofía en la educación media, considerando la realidad paraguaya en diálogo con las controversias internacionales comunes o transversales en la actualidad.

Ahora bien, para iniciar la primera reflexión, no está de más recordar que la filosofía invita a la reflexión crítica, al cuestionamiento y a la búsqueda de la verdad. Por ello mismo, cuando los estudiantes de educación media se enfrentan a los

dilemas filosóficos, o, inclusive a dilemas prácticos de la vida cotidiana, aquellos elementos les ofrecen la posibilidad de ejercitar la práctica de una ciudadanía más responsable y acorde a nuestros tiempos, precisamente a través del pensamiento y la reflexión.

La enseñanza de la filosofía en la educación media es el primer paso que el sistema educativo nacional pone a disposición de los educandos, en el sentido de que la filosofía proporciona las herramientas para entender las grandes preguntas de la humanidad y para cuestionar la realidad que los rodea, así como también entender diferentes perspectivas y, en última instancia, formar sus propias opiniones fundamentadas.

En líneas generales, lo examinado en la investigación documental y los resultados de la encuesta realizada, parece indicar que la enseñanza de la filosofía en la educación media aún tiene mucho por recorrer, en el sentido de afianzar aquel forjamiento del pensamiento crítico y el cuestionamiento en los y las estudiantes.

En este sentido, es necesario que las demás asignaturas que tienen relación con la filosofía, tales como ética, antropología cultural, sociología, y que forman parte del currículo del Bachillerato Científico en Ciencias Sociales, sean enseñadas o desarrolladas desde una perspectiva filosófica, o cuando menos, desde una perspectiva que permita a los estudiantes forjar una actitud reflexiva en relación con las problemáticas de su entorno cotidiano y social. No es menos pertinente enfatizar que la percepción de los estudiantes respecto del impacto social de la filosofía es positiva; es decir, la mayor parte de los y las encuestadas afirmaron estar de acuerdo con que la asignatura es importante en relación con lo social.

Por supuesto, y como aspecto a destacar, muchos y muchas de los y las estudiantes también mostraron interés en que la enseñanza de la filosofía en la educación media logre una transformación. Apuestan por pedagogías más didácticas, más ancladas al debate y a la realidad social y cotidiana, lo que nos indica que existe interés en las generaciones actuales.

Respecto al segundo eje, es difícil negar, aunque existan las especificidades de cada región o país, el relegamiento de la filosofía como asignatura en la educación media o secundaria. Como se mostró previamente en el informe documental, la mayoría de los bachilleres existentes en Paraguay son de carácter técnico y económico. La reducción de la filosofía y su enseñanza en el colegio es una realidad muy latente en la actualidad. En este sentido, la UNESCO afirma que:

Ya nos hemos acostumbrado a que cualquier reforma que apunta a reducir el número de horas de la enseñanza de la filosofía invoque la índole filosófica de otras enseñanzas que ya existen o que se van a introducir: en la mayoría de los casos, la educación moral, cívica o religiosa⁷.

Allí donde la enseñanza de la filosofía tiene un horizonte tenue, es decir, para los casos adversos que se ven afectados por factores económico-políticos, la UNESCO propone «promover la creación de asociaciones de profesores de filosofía ahí donde aún no existen, y luego coordinarlas a escala internacional podría contribuir mucho a reforzar el lugar de la filosofía en los distintos sistemas educativos»⁸.

Lamentablemente, la presencia de la filosofía en los currículos de la educación media no siempre es prioritaria. En muchos casos, se le destina un espacio reducido, o peor aún, se le considera prescindible frente a materias que se perciben como más “prácticas” o “útiles” para el mercado laboral. Sin embargo, esta visión reduccionista ignora la verdadera utilidad de la filosofía: la formación integral de individuos que puedan desempeñarse en un trabajo y que puedan comprender el mundo de manera más profunda y reflexiva.

La filosofía, consideramos, debe ocupar un lugar central en la educación media, no como una materia marginal, sino como un eje transversal que se interconecte con otras disciplinas. Su enseñanza, con docentes verdaderamente capacitados y un cuerpo institucional preparado para abordar las cuestiones filosóficas más importantes, permitiría desarrollar habilidades que son esenciales en cualquier área del conocimiento y en cualquier aspecto de la vida.

Por último, es necesario reconocer que, en un contexto globalizado y tecnológicamente avanzado, es fácil perder de vista los valores humanos fundamentales. La filosofía nos recuerda la importancia de la ética, de la justicia, de la libertad y de la verdad. Enseñar filosofía en la educación media es por ello y, en última instancia, enseñar a pensar, a ser conscientes de uno mismo y de los otros, es enseñar y aprender a valorar el conocimiento en tanto que permite una convivencia más justa y sana en la sociedad.

7 UNESCO. *La filosofía: una escuela de la libertad*. Ciudad de México: UNESCO, 2011, p. 49.

8 *Ibid.*, p. 51.

La enseñanza de la filosofía en la educación superior

Panorama de la filosofía universitaria

No pocos estudios a nivel latinoamericano afirman que la filosofía, como carrera universitaria, está lejos de ser una de las más elegidas por las nuevas generaciones de estudiantes⁹. Esto se debe, en gran medida, a la cualidad más destacada de la filosofía: su *inutilidad* en relación con los aspectos económicos y tecnocráticos en los actuales sistemas económico-políticos.

Además, resulta importante destacar que, en general, la salida laboral para quienes egresan de la carrera de filosofía es la docencia. Esta situación representa uno de los grandes problemas, puesto que la docencia se encuentra entre las peores remuneradas tanto a nivel nacional como en el contexto latinoamericano¹⁰. Frente a este escenario es comprensible que muchos estudiantes reconsideren seriamente su decisión de optar por esta carrera.

En Paraguay, la filosofía se enseña formalmente en cuatro universidades: dos públicas — Universidad Nacional de Asunción (UNA) y Universidad Nacional del Este (UNE)— y dos privadas —Universidad Católica de Asunción (UCA) y el Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos (ISEHF)—. Cabe aclarar, sin embargo, que la carrera de Filosofía de la UNE permanece cerrada desde hace varios años, aunque desde el año 2024 se ofrece en modalidad virtual. En el caso de la UCA, la carrera no se desarrolla con cuatro cursos simultáneos, sino mediante módulos que se habilitan una vez completada una nómina mínima de estudiantes.

Aunque la carrera de filosofía del ISEHF, está abierta a todo público en general, en la práctica es cursada en su mayoría por miembros estudiantes de la Orden Jesuita. Esta característica limita su alcance y visibilidad en el ámbito social más amplio, reduciendo así su trascendencia e impacto fuera del contexto eclesiástico.

La única carrera que cumple con los requisitos de contar con al menos cuatro cursos activos es la de la UNA. Si bien, el número de alumnos por cohorte es reducido —alrededor de diez por curso—, en los últimos cinco años se ha observado un incremento en la matrícula, impulsado en gran medida por estudiantes que cursan filosofía como segunda carrera. A esto cabe agregar que la enseñanza de materias

9 *Ibid.*

10 Elmys Escribano Hervis. «La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas». *Actualidades investigativas en Educación*, núm. 2, 2017, pp. 1–23; UNESCO. *Informe mundial sobre el personal docente*. París: UNESCO, 2023.

filosóficas como Epistemología, Ética y Filosofía de la Educación forman parte del currículo de los programas de posgrado de Maestría y Doctorado en Educación de la UNA y de la UCA.

Encuesta a estudiantes universitarios: análisis

Para la recolección de datos, así como del testimonio experiencial sobre la enseñanza de la filosofía en la universidad, se utilizó una encuesta con preguntas específicas sobre el nivel universitario y se realizó un grupo focal evaluativo con estudiantes que están cursando la carrera de filosofía y sociología en la UNA¹¹. En la siguiente tabla se presentan la cantidad de estudiantes universitarios/as encuestados y encuestadas:

TABLA 2. Cantidad, rango etario y carrera de los y las encuestados/as

| CANTIDAD DE ENCUESTADOS/AS (20) | EDAD | UNIVERSIDAD | CARRERA |
|---------------------------------|----------|-------------|----------------------------------|
| 7 | 18-29 | Nacional | Filosofía |
| 5 | 30-39 | | |
| 4 | 40 o más | | |
| 2 | 18-29 | Nacional | Ciencias Sociales/ Sociología |
| 1 | 30-39 | | |
| 1 | 40 o más | | |

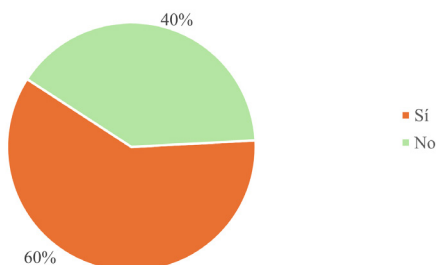
Nota: elaboración propia.

El 60 % afirma haber cursado la asignatura de Filosofía en la educación media, pero sólo el 10 % del grupo afirma no encontrar relación útil entre lo dado en el colegio y lo que estudian en la universidad, mientras que el 15 % no está seguro de que lo desarrollado en el colegio tenga relación con lo cursado en la carrera (ver gráficas 4 y 5).

¹¹ Para este caso, se realizaron encuestas a estudiantes que han cursado alguna asignatura relacionada con filosofía.

GRÁFICA 4. *Estudiantes que cursaron filosofía en la media*

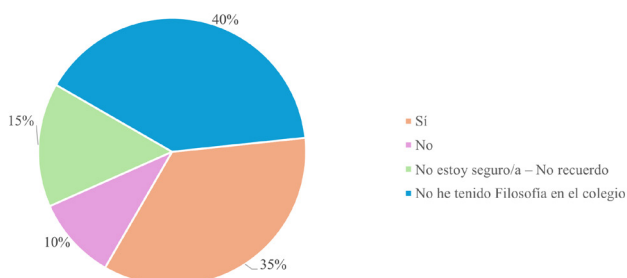
1. ¿Has cursado la asignatura de Filosofía en tu formación secundaria/media?
20 respuestas



Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

GRÁFICA 5. *Relación entre la enseñanza de filosofía en secundaria y universidad*

2. ¿Los temas de Filosofía que has tenido en el colegio tienen relación con lo cursado en tu carrera?
20 respuestas

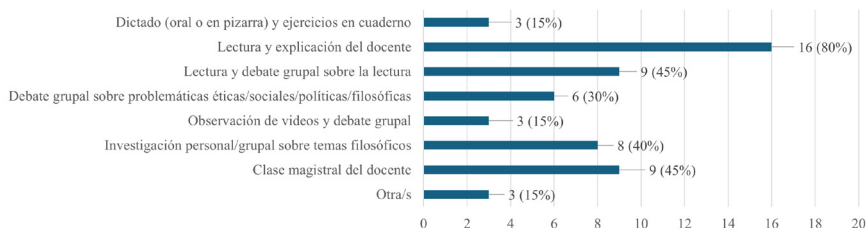


Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

A diferencia de lo que ocurre en el nivel medio, en la universidad el método de enseñanza más utilizado por los docentes universitarios es la lectura y explicación, con 16 votos. En segundo lugar, empatados con 9 votos cada uno se encuentran el debate a partir de textos leídos y la clase magistral. En tercer lugar, se ubican los trabajos de investigación, tanto individuales como grupales. Finalmente, el dictado y el uso de material audiovisual (videos) ocupan el último lugar, con 3 votos cada uno (ver gráfica 6).

GRÁFICA 6. Estrategias de enseñanza

1. ¿Qué estrategia/s ha/n utilizado mayormente el /los docente/s en clases de Filosofía o en disciplinas (ramas) de la Filosofía que cursaste o cursaste?
20 respuestas



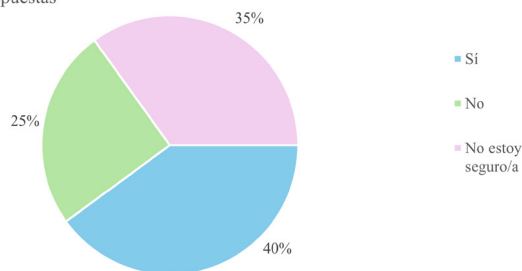
Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

En cuanto a la percepción de los estudiantes respecto de la congruencia pedagógica con la temática filosófica, un 40 % sostiene que sí existe una disociación, un 25 % niega esta disociación y un 35 % queda indeciso (ver gráfica 7).

GRÁFICA 7. Disociación pedagógica

2. ¿Consideras que existe una disociación entre la pedagogía del docente y el desarrollo de los temas de la/s asignatura/s filosófica/s cursada/s?

20 respuestas



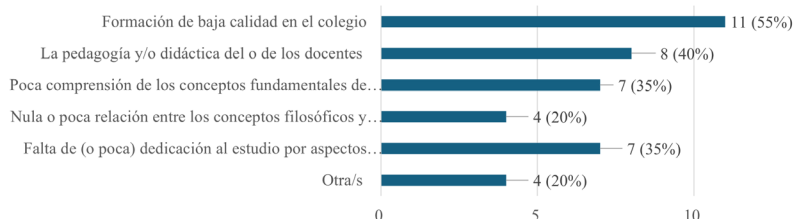
Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

Sobre las principales causas que dificultan el aprendizaje de los temas filosóficos, en primer lugar, la mayoría apunta a la formación de baja calidad recibida en el nivel medio; en segundo lugar, se aduce a la pedagogía docente como causal de la deficiencia en el aprendizaje. En tercer lugar, se encuentran las causas de índole personal y la poca comprensión de conceptos fundamentales. Esto último,

sin embargo, puede interpretarse como dificultades relativas a la situación socioeconómica del estudiante (ver gráfica 8).

GRÁFICA 8. *Dificultades en el aprendizaje*

3. ¿Qué dificultades has percibido en el aprendizaje y comprensión de la Filosofía o de la asignatura/s relacionada/s cursada/s?
20 respuestas

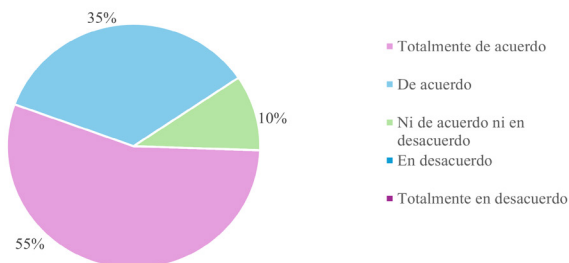


Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

Un resultado muy interesante es que la mayoría ha afirmado estar convencida de la importancia del conocimiento filosófico tanto para la formación académica como para comprender mejor la realidad en general y para desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto de los problemas histórico-sociales que acucian al país y a la humanidad. Mientras que sólo un 10 % quedó sin dar una respuesta definitiva a la cuestión (ver gráficas 9 y 10).

GRÁFICA 9. *Relevancia de la formación filosófica*

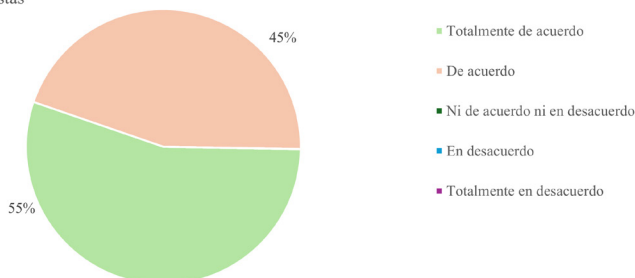
4. Considero que la Filosofía como asignatura y/o asignaturas relacionadas, es o fue muy relevante en mi formación académica
20 respuestas



Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

GRÁFICA 10. *Percepción de la importancia de la filosofía*

5. La Filosofía en general es muy importante porque permite comprender mejor la realidad en general, así como me ha ayudado a desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto de las problemáticas históricas y actuales.
20 respuestas



Nota: elaboración propia con base en la encuesta de percepción.

En cuanto a la pregunta abierta sobre qué recomendaciones o sugerencias de mejora proponen para la enseñanza de la filosofía en Paraguay, en general, los encuestados y encuestadas abogan por incluir a la filosofía como materia fundamental, pero que se enseñe de manera didáctica, dinámica y a partir de reflexiones sobre problemáticas sociales y económicas concretas. Asimismo, destacan que lo importante del aprendizaje filosófico es aprender a pensar, reflexionar, criticar y no limitarse a citar, copiar o acumular teorías. Igualmente, muchos opinan que debe promocionarse la lectura directa de textos de los filósofos, en lugar de depender de textos de autores secundarios.

Reflexiones

En el contexto de la educación superior en Paraguay, la enseñanza de la filosofía se presenta como una práctica singular que se desarrolla en condiciones institucionales específicas y bajo configuraciones estructurales que afectan su alcance y proyección. Aunque existen carreras formalmente habilitadas para la formación filosófica en algunas universidades del país, lo cierto es que su despliegue se produce en un marco limitado por la escasa demanda, la reducida matrícula estudiantil y la fragmentación operativa de las ofertas académicas. A esto se suma una cierta discontinuidad histórica en el sostenimiento de las carreras, lo cual incide directamente en la construcción de una comunidad filosófica estable, activa y con proyección más allá del ámbito institucional inmediato.

Las encuestas realizadas y los testimonios recogidos evidencian una serie de características que configuran el campo universitario de la filosofía en Paraguay. En primer lugar, se constata una modalidad de enseñanza que, a diferencia de lo que ocurre en el nivel medio, se apoya en metodologías que suponen un mayor grado de elaboración intelectual: lectura de textos, discusiones dirigidas, clases expositivas y trabajos escritos.

Esta disposición metodológica parece responder a una tradición que asume la filosofía como ejercicio riguroso del pensamiento, lo cual exige del estudiante una disposición crítica, una práctica sostenida de lectura y una cierta autonomía conceptual. Sin embargo, esta exigencia encuentra sus propios límites en las condiciones concretas del estudiantado: trayectorias educativas dispares, dificultades de acceso a materiales adecuados, ausencia de una formación previa sistemática en el nivel medio y una carga de responsabilidades sociales o económicas que inciden en la continuidad y profundidad del proceso formativo.

En segundo lugar, existe una tensión estructural entre el carácter universitario de la filosofía y su inscripción social. Aun cuando formalmente abierta a todo público, la carrera es, en ciertos casos, predominantemente cursada por estudiantes pertenecientes a ámbitos institucionales específicos, como comunidades religiosas o espacios universitarios con orientación eclesiástica. Esta condición no deslegitima el carácter académico de la formación, pero sí condiciona su difusión y su incidencia más allá de los márgenes institucionales en que se imparte. El efecto inmediato es una cierta invisibilidad del saber filosófico como alternativa formativa en el plano general del sistema universitario, así como una débil proyección profesional fuera del ámbito docente.

En términos pedagógicos, los estudiantes manifiestan percepciones ambivalentes. Por un lado, valoran el contenido filosófico como formativo, como herramienta para la comprensión de procesos sociales, políticos y culturales. Por otro lado, identifican vacíos pedagógicos, vinculados principalmente a la falta de acompañamiento metodológico, a la ausencia de continuidad temática entre niveles educativos y a las dificultades prácticas para sostener un itinerario académico prolongado. Esta ambivalencia no es menor, dado que parece indicar una diferencia entre la valoración simbólica de la disciplina y su experiencia concreta como trayecto formativo.

Un punto que merece destacarse es el lugar marginal que la filosofía ocupa como opción de primera carrera para los estudiantes universitarios. En la mayoría

de los casos, se trata de una segunda formación, lo cual indica que la elección filosófica se produce no en un primer momento de orientación vocacional, sino como resultado de una búsqueda posterior. Esta elección —marginal— puede traducirse como una manifestación de interés genuino, pero también como un síntoma del bajo posicionamiento de la filosofía en el imaginario educativo contemporáneo, dominado por criterios de empleabilidad y rentabilidad académica.

Finalmente, cabe señalar que, pese a las condiciones adversas, la enseñanza de la filosofía en la universidad persiste, se renueva y, en algunos casos, se expande. Su existencia, aun cuando frágil, da cuenta de una continuidad histórica y de un compromiso intelectual que se sostiene más allá de los indicadores cuantitativos. Esa persistencia trae a colación interrogantes de fondo sobre las condiciones necesarias para el fortalecimiento del campo filosófico en el país que van más allá de lo estrictamente institucional, pues también permea lo relacionado a la formación de docentes, la producción de conocimiento, la vinculación con otras disciplinas y la inserción activa en los debates sociales contemporáneos.

El lugar de la filosofía en la educación superior paraguaya permanece condicionado por factores múltiples: institucionales, metodológicos, simbólicos y sociales. Su fortalecimiento requiere de una estrategia coordinada que articule oferta académica, formación docente, desarrollo curricular y reflexión pedagógica, sin perder de vista el horizonte amplio de lo formativo, entendido como construcción sostenida de pensamiento, diálogo y comprensión. El presente estudio, por ello, quizá ofrece elementos para pensar ese horizonte, sin prescribir caminos, pero sí disponiendo los términos para su problematización crítica.

Más allá de todas aquellas limitaciones o condicionamientos, la filosofía sigue siendo —debería ser aún— una potencia educativa viva. Pero esta potencia sólo puede actualizarse si se problematiza el sentido mismo de enseñar y se restituye a la filosofía su lugar como formación del juicio, de la reflexión y, a través de estos, la restitución de ámbitos de amplio valor para y en la práctica social y humana siempre buscados: la libertad y la justicia.

Comentario ensayístico experiencial de un docente

Han pasado 30 años desde mi primera clase como profesor de filosofía. Me inicié simultáneamente en el nivel medio, en la formación docente y en el universitario. Desde el inicio hasta hoy, la enseñanza académica de la filosofía ha implicado

para mí una problemática no resuelta. Parto del supuesto de que enseñar filosofía es esencialmente enseñar a pensar, de modo que el fin de esta enseñanza no es el aprendizaje de un contenido, de un pensamiento dado, de un hecho histórico, sino, la transformación del sujeto, la creación por sí mismo de un poder específico: el de pensar.

Ahora bien, este supuesto me plantea la paradoja de la libertad condicionada: la pretensión de la enseñanza académica de enseñar a pensar se ve atravesada por una práctica docente condicionada por estructuras burocráticas, cronogramas, planificaciones, retroalimentaciones, directivas, valores, normas institucionales, acreditaciones, evaluación permanente, estandarización de resultados, competencias, exigencia de eficiencia y pertinencia social, y de manera subrepticia o explícitamente, por adhesiones ideológicas. En este contexto, enseñar a pensar parece una tarea imposible, casi una expresión oximorónica. Por eso, siempre me ha rondado la tentación de limitar la enseñanza de la filosofía a la simple transmisión y repetición: frases hechas, textos tópicos, estereotipos, antigüedades, clichés, esquemas, cuadros sinópticos, resúmenes, o incluso preguntas de evaluación con respuestas incluidas.

Pero no, esta imposibilidad es una afectación subjetiva, una fantasmagoría de una razón crítica insuficientemente profunda, pues justamente lo posible como tal, es lo que se da en el pensar, en el espacio-tiempo del pensar, individual y a la vez colectivo, que acontece en la pregunta sorpresiva, en el detalle olvidado y recordado, en la lectura en descubrimiento, en la incipiente actitud crítica, en la ironía, en la caída de los ídolos, en la incertidumbre, pero también en la comprensión, en la diferencia, en la asunción de la responsabilidad por la calidad de la propia existencia.

En 30 años de experiencia, la progresiva desilusión respecto de lo imaginado *a priori* por la retórica de la planificación ha dado lugar a una visión radicalmente realista de la praxis docente, como acto histórico, a la vez contingente y necesario. Contingente en cuanto a su efectiva realización siempre particular, cambiante, diversa; y necesaria, en cuanto al modo singular de subjetivación individual y colectiva.

En 30 años, cada vez estoy más convencido de que sólo se puede enseñar filosofía siendo uno mismo el sujeto que aprende, que se transforma, que realiza en sus actos y expresa en sus palabras y gestos, lo que piensa.

Referencias

- Collado-Ruano, Javier; Bustamante, Mónica y Moreno, Juan-Carlos. «Filosofía y educación en América Latina». *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 43, núm. 126, 2022, pp. 1–23.
- Colmán Martínez, Sebastián y Cáceres Rolín, Ever. «Construcción del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de educación media». *Revista sobre estudios e investigaciones del saber*, núm. 15, 2021, pp. 1–7.
- Correa Lozano, Leticia. «La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento». *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 12, 2012, pp. 67–82.
- Escribano Hervis, Elmys. «La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas». *Actualidades investigativas en Educación*, núm. 2, 2017, pp. 1–23.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Resolución núm. 681. Actualización curricular del Bachillerato Científico*. Diario oficial, 29 de enero de 2014.
- UNESCO. *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Montevideo: UNESCO, 2009.
- UNESCO. *La filosofía: una escuela de la libertad*. Ciudad de México: UNESCO, 2011.
- UNESCO. *Informe mundial sobre el personal docente*. París: UNESCO, 2023.
- Vargas, David. «Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray». *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 6, núm. 12, 2019, pp. 223–240.
- Yegros Velázquez, Julieta. «Antecedentes de la educación paraguaya (siglos XVI–XIX)». *Revista científica de la Facultad de Filosofía*, vol. 16, núm. 1, 2023, pp. 49–77.

ESTUDIO IV

LA FILOSOFÍA EN BRASIL: UN FUTURO ABIERTO

Adriano Correia¹

Brasil fue el último país de América en crear una universidad, y lo hizo recién en el siglo xx. También fue a principios del siglo xx que se abrió la primera carrera de filosofía en el país. A diferencia de España, Portugal prohibió el establecimiento de universidades en sus colonias por temor a alentar movimientos independentistas. Desde la llegada de los jesuitas a Brasil en 1549 hasta su expulsión en 1759, fueron la única fuente de enseñanza de la filosofía; sin embargo, no lograron institucionalizar carreras universitarias superiores en sus colegios y seminarios. Su enseñanza, corte estrictamente escolástica, se centró en la catequesis, la formación de misioneros cristianos y la instrucción de la élite local. A pesar del propósito anunciado de «“adaptar” el catolicismo a la cultura local»², esto no afectó en modo alguno la estructura doctrinal de la segunda escolástica, marcada por el tomismo, que predominaba en la enseñanza jesuita. Cuando los jesuitas fueron expulsados por el Marqués de Pombal, en gran parte debido a su concentración de poder y riqueza, dejaron atrás las únicas bibliotecas relevantes de la colonia —quince mil volúmenes sólo en la biblioteca escolar de Salvador de Bahía— y clausuraron los 17 colegios de Brasil. No obstante, no legaron una tradición filosófica, en parte porque su escolasticismo, libresco y alejado de la experiencia, permaneció inalterado tras dos siglos de contacto con los nativos que buscaban convertir al catolicismo.

Con la partida de los jesuitas, se abrió un vacío en la ya escasa y precaria enseñanza de la filosofía en Brasil. La filosofía circulaba entonces entre grupos masónicos y algunas personas cultas de la metrópoli, fuertemente influenciadas por pensadores modernos franceses e ingleses críticos de la escolástica. Con la llegada de la familia real a Río de Janeiro en 1808, huyendo de Napoleón Bonaparte, se

1 Profesor titular de Filosofía en la Universidad Federal de Goiás, becario de productividad en investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ) y expresidente de la Asociación Nacional de Posgrado en Filosofía (ANPOF).

2 Lilia Schwarcz e Heloisa Starling. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 42.

inauguraron los primeros cursos aislados de enseñanza superior en el entonces virreinato de Brasil: las Facultades de Medicina de los estados de Bahía y Río de Janeiro. Después de la independencia de Brasil, en 1822, se crearon también las Facultades de Derecho en los estados de Pernambuco y São Paulo, así como liceos imperiales en los estados de Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahía y Río de Janeiro, donde se enseñaba filosofía. De ser clerical, la enseñanza superior pasó a ser estatal, pero seguía siendo muy limitada y accesible sólo a una élite. A lo largo del siglo XIX, la filosofía estuvo dominada por ensayos eclécticos escritos por autores provenientes de diferentes campos del saber. Éstos estuvieron fuertemente influidos por la Ilustración —que no tuvo un impacto significativo en la defensa de la universalización de la enseñanza— y, especialmente en la segunda mitad del siglo, por el positivismo.

A principios del siglo XX, se creó el primer programa de Licenciatura en Filosofía de Brasil en la Facultad de São Bento, de la orden religiosa benedictina, inicialmente vinculada a la Universidad de Lovaina, en Bélgica. En 1920 se creó la primera universidad brasileña, la Universidad de Río de Janeiro. En la misma década, se crearon universidades públicas en los estados de Minas Gerais y Rio Grande do Sul. En 1934 se creó la Universidad de São Paulo, una universidad estatal de principios liberales que se inspiraba en sus homólogas británica y francesa, siendo autónoma, departamentalizada y colegiada, destinada a la formación de las élites intelectuales y de las clases dirigentes del país. En la misma época, en Río de Janeiro —entonces capital de Brasil— se crearon escuelas técnicas y la Universidad del Distrito Federal. Esta institución, concebida bajo el enfoque liberal igualitario y no elitista, sintetizado por el educador Anísio Teixeira, fue pronto absorbida por la Universidad de Brasil, que más tarde se convertiría en la Universidad Federal de Río de Janeiro. Fue en la Universidad de São Paulo (USP) donde se inició un capítulo fundamental de la historia de la filosofía académica en Brasil, que aún hoy sigue siendo influyente y decisivo, como reconocen incluso sus críticos.

Apenas iniciadas sus actividades, la Universidad de São Paulo recibió la “Misión Francesa”, con jóvenes profesores que trabajaban en diversas áreas, principalmente en humanidades, entre los que figuraban nombres como Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide y Fernand Braudel. Jean Magüé trabajó en filosofía y le sucedieron nombres como Gilles Gaston-Granger, Claude Lefort y Gérard Lebrun. La cooperación con Francia duró hasta los años setenta, y el gobierno francés mantuvo hasta entonces dos cátedras de Filosofía en la USP. Durante su estancia

en la USP en 1966, Michel Foucault describió el programa de filosofía como un «buen departamento francés de ultramar»³. Inicialmente todavía vinculada a una tradición ensayística, la filosofía se orientó progresivamente hacia un estudio riguroso y técnico de la historia de la filosofía, bajo la influencia de autores como Martial Gueroult y Victor Goldschmidt, en lo que más tarde se llamaría la lectura estructural de los textos filosóficos. Defendiendo un riguroso análisis conceptual e incluso filológico, esa lectura estructural definió fuertemente la noción de lo que era una investigación cualificada en la naciente y escasa enseñanza de posgrado en filosofía en Brasil a partir de la década de 1970.

Lo que interesa al historiador estructuralista de la filosofía es que su trabajo no esté sostenido por una filosofía subyacente. Consciente de la relatividad de las “concepciones del mundo”, debe estudiarlas sin contaminar las filosofías con una filosofía propia. El historiador, tal como lo concibe Gueroult, no tiene filosofía propia en su rol de historiador, y permanece consciente de la irreductibilidad de cada sistema. De lo que se trata aquí es de algo que E. Boutroux —considerado por Gueroult como el «fundador de la escuela francesa contemporánea de historia de la filosofía»⁴— ya había señalado mucho antes, en 1925, cuando enseñaba que una filosofía es un conjunto de ideas presentadas por el autor «como formando un todo»⁵. Y agregaba: «donde no se cumple esta condición, se puede estar ante un propósito moralista, ante un espíritu profundo, ante un pensador original: pero no se está verdaderamente en presencia de un filósofo»⁶. Como observó acertadamente Carlos Alberto Ribeiro de Moura, el valor de una filosofía se medirá allí «en lo sistemático como definidor del conocimiento racional, independientemente de la “verdad-de-juicio” de las doctrinas»⁷. El mismo autor destaca la dificultad de esta perspectiva al tratar de un autor no sistemático como Nietzsche, quien señala en el texto *Schopenhauer como educador*, según cita Moura, que «la historia erudita del pasado nunca ha sido tarea del verdadero filósofo»⁸, sino de lo que él llama «los trabajadores filosóficos»⁹. Para él, además, «la filosofía no debe confundirse con la historia de la filosofía y, al enseñarla a los jóvenes, lo más que puede conseguirse es

3 Renato Janine Ribeiro. *Filósofos franceses no Brasil: um depoimento*. Brasília: Ministério de Educação, s.f., p. 3.

4 Boutroux citado por Carlos Moura. «História stultitiae e história sapientiae». *Discurso*, núm. 17, 1988, p. 170.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

disuadirles de tener una opinión propia mostrándoles “el confuso montón de todas las opiniones”»¹⁰.

Para Goldschmidt, si el análisis del historiador de la filosofía es filosófico porque comprende el sistema según la intención del autor, será filosófico porque se atiene a la “estructura”, definida por él como el «conjunto de procedimientos de investigación, descubrimiento, exposición y demostración»¹¹, que aseguran la “coherencia” de la obra y le dan “inteligibilidad”. Así pues, si la historia estructural es filosófica, su contenido filosófico reside íntegramente en la “estructura”, que a su vez coincide con el “sistema”¹².

Hasta hoy, son recurrentes las ponderaciones críticas y autocríticas sobre la presumida relación causal entre esa comprensión de lo que es la excelencia en la lectura de textos filosóficos y la presunta inexistencia de una filosofía brasileña, de un pensamiento nacional como el que encontramos en las ciencias sociales y en los estudios sobre educación, por ejemplo. Con la diversificación de la formación de investigadores en filosofía y la expansión exponencial de los programas de posgrado en filosofía en Brasil desde 2010, esta conexión entre la lectura estructural de los textos filosóficos y la supuesta ausencia de un pensamiento nacional se ha convertido cada vez más en un problema de la USP y de los cursos de filosofía que caen dentro de su esfera de influencia, especialmente en el estado de São Paulo. Sin embargo, la cuestión de si existe una filosofía brasileña y en qué consiste es un espectro que recorre nuestra filosofía desde hace por lo menos un siglo.

En vista de lo anterior, cabe preguntarse inevitablemente si ello no implica también una confusión elitista entre filosofía y erudición, con la sobrevaloración del dominio de lenguas extranjeras, por ejemplo. En los últimos quince años, además de la impresionante expansión de los programas de posgrado en filosofía, principalmente como consecuencia del aumento del número de universidades federales brasileñas promovido por el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), también es notable el impacto de la aplicación del programa de cuotas sociales y étnico-raciales, que ha hecho que cerca del 70 % de los estudiantes de las universidades federales procedan de medios económicamente desfavorecidos. En la USP, esta cifra asciende actualmente

10 *Ibid.*, p. 151.

11 Victor Goldschmidt. «Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos». Em: *A Religião de Platão* (pp. 139–177). São Paulo: Difusão Europeia do Livro (DIFEL), 1963, p. 140.

12 Carlos Moura. «História stultitiae e história sapientiae». *Op. cit.*, pp. 167–168.

al 45 %. La afluencia de personas procedentes de grupos que nunca habían accedido a una universidad pública, siendo por lo general los primeros en tener estudios superiores en sus familias, también ha traído al debate filosófico y académico en general temas, problemas, autores y estilos de hacer filosofía antes ignorados. El impacto de estas transformaciones, aún en curso, es difícil de medir, pero está claro que la universidad ya no es la misma y que ahora depende algo menos de la erudición europea, que sigue inspirando buenos estudios aquí, o incluso de la filosofía analítica, que se ha extendido con fuerza en el país desde los años 2000.

Tras una larga ausencia de la filosofía en la enseñanza secundaria, debida en gran parte a las reformas aplicadas a principios de los años setenta por la dictadura militar brasileña y también a una concepción elitista del estudio de la filosofía por parte de muchos filósofos, ésta regresó a la enseñanza secundaria gracias a una ley federal publicada en 2008, que también hizo obligatoria la enseñanza de la sociología. Para atender la demanda de profesores de filosofía de forma más cualificada, en 2017 se creó un programa de maestría profesional en red (PROF-FILO). Actualmente, cuenta con centros de enseñanza en más de 20 ciudades de Brasil, con cientos de estudiantes de maestría trabajando en el sistema de educación básica.

Sin embargo, cuando en 2016 se produjo el golpe parlamentario corporativo que derrocó a la presidenta Dilma Rousseff, una de las primeras medidas del gobierno del vicepresidente Michel Temer fue la promulgación de una medida provisoria que establecía una reforma de la enseñanza media claramente neoliberal. El núcleo de la reforma fue la dilución del carácter disciplinar, la apuesta por la formación profesional y el establecimiento de itinerarios formativos en Matemáticas y sus tecnologías, Lenguas y sus tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y sus tecnologías y Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, como posteriormente estableció la Base Curricular Común Nacional de 2017. Los alumnos podían elegir al inicio de la enseñanza secundaria en qué itinerario se especializarían.

La filosofía prácticamente desaparece como asignatura obligatoria en la enseñanza secundaria. Hubo un descontento general, especialmente entre las clases medias, con la ampliación del acceso a la enseñanza superior. El efecto más inmediato de la reforma de la enseñanza secundaria fue la estructuración precaria del currículo de las escuelas públicas y la consiguiente dificultad de acceso de sus titulados a la enseñanza superior. Sus principales defensores fueron las fundaciones educacionales vinculadas al mercado financiero, que argumentaron que la nueva enseñanza media aportaría más libertad y autonomía a los estudiantes para definir

el currículo que estudiarían y los prepararía mejor para el mercado laboral. Los ataques que la filosofía ha sufrido en Brasil en los últimos años, especialmente bajo el gobierno del expresidente Bolsonaro, no son nada nuevo en la historia de la relación de la filosofía con el poder, especialmente con los gobernantes autoritarios. Los organismos gubernamentales de financiación de la investigación llegaron a aplicar una distribución del presupuesto de tal manera que la investigación en humanidades quedaba marginada. El ministro de Educación ponía a menudo a la filosofía como ejemplo de dilapidación de los recursos públicos en cosas sin importancia. Estas medidas contra la filosofía y las humanidades fueron derogadas bajo la presidencia de Lula da Silva.

Hay otro tipo de estrechez de miras, más insidiosa, que está colonizando el concepto de educación y amenazando el lugar de la filosofía en la educación básica, muy a menudo en asociación con la estrechez de miras de la política autoritaria. La filósofa Martha Nussbaum, estadounidense de filiación liberal, en su reciente obra titulada *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, habla de la crisis que afecta a la educación como de algo patológico, debido a su colonización por el discurso económico. Para ella, la búsqueda de convertir la educación en una herramienta para el lucro nacional parece indicar que las naciones están a punto de producir generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, criticar las tradiciones y comprender los logros y sufrimientos que no sean los suyos¹³.

La democracia está en peligro, sostiene Nussbaum, precisamente porque se ha reducido nuestra capacidad de imaginar las posiciones de los demás y, al mismo tiempo, de respetarlos y preocuparnos por ellos, tratándolos como seres humanos y no como meros objetos. Para ella, el problema no es la indispensable educación técnica o profesional, sino el falso antagonismo que lleva a suponer que es incompatible con las capacidades asociadas a las humanidades y las artes, como pensar críticamente, reflexionar sobre la complejidad de nuestro mundo desde una perspectiva amplia e imaginar con interés el sufrimiento de otras personas. Insiste en que no se trata de defender que la educación se oriente estrictamente hacia la ciudadanía, sino que también prepare para una profesión y, lo que es más importante, para la concepción de vidas con sentido.

13 Martha Nussbaum. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 20.

Aunque en una dirección distinta a la de Nussbaum —que parece asumir que es posible conciliar la educación para el beneficio o el crecimiento económico con la educación para la ciudadanía democrática— Christian Laval, en su obra *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*¹⁴, explora las implicaciones educativas y políticas de la colonización de la escuela por la teoría del capital humano. Se hace eco del curso que Michel Foucault impartió en el Collège de France en 1979, titulado *Nacimiento de la biopolítica*. En este curso, pretendía examinar el arte liberal de gobernar, cuya delimitación sería esencial para comprender el largo proceso de desarrollo de técnicas cada vez más eficaces y sutiles de gestión de la vida de la población. De paso, explora las implicaciones educativas y políticas de la colonización de la formación por la teoría del capital humano, que me parecen muy próximas a las recientes reformas de la educación básica en Brasil, especialmente de la enseñanza secundaria. En su análisis, se detiene en los fundamentos del liberalismo y en su profunda transformación a lo largo del siglo xx, principalmente desde el neoliberalismo germánico y austriaco (ordoliberalismo) hasta el neoliberalismo estadounidense (anarcoliberalismo). Foucault utiliza el concepto de neoliberalismo en un contexto en el que la palabra sigue estando alejada de las disputas políticas ordinarias y con el claro objetivo de señalar las novedades que representan estas escuelas en relación con el liberalismo clásico.

Cuando analiza el neoliberalismo estadounidense, un ejemplo primordial en el que se centra Foucault es la teoría del capital humano, desarrollada por economistas como Gary Becker y Theodore Schultz, ambos premios Nobel de Economía. Una de las directrices fundamentales de esta teoría es pensar el trabajo no como un gasto de tiempo y energía para obtener productos y lucro (y expropiación, por tanto), sino como un comportamiento económico, una inversión por parte de quien trabaja. Pero, ¿qué invierte el trabajador? Su dedicación y su resiliencia, por supuesto, pero sobre todo sus aptitudes, sus habilidades, sus competencias.

Entendido así, el trabajador es también un inversor o un capitalista, alguien que se ha dedicado a desarrollar las habilidades deseadas por el mercado, con el objetivo de escalar posiciones cada vez más altas en el juego competitivo por obtener ingresos cada vez mayores. Estas competencias, que son su capital, dependen de elementos innatos y ambientales, por supuesto —como la salud y unas condiciones

14 Christian Laval. *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: Éditions La Découverte, 2003.

de desarrollo adecuadas en la primera infancia—, pero lo decisivo aquí son los elementos adquiridos, que son, ante todo, como señala Foucault, inversiones en educación, y no sólo en el contexto escolar¹⁵. Las investigaciones de Gary Becker sobre las estructuras familiares y las de Theodore Schultz sobre el desarrollo nacional y la inversión en capital humano constituyen el ámbito de sus análisis más generales.

La educación se ha desplazado al centro de la inversión en la economía nacional, lo que tiene notables implicaciones para su naturaleza. Mientras que en el liberalismo clásico la educación cumplía la dimensión pública esencial —formar la capacidad de juzgar por sí mismo, participar en el debate público e integrarse en una comunidad de cultura—, en la teoría del capital humano su propósito principal es dotar a los individuos, “de la cuna a la tumba”, de las habilidades y competencias necesarias para obtener determinado salario y acceder a ciertos patrones de consumo. Esto presupone una “focalización” —que incluye no considerar ninguna otra forma de vida posible—, y una disponibilidad permanente para la autoadaptación a las variables del entorno y un proceso interminable de adquisición de competencias y de capacidad de adaptación.

La educación está en disputa porque la formación, especialmente la formación incesante, desempeña un papel central en la formación del empresario. El concepto de formación sin fin, la disponibilidad incesante para la adquisición permanente de nuevas habilidades y competencias en un individuo que busca constantemente ser atractivo para el mercado, tienden a promover un conformismo inmenso —la resistencia o la crítica— ponen en peligro los ingresos. Esta es sin duda la razón por la que Foucault sostenía que el agente económico en la teoría del capital humano es el individuo «eminente gobernable»¹⁶, porque desarrolla un modo de vida que se esfuerza por ver oportunidades de negocio incluso en las peores catástrofes, políticas o naturales.

En una sociedad de emprendedores, de individuos-empresas cuyo principal activo es su capital humano, con competencias que se ajustan e implementan constantemente, la formación se desplaza al centro del proceso de producción y la escuela es colonizada progresivamente por la lógica empresarial, que no permite que el “foco” se distraiga con exigencias culturales y de ciudadanía. ¿Qué lugar puede haber para la filosofía, las humanidades y la democracia en semejante

15 Michel Foucault. *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978–1979)*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007, p. 266 y ss.

16 *Ibid.*, p. 310.

concepción de la educación? En una sociedad de emprendedores, la educación está totalmente colonizada por la lógica empresarial. En *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*, tenemos un resumen de la nueva subjetividad que debe forjarse sistemáticamente en el individuo y por el individuo, en un constante trabajo interior:

debe velar constantemente por ser lo más eficaz posible, mostrarse como completamente entregado a su trabajo, tiene que perfeccionarse mediante un aprendizaje continuo, aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que imponen los mercados. Experto en sí mismo, su propio empleador, también su inventor y empresario: la racionalidad neoliberal empuja al yo a actuar sobre sí mismo para reforzarse y así sobrevivir en la competición. Todas sus actividades deben compararse a una producción, una inversión, un cálculo de costes. La economía se convierte en una disciplina personal. M. Thatcher dio la fórmula más precisa de esta racionalidad: “La economía es el método. El objetivo es cambiar el alma”¹⁷.

La filosofía y su enseñanza ciertamente no van de la mano de tales concepciones y tiene la notable impertinencia de no dejar una vida con “foco” incuestionable. Para sus operaciones críticas es necesario —por su uso de la imagen kantiana— entrenar la imaginación para visitar otras perspectivas. Es imprescindible cultivar una mentalidad ampliada, para que seamos algo más que conformistas vacíos de perspectivas, enteramente ajustados a la sujeción, y seamos capaces de renovar el mundo con nuestra singularidad. Sin imaginación política —a la que contribuye decisivamente la formación en filosofía y las demás áreas de las humanidades— no es posible constituir lo común, que es exactamente lo contrario de la vida a la que aspira la estrechez de miras articulada en la confluencia del autoritarismo y del economicismo. La educación, en su pluralidad, debe reflejar la diversidad de formas de vida y de dimensiones de la existencia, en la que la economía es sólo un ámbito y, desde luego, no el factor unificador de todos los demás. Esta tensión entre la educación republicana y la colonización económica de la educación básica parece delinear el horizonte del debate educativo en Brasil a medio plazo.

En julio de 2024, el Congreso Nacional estuvo estudiando una reforma de la enseñanza secundaria que restablecería el carácter disciplinario de la enseñanza

¹⁷ Christian Laval y Pierre Dardot. *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Trad. Alfonso Diez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013, p. 335. Énfasis en el original.

básica y reinstauraría los contenidos de filosofía y sociología como obligatorios, aunque todavía no está claro cómo se impartirían. Actualmente contamos con casi 200 carreras de grado en filosofía, 55 programas de maestría, 37 de los cuales ofrecen también cursos de doctorado. La expansión de los programas de posgrado como resultado de la ampliación de la enseñanza universitaria federal parece haber llegado a su límite y en los próximos años es más probable que tengamos más nuevos programas de doctorado que nuevos programas de máster. A pesar de la defensa de la educación por parte del gobierno de Lula da Silva, hasta ahora, casi a mitad de su presidencia, no se ha anunciado ninguna transformación significativa del sistema universitario.

En la investigación filosófica, se ha producido una notable diversificación temática, empezando por investigaciones con referencias decoloniales que tienen en cuenta la clase, la raza y el género, así como cuestiones locales antes ignoradas, como las desigualdades regionales. También se ha debatido la necesidad de que los estudios de enseñanza de la filosofía se conviertan en un área de investigación definida en los programas de posgrado brasileños. Con nuevos agentes, nuevas temáticas y la consolidación de la cualificación de la investigación filosófica en Brasil, tal vez nunca en su reciente existencia se haya abierto un futuro tan prometedor.

Al igual que en varias partes de América Latina, la historia de la enseñanza de la filosofía en Brasil es la historia de una lucha constante en defensa de su permanencia. Recientemente, las reformas educativas han tratado de diluir el contenido de la filosofía mezclándolo con otras áreas de las humanidades, confundiendo con la enseñanza religiosa y, sobre todo, con el fomento del espíritu emprendedor en disciplinas como «Proyecto de vida». No obstante, los movimientos e instituciones del área de filosofía —como la Asociación Nacional de Posgrado en Filosofía (ANPOF) y la recién creada Asociación Brasileña de Enseñanza de la Filosofía (ABEFil) — han reaccionado y reforzado la investigación y la formación en la enseñanza de la filosofía para la educación básica, considerada fundamental para el estudio de la filosofía en todos los niveles, incluido el posgrado.

Referencias bibliográficas

Domingues, Ivan. *Filosofia no Brasil: legados e perspectivas – ensaios metafísicos*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

- Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978–1979)*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Goldschmidt, Victor. «Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos». Em: *A Religião de Platão* (pp. 139–177). São Paulo: Difusão Europeia do Livro (DIFEL), 1963.
- Laval, Christian. *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: Éditions La Découverte, 2003.
- . *A escola não é uma empresa*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre. *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Trad. Alfonso Diez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.
- Moura, Carlos. «História stultitiae e história sapientiae». *Discurso*, núm. 17, 1988, pp. 151–171.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- Ribeiro, Renato Janine. *Filósofos franceses no Brasil: um depoimento*. Brasília: Ministério de Educação, s.f.
- Schwarcz, Lilia e Starling, Heloisa. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ESTUDIO V

EL OFICIO FILOSÓFICO EN EL PERÚ: PROFESIONALES ERRANTES, CIUDADANÍA INDIFERENTE Y MERCADOS DOMINANTES

Katherine Mansilla Torres¹
Luis Martín Valdiviezo Arista²

En el año 2022, el congresista por Perú Libre, Guido Bellido Ugarte presentó un proyecto de ley³ para re-incorporar la filosofía a la educación básica regular (EBR) después de 20 años del retiro de la asignatura de las escuelas de secundaria. Sin embargo, esta no era la primera vez que ciertas autoridades del legislativo, a pedido de algunos sectores educativos escolares⁴, se interesaban por el retorno del curso de filosofía. Lamentablemente, todos estos intentos políticos han fracasado: la filosofía como curso o línea educativa no ha sido incluida en la formación estudiantil por varias razones, entre ellas, el estancamiento de la profesión filosófica. Este estudio plantea dilucidar las razones por las que la filosofía en Perú sufre de entumecimiento. Para nosotros, no se trata de explicar la situación únicamente por las decisiones de determinados gobiernos o por la deficiente formación académica de las carreras profesionales, pues ello implicaría simplificar una realidad sistémica y diacrónica. Se trata, más bien, de un fenómeno que interpela a diferentes actores de la sociedad —políticos, docentes, estudiantes, familias y ciudadanos—, y que es también el resultado de un proceso histórico en el que ciertas ideas de valor social, contrarias al reconocimiento del quehacer filosófico, han logrado mayor influencia.

1 Doctora en filosofía por la PUCP; magíster en Ciencia Política por la UCL-Bélgica y magíster en filosofía. Docente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus líneas de investigación son la fenomenología, la ética y la política. <https://orcid.org/0000-0001-9702-0208>

2 Doctor en Justicia Social en la Educación y magíster en Educación Internacional por la Universidad de Massachusetts, Amherst. Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus líneas de investigación son la filosofía de la educación y la ética política latinoamericanas. <https://orcid.org/0000-0003-1790-5511>

3 Congreso de la República del Perú. *Proyecto de Ley núm. 1156/2021-CR*. 17 de enero del 2022.

4 Anteriormente en los proyectos de ley núm. 7071/2020-CR y núm. 429/20201-CR (Congreso de la República del Perú. Proyecto de *Ley núm. 429/20201-CR*. 17 de enero del 2022; Congreso de la República del Perú. Proyecto de *Ley núm. 7071/2020-CR*. 17 de enero del 2022).

Nos proponemos reflexionar en torno a tres razones centrales del estancamiento: (1) el camino vocacional al que se enfrenta un joven universitario, desde su inicio formativo hasta su empleabilidad; (2) el retorno frustrado de la filosofía en los colegios y el perfil del docente universitario; y (3) el sistema económico al que se enfrenta la formación filosófica actual. Todo ello, nos permitirá plantear una reflexión sobre los caminos de la filosofía en el país y sus posibilidades de desarrollo a mediano plazo.

El camino de una vocación tambaleante

Las intenciones del retorno de la filosofía a los colegios, así como los movimientos estudiantiles que están detrás del proyecto «El retorno de la filosofía»⁵, no han tenido la acogida que se esperaba. Su demanda no sólo se concentra en la importancia de la filosofía para la educación de adolescentes, sino también en que una ley de este tipo generaría nuevas oportunidades laborales. Esto permitiría que el número de egresados de filosofía, a nivel nacional, supere las brechas de informalidad y salarios precarios en los que se encuentra. Ambos son temas relevantes que deben abordarse públicamente, pues hablamos de un universo profesional que ha ido a la deriva en los últimos años y del cual no contamos con datos veraces y públicos sobre su situación concreta. Se suele pensar que los profesionales en filosofía son pocos en el Perú y que, aunque es una carrera con poca demanda, sus interesados son rápidamente absorbidos por los espacios que brinda el mercado laboral. De hecho, el plantearnos como objetivo el analizar la realidad de la filosofía en el país es ya un primer obstáculo, ya que al no tener datos concretos debemos construirlos y ubicarlos en una realidad tan disímil que resulta todavía más complejo.

La Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) redacta informes bienales sobre la situación de las carreras universitarias, pero los datos sobre la filosofía no pueden conseguirse en estos informes, ni en ningún otro que realice el Ministerio de Educación. El criterio metodológico que utiliza la SUNEDU es limitado, pues se basa en el Manual de Frascati de la OCDE⁶ que concibe el orden de la investigación y la formación educativa basado en la experimentación científica

5 Constituido, en su mayoría, por estudiantes y egresados de UNMSM, UNSA, UNSAAC, pero también incluye a dos universidades privadas (PUCP, UARM).

6 Este modelo también es adoptado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. París: OCDE, 2015.

(I+d+i)⁷. Esto no favorece a las carreras alejadas de tales criterios de productividad. Además, la SUNEDU agrupa en un mismo rubro a todas las humanidades y las artes, lo cual no nos permite saber, de manera específica, la realidad de cada una de las ciencias humanas.

Lo que sí sabemos, según las cifras de la SUNEDU, es que, de un total de 7376 programas académicos para el bachillerato del 2021, el 4,3 % pertenece a “humanidades y artes”. En el caso de los programas académicos de maestría y doctorado, la oferta es de un 3,1 % y 6,1 %, respectivamente, y se encuentra limitada a la ciudad de Lima⁸. En los últimos años, el número de carreras vinculadas a humanidades ha aumentado, porque algunas universidades —Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP), Universidad del Pacífico (UP), Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM)— han empezado a ofrecer carreras interdisciplinarias para las humanidades, vinculadas a otras carreras no humanísticas, como las ingenierías o la gestión. Sin embargo, de manera global, no sólo nos enfrentamos a una escasa oferta filosófica por parte de las principales Instituciones de Educación Superior, sino que también la poca demanda estudiantil acentúa este déficit. Del total de matrículas en pregrado, sólo un 2,4 % son de humanidades y artes⁹. Si bien las matrículas en posgrados tienen mejor número porcentual en artes y humanidades (3,4 %), están muy lejos de ser carreras de interés o de oferta nacional. Hasta el momento, y de acuerdo con la oferta de programas, un joven estudiante que termina la escuela y tiene interés en la filosofía tiene la posibilidad de estudiarla tan sólo en tres ciudades del país: Arequipa, Cusco y Lima. La escasez de oferta se acentúa aún más en el nivel de posgrado.

Oferta académica

A falta de datos, construimos aquí un panorama, apoyándonos en los informes de la SUNEDU y en los datos que las universidades publican en sus plataformas virtuales¹⁰. Estos datos son limitados y se necesita continuar recopilando y sistematizando

7 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *III Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Lima: SUNEDU, 2021.

8 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *II Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Lima: SUNEDU, 2020.

9 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *III Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. *Op. cit.*

10 Agradecemos a Breny B. Asto Castillo, estudiante de filosofía de la UNMSM, por ayudarnos con la compilación de la información. La información recogida en las webs universitarias corresponde a febrero de 2024. Es probable que cierta información no se coloque ni se actualice en las webs. Por ello reiteramos que este trabajo intenta abrir un diálogo con los colegas filósofos y filósofas para conocer con detalle la realidad de nuestras instituciones educativas y sus posibilidades para revertir estos hallazgos con información más actualizada.

información —con entrevistas a directores de carrera o con información de oficinas de egresados—, para tener un panorama más claro de la carrera de filosofía en el Perú. De las actuales 94 universidades licenciadas en el país —46 públicas y 48 privadas¹¹— solamente 6 universidades ofrecen la carrera de filosofía, a saber, 4 universidades públicas —Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), Universidad Nacional San Agustín de Arequipa (UNAS), Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco (UNSAAC)—, y 2 universidades privadas —Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Universidad Antonio Ruíz de Montoya-(UARM)—. Sólo 2 de ellas se ubican fuera de Lima, capital del Perú. Se evidencia, entonces, que la oferta formativa en filosofía es muy escasa tanto en el nivel público como en el privado, y se encuentra centralizada principalmente en Lima.

Las universidades nacionales son las que tienen más estudiantes matriculados en filosofía. La UNMSM lidera el número de matriculados. Según su sistema de Matrícula (SUM)¹², el promedio de estudiantes entre el 2020 y el 2022 ha sido aproximadamente 220 estudiantes por semestre. La UNFV tiene un aproximado de 15 estudiantes de pregrado por semestre. Los datos que nos ofrece UNSAAC y UNSA no nos permite hacer un análisis comparativo. En el caso de las 2 universidades privadas, la PUCP, entre el 2020 y 2022, ha tenido un promedio aproximado de 65 estudiantes de pregrado matriculados, y la UARM 50 estudiantes de pregrado matriculados. Las cifras, sin embargo, no aseguran un número semejante de egresados, en el proceso formativo, algunos estudiantes cambian de carrera y otros desertan de la vida universitaria.

Preguntémosnos ahora por las vivencias a las que se exponen los escolares de 16 o 17 años, que viven fuera de las mencionadas ciudades y que eligen cursar la carrera de filosofía. Estos jóvenes, incluso antes de comenzar su formación académica, ya se ven frente a una barrera estructural: la geografía de la oferta educativa. Por tanto, los estudiantes deben considerar si cuentan con los recursos económicos necesarios para trasladarse a una de estas tres regiones del país. En el caso de

11 Las universidades privadas son de dos tipos: asociativas (29) y societarias (19). Lamentablemente, por cuestiones de tiempo, sólo hemos consignado información de universidades que cuentan con la carrera de filosofía, sabemos que algunos Institutos o Facultades autónomas ofrecen la filosofía como carrera (por ejemplo, la Facultad de Teología y Pontificia Civil de Lima), y en algunos pedagógicos se da formación filosófica, cuyos egresados son licenciados en educación filosófica, estrictamente son educadores con subespecialidad. Esperemos que este trabajo pueda ser mejorado con más datos cuantitativos.

12 Sistema Único de Matrícula de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Número de estudiantes matriculados por facultad y escuela*. [Página web], 2024.

aspirar a una universidad pública, deberán pensar cómo cubrir los gastos de preparación para el examen de ingreso, pues todas estas academias preuniversitarias, aun cuando se ofrecen como “accesibles”, funcionan como instituciones privadas, fuera del alcance de muchos sectores populares. Si logran ingresar, les espera un desafío mayor: sostener sus gastos por cinco años en una ciudad ajena, lejos de su familia, de su comunidad y de sus redes de apoyo. Así, la experiencia universitaria deja de ser un espacio de dedicación plena al pensamiento y se transforma en una lucha cotidiana por la permanencia. Finalmente, cuando egresen, deben enfrentar otro dilema: ¿regresar a su localidad, donde difícilmente podrán ejercer la filosofía profesionalmente, o permanecer en la ciudad grande, con todo lo que implica el desarraigo permanente? Entonces, cabe preguntarse: ¿qué probabilidades reales tienen estos estudiantes de mantenerse en la carrera y egresar?, ¿qué desafíos se les presentan en este proceso? Aunque la elección por la filosofía suele estar cargada de entusiasmo y pasión, el esfuerzo invertido en los años de formación difícilmente encuentra recompensa en un sistema que no respeta ni valora el quehacer profesional. Puede que nuestros estudiantes estén heroicamente decididos a vivir estos riesgos de incursión en la vida laboral y desarraigo comunitario, pero para sobrellevar las vivencias que se presentarán en esta etapa formativa, necesitará desarrollar por sí mismo una mezcla de resiliencia y desprendimiento que en la juventud están recién forjándose.

Mallas curriculares

¿Cómo son las mallas curriculares en filosofía? Resulta complejo hacer esta comparación por el tipo de mallas curriculares. Lo que vemos es que las 2 universidades privadas ofrecen cursos de estudios generales obligatorios en los 2 primeros años de universidad, mientras que las universidades públicas sólo un año de estudios generales. Las cinco universidades analizadas colocan como cursos obligatorios: lenguaje, matemáticas, metodología de la investigación, ética y ciudadanía (o semejante) y todas ofrecen cursos de historia, lógica, realidad social, filosofía, inglés, sea como obligatorio o electivo.

La estructura de la malla de carrera es muy distinta:

- UNMSM: divide su malla en cuatro áreas: historia de la filosofía (15 créditos obligatorios y 15 electivos), filosofía peruana y latinoamericana (4 créditos obligatorios y 28 electivos), epistemología (3 créditos obligatorios y 14 electivos),

filosofía práctica (2 créditos obligatorios y 9 electivos). En total 24 créditos son obligatorios y del total de electivos, el estudiante debe realizar 7.

- UNFV: presenta 46 cursos obligatorios en la carrera. Sólo cuenta con 3 cursos electivos, que reciben el nombre de certificación progresiva, para que el alumno pueda pensar como alternativa laboral la gestión cultural.
- PUCP: propone 15 cursos obligatorios —historias de la filosofía, griegos, lógica, filosofía del lenguaje, filosofía política, ética, seminarios de tesis—, 4 alternos obligatorios y 12 electivos. Además, incluye un curso obligatorio de responsabilidad social.
- UARM: presenta 29 cursos obligatorios por semestre que se combinan con 6 cursos electivos obligatorios temáticos o de autor. Además, cuenta con 16 cursos electivos por bloques que pertenecen a un eje denominado “diálogo de saberes”.
- UNSAAC: ofrece 44 cursos temáticos obligatorios, pero no históricos —por ejemplo, epistemología, filosofía oriental, filosofía de la naturaleza, filosofía del lenguaje—. Destaca de ello la importancia en epistemología, ciencias y lógica que se llevan a cabo durante varios semestres. Además, propone 9 cursos electivos donde destacan cursos como inteligencia artificial, pensamiento complejo, introducción a la neurociencia y formación psicomotriz.
- UNSA: presenta 55 cursos obligatorios de tipo temático, por ejemplo: teoría del conocimiento, filosofía del arte, éticas contemporáneas, filosofía de la ciencia. Los cursos electivos están dentro del semestre designado.

Los programas dejan entrever las líneas de investigación: las universidades de Lima —UNMSM, PUCP, UARM, UNFV— proponen una formación histórica de la filosofía, incluso de las lenguas propias para una exégesis filosófica (latín, griego). PUCP, UARM y UNMSM plantean varios electivos de autor para profundizar lo visto en los cursos históricos. UNMSM pone énfasis en la filosofía de la región (peruana y latinoamericana). UNSA y UNSAAC proponen una formación temática, analizando diferentes problemas/temas de la filosofía y no se presentan electivos de autor. UNSAAC pone énfasis en una formación orientada a la filosofía de la ciencia y la epistemología. En el último año de formación, las universidades nacionales exigen prácticas preprofesionales y uno o dos seminarios de tesis. Las universidades privadas solamente realizan los seminarios de tesis. De ello se desprende que las universidades de Lima están apostando más por una formación que permita al

estudiante seguir especializándose en filosofía, es decir, continuar con posgrados del área. UNFV, UNSA y UNSAAC plantean una formación más vinculada a áreas de trabajo en gestión cultural y docencia en básica y, luego, en superior.

Nuevamente, nos preguntamos por las posibilidades de elección de estudiantes peruanos que, habiendo elegido estudiar filosofía por vocación, deben discernir entre las cinco mallas curriculares. La mayoría de los jóvenes de nuestro país depende del apoyo económico familiar y, en este sentido, un proyecto a largo plazo como la universidad representa una inversión significativa para la familia. En este contexto, cabe preguntarse de qué manera las universidades se estarían involucrando con las realidades de sus estudiantes y si están asegurando que la formación ofrecida les permite ingresar al campo laboral o continuar con una especialización de forma oportuna. También sería pertinente conocer cuál es el tiempo promedio que les toma a los egresados conseguir empleo, o qué elementos de la formación les permiten ubicarse o diferenciarse en el mercado laboral. Lamentablemente, las páginas web institucionales no brindan informes de egresados que nos permitan realizar este tipo de análisis, y no sabemos con claridad qué acciones concretas están tomando las universidades para evaluar y actualizar sus planes de estudio de cara al perfil del estudiante y sus necesidades específicas.

Hemos visto pertinente comparar las mallas curriculares peruanas con las de tres universidades extranjeras latinoamericanas: la Universidad Nacional Autónoma de Buenos Aires de Argentina (UBA), la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia (PUJ) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Lo primero que vemos es que, a diferencia de la UBA que ofrece tan sólo un Ciclo Básico Común para todos sus estudiantes (CBC), las otras universidades no tienen un bloque de “estudios generales” como en el Perú, idea propiciada por la Ley Universitaria para nivelar a los estudiantes frente a los vacíos disímiles de la educación básica. Fuera de la UBA, ni la UNAM ni la PUJ exigen manejo de idiomas, aunque si se compara con universidades europeas o de Estados Unidos, los idiomas de griego, latín, hebreo y alemán continúan siendo requisito obligatorio. En el caso de las tres universidades extranjeras, la estructura de la malla revela una orientación histórica, con énfasis en la investigación, semejante a las propuestas de UNMSM, PUCP y UARM. Para finalizar este comparativo, ninguna exige prácticas preprofesionales. Todo ello, hace pensar en una diversidad académica en el área de filosofía que habría que evaluar de acuerdo con las necesidades estudiantiles y regionales, para efectos de movilidad y estudios de posgrado.

El egreso de la carrera

En el egreso de la carrera, observamos que la cifra de estudiantes es aún más reducida. No se cuenta con información para saber si las razones del egreso se deben a que la estudiante o el estudiante no alcanza las competencias exigidas o ha desertado. De acuerdo con el II Informe Bienal¹³, a fechas de 2018, sólo un 2,2 % del total de egresados universitarios de 21 a 35 años pertenecen al área de Humanidades. En los años 2019 a 2020, la UNMSM registra un total de 12 egresados en Filosofía en los 2 semestres del 2019 (SUM); la PUCP registra 12 egresados en el 2019; la UARM 8 egresados en el 2019; la UNSA 10 egresados en el 2020 y la UNFV 9 egresados en el 2020. En el caso de UNSAAC no se registran egresados en esos años¹⁴.

Cabe preguntarse: al término de la universidad, ¿a dónde van nuestros jóvenes egresados? Deben buscar trabajo. Según la SUNEDU, en cuanto al tiempo promedio para obtener un empleo asalariado formal dentro los primeros 24 meses tras la obtención del título de bachiller, las carreras del área de Humanidades y Artes ocupan los últimos lugares, con un promedio de 9,5 meses. Los egresados de la carrera de Educación tardan 15.8 meses en acceder a un empleo asalariado con grado de bachiller¹⁵. Sin embargo, cabe recordar que UNSA y UNSAAC cuentan con programas cuyo diseño curricular está orientado al trabajo docente, lo que podría agravar aún más la situación de los egresados, limitando su inserción en otros campos laborales, puesto que por ley se requiere de una licenciatura en educación y no, propiamente, de filosofía.

La tasa de desempleo dentro del área de Humanidades es de un 4,2 % de su respectivo total, y la tasa de informalidad de los egresados en esta misma área es de un 46,6 %¹⁶. Lo que podría significar que los egresados consiguen trabajo, pero no gozan de condiciones laborales dignas. Respecto a la retribución económica, el ingreso anual en promedio de los egresados universitarios de humanidades, entre

13 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *II Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú. Op. cit.*

14 Joseph Álvaro Perez, Arlef Huanca Cabrera y Miguel Ángel Quispe Loa. *Compendio estadístico N° 34 de la Unidad de Estadística de la Dirección de Sistemas de Información UNSAAC*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2019; Joseph Álvaro Perez, Arlef Huanca Cabrera y Miguel Ángel Quispe Loa. *Compendio estadístico N° 35 de la Unidad de Estadística de la Dirección de Sistemas de Información UNSAAC*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2020.

15 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *III Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú. Op. cit.*

16 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *II Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú. Op. cit.*

21 y 35 años, es de 22.700 soles¹⁷. Esto quiere decir, que está por debajo de los 2000 soles mensuales —570 dólares americanos al mes—¹⁸. En el caso particular de la UNMSM, sabemos, que los egresados consiguen trabajos en academias pre-universitarias o en escuelas privadas con interés en ofrecer formación filosófica en secundaria. También, trabajan en colegios dictando todos los cursos vinculados a las letras.

Mientras el camino de la empleabilidad se concreta, en paralelo, una minoría de estudiantes busca continuar con un posgrado. Al respecto, la UNMSM mantiene en la matrícula de posgrado un número promedio de 60 estudiantes en el programa de maestría y 30 en el programa de doctorado, pero esta cifra no implica que el estudiante del posgrado provenga del pregrado en filosofía, ya que suelen ser de otras carreras con intereses filosóficos. En la PUCP, hay un promedio de 20 estudiantes entre maestría y doctorado, con frecuencia, estudiantes de su misma casa de estudios o provenientes de otras universidades del país, incluso de otras especialidades. La UARM tiene un promedio de 12 estudiantes en sus 2 maestrías vinculadas a la filosofía, y no cuenta con doctorado. La UNFV y la UNSAAC no cuentan con posgrados en filosofía. La UNSA actualmente no cuenta con el programa de doctorado en filosofía vigente, aunque sí ofrece la Maestría en Ciencias: Filosofía, con mención en Ética y Filosofía Política, en modalidad presencial. Un número significativo de estudiantes —especialmente los que estudiaron en universidades privadas— prefieren pensar en un posgrado en el extranjero, aplicando a becas, que también son cada vez más escasas para nuestra área de interés. El egreso del posgrado es bajo y más aún la obtención del grado —sustentación de tesis—.

En síntesis, sea por la continuidad de la formación o por la autorrealización laboral, los jóvenes filósofos egresados viven una situación de permanente incertidumbre. Primero, hay muchos condicionamientos —económicos, geográficos, culturales, de soporte familiar— para elegir sus intereses vocacionales. Segundo, no hay una claridad entre la oferta de la malla curricular como un camino claro a la oferta laboral nacional. Tercero, las competencias profesionales que desarrollan los ubican como subempleados, porque están sobrecalificados o extracalificados para el trabajo que realizan. Cuarto, la posibilidad de un posgrado es muy reducida y en todos los casos (UNMSM, PUCP, UNSA) requiere de solvencia económica para

17 *Ibid.*

18 En conversaciones informales con 16 egresados entre los años 2021–2022 de 3 universidades de Lima, nos comentaron que estaban ganando por debajo del monto que registra SUNEDU.

continuar en su línea de carrera. Así, el estudiante está amenazado por la informalidad laboral. Con todo ello, se expone a desventajas económicas y a la imposibilidad de continuar una línea de carrera profesional.

El filósofo obrero: del destierro de las escuelas a productor de *papers*

Las competencias “filosóficas” del mercado

A pesar de que el contexto de retorno a la democracia, luego de la crisis causada por la corrupción sociopolítica y los atropellos a los derechos humanos del gobierno de Fujimori, requería con urgencia formar una nueva generación con capacidades ciudadanas críticas y reflexivas que les permitan fortalecer la institucionalidad democrática o, por lo menos, evitar su ruina, la filosofía como materia escolar desapareció de las escuelas en el año 2002.

La filosofía tiene el poder de enseñarnos a dialogar y cuestionar las distintas formas de saber, por lo que su lugar en la educación post-conflicto armado y post-fujimorismo hubiera sido protagónico. Lamentablemente, nada de esto pasó, el gobierno de Alejandro Toledo (2001–2006) decidió suprimir la materia de “filosofía” de los planes de estudios escolares¹⁹. La administración de Toledo continuó con la alineación establecida por Fujimori respecto al proyecto global neoliberal promovido por los Estados Unidos, conocido en la esfera pública internacional como el Consenso de Washington²⁰. El desarrollo de este proyecto requería, en cada Estado, que sus sistemas educativos estuvieran al servicio de los mercados globales en expansión, especialmente tras la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, en 1991 y la posterior transición de Rusia al capitalismo.

Así pues, a inicios del nuevo milenio, las instituciones públicas peruanas continuaron el modelo educativo por competencias promovido a nivel latinoamericano por el Banco Mundial desde los 90. Con este modelo se buscó priorizar la formación de competencias en los estudiantes antes que el contenido, así como inculcar

19 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana de México. *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México: UNESCO - Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2011.

20 Narcís Serra y Joseph Stiglitz. *The Washington Consensus reconsidered: Towards a New Global Governance*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

los valores del emprendedurismo más que los de la ciudadanía²¹, por ejemplo, al formarlos en liderazgo, pero no en la responsabilidad por el bien común. Visto así, el desarrollo de la capacidad crítica se estableció como una competencia transversal que podía darse en cualquier área del conocimiento. Por esta razón, la filosofía no tenía por qué ser una materia prioritaria ni independiente frente a las capacidades en las que se formarían los niños y adolescentes, entre las cuales se incluyen: construir argumentos y defenderlos; encontrar vacíos lógicos en otros argumentos; reconocer incoherencias entre concepto y realidad; proponer criterios de análisis para solucionar problemas; organizar información que permita la elaboración de nuevos significados; discutir con otras personas sobre problemas científicos, sociales o estéticos; reconocer falsos postulados; identificar ideas centrales propias de una región, un momento histórico o una ideología; cuestionar epistemologías o reconocer cómo los valores se forman en determinados contextos sociales; y reflexionar sobre los modos mismos de reflexionar. Todas esas capacidades se concibieron como comunes a las áreas curriculares que finalmente se eligieron: comunicación, matemática, ciencia y ambiente, ciencias sociales, educación para el trabajo, idioma extranjero y educación religiosa²².

¿Los responsables creyeron que el nuevo currículo y sus áreas seleccionadas eran suficientes para el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los niños y adolescentes?, ¿cómo justificaron que las áreas prioritarias desarrollarían las competencias si tampoco la formación universitaria de los maestros había estado enfocada en un perfil humanista?, ¿qué razones tendrían los funcionarios públicos para pensar que la reflexión y el criticismo que defienden cuentan con las herramientas necesarias para hacerse viable? Si examinamos lo que estaba sucediendo en el resto de los países latinoamericanos, angloamericanos, europeos y asiáticos, podemos notar un patrón común: la adaptación de los sistemas educativos a la globalización neoliberal. Más que resultado de una deliberación entre los diseñadores de políticas educativas nacionales, estos cambios parecen ser una adecuación a las prescripciones del Consenso de Washington²³. Posteriormente a las decisiones tomadas sobre los planes educativos, el gobierno de Alejandro Toledo inició las negociaciones para establecer un Tratado de Libre Comercio (TLC) con los EE.UU.

21 Carolina de Belaunde, Mariana Eguren y Natalia González. *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD*. Lima: IEP ediciones, 2013.

22 Ministerio de Educación. *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación, 2016.

23 Patricia Oliart. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2011.

Éste se concluyó y firmó en la siguiente administración, la del presidente Alan García. No obstante, no hay que mirar por separado las políticas educativas de las políticas económicas, porque para asegurar el éxito de estas últimas, los Estados suelen entrenar a sus poblaciones de manera que hagan suyos los objetivos económicos planificados. La adecuación del sistema educativo a la economía neoliberal significó promover el emprendedurismo incentivando en los estudiantes la visión de sí mismos como futuros empresarios²⁴.

Resistiendo a estas políticas, la comunidad filosófica peruana se manifestó «a favor de un restablecimiento de la asignatura en las escuelas, en particular mediante la Declaración de Arequipa, ciudad que acogió el Coloquio Nacional de Filosofía en diciembre de 2004»²⁵. Aunque algunas personas piensen que el retiro de la filosofía de las escuelas fue el momento en que la filosofía prácticamente se entumeció, esto sólo fue el resultado de una larga historia de ausencias formativas y desinterés político-social. Las generaciones anteriores aprendimos “Filosofía y Psicología” en aulas escolares, pero no todos tuvimos la suerte de que esta materia fuese propicia para la reflexión, el pensamiento crítico y la creación de argumentos. En colegios públicos reinaba la metodología memorística y dictatorial, cuyos contenidos presentaban un repaso general de las ideas de los grandes filósofos —Platón, Aristóteles, Kant, Agustín, entre otros filósofos— y ejercicios de lógica. Muy pocos estudiantes podrían haberse entusiasmado por un curso así, dictado por pedagogos no formados en filosofía o filósofos carentes de experticia para acompañar niños y adolescentes. En su mayoría, los profesores solían ser educadores con alguna información filosófica, no propiamente personas entrenadas en el qué y el cómo de la pregunta o en la multiplicidad de formas de discusión profunda. En síntesis, los filósofos, al no contar con una formación educativa (título en educación), fueron alejados de las aulas de la educación básica regular.

Hoy en día, algunas escuelas privadas, de manera voluntaria, mantienen el interés por contar con un profesional en filosofía, pero —como hemos hecho ver en el apartado anterior— al no tener una normativa que respalde su contratación, los filósofos profesionales sólo mantienen su trabajo mientras duren las buenas intenciones de las directivas escolares.

24 Mauricio Lazzarato. «Neoliberalism in action. Inequality, insecurity and the reconstitution of the social». *Theory, Culture & Society*, vol. 26, núm. 6, 2009, pp. 109–133.

25 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana de México. *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filósofo; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. *Op. cit.*

La ansiedad de la docencia universitaria

La formación filosófica desde entonces se recluye estrictamente al ámbito universitario. Por el propio defecto del sistema, los egresados optan por iniciar su línea de carrera profesional como jefes de práctica —asistentes de cátedra—, aunque no todas las universidades tienen esta figura. Con la ley universitaria, las universidades fomentaron cursos de Estudios Generales como hemos mostrado líneas *supra*. Los egresados de filosofía vieron en ello una oportunidad de dictado, no obstante, en la mayoría de las universidades estos cursos sólo se ofrecen por horas, por lo que sólo gozan de contratos temporales por meses y con restringidos beneficios de ley.

En las seis universidades que sí ofrecen el pregrado, las planillas docentes son bastante pequeñas: no superan el número de 50 miembros docentes. La PUCP es la que cuenta con el mayor número de profesores, con 50 docentes (15 de ellos nombrados)²⁶, seguida de la UNSA con 36 docentes (27 nombrados), la UNMSM con 30 docentes (23 nombrados), la UNSAAC con 17 docentes (7 nombrados), la UARM con 13 docentes y la UNFV con 12 docentes (10 nombrados). Ahora bien, en el universo de docentes nombrados, a excepción de las universidades privadas, las universidades públicas mantienen profesores que no cuentan con el grado mínimo esperado según la ley, a saber, maestría²⁷. Esto también ha sido propiciado por las mismas organizaciones docentes a nivel nacional exigiendo aplazar el cumplimiento de ley por más de 4 años.

Respecto a la indagación académica realizada, el panorama es aún más desalentador. Según la SUNEDU, del total nacional de docentes investigadores registrados en el Registro Nacional de Ciencia y Tecnología (Renacyt), sólo un 7,7 % pertenece al área de Humanidades y Artes²⁸, y la mayoría de estos investigadores se encuentran en la región Lima. Asimismo, del total nacional de publicaciones por área de conocimiento, sólo un 3 % corresponden al área de Humanidades. De acuerdo con la agrupación por cuartiles —basada en el puntaje de las universidades en el Ranking Nacional de Universidades—, las publicaciones en el área de investigaciones de Humanidades, según desempeño institucional, se distribuyen de la

26 Nombrados son profesores fijos para la institución, que sí pueden desarrollar, con los años, una línea ascendente de carrera.

27 La postergación de la norma se ha dado hasta el año 2023 y se ha ampliado hasta el 2025. Congreso de la República del Perú. *Amplian hasta 2025 el plazo para que docentes universitarios obtengan grados académicos*. [Página web], 2023.

28 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *III Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. *Op. cit.*

siguiente manera: alto (3,1 %), medio-alto (3,2 %), medio-bajo (1 %), bajo (2,5 %). De igual forma, del total de citas por documento —publicados en el periodo 2019–2020— sólo un 0,8 % corresponde al área de Humanidades, siendo las universidades públicas las dominantes, con un 1,4 % de su total parcial²⁹. Son muy pocos los docentes universitarios de filosofía calificados como investigadores activos en Renacyt. Según los datos, la PUCP cuenta con ocho docentes, la UNMSM con dos, la UARM con dos, mientras la UNSAAC, la UNSA y la UNFV no registran ningún docente en esta categoría.

Durante estos últimos años, el profesor universitario debe responder, al mismo tiempo, a diferentes frentes: la enseñanza, la formación, la gestión, la investigación y la responsabilidad social para asegurar su línea de carrera. Cada uno de estos frentes es medido por su universidad a través de una serie de criterios uniformes para todas las carreras, de tal manera que un profesor pueda ser llamado “buen docente” y pueda ir cambiando de estatus —de auxiliar a asociado y de asociado a principal—. En el caso particular de la investigación, se exige cumplir con una serie de metas —publicaciones indexadas en cuartiles 1 y 2—, proyectos de investigación financiados, búsqueda de financiaciones internacionales para investigación, búsqueda de socios para movilidad en investigación y cumplimiento en asesoría de tesis sustentadas.

En el caso peruano, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología se encarga de promover concursos para acceder a financiación de instituciones y cooperaciones nacionales e internacionales; sin embargo, sus rubros no permiten que proyectos de humanidades postulen a menos que tengan un “guiño” interdisciplinario con innovación, ciencia y tecnología. Así, por ejemplo, si alguien quisiera investigar sobre la repercusión del poemario Trilce de César Vallejo en los poetas de la década del 80, o sobre las interpretaciones de la filosofía bergsoniana en la filosofía de Mercedes Gallagher, no tendría acceso a financiación, porque estos temas son llamados “culturales”. Tampoco tiene acceso a las financiaciones que ofrece el Ministerio de Cultura, pues sus concursos promueven sobre todo las artes y la creación, no la investigación humanística. El investigador humanista queda así en un limbo, que lo recluye en la enseñanza para autofinanciar sus propios trabajos, lo cual es contraproducente, porque si algo necesita un humanista, un filósofo, es tiempo libre para investigar. Una vez más, la situación de las humanidades no ha sido una preocupación de las políticas institucionales, y de ahí su entumecimiento.

²⁹ *Ibid.*

De este modo, alejados de los colegios, reclusos a un tipo de labor académica universitaria poco compatible con el ejercicio profesional, sobreexigidos de tareas y metas sin tiempo para la reflexión y el nuevo conocimiento, ¿dónde estamos? Volvamos a nuestros estudiantes que se pregunta por el camino laboral de sus docentes y se ven reflejados en ellos. Los estudiantes encontrarán un futuro perturbador, marcado por la cancelación y precariedad: su docente vive obligado a trabajar respondiendo a diferentes frentes para poder ascender. El docente debe enseñar pensando en la fragilidad de su condición. Si es contratado a tiempo parcial —porque sólo dicta por horas y no goza o goza muy poco de beneficios laborales—, enfrenta una situación precaria. Y si es de tiempo completo, debe cubrir la docencia, la gestión institucional —reuniones, gestión en áreas de la universidad, comunicaciones, pertenencias a comités—, la extensión —actividades de responsabilidad social y/o extensión universitaria—, y la investigación. Además, el docente se ve excluido por las políticas nacionales de investigación, lo que le dificulta acceder a tiempos específicos para investigación. En el caso de los profesores de universidades nacionales, la situación es más compleja: los bajos salarios y la falta de beneficios sociales para una jubilación digna, los obligan a trabajar tanto en universidades públicas como privadas, sorteando su tiempo a costa de un agotamiento inminente y el menoscabo de su calidad académica.

Filosofar en el mercado global

A lo largo del siglo xx y los primeros años del XXI, la filosofía no ha gozado de reconocimiento en la sociedad peruana y su enseñanza en muchas escuelas y universidades ha carecido de métodos reflexivos y dialógicos. De alguna manera, este vacío en la formación humanista explica, en parte, el precario nivel de comunicación y raciocinio de la mayoría de ciudadanos peruanos ante los actuales conflictos políticos, sociales, culturales, ambientales y económicos del país. Por ejemplo, la anomia moral frente a la corrupción de los funcionarios públicos, a las leyes a favor de oligopolios que desamparan al consumidor, a la criminalización de las protestas ciudadanas, a la destrucción de los ecosistemas andinos, amazónicos y marinos, entre otros. Todo esto evidencia la urgente necesidad de la formación filosófica en la ciudadanía peruana.

Sin embargo, los enfoques neoliberales, al insistir en centrar la medición del desarrollo social en el Producto Bruto Interno (PBI), han marginalizado aún más la filosofía pues, desde la lógica del gasto, de la producción y del ingreso, la filosofía aparece

como poco rentable o no rentable. Para los defensores del neoliberalismo, el crecimiento del PBI resolvería todos los otros problemas sociales. Martha Nussbaum, quien llama al neoliberalismo *viejo modelo*, cuestiona así esta idea:

los defensores del viejo modelo argumentan que la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en (...) la salud, la educación y la disminución de la desigualdad económica. Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios³⁰.

Perú es un ejemplo de la incoherencia entre este tipo de crecimiento económico y la erosión del bienestar social. Años antes de la pandemia de COVID-19, fue considerado el «milagro económico de Latinoamérica»³¹ a pesar del aumento de las desigualdades materiales entre los distintos sectores sociales. Esta disfuncionalidad económica se tornó en tragedia con la llegada de la pandemia, ya que Perú fue el país con más muertes *per cápita* por falta de gratuidad y eficiencia en la atención de salud y de maquinarias básicas para las salas de cuidados intensivos en los hospitales. Así también fue el país que demoró más, en la región, en retornar la educación presencial.

El juicio de Nussbaum hace resonar la advertencia que Sócrates dirigió a sus conciudadanos durante su juicio en Atenas: «No sale de las riquezas la virtud para los hombres, sino de la virtud, las riquezas y todos los otros bienes»³². De alguna manera, el debate actual sobre la utilidad material de la filosofía y las humanidades se vincula con una discusión recurrente en la historia milenaria de estos quehaceres. La filosofía socrática propuso la reflexión orientada hacia el autoconocimiento y la práctica de la justicia como el mejor camino para el florecimiento del individuo y de su *polis*. En este sentido, los bienes económicos debían estar al servicio de la elevación del saber y de la práctica de la virtud, lo cual conllevaba a la felicidad de los ciudadanos y de la comunidad. Esta propuesta influyó en la *paideia* griega, que fue recogida por el helenismo y, posteriormente, por el humanismo latino e ilustrado³³. Desde entonces, el desarrollo de la autoconciencia y de la eticidad han

30 Marta Nussbaum. *Sin fines de lucro. Por qué la educación de la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010. p. 36.

31 Raymundo Chirinos. *¿Puede el Perú ser un nuevo milagro económico?* Lima: Banco Central de Reserva del Perú, 2008; Waldo Mendoza Bellido. «Milagro peruano: ¿buena suerte o buenas políticas?». *Economía*, vol. xxxvi, núm. 72, 2013, pp. 35–90.

32 Platón. *Apología*, 30b.

33 Martín Heidegger [1947]. *Carta sobre el humanismo*. Trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

sido preocupaciones centrales de las diferentes versiones del humanismo hasta nuestros días. No obstante, estos bienes difícilmente pueden ser valorados debido a su rentabilidad y, menos aún, con expectativas inmediatas. Esto los hace poco apreciados dentro de la cultura neoliberal que está centrada en la maximización de las ganancias materiales en el presente. Por ello, para una educación neoliberal, conocer de contabilidad es más importante que autoconocerse. Asimismo, acrecentar el capital material particular es más útil que actuar virtuosamente.

De alguna manera, hay una tensión entre los fines de la educación neoliberal y los de la filosofía a pesar de que el llamado padre del capitalismo, Adam Smith, como profesor de filosofía, consideró que el capitalismo no podía prosperar sin una eticidad social regulada por la simpatía:

Por más egoísta que quiera suponerse al hombre, evidentemente hay algunos elementos en su naturaleza que lo hacen interesarse en la suerte de los otros de tal modo, que la felicidad de éstos le es necesaria, aunque de ello nada obtenga, a no ser el placer de presenciársela. De esta naturaleza es la lástima o compasión, emoción que experimentamos ante la miseria ajena, ya sea cuando la vemos o cuando se nos obliga a imaginarla de modo particularmente vivido³⁴.

Dada la hegemonía del neoliberalismo —manifiesta en las dinámicas de la política nacional y global, los contenidos de los medios masivos de comunicación, los mensajes de las redes sociales, la influencia de los organismos financieros internacionales en la educación y las expectativas individuales y familiares—, las universidades públicas y privadas peruanas han empezado a gestionarse como empresas al servicio de los mercados nacionales y globales. Asumiendo esta mirada neoliberal, las universidades han incorporado la exigencia de rentabilidad para los trabajos o producciones que usualmente brindaban; es decir, los programas de estudio y las líneas de investigación tienen que ser autosustentables y, si no lo son o si generan gastos, corren el peligro de ser canceladas. Cada vez hay menos programas protegidos.

Los fines humanísticos, tecnológicos o de profesionalización que antes orientaban débilmente a las universidades peruanas han quedado subordinados a la valoración y las preferencias del mercado. Por ello, los departamentos, facultades o

34 Adam Smith [1759]. *Teoría de los sentimientos morales*. Trad. Carlos Rodríguez Braun. Madrid: Alianza Editorial, 2013, p. 20.

institutos académicos hoy tienen la obligación de ser competitivos bajo los estándares del capitalismo académico. Este es un imperativo que los organismos financieros internacionales han logrado extender a los sistemas universitarios del continente americano. En el libro *La Educación Superior en América Latina. La Dimensión Internacional*³⁵, financiado y publicado por el Banco Mundial, se propone entre otras cosas ver a la educación superior como una herramienta crucial para responder a las exigencias de competitividad de los mercados: «En economías abiertas más basadas en los conocimientos, la educación avanzada y la investigación son claves para seguir siendo competitivas»³⁶. A partir de este escenario, se alienta a las universidades de la región a seguir el camino de la adecuación a los intereses económicos: «Los países latinoamericanos se están convirtiendo en protagonistas del mercado global por su talento y servicios a la educación superior»³⁷. Siguiendo este camino, esta propuesta incentiva, en última instancia, el adaptar las agendas de enseñanza, investigación y responsabilidad social a las necesidades de las empresas y/o corporaciones más ricas. Esto no sólo lleva a un escenario más adverso a los quehaceres de la filosofía y de las humanidades —antes hemos mencionado la poca inclusión y equidad con las ciencias humanas por parte de Concytec, sino que también restringe la libertad de investigación en el campo de las ciencias y tecnologías, así como las posibilidades de renovación de laboratorios y equipos de investigación para las humanidades, puesto que estas no tienen aplicaciones inmediatas en la industria.

Una de las propuestas centrales del Banco Mundial es gestionar las universidades como empresas privadas de servicios: «vendiendo servicios, contratando investigaciones y arrendando instalaciones»³⁸. Esta labor, además, fortalecería su rol como: «responsables ante las necesidades de la sociedad»³⁹. Desde esta perspectiva, hay que anular la gratuidad de la enseñanza y aumentar las cifras de matrícula para hacer más rentables a las universidades:

Para evitar la reducción de la calidad mientras se amplía la educación superior, una opción viable puede ser aumentar la confianza en la recuperación de costos. Cómo cobrar los costos de matrícula cambia la

35 Hans de Wit et al (Eds.). *Educación Superior en América Latina. La Dimensión Internacional*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento – Banco Mundial, 2005.

36 *Ibid.*, p. 39.

37 *Ibid.*

38 *Ibid.*, p. 45.

39 *Ibid.*, p. 46.

influencia de la institución y del gobierno en los estudiantes y la familia, una medida de este tipo allanaría el camino para un sistema impulsado por la demanda⁴⁰.

Esto pone en una situación más precaria a las pocas facultades de filosofía y de humanidades existentes en el país. Entonces, ¿cómo pueden estas facultades dedicadas a la reflexión, comprensión e interpretación de las producciones culturales, sociales, científicas y políticas hacerse rentables sin empobrecer su propio sentido?

El sentido de las humanidades, según Nuccio Ordine, no es comprensible desde los principios del mercado:

Existen saberes que son fines por sí mismos y que —precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial— pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores. Pero la lógica del beneficio mina por la base las instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas) cuyo valor debería coincidir con el saber en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos⁴¹.

Ordine cuestiona los esquemas valorativos del neoliberalismo y proponen restaurar el aprecio por el saber en sí, debido a su importancia para el florecimiento de nuestra conciencia como humanidad. El cultivo del saber en sí ha sido fundamental para el desarrollo de las ciencias, de las humanidades y de las artes. Imponer sobre estos quehaceres la obligación de la rentabilidad comercial es mutilar raíces cruciales para lo que Heidegger llamaba nuestro sentido de *ser en el mundo*⁴². En vista de ello, los autores sugieren que, a pesar de la exaltación de la riqueza dentro de los discursos neoliberales, la hegemonía de este pensamiento acarrea el empobrecimiento humano de las sociedades. Nuestra humanización depende de las actividades libres de la preocupación insistente por las ganancias monetarias:

En los pliegues de las actividades consideradas superfluas, en efecto, podemos percibir los estímulos para pensar un mundo mejor, para cultivar

40 *Ibid.*, p. 45.

41 Nuccio Ordine. *La Utilidad de lo Inútil: manifiesto*. Trad. Jordi Bayod Brau. Barcelona: Acantilado, 2013, p. 9.

42 Martin Heidegger [1927]. *Ser y Tiempo*. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 2022.

la utopía de poder disminuir, si no eliminar, las injusticias generalizadas y las dolorosas desigualdades que pesan (o debería pesar) como una losa sobre nuestras conciencias⁴³.

Las humanidades encierran un potencial liberador, transformador, necesario para continuar la lucha por el perfeccionamiento de nuestras maneras de convivir en el planeta, de habitar el mundo, en lenguaje fenomenológico.

Sapere Aude en el Perú

Sin duda, los cambios neoliberales en las universidades peruanas ofrecen un futuro poco alentador para el desarrollo de la filosofía. Si la reforma universitaria neoliberal continúa con éxito y se fortalece en las próximas décadas, el poco reconocimiento y la poca redistribución —en categorías de Nancy Fraser y Alex Honneth⁴⁴— que ha logrado la filosofía dentro del mundo académico peruano puede agravarse y conllevar al cierre de algunas, sino todas, sus escuelas. Sus posibilidades de supervivencia dependen, en gran medida, de su adecuación a las necesidades del mercado, pero esta subordinación supone renunciar en gran medida a la capacidad cuestionadora que distingue a la filosofía; por ejemplo, desistir de la crítica a los fundamentos y a las contradicciones e injusticias del mercado capitalista cuando esta crítica no sea rentable. En este posible escenario, una filosofía adaptada al neoliberalismo puede convertirse en una disciplina académica orientada al desarrollo de habilidades blandas para la argumentación, persuasión y/o negociación en aras de garantizar el éxito individual en los mercados nacionales y globales. La universidad neoliberal, autoexigida por la rentabilidad, difícilmente ofrecerá la libertad que requiere la enseñanza de la filosofía para continuar la misión que autónomamente asume desde los tiempos de Sócrates: preguntarse por el sentido de lo humano, de la justicia, del conocimiento, de la felicidad, de lo bello. Una misión que, sin embargo, es urgente mantener dado el contexto global actual de industrialización acelerada, devastación ambiental, guerras internacionales, conservadurismos y mercantilización de todas las esferas sociales.

De alguna manera, la reforma universitaria latinoamericana de inicios del siglo XX, impulsada por los estudiantes de entonces, exigió una universidad más

43 Nuccio Ordine. *La Utilidad de lo Inútil: manifiesto*. *Op. cit.*, p. 13.

44 Nancy Fraser y Axel Honneth. *¿Redistribución o Reconocimiento? Un Debate Político-Filosófico*. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

comprometida con los procesos de democratización en la región. La formación de ciudadanía democrática era un paso indispensable para esos procesos. En el caso de Perú, los movimientos de contrarreforma alentados por gobiernos sucesivos y autoridades universitarias lograron neutralizar el sentido transformador de muchas de las propuestas de los reformistas, como la propuesta de las universidades populares⁴⁵. En cierta forma, ese espíritu contrarreformista también impregnó a algunos profesores de las pocas especialidades de humanidades, quienes hicieron de su quehacer un medio de autoseparación de las culturas populares de nuestra sociedad. La formación filosófica fue, para algunos de ellos, una manera de europeizarse y romper con nuestras otras raíces, especialmente las originarias y africanas. Pero también hubo quienes respondieron al contrarreformismo con posturas extremistas de diferente inspiración marxista. Así el fundador y líder del grupo terrorista peruano más genocida de los últimos cincuenta años, Sendero Luminoso, fue el profesor de filosofía de la Universidad de Huamanga-Ayacucho, Abimael Guzmán. En cierta forma, antes de la reforma neoliberal, no pocos profesores de las especialidades de filosofía habían perdido el llamado justo medio aristotélico en sus relaciones con la sociedad peruana. De esta manera, por defecto o por exceso, algunos filósofos empeoraron el desprestigio de las tareas de la filosofía ante la opinión pública nacional. Por suerte, también estuvieron aquellos que pusieron la filosofía al servicio del bien común del país como Flora Tristán, Pedro Zulen, Dora Mayer, Mariano Ibérico y Augusto Salazar Bondy. De alguna manera, el actual contexto universitario neoliberal obliga a la filosofía, una vez más en su historia, a luchar por su existencia.

¿Están los filósofos académicos peruanos en capacidad de luchar y decididos a hacerlo? Si este es el caso, ¿cómo fortalecer la vigencia de la filosofía en la educación universitaria? Desde su origen, la filosofía no ha estado restringida a la institución académica, aunque este término procede del nombre de la escuela de filosofía que fundó Platón en los jardines de Academo en Atenas y que, siglos después, las universidades tomaron como modelo institucional. Sin embargo, los filósofos también han aportado a la transformación de sus sociedades desarrollando su quehacer en diversos espacios fuera de las instituciones académicas. Este fue el caso de Hildegarda Von Bieden incentivando la formación humanística en su propio convento, de Kant escribiendo textos de divulgación filosófica, de Marx y

45 José Carlos Mariátegui. *La Reforma Universitaria*. Lima: Amauta Editorial, 1928; Gabriel Del Mazo. *La Reforma Universitaria, propagación americana*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos, 1968.

Mariátegui haciendo pedagogía con la clase obrera, de Sartre y Simone de Beauvoir filosofando desde la literatura y el teatro, y el de Salazar Bondy promoviendo la apuesta por el pensar en círculos y a través de periódicos, revistas y grupos artísticos. Muchos filósofos y filósofas han desarrollado líneas de reflexión desde distintas actividades no-académicas. En ese sentido, el quehacer filosófico tiene ya la experiencia de vivir fuera del mundo académico problematizando el orden social establecido, los límites y alcances de nuestra comprensión y saber sobre la existencia humana y la del mundo. Esta tarea sigue siendo necesaria debido al creciente miedo, flojera⁴⁶ y/o fatalismo⁴⁷, ante las redes de control de las comunicaciones —la publicidad, el marketing y los usos de la inteligencia artificial— impuesta por los sistemas políticos y económicos actuales.

Por lo tanto, si bien hemos descrito un escenario social desalentador para la práctica filosófica, la propia tradición ofrece ejemplos de resistencia en tiempos de crisis. Apostamos por retomar la actitud socrática dentro y fuera de los espacios académicos como lo hicieron muchos filósofos en el pasado. Entre otros asuntos, esto debe conducirnos a examinar el rol que ha cumplido la misma filosofía en la historia reciente de la sociedad peruana, evaluar rigurosamente en qué medida ella ha contribuido al autoconocimiento de la sociedad, a la reflexión sobre el sentido de su existencia, a la formación de una ciudadanía más identificada con la honestidad, la tolerancia, el bien común y la justicia social.

Los resultados de este examen nos ayudarán a comprender la responsabilidad que tiene la filosofía en el presente y en los próximos años ante las y los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos, de la ciudad y del campo, de los diferentes mundos culturales y lingüísticos que constituyen el Perú. Creemos que los filósofos deben retomar su participación en los diálogos de nuestras diversas comunidades y, en especial, los de las comunidades educativas locales y nacionales. Aquí es necesario mantener siempre viva la pregunta sobre el sentido y los fines de la educación, pues de esto depende, en última instancia, que las escuelas, los maestros, las mallas curriculares, los textos escolares y los planes de estudio satisfagan las necesidades y expectativas de supervivencia y realización de las próximas generaciones.

46 Immanuel Kant [1784]. *¿Qué es la Ilustración?* Trads. Francisco Pérez López y Roberto Aramayo. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

47 Jean-Paul Sartre [1946]. *El existencialismo es un humanismo*. Trad. Victoria Prati de Fernández. Buenos Aires: Editorial Sur, 1947.

Referencias

- Belaunde, Carolina de; Eguren, Mariana y González, Natalia. *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD*. Lima: IEP ediciones, 2013.
- Centro de estudiantes de Filosofía Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Carta abierta a estudiantes y docentes de Filosofía*. [Página de Facebook], 2021.
- Chirinos, Raymundo. *¿Puede el Perú ser un nuevo milagro económico?* Lima: Banco Central de Reserva del Perú, 2008.
- Congreso de la República del Perú. *Proyecto de Ley núm. 1156/2021-CR*. 17 de enero del 2022.
- Congreso de la República del Perú. *Proyecto de Ley núm. 429/20201-CR*. 17 de enero del 2022.
- Congreso de la República del Perú. *Proyecto de Ley núm. 7071/2020-CR*. 17 de enero del 2022.
- Congreso de la República del Perú. *Amplían hasta 2025 el plazo para que docentes universitarios obtengan grados académicos*. [Página web], 2023.
- De Wit, Hans *et al* (Eds.). *Educación Superior en América Latina. La Dimensión Internacional*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento – Banco Mundial, 2005.
- Del Mazo, Gabriel. *La Reforma Universitaria, propagación americana*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos, 1968.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel. *¿Redistribución o Reconocimiento? Un Debate Político-Filosófico*. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Ediciones Morata, 2006.
- Heidegger, Martin [1927]. *Ser y Tiempo*. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 2022.
- Heidegger, Martín [1947]. *Carta sobre el humanismo*. Trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- Kant, Immanuel [1784]. *¿Qué es la Ilustración?* Trads. Francisco Pérez López y Roberto Aramayo. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

- Lazzarato, Mauricio. «Neoliberalism in action. Inequality, insecurity and the reconstitution of the social». *Theory, Culture & Society*, vol. 26, núm. 6, 2009, pp. 109–133.
- Mariátegui, José Carlos. *La Reforma Universitaria*. Lima: Amauta Editorial, 1928.
- Mendoza Bellido, Waldo. «Milagro peruano: ¿buena suerte o buenas políticas?». *Economía*, vol. xxxvi, núm. 72, 2013, pp. 35–90.
- Ministerio de Educación. *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación, 2016.
- Nussbaum, Marta. *Sin fines de lucro. Por qué la educación de la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- Oliart, Patricia. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2011.
- Ordine, Nuccio. *La Utilidad de lo Inútil: manifiesto*. Trad. Jordi Bayod Brau. Barcelona: Acantilado, 2013.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México: UNESCO – Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2011.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. París: OCDE, 2015.
- Perez, Joseph Álvaro; Huanca Cabrera, Alerf y Quispe Loa, Miguel Ángel. *Compendio estadístico N° 34 de la Unidad de Estadística de la Dirección de Sistemas de Información UNSAAC*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2019.
- Perez, Joseph Álvaro; Huanca Cabrera, Alerf y Quispe Loa, Miguel Ángel. *Compendio estadístico N° 35 de la Unidad de Estadística de la Dirección de Sistemas de Información UNSAAC*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2020.
- Platón [I.V A.C.]. *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Hippias, Ion, Lisis, Cármenes, Laques, Protágoras*. Trad. Julio Calonge Ruiz, Emilio Lledó Íñigo y Carlos García Gual. Madrid: Editorial Gredos, 2006.

- Pontificia Universidad Católica del Perú. *Plana Docente*. [Página web], 2024.
- Sartre, Jean-Paul [1946]. *El existencialismo es un humanismo*. Trad. Victoria Prati de Fernández. Buenos Aires: Editorial Sur, 1947.
- Serra, Narcís y Stiglitz, Joseph. *The Washington Consensus reconsidered: Towards a New Global Governance*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Sistema Único de Matrícula de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Número de estudiantes matriculados por facultad y escuela*. [Página web], 2024.
- Smith, Adam [1759]. *Teoría de los sentimientos morales*. Trad. Carlos Rodríguez Braun. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- Sociedad Peruana de Filosofía. *Mesas de Diálogo sobre el Regreso de la Filosofía a los colegios*. [Página de Facebook], 2022.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *II Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Lima: SUNEDU, 2020.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. *III Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Lima: SUNEDU, 2021.
- Universidad Antonio Ruiz de Mendoza. *Plana docente*. [Página web], 2024.
- Universidad Nacional Federico Villareal. *Plana docente*. [Página web], 2024.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Plana docente. Escuela Profesional de Filosofía*. [Página web], 2024.
- Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. *Personal docente*. [Página web], 2024.
- Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. *Plana docente*. [Página web], 2024.

ESTUDIO VI

VISIÓN RETROSPECTIVA, ACTUAL Y PROYECTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL ECUADOR

Floralba del Rocío Aguilar Gordón¹

La enseñanza de la filosofía en Ecuador ha experimentado una evolución significativa, marcada por transformaciones educativas, sociales y culturales. Este estudio propone una visión integral —retrospectiva, actual y proyectual— que permita analizar los principales hitos de su desarrollo, evaluar su situación presente en los niveles de bachillerato y universitario, para proyectar sus desafíos futuros en la formación de pensamiento crítico y ético en los estudiantes ecuatorianos.

En el contexto actual, la enseñanza de la filosofía enfrenta desafíos significativos derivados de reformas educativas, los cambios en los enfoques pedagógicos y la presión por privilegiar disciplinas orientadas a habilidades técnicas. Al respecto, existen interrogantes sobre si estas reformas educativas han fortalecido o debilitado la presencia y la calidad de la filosofía en los planes de estudio y cómo han incidido en la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. No obstante, no existen análisis exhaustivos sobre el impacto de los cambios históricos y actuales en la enseñanza de la filosofía.

1 Posdoctora en Investigación Cualitativa y en Ciencias. Doctora en Filosofía y en Investigación y Docencia. Candidata a Doctora en Educación e Innovación. Posee maestrías en Educación (mención Educación Superior), Tecnología aplicada a la educación, Educación a Distancia y Enseñanza de la Filosofía. Especialista en Planificación Curricular y Organización de Sistemas de Educación a Distancia, y experta en Analítica del conocimiento. Diplomados Superiores en Currículo y Didáctica, Transformación Educativa, e-learning, Investigación Educativa, Fundamentos de la Educación a Distancia e Investigación, Aprendizaje cooperativo y Gerencia, Tecnología y Liderazgo. Además, es licenciada en Filosofía, en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y abogada. Profesora titular de la Universidad Politécnica Salesiana, editora jefa de la revista *Sophia*: Colección de Filosofía de la Educación, editada por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y coordinadora del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Es investigadora acreditada y categorizada como agregado 2 por Senescyt (reginv-18-02436). Docente invitada en programas de posgrados a nivel de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado de prestigiosas universidades de Ecuador, Perú, Colombia, México, Panamá, España. Es miembro Honorario del Observatorio Multidisciplinario para la construcción del conocimiento, miembro fundador de la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa (RELATIC) y de la Red de Mujeres en la Ciencia en América, el Caribe y Europa (ARMACE). Integra Comités Científicos de revistas indexadas, de seminarios y congresos nacionales e internacionales. Autora de libros, capítulos de libro, artículos científicos. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>.

La filosofía constituye un eje fundamental de la educación integral, fomenta el pensamiento crítico, la reflexión ética y la participación ciudadana. En este marco, el objetivo del presente estudio es comprender cómo los cambios curriculares y de política educativa han influido en su enseñanza, así como en la práctica docente y en la formación filosófica de los estudiantes. Para ello, el estudio se organiza en tres partes: una revisión histórica desde la época precolombina hasta la actualidad, pasado por la época de la colonia, la independencia y la república; un análisis de su importancia en el contexto actual; y una reflexión sobre sus perspectivas, retos y desafíos.

La metodología de este trabajo es de carácter cualitativo, se apoya en el análisis documental de currículos educativos, políticas y estudios previos, complementado con una consulta a estudiantes del último año de bachillerato, con el fin de conocer su inclinación hacia distintas carreras universitarias y su percepción de la filosofía en el sistema educativo actual.

Visión retrospectiva de la enseñanza de la filosofía en Ecuador

Es de conocimiento general que *antes de la conquista*, el pensamiento filosófico predominante en el mundo precolombino estaba caracterizado por una cosmovisión que integraba la relación armónica entre el ser humano, la naturaleza y lo divino. Los pueblos aborígenes, como los incas, aztecas, chibchas, mayas, cañaris, quitus y caras, desarrollaron sistemas de pensamiento complejos que abordaban temas relacionados con la existencia, el conocimiento, la moral y la espiritualidad; tal es así que este modo de pensar da lugar en el mundo indígena a lo que Correa establece como:

una cosmovisión o visión de mundo, que incorpora elementos tanto del mundo espiritual (metafísico) como del mundo material (físico), y que condiciona sus creencias, lo que el indígena considera un conocimiento o un saber, y también su filosofía de vida, su sentir y pensar².

Estos pueblos consideraban que existía una conexión íntegra e integral con la naturaleza, concebían al universo como un ente vivo y sagrado, su filosofía

2 Felipe Correa Mautz. «La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana». *Veritas*, núm. 57, 2024, pp. 96–97.

se manifestaba en sus mitos, rituales, leyendas, tradiciones orales y en la organización social y política. La reciprocidad, el equilibrio, la sabiduría y la armonía eran conceptos fundamentales en su forma de entender el mundo. A pesar de ello, la filosofía aborígen ecuatoriana no se ajusta a los parámetros occidentales de la filosofía académica, no se sustenta en la razón —al estilo del *logos* europeo-occidental—, sino que prioriza el sentimiento; para el mundo aborígen, todas las cosas del mundo tienen un significado. La reflexión que se realiza en el contexto de los pueblos aborígenes es una especie de filosofía de la vida, una filosofía práctica, en tal sentido, a decir de Correa «no podría hablarse de la existencia de una “filosofía indígena” de forma similar a como se habla de una “filosofía alemana”, una “filosofía francesa”, o incluso una “filosofía latinoamericana”»³.

La transmisión del conocimiento se realiza principalmente de forma oral, mediante relatos, mitos y tradiciones que pasan de generación en generación. Los seres humanos son considerados parte integral de la naturaleza, concebidos como parte de un todo interconectado, donde la espiritualidad, la naturaleza y la comunidad están intrínsecamente relacionados. La enseñanza se basa en la experiencia directa y en la participación en rituales, ceremonias y prácticas cotidianas. Se enfatiza la importancia de la ética, la solidaridad, el bien común y el bienestar comunitario, promoviendo así la armonía y el equilibrio en la convivencia. La enseñanza del pensamiento filosófico se caracteriza por un enfoque holístico, su estrecha conexión con la naturaleza y su énfasis en la experiencia y los valores comunitarios. En este sentido, siguiendo a Correa:

La filosofía de vida indígena y sus valores éticos rectores pueden sintetizarse en una “filosofía del buen vivir” que rescata las prácticas de los pueblos originarios y su forma de vivir armónicamente con ellos mismos, con otros seres humanos y con la naturaleza⁴.

Avanzando en el recorrido histórico de la enseñanza de la filosofía en el Ecuador, se observa que sus raíces, tal como hoy la entendemos en el ámbito académico, se remontan a la época de la Colonia y han estado determinadas por el contexto histórico, social y político del país. En sus inicios, la enseñanza de la filosofía estuvo vinculada a la educación moral y religiosa, ya que durante la Colonia todos los aspectos de la vida social, política, económica, cultural e incluso

3 *Ibid.*, pp. 93–94.

4 *Ibid.*, p. 97.

educativa estaban bajo el control de la Iglesia católica, al servicio de la religión y de la corona española. Esto se evidencia históricamente en la propia creación de las universidades.

Las tres primeras universidades que se constituyeron en el Ecuador fueron: la Universidad San Fulgencio, la Real Pontificia Universidad San Gregorio Magno y la Universidad Santo Tomás. La primera universidad de Quito, la Universidad San Fulgencio, fue creada mediante Bula del 20 de agosto de 1586 por la comunidad religiosa de los sacerdotes Agustinos e inició sus actividades en 1603. Su propósito era conferir grados en artes, teología, derecho canónico y otras facultades universitarias. La Real Pontificia Universidad San Gregorio Magno fue creada por la comunidad de sacerdotes de la Compañía de Jesús en septiembre de 1622, en reemplazo de la Universidad San Fulgencio, y funcionó hasta 1766 cuando se produjo la expulsión de los jesuitas. Esta universidad otorgaba títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor a quienes habían estudiado en colegios formados por presbíteros de la Compañía de Jesús. La universidad fue clausurada por una Cédula Real del Rey Carlos III de 1769. La Universidad Santo Tomás fue creada en abril de 1681 por la comunidad de sacerdotes Dominicos, los mismos que funcionan desde 1688; en el currículo se destacan 17 asignaturas, entre ellas se encuentran: retórica, lengua inca, artes, sagradas escrituras, medicina, jurisprudencia civil, teología y gramática.

Hasta entonces la universidad como institución de claustro se había preocupado ante todo del pensamiento filosófico-teológico-especulativo. Según Pacheco, las actividades educativas para la formación en el trabajo científico y de desarrollo de las fuerzas productivas del entorno, se las consideraba sin importancia. Hecho que se convalidaba en el pensamiento dominante dentro del cual, se entendía que el Estado y los ciudadanos (españoles y criollos) cumplían frente a los pueblos una misión civilizadora⁵.

En esta misma línea de análisis, según Pacheco, en el nacimiento de la universidad ecuatoriana se distinguen dos momentos importantes: uno en la Colonia, en 1603, y otro luego de la independencia, en 1826⁶. La universidad de la época colonial tiene a su vez dos periodos, el uno antes y el otro después de 1788, en este último año «el Estado Español asume la responsabilidad de su patrocinio»⁷. En

5 Lucas Pacheco. «Evolución histórica de la universidad en Ecuador: 1603–2010». *Revista Simposio Permanente sobre la Universidad*, núm. 3, 2011, p. 14.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*, p. 11.

1786 se dispuso la fusión de la Universidad San Gregorio Magno y la Universidad Santo Tomás de Aquino, lo que dio origen a una nueva institución de carácter estatal, que comenzó a funcionar en 1788⁸. El motivo expreso para esta fusión institucional y la toma de patrocinio por parte del Estado fue la necesidad de mejorar los niveles académicos, ampliar los estudios existentes y superar las controversias entre las comunidades de Jesuitas y Dominicos⁹. Con la creación de esta universidad patrocinada por el Estado español se produjeron cambios importantes como:

- a. Cambio institucional (...) ahora la Universidad pasó a depender del Estado, aunque la administración directa continuó en manos religiosas.
- b. Se establece por primera vez, aunque en la práctica es nominal que la administración institucional, sea autónoma, estableciéndose la forma como se ha de elegir Rector (bienal) entre eclesiásticos y seglares.
- c. Se registra un cambio curricular importante impuesto por el Obispo Pérez y Calama, incluía Jurisprudencia Española e Indiana, Derecho Romano, Filosofía, Geografía, Álgebra, Geometría, Medicina, Gramática, Retórica (latina y castellana), Historia Eclesiástica e Historia Civil, Moral Práctica y Rezo Divino, Derecho Público Política Governativa, Economía Política, un plan de estudios avanzados para la época e influenciados por la revolución francesa y por el pensamiento y acción de los precursores de la emancipación americana como Eugenio Espejo¹⁰.

En este contexto, la enseñanza de la filosofía en la época colonial, tanto en colegios como en universidades, estuvo influenciada principalmente por la corriente filosófica escolástica, basada en la combinación de la filosofía cristiana con la filosofía clásica de Aristóteles y de Santo Tomás de Aquino. Esta corriente era promovida por la Iglesia católica y las órdenes religiosas. La enseñanza de la filosofía se impartía en instituciones religiosas, como conventos y misiones, en donde se ofrecían cursos de teología y filosofía como parte de la formación de los futuros sacerdotes y líderes religiosos. Los estudios filosóficos estaban orientados hacia la defensa y promoción de la fe católica y de sus intereses, y se centraban en cuestiones metafísicas, éticas y epistemológicas desde una perspectiva teocéntrica. Además, la enseñanza de la filosofía estaba limitada a los círculos eclesiásticos y religiosos.

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*, pp. 14–15.

10 *Ibid.*, p. 15.

Las características de la enseñanza de la filosofía en la época colonial ecuatoriana reflejan el contexto religioso y cultural en el que se desarrolló: i) una estrecha vinculación con la teología cristiana y la escolástica; ii) la promoción y defensa de la fe católica; iii) la búsqueda, por parte de los filósofos escolásticos, de armonizar la razón con la fe, otorgando un papel central a la lógica aristotélica y a la metafísica dentro del currículo filosófico; los conocimientos se transmitían principalmente de forma oral y se enfatizaba la memorización y la repetición de textos filosóficos y teológicos; iv) los centros de enseñanza estaban conformados por instituciones religiosas, como conventos y órdenes religiosas. En general, la enseñanza de la filosofía permanecía sujeta a las restricciones de la Iglesia y del poder colonial, lo que limitaba la exploración de ideas consideradas contrarias a la doctrina oficial.

La filosofía en la colonia ecuatoriana estaba estrechamente ligada a la religión y al poder colonial. Durante años, esta enseñanza se vio influenciada por diversos factores tanto sociales, económicos, culturales y políticos, los cuales moldearon —e incluso dificultaron— su desarrollo dentro del currículo ecuatoriano. Esto limitaba tanto el acceso a la educación como la perspectiva que desde la cual se dirigía, así lo afirman Crespo y Pillacela, quienes señalan que, en el Ecuador: «la educación en la época colonial se caracterizó por ser de acceso exclusivo de las élites, descartándose a los indígenas, que no recibían ninguna enseñanza y no tenían ninguna perspectiva de participación social o política»¹¹. De esta manera se contribuía a mantener las estructuras de poder ya establecidas y a ensanchar las desigualdades sociales existentes.

Dentro de este contexto, la filosofía era utilizada para dar un enfoque dogmático y teológico a la educación, coartando así el pensamiento de los estudiantes. El principal objetivo de esta práctica fue la formación de clérigos que sostuvieran el orden y la doctrina católica dentro de la colonia. Para ello, las órdenes religiosas establecieron distintas instituciones educativas como colegios y universidades en donde la filosofía se integraba al estudio de la teología. Así lo menciona Mendoza: «(...) la autoridad de la sacra doctrina rige sobre todo saber filosófico de la misma manera que la filosofía sobre algún saber que le competa»¹². Esto facilitaba el control de la Iglesia sobre la educación y la colonia. En este sentido, la filosofía se convirtió en un instrumento para legitimar esta práctica, estaba al

11 José Luis Crespo y Luisa Alejandra Pillacela. «Un recorrido por la educación comprehensiva en el Ecuador». En: *IV Congreso Virtual Internacional Migración y Desarrollo*, pp. 26–36. Málaga: Universidad de Málaga, 2029, p. 28.

12 José María Felipe Mendoza. «Tomás de Aquino y la relación entre Filosofía y Teología: Una interpretación literal de la Suma de Teología». *Universitas Philosophica*, vol. 35, núm. 70, 2018, p. 143.

servicio de la teología y se proyectaba a convertirse en el instrumento intelectual que da estructura y sentido a la fe.

Durante el siglo XIX, la Batalla de Pichincha del 24 de mayo de 1822, marcó un hito importante para la historia del Ecuador, la lucha por la independencia dio lugar a reformas en el sistema educativo. Aunque la filosofía continuó formando parte del currículo académico en las universidades y escuelas superiores, su enseñanza empezó a incorporar influencias europeas más modernas. Como señala Pacheco, «con la independencia, las estructurales fundamentales de la economía y de la sociedad no habían cambiado, salvo ciertas superestructuras que tenían que ver con la dirección del Estado: de manos de los españoles pasó a manos de los criollos»¹³. El currículo filosófico se mantuvo fuertemente vinculado a las políticas educativas, reflejando tanto la herencia colonial como los intentos de modernización impulsados tras la independencia.

La enseñanza de la filosofía durante la etapa de la independencia en Ecuador estuvo marcada por la influencia de las ideas de la Ilustración, en particular de pensadores como Rousseau, Voltaire y Montesquieu, cuyas propuestas exaltaban la razón, la libertad y la igualdad. En este contexto, se otorgó especial atención a la ética y a la política, estas áreas de la filosofía se vinculaban estrechamente con los ideales de independencia y autogobierno. Para alejarse del pensamiento colonial impuesto por España, se fomentaba el estudio de filósofos y corrientes de pensamiento independientes. Además, como una herramienta para promover una identidad nacional autónoma, se destacaban las contribuciones de pensadores locales y latinoamericanos al desarrollo filosófico. De este modo, la filosofía se integraba como parte de la educación cívica, con el propósito de formar ciudadanos conscientes de sus derechos, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, libre y responsable dentro de la nueva nación independiente. En ese sentido, el papel que la enseñanza de la filosofía en la formación de la identidad y de la conciencia nacional fue de vital importancia.

Las ideas de la Ilustración influyeron en los líderes independentistas ecuatorianos, lo cual se reflejó en la lucha por la libertad, la igualdad y la justicia social. Durante la época de la independencia en Ecuador, existieron varios intelectuales, representantes del pensamiento pedagógico que contribuyeron en la reforma educativa y en el desarrollo de la educación. La Universidad de San Fulgencio, fundada en Quito fue un importante centro de enseñanza filosófica durante este periodo.

13 Lucas Pacheco. «Evolución histórica de la universidad en Ecuador: 1603–2010». *Op. cit.*, p. 16.

Filósofos como Eugenio Espejo, precursor de la independencia y destacado intelectual del siglo XVIII, contribuyó a la creación de escuelas públicas para garantizar el acceso a la educación para todos, sin distinción de origen social. Defendió la enseñanza de las ciencias naturales y la medicina, promovió el conocimiento científico como base para el progreso socio-cultural y el proceso de emancipación; se preocupó por la defensa de la libertad de expresión, el pensamiento crítico, la independencia y los derechos humanos. A decir de Guerra:

(...) los “temas” del pensamiento de Espejo eran la reforma de la educación, (...) la revalorización del indígena, la salud pública, la crítica a las ambiciones de los hacendados y cobradores de tributos, la afirmación de lo “quiteño” y del “quiteñismo”, la necesidad de una nueva experiencia de la razón, la posibilidad de una “patria” propia, la oportunidad de un nuevo sistema político: temas que involucraban claramente una visión humanizadora y reivindicativa del indígena americano y de las nuevas realidades sociales que habían surgido a raíz de la conquista: mestizos (que resultaron de la fusión entre españoles e indígenas) y criollos (hijos de españoles nacidos en América)¹⁴.

Eugenio Espejo, en particular, abogó por una educación que fomentara el pensamiento libre y la participación ciudadana, sentando las bases para el desarrollo de la educación filosófica en el Ecuador independiente. Como sostiene Guerra, los temas mencionados «se imponían al pensamiento como una fundamental necesidad de humanización (verdadero “a priori antropológico”), le permitieron al mestizo Espejo desplegar tesis que (...) eran una (...) lucha y un esfuerzo intelectual y político por la subjetivación, la racionalidad, la historicidad, la empiricidad, la libertad, la dignidad, la gloria y la felicidad»¹⁵.

Manuela Cañizares, destacada educadora ecuatoriana del siglo XIX, apoyó la causa independentista y participó en movimientos revolucionarios. Luchó por la educación de las mujeres, defendiendo su derecho a recibir una educación formal y de calidad. Contribuyó a la fundación de escuelas para niñas, proporcionando oportunidades educativas a las mujeres en un contexto en donde el acceso a la educación era limitado. Además, defendió la educación laica, inclusiva, equitativa, separada

14 Samuel Guerra Bravo. «Filosofía aplicada en contextos de colonialidad y emergencia: el caso de Eugenio Espejo». *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, núm. 1, 2021, p. 131.

15 *Ibid.*, p. 132.

de la influencia religiosa, promoviendo un enfoque más secular y moderno del sistema educativo ecuatoriano.

Juan Pío Montúfar desempeñó un papel importante en la creación de la Junta Soberana de Quito en 1809 (siglo XIX). Se preocupó por la promoción de la educación libre, laica, pública, con accesibilidad para todos sin distinción alguna. Defendió la separación entre Iglesia y Estado y la educación para las mujeres, impulsando la igualdad de oportunidades educativas para ambos sexos. Reconoció la importancia de contar con maestros bien formados y comprometidos, promoviendo la creación de instituciones para la formación docente, aspectos que en conjunto tuvieron un impacto significativo en el desarrollo del sistema educativo ecuatoriano.

José Joaquín de Olmedo contribuyó a la educación del siglo XIX, a través de su labor como rector del Colegio de San Fernando en Quito, donde promovió la enseñanza de las ciencias y las humanidades. Fomentó la creación de bibliotecas y la difusión del conocimiento, reconociendo la importancia de la educación para el progreso de la sociedad. Su obra literaria también influyó en la educación al promover el amor por la patria y la identidad nacional a través de sus escritos. Propició una educación integral, basada en la lectura, el conocimiento y la difusión de los valores patrióticos a través de la literatura.

Durante la época republicana en Ecuador, la enseñanza de la filosofía ha experimentado diversos enfoques y cambios. Con la llegada de la República, se expandió la educación mediante la creación de instituciones educativas laicas. Un ejemplo de ello es la fundación de la Universidad Central del Ecuador en 1826, promovida por Simón Bolívar en el Congreso de Cundinamarca. En el artículo 23 de dicho congreso se establecía que: «en las capitales de los Departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador se establecerán Universidades Centrales con más extensión la enseñanza de Ciencias y Artes»¹⁶. La Universidad Central del Ecuador tuvo sus orígenes en la antigua Universidad Santo Tomás de Aquino, institución que, durante años, fue conocida como la Universidad de Quito. No obstante, la filosofía no ocupó un lugar central en el plan de estudios, sino hasta el siglo XX, cuando se establecieron las primeras facultades de filosofía en universidades ecuatorianas.

En esta época republicana, y en relación con la universidad en esta fase de la historia, se pueden establecer los siguientes periodos. El primero abarca desde 1826

16 Lucas Pacheco. «Evolución histórica de la universidad en Ecuador: 1603–2010». *Op. cit.*, pp. 15–16.

hasta 1895, una etapa en la que, aunque las universidades eran administradas por el Estado, continuaban bajo una fuerte influencia del clero. El segundo periodo abarca desde 1895 hasta 1925. Según el estudio realizado por Pacheco, este periodo fue significativo porque en él comenzaron a surgir los procesos de autonomía y cogobierno universitarios. El tercer periodo que va desde 1925 hasta 1944 se caracteriza por los avances organizativos del movimiento estudiantil y el nacimiento de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE). En el cuarto periodo, que va desde 1944 hasta 1969, se produce una serie de reformas sociales y económicas que a su vez dan lugar al nacimiento de las políticas de libre ingreso. El quinto periodo que va desde 1969 hasta 1990 está caracterizado por la masificación de la matrícula, la politización partidista de los estudiantes y el ingreso masivo de profesionales para suplir las exigencias del conocimiento de la población universitaria; se registra un incremento de presupuesto de las instituciones, se establece una política de reparto de rentas y hay un notorio avance en la investigación. En este contexto, según Pacheco, el último periodo, que se extiende desde 1990 en adelante, se caracteriza por la tensión entre las políticas del Estado y las dinámicas del mercado. Por un lado, el crecimiento de las universidades autofinanciadas; y, por otro lado, el Estado responde débilmente mediante políticas de evaluación académica¹⁷.

Durante la primera fase de la República en Ecuador, la enseñanza de la filosofía en los colegios y universidades estuvo influenciada por corrientes filosóficas europeas, especialmente por el pensamiento ilustrado y positivista. La filosofía formaba parte de la educación humanista, con énfasis en la lógica, la ética y la metafísica. En los colegios, su enseñanza estaba orientada a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y sentido ético. En las universidades, en cambio, la filosofía se integraba a la formación de clérigos y de profesionales de diversas disciplinas, destacándose su vinculación con la aplicación de la razón y del método científico. Cabe señalar que la enseñanza de la filosofía durante este periodo estuvo sujeta a cambios políticos y sociales, lo que condicionó su orientación y contenido.

En el siglo XIX, la filosofía estuvo influenciada por corrientes europeas como el positivismo y el idealismo. La educación filosófica se orientaba hacia la formación de ciudadanos y la construcción de una identidad nacional. Adicional, es importante destacar que el laicismo, junto con la expansión de la educación pública, desempeñó un papel fundamental en el proceso de reforma educativa iniciado con la Revolución Liberal de 1895 y se extendió durante las dos primeras décadas del

17 *Ibid.*, p. 12.

siglo xx. Al referirse a los rasgos característicos de esta época, Terán afirma que una característica importante es: «(...) el carácter peculiar que adquiere el laicismo en el Ecuador como concepto central de la reforma educativa que surge de la revolución liberal de 1895 y se despliega en las dos primeras décadas del siglo xx»¹⁸; también durante esta etapa de la historia, se experimenta la «apropiación del laicismo en el discurso pedagógico del maestro normalista y en la consolidación de su identidad social y profesional»¹⁹.

En el siglo xx, la enseñanza de la filosofía estuvo influenciada por corrientes como el existencialismo, el marxismo y la filosofía analítica. Durante este periodo, la filosofía adquirió un papel activo como herramienta para el análisis crítico de la sociedad y la promoción de transformaciones políticas y sociales. Asimismo, a decir de Terán «la poca influencia que hasta la segunda década del siglo xx había alcanzado la educación laica y su sistema de valores sobre el conjunto de las prácticas culturales de una sociedad fuertemente permeada por la religiosidad católica»²⁰.

La enseñanza de la filosofía en la época republicana ecuatoriana ha reflejado las influencias de corrientes filosóficas globales y ha evolucionado para responder a las necesidades y desafíos de la sociedad ecuatoriana en diferentes momentos históricos. En la época republicana aparecen algunos representantes significativos que aportan positivamente en la reforma educativa, tal es el caso de Juan Montalvo Fiallos, Gonzalo Zaldumbide, Benjamín Carrión y Eloy Alfaro.

Juan Montalvo Fiallos fue un firme defensor de la educación como medio para el progreso socio-político. Sentó las bases para la pedagogía social en América Latina y criticó la educación tradicional, conservadora y dogmática imperante en su época. Defendió la libertad de pensamiento y de expresión, y promovió el papel de la educación en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Montalvo creía en el poder de la educación, se preocupó por una enseñanza que fomentara la igualdad y la justicia. A través de sus obras literarias y ensayos inspiró a las nuevas generaciones de intelectuales y educadores, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico en Ecuador²¹. De allí que, al referirse a Montalvo, Ibarra señala:

18 Rosemarie Terán Najas. «Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897–1920): una reinterpretación». *Revista Historia Caribe*, vol. 12, núm. 30, 2017, p. 82.

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*, p. 99.

21 Janeth Leticia Mora Zapater, Ida María Hernández Ciriano y Dunia Lucia Barreiro Moreira. «Juan Montalvo Fiallos: Precursor de la Pedagogía Social en América Latina». *Órbita Científica*, vol. 25, núm. 106, 2019, pp. 1–8.

Su propia vida es sin duda el mejor ejemplo del maestro a la juventud: el conocerse a sí mismo, el hacer de cada día un desafío, de cada día un reto para comunicar, de cada sitio, de cada circunstancia un campo propicio para actuar; de cada vivencia una lucha para vencer el miedo, para saber renunciar a todas las comodidades, menos al ideal²².

Gonzalo Zaldumbide, intelectual y educador, contribuyó significativamente al desarrollo de la educación en el Ecuador. Fue un firme defensor de la formación de maestros y promovió la creación de escuelas normales para la capacitación de docentes en el país. Reconoció la importancia de extender la educación a las zonas rurales, impulsando programas específicos para estas comunidades con el objetivo de reducir la brecha educativa entre lo urbano y lo rural. Se interesó por una educación integral que no sólo atendiera aspectos académicos, sino que también fomentara el desarrollo moral, cívico y cultural de los estudiantes. Asimismo, defendió la educación para las mujeres, promoviendo la igualdad de oportunidades educativas para todos los géneros.

Benjamín Carrión fue un ferviente impulsor de la educación como herramienta para la transformación social y cultural en el Ecuador. Promovió la educación intercultural, inclusiva, artística y comprometida con el cambio social. Defendió el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural del país, impulsando la inclusión de contenidos y enfoques interculturales en el sistema educativo. Fomentó la educación artística, reconociendo el valor del arte y la cultura en el desarrollo integral de las personas. Promovió su inclusión en las escuelas, convencido de que el arte contribuye a formar ciudadanos más sensibles, críticos y creativos. Para Carrión, la educación debía ser un medio de reflexión crítica, participación ciudadana y compromiso con la justicia social, elementos fundamentales para la construcción de una sociedad más equitativa y consciente.

Eloy Alfaro, líder de la Revolución Liberal a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, promovió una educación liberal, crítica, laica, progresista y gratuita. Realizó importantes aportes a la laicización del sistema educativo ecuatoriano, impulsando la separación entre la Iglesia y el Estado, lo cual permitió establecer una educación más secular y libre de influencias religiosas. Durante su mandato presidencial, se fundaron numerosas escuelas públicas en todo el país con el objetivo de ampliar el acceso a la educación, independientemente de la condición

22 América Ibarra Parra. «Montalvo, Maestro de pensamiento, sentimiento y acción». *Boletín de la Academia Nacional de Historia*, vol. CI, núm. 209, 2023, p. 305.

social o económica de las personas. Asimismo, apoyó decididamente la educación de las mujeres, promoviendo su acceso a la educación formal y fomentando la creación de escuelas para niñas. Alfaro también impulsó la educación técnica y la formación profesional, reconociendo la importancia de habilidades prácticas para el desarrollo del país. Su gestión sentó las bases para la democratización del sistema educativo ecuatoriano. Es importante señalar que, según Goetschel, «en el periodo anterior al liberalismo, la educación preparaba a las mujeres para ser esposas y madres civilizadas y cristianas»²³. De modo que, fue con el proceso liberal y la educación laica que se abrieron nuevas posibilidades de participación en distintos ámbitos, como el acceso a empleos públicos, el matrimonio civil y el derecho al voto. Estos cambios contribuyeron a debilitar las condiciones de control moral ejercida por la Iglesia y la familia. En este contexto, se sentaron «las bases para la constitución de un patriarcado moderno o (si se piensa desde los Andes) pseudo-moderno»²⁴.

A inicios del siglo xx, el pensamiento de Eloy Alfaro permitió la laicización de la educación en el Ecuador, junto con las distintas reformas fomentadas por el movimiento liberal al que representaba, las mismas que pretendían modificar el sistema educativo, reduciendo al máximo la influencia y el poder que la religión tenía sobre éstas. Posteriormente, en 1925, la Revolución Juliana fomentó diversas reformas que permitieron grandes transformaciones en la perspectiva de la educación, posibilitando una democratización en el sistema educativo. Al respecto, Salgado sostiene que: «fue la Revolución Juliana de 1925 la que dictó, como fruto de la dura lucha desarrollada por los estudiantes y los maestros, la Ley de Enseñanza por la que se implementó la autonomía de las universidades»²⁵. Esto permitió una nueva visión de la educación, impulsando formas de enseñanza más innovadoras en las que la filosofía comenzó a tener un papel relevante. Se la reconocía como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento racional del individuo, considerado esencial en el contexto de transformación social e institucional de la época.

A raíz de estas diversas reformas y del nacimiento de corrientes pedagógicas progresistas que influyeron en el sistema educativo, la filosofía comenzó a asumir

23 Ana María Goetschel. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo xx*. Quito: FLACSO Ecuador: Abya-Yala, Quito, 2007, p. 18.

24 *Ibid.*, p. 19.

25 Manuel Salgado. «Los desafíos de la Universidad Central frente a la nueva propuesta de modernización capitalista». *Revista Economía*, vol. 66, núm. 104, 2014, p. 98.

un nuevo papel dentro del ámbito de la educación. Corrientes psicopedagógicas y pedagógicas como el constructivismo y la educación popular enfatizaron la importancia de un pensamiento crítico, reflexivo y liberador, en el cual la filosofía adquiriría un papel relevante para alcanzar estos fines. No obstante, su difusión seguía enfrentando ciertas restricciones, ya que a menudo se la consideraba como una disciplina abstracta e innecesaria frente a asignaturas de índole técnico y científico. Lipman, Sharp y Oscayan ilustran esta percepción que comúnmente se tiene acerca de la filosofía:

Una de las razones para separar a los jóvenes y a la filosofía: hacerlo es proteger a la filosofía porque, si los niños se dedican a ella, será indigna a los ojos de los adultos. La otra razón es la de proteger a los adolescentes; la dialéctica puede subvertirlos, corromperlos, contaminarlos con malicia²⁶.

Esto resalta las diversas trabas que tuvo el proceso de la inclusión de la filosofía dentro del sistema educativo ecuatoriano, y subraya la necesidad de continuar promoviendo la filosofía como una herramienta fundamental en el desarrollo de una sociedad más crítica.

A medida que el sistema educativo ecuatoriano se fue modernizando, especialmente a partir de la década de 1970 y 1980 (siglo xx), se comenzaron a establecer diferentes áreas de especialización para los estudiantes de secundaria, permitiendo una mayor orientación hacia las áreas de interés o carrera futura. Estas especializaciones buscan preparar a los estudiantes para la educación superior o para el ingreso al mundo laboral con una formación más específica en sus áreas de interés. Adicionalmente, se crearon nuevas universidades y se desarrollaron programas académicos más estructurados en los que la filosofía se enseñaba en los diversos niveles educativos, desde el nivel secundario hasta los estudios superiores.

La década de 1990 consolidó un entorno desafiante para la enseñanza de la filosofía, debido a la implementación de políticas neoliberales que promovieron la privatización de los servicios públicos. Estas medidas condujeron al desfinanciamiento educativo, lo que afectó tanto la calidad como la disponibilidad de recursos para la enseñanza de la filosofía. Así lo expresan Oscco y otros, «las reformas neoliberales ahondaron los viejos problemas como la inequidad y elitización de la educación (...).

26 Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick Oscayan. *La filosofía en el aula*. Trad. Felix García Moriyón et al. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, p. 32.

Las soluciones, propuestas por el modelo neoliberal, en lugar de mejorar el sistema educativo empeoró la situación en el aspecto humano»²⁷. Estas reformas en lugar de solucionar los problemas del sistema educativo, las empeoraban afectando de igual manera la calidad humana de la educación.

A lo largo del siglo xx, la enseñanza de la filosofía en Ecuador se consolidó y diversificó en las instituciones educativas, especialmente con la creación de especializaciones en los colegios. Durante este periodo, se implementaron opciones académicas específicas en la educación secundaria, como las ramas de ciencias, humanidades o técnicas, lo que permitió una mayor estructuración del currículo y un espacio más definido para la filosofía dentro del área de las humanidades.

Con el paso de los años, se produjeron ciertos cambios en el sistema educativo, siendo los más relevantes —como se ha señalado— aquellos que acompañaron el proceso de independencia. Uno de los hitos más significativos fue la fundación de la Universidad Central del Ecuador, que representó un avance importante en la educación superior, al promover una visión más racionalista y científica. Sin embargo, a pesar de estos logros, la enseñanza de la filosofía seguía enfrentando restricciones en su difusión. Continuaba siendo una disciplina reservada para ciertos círculos académicos, donde aún persistía la influencia de la herencia colonial en sus contenidos y enfoques.

Desde mediados del siglo xx y a lo largo de las décadas del siglo xxi, se han implementado distintas reformas orientadas a modernizar el currículo educativo, incluyendo a la filosofía. La integración de esta disciplina en el currículo se propone fomentar un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. En ese sentido, el currículo establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador promueve el fortalecimiento de las competencias cognitivas, destacando que «la filosofía contribuye al perfil de salida del bachillerato ecuatoriano por medio de (...) la reivindicación del pensamiento filosófico latinoamericano, uno de cuyos motores esenciales es la búsqueda de la justicia y la liberación de los pueblos»²⁸. Esto permite valorar a la filosofía no sólo como una herramienta de transmisión de conocimiento, sino como un medio esencial para desarrollar la capacidad de análisis, cuestionamiento y comprensión crítica en la que se forma el individuo.

27 Rolando Oscco Solórzano *et al.* «Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana». *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, núm. 10, 2019, p. 87.

28 Ministerio de Educación. «Ciencias Sociales y Filosofía». En: *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Nivel bachillerato* (pp. 456–480). Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p. 457.

Ahora bien, es preciso comprender que los nuevos escenarios socio históricos en los que se desenvuelve el sujeto conllevan nuevas formas de enseñar y de aprender, promueven la generación de nuevas didácticas, enfoques y perspectivas con miras a responder a las exigencias propias de la dinámica experimentada por la sociedad actual. La teoría, la acción docente, el aprendizaje y la construcción del saber en la actualidad se mueven en distintas direcciones, pero teniendo un sólo eje vertebrador: el ser humano. En este sentido, la didáctica de la filosofía debe proporcionar herramientas para lograr verdaderas transformaciones del sujeto y de su realidad²⁹.

A pesar de que la enseñanza de la filosofía favorece un enfoque interdisciplinario —al vincularse con la ciencia, la tecnología y las ciencias sociales—, impulsa métodos pedagógicos innovadores como el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida, el uso de nuevas tecnologías educativas y la participación en foros o debates, y promueve su aplicación práctica en la resolución de problemas contemporáneos. En la actualidad, la enseñanza de la filosofía en Ecuador es limitada y, en muchos casos, prácticamente inexistente. Los pocos esfuerzos por mantenerla se articulan en torno a diferentes corrientes filosóficas que buscan fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, con énfasis en la ética, la política y la identidad cultural. Hoy en día, la filosofía sólo se imparte en tres instituciones de educación superior —que ofrecen programas de licenciatura y posgrado— y en algunas Unidades Educativas de Educación media, donde constituye un componente de la formación general.

Importancia de la enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato y en la universidad tiene una serie de beneficios significativos, que contribuyen tanto al desarrollo intelectual como al crecimiento personal de los estudiantes ya que esta disciplina les enseña a analizar y evaluar argumentos, a cuestionar supuestos y a considerar diferentes perspectivas. El pensamiento crítico, eje central de la filosofía, es igualmente fundamental en todas las áreas del conocimiento y en la vida cotidiana.

Al estudiar filosofía, los estudiantes aprenden a construir y presentar argumentos de manera lógica y coherente. Estas habilidades resultan útiles en debates, en la redacción de ensayos y en la comunicación efectiva en general. Además, la filosofía

29 Floralba Aguilar Gordón. «Didáctica de la Filosofía». *Revista de estudios y experiencias en Educación*, vol. 18, núm. 38, 2019, p. 134.

aborda preguntas profundas relacionadas con la existencia, la ética, la justicia y el conocimiento, lo que permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que les rodea.

El estudio de diferentes corrientes filosóficas y puntos de vista también fomenta la empatía y la tolerancia hacia otras creencias y perspectivas, promoviendo un ambiente de respeto y de entendimiento. La filosofía impulsa a los estudiantes a pensar de manera lógica, autónoma e independiente. El desarrollo de la autonomía intelectual, la capacidad de asombro y la curiosidad son fundamentales, puesto que ayudan a los estudiantes a formar sus propias opiniones con base en un análisis riguroso, en lugar de aceptar las ideas de manera pasiva.

Asimismo, las habilidades filosóficas son transferibles a muchas otras disciplinas, como la ciencia, la política, la literatura y el derecho. La filosofía proporciona herramientas para enfrentar cuestiones morales y éticas complejas, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones informadas y reflexivas. El estudio de textos filosóficos puede incentivar el interés por la lectura, la escritura y el aprendizaje en general, enriqueciendo no sólo el intelecto de los estudiantes, sino también proporcionando las herramientas necesarias para la vida personal y profesional.

La filosofía contribuye, además, al desarrollo de habilidades de investigación, enseña a formular preguntas precisas, a investigar de manera metódica y a fundamentar respuestas basadas en evidencia, lo que fortalece la escritura académica y las competencias investigativas en niveles superiores de estudio. Los estudiantes con formación filosófica tienden a tener una apreciación más profunda de las conexiones entre los diferentes campos del saber, y desarrollan una mayor capacidad reflexiva frente a cuestiones éticas-morales y sociales complejas.

La filosofía representa una de las mejores opciones para el desarrollo integral del individuo, ya que estimula habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión y la evaluación crítica de la información. Estos procesos son ampliamente reconocidos dentro del contexto educativo, dado que su enseñanza contribuye a la formación de ciudadanos activos, proactivos, propositivos y críticos para enfrentar los distintos desafíos de la sociedad actual.

No obstante, la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo ecuatoriano ha enfrentado numerosos desafíos a lo largo del tiempo. Su evolución ha estado moldeada por los distintos contextos sociales, políticos y económicos, que han influido en su lugar dentro del currículo. A pesar de ello, su relevancia continúa

vigente, dado que fomenta el desarrollo de habilidades analíticas como la fundamentación de argumentos coherentes y el cuestionamiento del entorno y de las estructuras histórico-sociales.

La filosofía permite al estudiante reflexionar acerca del sistema establecido, a partir de la comprensión de dilemas éticos y morales en función de su contexto. Así lo afirma Correa al decir que: «la educación, junto con la reflexión filosófica, debe ayudarnos a crear situaciones que lleven a la persona a darse cuenta y ubicarse en su propia realidad, para desde ahí criticar los hechos y luego actuar sobre ellos»³⁰. De este modo, se capacita al individuo a formar parte del cambio, tanto en su vida personal como en la transformación de la sociedad de la que forman parte.

Perspectivas y desafíos de la enseñanza de la filosofía en Ecuador

La enseñanza de la filosofía en Ecuador, como en muchos otros países de América Latina, enfrenta dificultades, retos, desafíos y oportunidades que deben ser consideradas con la finalidad de repensar su ser y su quehacer en el mundo actual. Algunas perspectivas esenciales sobre la enseñanza de la filosofía en nuestro país se pueden sintetizar en los siguientes puntos.

Reformulación del currículo educativo

El sistema educativo ecuatoriano requiere reintegrar la enseñanza de la filosofía en el currículo de la educación secundaria y transversalizar su enseñanza en la educación superior. Esta tarea implica repensar el valor fundamental de la filosofía en la vida humana, así como reformular los objetivos de aprendizaje de la disciplina. También, necesita un replanteamiento de los contenidos mínimos, las metodologías, los criterios de evaluación, las estrategias y los recursos, de manera que éstos respondan a las particularidades del contexto y a las necesidades de los sujetos singulares que conforman el sistema educativo.

Si bien es cierto que, en Ecuador, las reformas educativas han sido frecuentes y han buscado modernizar el currículo, también lo es que algunas de estas reformas han restado importancia y minusvalorando la enseñanza de la filosofía y de las ciencias humanas. Esto ha implicado un descuido de la matriz cognitiva del Estado, al

30 Leticia Correa Lozano. «La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento». *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 12, 2012, p. 80.

priorizar aspectos relacionados con la matriz productiva, técnica y tecnológica. Esta tendencia se hizo particularmente evidente a partir de septiembre de 2016, con la implementación del Acuerdo Ministerial, en el que se establecen:

los currículos de Educación General Básica para los subniveles de Preparatoria, Elemental, Media y Superior; y, para el nivel de Bachillerato General Unificado con sus respectivas cargas horarias, (...) de aplicación obligatoria en todo el Sistema Educativo Nacional, a partir de septiembre de 2016 en los establecimientos escolares con régimen Sierra y en el año lectivo 2017-2018 en los de régimen Costa³¹.

Este Acuerdo Ministerial deroga lo establecido en los Acuerdos Ministeriales de 2011 y 2014 los cuales, según el ministro Augusto Espinoza, carecían de articulación entre niveles, flexibilidad curricular y presentaban un exceso de elementos curriculares que dificultaban su aplicación práctica³². Por estas razones, desde los equipos técnicos del Ministerio de Educación se recomendaba:

una nueva normativa en la cual se establezca un ajuste curricular para la apertura, flexibilización y articulación entre los niveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado; (...) reorganización y distribución de la carga horaria para los niveles educativos indicados (...)³³.

Sin embargo, han pasado algunos años de la aplicación de dichos ajustes, sin que se hayan logrado los avances esperados. Por el contrario, se evidencia un claro retroceso en los distintos procesos educativos, ya que los resultados obtenidos desde la práctica educativa permiten comprender que, por citar un ejemplo, «el Bachillerato General Unificado ha perdido el horizonte para el cual fue creado, el perfil de salida de los estudiantes no es el ideal para su posterior vinculación en los procesos de educación superior»³⁴. Este tipo de bachillerato, al igual que la educación básica e inicial en conjunto, no ha dado los resultados esperados. En conjunto, no han logrado cumplir su objetivo central que es: «garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo, fomenten

31 Ministerio de Educación. *Acuerdo Ministerial. Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A*. [Página web], 2016, p. 2.

32 *Ibid.*

33 *Ibid.*, p. 1.

34 Floralba Aguilar Gordón. «Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 1, núm. 19, 2019, p. 21.

el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo»³⁵.

En general, lo experimentado en estos años permite evidenciar que los ajustes implementados en estos niveles educativos han generado mayores complicaciones en la transición y en el acceso de los estudiantes del colegio a la universidad. Esto se debe a que muchos no han alcanzado los resultados de aprendizaje requeridos para su inserción en la vida universitaria ni han desarrollado las competencias básicas para enfrentar la siguiente etapa de su formación académica, lo que ha desencadenado en una serie de dificultades «en los estudios superiores y universitarios generando nuevos problemas (...) altos niveles de repetición y deserción estudiantil de la población universitaria en los primeros años de las diferentes carreras ofertadas por los institutos superiores y por las universidades del país»³⁶. Lo anterior, permite comprender el divorcio existente entre educación media y estudios universitarios, una desconexión que se refleja en diversos problemas estructurales del sistema educativo: siguen siendo evidentes las mallas curriculares descontextualizadas en todos los niveles educativos; la exigencia del uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) sin la adecuada preparación de los involucrados y sin la adecuación infraestructural de las instituciones son algunos aspectos que incrementan la desigualdad y obligan a «repensar el currículo (...) en todos los aspectos que implican la selección de contenidos (...) necesidades de la sociedad, la tecnología disponible y (...) estructura formal de los planes y programas de estudio»³⁷.

Adicionalmente, en la propuesta del plan de estudios del Bachillerato General Unificado, realizada por el Ministerio de Educación en 2016, se establece una malla curricular con un tronco común compuesto por 12 asignaturas, con 35 horas pedagógicas para primero y segundo año de bachillerato, y 20 horas pedagógicas para el tercer año de bachillerato. Dentro del grupo de las asignaturas del tronco común —tanto del Bachillerato General Unificado como de las modalidades en ciencias y técnico, respectivamente— se incluye la asignatura de Filosofía (Desarrollo del Pensamiento Filosófico) con 2 horas pedagógicas distribuidas en el primero

35 Ministerio de Educación. Acuerdo Ministerial. Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. *Op. cit.*, p. 1.

36 Floralba Aguilar Gordón y Julio Rosero Guillén. «Cambio de la matriz cognitiva como arista para la formación de la persona en el Ecuador». *Revista Cátedra*, vol. 2, núm. 2, 2019, p. 17.

37 Floralba Aguilar Gordón. «El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 16, núm. 31, 2017, p. 130.

y segundo año. Para el tercer año de bachillerato, esta disciplina se ofrece como asignatura optativa bajo el nombre de Corrientes Filosóficas.

Formación y capacitación docente en Filosofía

En el caso de Ecuador, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato enfrenta serias limitaciones, entre las cuales destaca la escasa carga horaria asignada a esta asignatura. Lamentablemente, estas pocas horas suelen estar en manos de profesionales ajenos al campo de la filosofía, lo que repercute negativamente en la calidad del proceso educativo. Algunos docentes que imparten esta cátedra no cuentan con la preparación adecuada, carecen del conocimiento y la formación necesarios en la disciplina, y su metodología de enseñanza resulta deficiente. Esta situación impide que se cumpla el objetivo fundamental de la filosofía: fomentar el pensamiento crítico y la reflexión profunda en el estudiante. En lugar de ello, la enseñanza se reduce a la mera memorización de conceptos y teorías, muchas veces desvinculados del contexto y la realidad del estudiante. Ante este panorama, es indispensable que el profesorado cuente con una formación sólida en filosofía para poder impartir una enseñanza efectiva. Para ello, los docentes pueden beneficiarse de talleres, seminarios y recursos adicionales que les permitan mantenerse actualizados en metodologías pedagógicas y contenidos filosóficos contemporáneos. No obstante, de acuerdo con lo mencionado por Dávila: «en varias universidades existen programas y modelos pedagógicos que no han comprendido, ni han evaluado sus procesos formativos. Lo cual (...) estanca el desarrollo de la educación en el Ecuador, los docentes cuando se gradúan siguen reproduciendo prácticas tradicionalistas»³⁸.

Esta falta de seguimiento en los procesos formativos estanca el desarrollo socioeducativo. Por ello, es indispensable realizar una adecuada actualización de los programas de formación docente, no sólo para los docentes de carreras de filosofía, sino también para todos aquellos que aspiran a la docencia como su profesión. De esta manera, se asegura que cada docente esté debidamente preparado para impartir las distintas disciplinas en el aula. Al respecto, Aguilar menciona que, «el docente de filosofía deberá estar bien formado para respaldar las ideas de sus acciones y nutrir las mutuamente para fortalecer el pensamiento y no

38 Gabriela Eugenia Dávila Lara. «Modelos pedagógicos para la formación docente en Ecuador: una mirada histórica hasta la actualidad». En: Odalys Fraga Luque (Coord.). *El pensamiento educativo ecuatoriano* (pp. 113–124). Azogues: Universidad Nacional de Educación, 2017, p. 114.

banalizar la docencia, deberá interesarse por el sujeto que forma, por su ser, su conocer»³⁹. Esto implica que debe existir un interés real por la formación integral del individuo, enriqueciendo su pensamiento, preparándolo para enfrentar los desafíos del mundo en el cual se encuentra.

Escasez académica y social de la filosofía

En el caso ecuatoriano al que se hace referencia, una limitante adicional es la distribución y naturaleza de las instituciones de educación superior. Según la información disponible en las páginas web del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)⁴⁰ y del Consejo de Educación Superior (CES)⁴¹, en el país existe un total de 63 Universidades, de ellas 35 son públicas, 20 particulares autofinanciadas y 8 particulares cofinanciadas. Asimismo, hay 206 institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos de artes y conservatorios, distribuidos en 61 de carácter público y 145 particulares, todos ellos ofertando educación superior.

De todo el conjunto de Instituciones de Educación Superior en el país, actualmente existen únicamente tres carreras de filosofía. La primera es ofertada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; la segunda, por el Instituto Franciscano Bernardino Echeverría en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia; y la tercera, por la Universidad Politécnica Salesiana, aunque en esta última, debido a requerimientos propios de instancias de educación superior se encuentra en proceso de cierre —vigente pero no activa—. Estas tres instituciones priorizan la formación de aspirantes a la vida religiosa y sacerdotal, por lo que registra una baja afluencia de seglares interesados en obtener un título con reconocimiento civil. Las titulaciones que se otorgan son: Licenciado en Filosofía.

Adicionalmente, en la investigación realizada, se encuentra que la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), ofrece una Subespecialización en Filosofía que no otorga titulación oficial a nivel nacional, sino que es ofertada «como complemento (...) para toda carrera dentro de la USFQ para problematizar temáticas de otras áreas; (...) para construir una visión crítica del

39 Floralba Aguilar Gordón. «Didáctica de la Filosofía». *Op. cit.*, p. 139.

40 Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Universidades y Escuelas Politécnicas. Listado de Universidades y Escuelas Politécnicas Evaluadas*. [Página web], 2020.

41 Consejo de Educación Superior. *Institutos Particulares autofinanciados; Institutos Públicos; Universidades Particular cofinanciada; Universidades Particulares autofinanciadas; Universidades Públicas nacionales*. Publicado en la página web, sin fecha.

mundo contemporáneo (...) dirigida a estudiantes de la USFQ»⁴². Asimismo, se encuentra que hay 7 universidades ecuatorianas que cuentan con una Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación pero que en su oferta no disponen de una carrera en filosofía.

Lo anterior evidencia el escaso interés existente en torno a la oferta y demanda de una carrera de filosofía. Con el objetivo de identificar dicho interés y realizar los ajustes curriculares correspondientes, en los años 2016 y 2018 se aplicó una encuesta a aproximadamente 100 estudiantes de educación secundaria (colegios). Los resultados mostraron que el 99 % de los encuestados manifestó tenía intereses distintos a la filosofía. En cuanto a preferencias académicas, el 10 % se inclinó por las áreas vinculadas a las tecnologías, como computación, mecatrónica y otras vinculadas; el 12 % por la carrera de derecho; el 13 % por medicina 12 % por psicología; el 7 % por comunicación social; 5 % por educación; el 9 % por ciencias de la administración; 8 % por contabilidad; 11 % por arquitectura; y el 12 % por diversas ingenierías.

En este contexto, frente a la poca oferta de carreras de filosofía en las universidades ecuatorianas y el escaso interés de la sociedad civil por esta disciplina, para abordar esta problemática, como desafíos importantes, se pueden asumir las siguientes medidas estratégicas.

TABLA 1. Medidas estratégicas

| Problemática | Desafíos | Acción | Estrategia |
|--|---|---|--|
| AMPLIACIÓN DE LA OFERTA DE CARRERAS DE FILOSOFÍA EN LAS UNIVERSIDADES. | <i>Motivar la creación de nuevos programas de filosofía</i> | Fomentar la creación de nuevas carreras de filosofía en universidades y centros de educación superior. | Ofrecer incentivos financieros y apoyo institucional para las universidades que decidan establecer o expandir programas de filosofía. Esto puede incluir subvenciones, recursos educativos y apoyo logístico. |
| | <i>Desarrollar programas interdisciplinarios</i> | Integrar la filosofía en programas interdisciplinarios que combinen filosofía con otras áreas del conocimiento. | Crear programas de estudios conjuntos que incluyan filosofía junto con campos como ciencias sociales, derecho, o ciencias naturales, para atraer a estudiantes interesados en una formación más amplia y aplicada. |

42 Universidad San Francisco de Quito. *Subespecialización Filosofía. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades*. [Página web], 2024.

| | | | |
|---|---|--|---|
| | <i>Apoyo a instituciones con enfoque filosófico</i> | Reforzar el apoyo a las universidades e institutos que ya ofrecen carreras de filosofía, asegurando su sostenibilidad y crecimiento. | Facilitar recursos adicionales, crear redes de colaboración y ofrecer asesoramiento para mejorar la calidad y la visibilidad de los programas existentes. |
| | <i>Promoción de carreras de filosofía en universidades regionales</i> | Expandir la oferta de filosofía a universidades en regiones fuera de los grandes centros urbanos. | Colaborar con universidades regionales para desarrollar programas de filosofía adaptados a las necesidades locales y facilitar el acceso a estudiantes en diferentes áreas geográficas. |
| FOMENTAR EL INTERÉS DE LA SOCIEDAD CIVIL POR LA FILOSOFÍA | <i>Sensibilización y educación pública situada</i> | Realizar campañas de sensibilización para destacar la importancia y los beneficios de la filosofía en la vida cotidiana. | Organizar conferencias, debates públicos, y talleres que muestren cómo la filosofía contribuye al pensamiento crítico, la ética y la comprensión del mundo. Utilizar medios de comunicación y redes sociales para alcanzar un público amplio. |
| | <i>Integración de filosofía en la educación general básica, bachillerato y superior</i> | Incorporar elementos de filosofía en el currículo de educación básica, media y superior para familiarizar a los estudiantes con la disciplina desde una edad temprana. | Diseñar módulos de filosofía que puedan ser integrados en otras asignaturas y fomentar actividades extracurriculares que promuevan el pensamiento filosófico. |
| | <i>Desarrollo de programas de divulgación</i> | Diseñar y promover programas de divulgación filosófica dirigidos a distintos sectores de la sociedad. | Ofrecer cursos en línea, charlas y clubes de filosofía abiertos al público para atraer a personas interesadas en explorar la filosofía sin necesidad de inscribirse en una carrera formal. |
| | <i>Promoción de filosofía en medios y cultura</i> | Incrementar la presencia de la filosofía en medios de comunicación, literatura y cultura popular. | Publicar artículos, ensayos y libros que exploren temas filosóficos relevantes y colaborar con medios de comunicación para discutir cuestiones filosóficas en programas y publicaciones de amplio alcance. |
| | <i>Resaltar el impacto profesional de la filosofía</i> | Mostrar cómo una formación en filosofía puede ser beneficiosa en diversas profesiones. | Presentar casos de éxito de profesionales que aplican habilidades filosóficas en campos como la política, el derecho, el periodismo, y los negocios, para destacar la versatilidad y aplicabilidad de la filosofía en el mundo laboral. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <i>Crear alianzas con organizaciones y empresas</i> | Formar alianzas con organizaciones y empresas para apoyar la filosofía. | Establecer asociaciones con instituciones y empresas que puedan ofrecer becas, pasantías o colaboraciones para estudiantes y egresados de filosofía. |
| | <i>Incentivar la investigación y la publicación</i> | Apoyar la investigación y publicación en filosofía para elevar su perfil académico y profesional. | Facilitar financiamiento y recursos para proyectos de investigación en filosofía y promover la publicación de trabajos filosóficos en revistas y medios especializados. |
| | <i>Fortalecer la infraestructura académica</i> | Mejorar la infraestructura y los recursos disponibles para los programas de filosofía. | Invertir en bibliotecas, laboratorios y tecnologías que apoyen la enseñanza y el estudio de la filosofía en las universidades. |

Fuente: elaboración propia.

Otros desafíos emergentes en el panorama educativo

La enseñanza de la filosofía en Ecuador enfrenta varios desafíos que reflejan tanto las particularidades del contexto educativo nacional como las tendencias globales en la educación filosófica. La percepción generalizada sobre la filosofía no favorece su posicionamiento frente a otras áreas del conocimiento consideradas más técnicas y científicas. En un mundo tecnologizado, globalizado y digitalizado como el nuestro, la función de la filosofía es fundamental; sin embargo, al ser erróneamente concebida como un conjunto de abstracciones y conceptualizaciones universales sin aplicación concreta, su enseñanza tiende a percibirse como irrelevante. Esta visión limitada reduce el interés de los estudiantes, quienes, en su mayoría, priorizan opciones académicas y profesionales vinculadas a las ingenierías, las tecnologías, las ciencias administrativas y contables, las ciencias de la salud y las ciencias jurídicas; es decir, carreras que se asocian directamente con la obtención de mayores réditos económicos. Como advierten Londoño y Rojas: «la desaparición de la filosofía en las aulas es un fenómeno ya reconocido en el mundo (...) se reconoce que los saberes escolares de filosofía son “resúmenes diluidos y falsificados de los saberes de referencia de las universidades”»⁴³. Esto representa una problemática significativa frente a la necesidad de fomentar y fortalecer la enseñanza de la filosofía dentro del sistema educativo, reconociendo su

43 Carlos Londoño y Jorge Rojas. «Crisis y práctica filosófica en la educación». *Praxis y Saber*, vol. 11, núm. 25, 2021, p. 157.

aporte a la formación del pensamiento crítico, la reflexión ética y el desarrollo integral del ser humano.

Otro desafío que enfrenta la enseñanza de la filosofía es la escasa importancia que se le otorga dentro del currículo ecuatoriano, ya que suele ser incluida como una cátedra secundaria, destinada únicamente a rellenar el pensum académico. Esta situación impide la posibilidad de profundizar en sus contenidos y limita el interés para valorarla como una disciplina con alto impacto en la vida diaria. En consecuencia, el interés y la motivación por la filosofía disminuye progresivamente.

Evitar la desconexión entre el contenido académico de la filosofía y el contexto actual constituye un desafío relevante, puesto que la frecuente descontextualización provoca que los conceptos filosóficos pierdan significado real y carezcan de sentido práctico y situado, en consonancia con las realidades concretas de los estudiantes. Como una respuesta a esta problemática Sarmiento expone que: «la idea es que la filosofía no debe ser encerrada en las escuelas, facultades o institutos, reflexionando sólo sobre sí misma; sino que debe ser cultivada como un conjunto de problemas y respuesta siempre en relación con la realidad»⁴⁴. Es en este punto donde los docentes juegan un papel fundamental, dado que son los responsables de implementar metodologías atractivas e innovadoras que eviten la transmisión tradicional del conocimiento. Además, les corresponde fomentar la motivación y destacar la relevancia de la filosofía en el desarrollo personal y social, tanto dentro como fuera del aula.

A pesar de los desafíos actuales, existen prácticas que buscan fortalecer la enseñanza y la relevancia de la filosofía, reconociéndola como una herramienta fundamental para la promoción del pensamiento crítico, reflexivo y propositivo dentro del sistema educativo ecuatoriano. Para mejorar este panorama, es necesario sustituir enfoques y paradigmas de la educación tradicional por tendencias pedagógicas contextualizadas, que permitan conectar la filosofía con las experiencias prácticas de los estudiantes. De esta manera, será posible alinear su aprendizaje con los problemas y las realidades contemporáneas. Así lo expone Carmona, «de acuerdo con Lipman, los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación (...) entendiendo a la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar»⁴⁵. De manera

44 Eduardo Sarmiento. «Gabriel Vargas Llosa (2012), Filosofía ¿para qué? Desafíos de la Filosofía en el Siglo XXI, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztacalapa/Itaca». *Signos Filosóficos*, vol. 15, núm. 29, 2013, p. 235.

45 María Carmona. «Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman». *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 6, núm. 12, 2005, p. 104.

que, la filosofía no se limita a una práctica de pensamiento aclarador, sino que se enfoca en fomentar la capacidad de análisis y creación de argumentos sólidos frente a distintas problemáticas.

La disponibilidad de recursos y materiales didácticos de calidad puede ser un desafío. En algunas regiones, los recursos para la enseñanza de la filosofía pueden ser limitados, lo que afecta la calidad de la educación. La integración de tecnología y métodos innovadores en la enseñanza puede ayudar a superar algunas de estas limitaciones. Plataformas digitales, recursos en línea y herramientas interactivas pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje.

La enseñanza de la filosofía en Ecuador enfrenta algunos desafíos relacionados con el currículo, la capacitación docente y los recursos disponibles; sin embargo, también hay oportunidades como las que siguen:

1. La enseñanza de la filosofía en el bachillerato y en la educación universitaria tiene una importancia fundamental que abarca varias dimensiones del desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes.
2. La enseñanza de la filosofía fomenta el pensamiento crítico desde una edad temprana. En el bachillerato, los estudiantes aprenden a analizar argumentos, identificar supuestos y evaluar la validez de diferentes puntos de vista. Esta habilidad es esencial no sólo para el estudio de la filosofía, sino para la toma de decisiones informadas en cualquier campo. En la educación universitaria, el pensamiento crítico adquiere una importancia mayor, ya que los estudiantes deben ser capaces de desarrollar y defender sus propias ideas de manera rigurosa. La filosofía proporciona herramientas para la argumentación lógica y el análisis profundo, habilidades que son aplicables a cualquier disciplina académica y en la vida misma.
3. En la etapa del bachillerato, los estudiantes comienzan a enfrentar cuestiones éticas y morales de manera más consciente y la filosofía les ayuda a explorar y comprender los fundamentos de sus propias creencias y valores, así como a considerar las implicaciones éticas de sus acciones. Del mismo modo, en la educación universitaria, la reflexión ética se vuelve indispensable para muchas áreas profesionales. Los estudiantes en campos como la medicina, el derecho, la ingeniería, y los negocios deben tomar decisiones éticas complejas. La filosofía proporciona un marco categorial para analizar y abordar estos dilemas.

4. La enseñanza de la filosofía contribuye significativamente al desarrollo de habilidades de comunicación y argumentación. A través del estudio filosófico, los estudiantes aprenden a expresar ideas con claridad y a participar en debates de manera constructiva. La capacidad de articular argumentos coherentes, escuchar activamente y responder a críticas es fundamental para el éxito académico y profesional. Estas habilidades de comunicación y argumentación son esenciales para la investigación y la presentación de trabajos académicos a nivel universitario. La filosofía, en ese sentido, ofrece un espacio propicio para perfeccionar dichas habilidades, facilitando también el desarrollo de una escritura clara, crítica y bien estructurada.
5. La filosofía introduce a los estudiantes a conceptos fundamentales como la justicia, la libertad, la verdad y la belleza. Esta comprensión amplia y profunda ayuda a los estudiantes de bachillerato a situar sus propias experiencias y conocimientos en un contexto más amplio. A nivel universitario, la comprensión de estos conceptos es esencial para abordar problemas complejos en áreas como la política, la ciencia y las artes. La filosofía permite a los estudiantes integrar y reflexionar sobre los fundamentos teóricos que subyacen a sus estudios y trabajos.
6. En el bachillerato, la filosofía estimula la autorreflexión y el desarrollo personal; los estudiantes aprenden a cuestionar sus propias creencias y a explorar su identidad y propósito en la vida. En la universidad, la autonomía y la capacidad de autorreflexión se vuelven aún más importantes. La filosofía ayuda a los estudiantes a desarrollar una visión crítica y autónoma de su lugar en el mundo y de sus responsabilidades profesionales y personales.
7. La enseñanza de la filosofía contribuye a la preparación para el mundo laboral. Aunque esta disciplina no se vincula directamente con todos los campos profesionales, las habilidades que se adquieren a través de su estudio son altamente transferibles. La capacidad de pensar críticamente y resolver problemas complejos es ampliamente valorada en cualquier profesión.
8. La filosofía proporciona una base sólida para el pensamiento interdisciplinario. A través de ella, los estudiantes pueden aplicar principios filosóficos a otras áreas del conocimiento, lo que promueve una comprensión más integrada y holística. Esta capacidad de pensar interdisciplinariamente resulta esencial tanto para la investigación avanzada como para la resolución de problemas complejos.

Conclusiones

La visión retrospectiva sobre la enseñanza de la filosofía en el ámbito educativo ecuatoriano revela una trayectoria marcada por periodos de transformación y adaptación a contextos políticos y sociales cambiantes. A lo largo de la historia, su enseñanza ha sido un reflejo de las prioridades y los desafíos del país. En distintas etapas, las políticas educativas han tendido a incorporar principios filosóficos orientados a responder a la demanda de modernización y desarrollo, aunque en muchos casos de manera inconsistente. Esta evolución ha influido en la estructura y en los enfoques educativos, impactando tanto la formación docente como el currículo.

En la actualidad, la enseñanza de la filosofía en Ecuador enfrenta diversas dificultades. Uno de los principales desafíos consiste en equilibrar las demandas de un sistema educativo cada vez más enfocado en la preparación técnica y profesional, con la necesidad de preservar una base sólida en principios filosóficos que fomenten el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes. Si bien las reformas recientes han introducido enfoques innovadores y competencias clave, también han generado debates en torno a la reducción del espacio dedicado a la formación filosófica. Por ello, resulta esencial que el sistema educativo logre integrar estos enfoques sin sacrificar la profundidad de la reflexión filosófica.

Es necesario realizar una revisión crítica de la enseñanza de la filosofía de la educación actual para asegurar que los principios filosóficos no queden relegados en favor de enfoques puramente utilitarios. Se recomienda una reflexión sobre cómo las políticas educativas pueden integrar la filosofía en el currículo, de manera que ésta se mantenga relevante y efectiva en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexión ética y ciudadanía activa. Reformas bien diseñadas podrían garantizar que la filosofía educativa contribuya significativamente a la formación de ciudadanos preparados para enfrentar los retos del futuro.

Mirando hacia el futuro, es indispensable que la enseñanza de la filosofía en Ecuador se adapte a los desafíos emergentes, mientras refuerza su papel en la formación integral de los estudiantes. Las oportunidades para fortalecer la enseñanza de la filosofía incluyen la incorporación de enfoques multidisciplinarios que conecten la filosofía con las nuevas demandas del siglo XXI, como la ética digital, la globalización y la sostenibilidad. Sin embargo, estos avances deben ser cuidadosamente equilibrados con una apreciación rigurosa de los principios filosóficos tradicionales que han dado forma al sistema educativo del país.

Es preciso considerar la importancia de la formación continua de los docentes y la necesidad de un currículo que incluya la filosofía no sólo como un área de conocimiento, sino como una herramienta esencial para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. La inversión en la capacitación de los educadores y en el desarrollo de materiales educativos adecuados es fundamental para promover una enseñanza de la filosofía que sea pertinente y eficaz.

Si bien, la enseñanza de la filosofía en Ecuador enfrenta diversos retos y desafíos, también ofrece importantes oportunidades. Este estudio destaca el potencial que tiene la filosofía en la sociedad contemporánea, al fomentar el pensamiento crítico, analítico, reflexivo y propositivo, cualidades indispensables para responder a las exigencias del mundo actual. Su contribución al desarrollo integral del individuo es significativa y debe ser aprovechada para dar respuesta a los actuales requerimientos de un contexto marcado por los avances de la ciencia, la tecnología y la digitalización.

Referencias

- Aguilar Gordón, Floralba. «El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 16, núm. 31, 2017, pp. 129–154.
- Aguilar Gordón, Floralba. «Didáctica de la Filosofía». *Revista de estudios y experiencias en Educación*, vol. 18, núm. 38, 2019, pp. 129–150.
- Aguilar Gordón, Floralba. «Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 1, núm. 19, 2019, pp. 1–31.
- Aguilar Gordón, Floralba y Rosero Guillén, Julio. «Cambio de la matriz cognitiva como arista para la formación de la persona en el Ecuador». *Revista Cátedra*, vol. 2, núm. 2, 2019, pp. 15–38.
- Carmona, María. «Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman». *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 6, núm. 12, 2005, pp. 101–128.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Universidades y Escuelas Politécnicas. Listado de Universidades y Escuelas Politécnicas Evaluadas*. [Página web], 2020.

- Consejo de Educación Superior. *Institutos Particulares autofinanciados*. [Página web], s.f.
- . *Institutos Públicos*. [Página web], s.f.
- . *Universidades Particular cofinanciada*. [Página web], s.f.
- . *Universidades Particulares autofinanciadas*. [Página web], s.f.
- . *Universidades Públicas nacionales*. [Página web], s.f.
- Correa Lozano, Leticia. «La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento». *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 12, 2012, pp. 67–82.
- Correa Mautz, Felipe. «La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana». *Veritas*, núm. 57, 2024, pp. 79–102.
- Crespo, José Luis y Pillacela, Luisa Alejandra. «Un recorrido por la educación comprehensiva en el Ecuador». En: *iv Congreso Virtual Internacional Migración y Desarrollo*, pp. 26–36. Málaga: Universidad de Málaga, 2029.
- Dávila Lara, Gabriela Eugenia. «Modelos pedagógicos para la formación docente en Ecuador: una mirada histórica hasta la actualidad». En: Fraga Luque, Odalys (Coord.). *El pensamiento educativo ecuatoriano* (pp. 113–124). Azogues: Universidad Nacional de Educación, 2017.
- García, Jean Carlos y Varguillas, Carmen. «Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía». *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19, 2015, pp. 210–226.
- Goetschel, Ana María. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo xx*. Quito: FLACSO Ecuador: Abya-Yala, Quito, 2007.
- Guerra Bravo, Samuel. *La Filosofía en Quito colonial 1534-1767. Sus condicionamientos históricos y sus implicaciones socio-políticas*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2020.
- . «Filosofía aplicada en contextos de colonialidad y emergencia: el caso de Eugenio Espejo». *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, núm. 1, 2021, pp. 121–147.
- Ibarra Parra, América. «Montalvo, Maestro de pensamiento, sentimiento y acción». *Boletín de la Academia Nacional de Historia*, vol. CI, núm. 209, 2023, pp. 296–305.

- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret y Oscayan, Frederick. *La filosofía en el aula*. Trad. Felix García Moriyón *et al.* Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- Londoño, Carlos y Rojas, Jorge. «Crisis y práctica filosófica en la educación». *Praxis y Saber*, vol. 11, núm. 25, 2021, pp. 153–176.
- Mendoza, José María Felipe. «Tomás de Aquino y la relación entre Filosofía y Teología: Una interpretación literal de la Suma de Teología». *Universitas Philosophica*, vol. 35, núm. 70, 2018, pp. 131–149.
- Ministerio de Educación. «Ciencias Sociales y Filosofía». En: *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Nivel bachillerato* (pp. 456–480). Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2019.
- . *Acuerdo Ministerial. NRO. MINEDUC-ME-2016-00020-A*. [Página web], 2016.
- . *Bachillerato General Unificado. Tronco Común*. [Página web], 2016.
- Mora Zapater, Janeth Leticia; Hernández Ciriano, Ida María y Barreiro Moreira, Dunia Lucia. «Juan Montalvo Fiallos: Precursor de la Pedagogía Social en América Latina». *Órbita Científica*, vol. 25, núm. 106, 2019, pp. 1–8.
- Oscoco Solórzano, Rolando *et al.* «Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana». *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, núm. 10, 2019, pp. 83–94.
- Pacheco, Lucas. «Evolución histórica de la universidad en Ecuador: 1603–2010». *Revista Simposio Permanente sobre la Universidad*, núm. 3, 2011, pp. 11–36.
- Salgado, Manuel. «Los desafíos de la Universidad Central frente a la nueva propuesta de modernización capitalista». *Revista Economía*, vol. 66, núm. 104, 2014, pp. 97–104.
- Sarmiento, Eduardo. «Gabriel Vargas Llosa (2012), Filosofía ¿para qué? Desafíos de la Filosofía en el Siglo XXI, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Itaca». *Signos Filosóficos*, vol. 15, núm. 29, 2013, pp. 231–236.
- Terán Najas, Rosemarie. «Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897–1920): una reinterpretación». *Revista Historia Caribe*, vol. 12, núm. 30, 2017, pp. 81–105.
- Universidad San Francisco de Quito. *Subespecialización Filosofía. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades*. [Página web], 2024.

ESTUDIO VII

DEFENSA Y CONSOLIDACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA

Diana Melisa Paredes Oviedo¹
Maximiliano Prada Dussán²
Fredy Prieto Galindo³
Óscar Espinel⁴
Oscar Pulido⁵

No podemos desligar el camino de la enseñanza de la filosofía de los contextos políticos en los que ésta se desarrolla. Montes y Montes⁶ mostraron que, durante el siglo xx, la filosofía como saber escolar en Colombia estuvo constantemente alineada con la orientación política del país, expresada en la Constitución Política de 1886. Así, señalan los autores, la filosofía que predominó en la enseñanza durante dicha centuria estuvo marcada por el neotomismo, en coherencia con la consagración del país al catolicismo. Pero, además de ello, tal alianza supuso la garantía de la enseñanza, dado que, desde el catolicismo, para la comprensión de los misterios de la fe se requiere formación filosófica previa.

La defensa de la filosofía en Colombia, por un lado, ha tomado distintos matices según el contexto histórico. Si bien en el contexto neotomista dicha defensa implicaba hacer y enseñar una filosofía “autónoma” frente a la doctrina religiosa, el contexto actual es otro. En 1991, con la promulgación de la nueva Constitución Política, Colombia se declaró como un Estado democrático, laico y plural, a diferencia del modelo anterior establecido por la Constitución de 1886.

-
- 1 Universidad de Antioquia. Grupo Sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).
 - 2 Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía.
 - 3 Universidad la Gran Colombia.
 - 4 Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación – GIFSE. Editor de la revista *Pedagogía y Saberes*. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía.
 - 5 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación – GIFSE. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía.
 - 6 Víctor Daniel Montes y Julián Alberto Montes. *La filosofía como disciplina escolar en Colombia: 1946–1994*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2019.

La pregunta clave en torno a la defensa de la filosofía consiste, entonces, en encontrar los soportes para su existencia en la vida democrática, laica y plural, acorde a los tiempos que vivimos.

Como ha sido ya estudiado⁷, una de las tendencias dominantes en la actual educación colombiana ha sido alinear el sistema educativo a los sectores productivos y de desarrollo económico. En este marco, la enseñanza de la filosofía se ve cuestionada al no responder a los criterios de rentabilidad. Surge entonces un interrogante fundamental: ¿qué soporta la enseñanza de la filosofía, en tanto la apertura a la vida democrática ha coincidido con el auge de modelos educativos centrados en la educación para la empleabilidad como justificación última de los procesos formativos?

Este estudio presenta algunas de las líneas a través de las cuales se ha ido consolidando el campo⁸ de la enseñanza de la filosofía, tanto como práctica institucional como campo epistemológico, en el marco de la vida democrática. Se trata de un trayecto aún inconcluso, que evidencia el avance de una reflexión pedagógica y filosófica en construcción. La experiencia reciente en torno a las reformas nacionales de educación, como se expondrá al final de este texto, quizás sirva de marco interpretativo que permita dar un paso cualitativo sobre la enseñanza de la filosofía.

El texto se divide en apartados distintos que intentan capturar líneas y trayectos definidos que han configurado la enseñanza de la filosofía a nivel escolar: las normas nacionales, el campo epistemológico de la enseñanza de la filosofía, la didáctica desarrollada, la participación de redes y la actividad extracurricular.

7 Véase, por ejemplo: Wilson Herrera (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá: Universidad Agustiniana-Universidad del Rosario, 2022; Carmenza Sánchez Rodríguez (Comp.). *Evaluación y educación. Miradas críticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.

8 Aún se encuentra la discusión acerca de si propiamente la enseñanza de la filosofía puede constituirse como un campo, siguiendo las nociones provenientes de Bourdieu y que se han empleado en el contexto colombiano para referirse a las áreas de la enseñanza (Guillermo Bustamante Zamudio. «Sobre el concepto de campo en Bourdieu». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 18, 2016, pp. 49–66; Guillermo Bustamante Zamudio et al. *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018; Mario Díaz Villa. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 1993; Germán Vargas Guillén y Alexander Ruíz Silva (Eds.). *Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013). En tales discusiones, se hace énfasis en las presiones y tensiones que se tienen. Se emplea la noción de campo como noción amplia, con lo cual se quiere expresar que se trata de un problema filosófico, que se encuentra interdisciplinariamente con saberes pedagógicos y educativos y que no se identifica propiamente como una didáctica específica. Cuando aquí nos referimos a cierta autonomía de este campo, nos referimos a la construcción de un espacio con tales características.

Breve marco histórico: del siglo xvii al xxi

Si bien la enseñanza de la filosofía en Colombia se ha fortalecido a partir de 1990, para comprender el presente no podemos perder de vista lo acontecido a partir del siglo xvii en Europa respecto a los cánones que organizaban la educación filosófica y que afectaron nuestro contexto. Entre los siglos xvii y xix, en Europa y Colombia existía una serie de instituciones educativas denominadas Casas de Educación, Colegios, Colegios-Seminarios, Colegios Universitarios, Universidades, Colegios Nacionales constituidos por Facultades menores, cuya finalidad era garantizar el acceso a la república de las letras, así como abrir camino hacia las Facultades mayores de Jurisprudencia, Medicina y Teología. En estos escenarios se cursaban 7 años de estudios organizados así: El *Studium Generale*, el *Trivium* o tres años de Artes —gramática, lógica y retórica— y el *Quadrivium* —física, matemáticas, metafísica y música—. Luego, cuatro años de facultades mayores: Jurisprudencia, Cánones o Teología, con sus grados de bachiller, licenciado —o maestro— y doctor dentro de cada rama.

Siguiendo a Oscar Saldarriaga⁹, en ese escenario, hacia el siglo xix los cánones que configuraban la enseñanza de la filosofía en Europa fueron, por un lado, el *Canon peripatético* que iniciaba la formación universitaria con la denominada “clase de Filosofía” y que abarcaba los cursos de Lógica, de Física —dividida en general o “del ser en movimiento” y especial o “del alma”—, de Metafísica y de Ética. Para este canon escolástico tardío, la filosofía no era una asignatura o una materia más, sino la verdadera “ciencia de ciencias”. Por ello agrupaba la física, la “psicología” y la ética, así como a la “ciencia primera”: la metafísica. Así comprendida, la Filosofía, en conjunto con la Gramática y la Retórica o Dialéctica, conformaban los cursos de las llamadas Facultades Menores, las cuales pasarían a conocerse como Facultad de Filosofía y Letras. Éstas no tenían como objetivo formar profesionales en filosofía, sino garantizar el acceso a las primeras letras, como se mencionó anteriormente.

Por otro lado, nos encontramos el *Canon wolffiano*, inspirado en Christian Wolff¹⁰, quien transformó la lógica silogística empleando para ello métodos matemáticos y

9 Oscar Saldarriaga. «De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792–1892». En: Santiago Castro Gómez y Eduardo Restrepo (Eds.). *Genealogías de la Colombianidad* (pp. 308–332). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008.

10 Christian Wolff (1679–1754) fue un filósofo y matemático alemán de corte racionalista, que se destacó en el movimiento conocido como la Ilustración. Parte de su trabajo filosófico estuvo marcado por ser un sistematizador y popularizador de la filosofía de Leibniz. No obstante, su lugar destacado en la historia de la filosofía se debe

geométricos. Este canon introdujo la filosofía natural, entendida como una física experimental, y dividió la metafísica en dos componentes: uno general enfocado en el “ser en cuanto tal” y otra especial enfocada en los “modos particulares del ser”, que son Dios, el Alma y el Mundo. En esta nueva forma de organización, la educación filosófica de quienes aspiraban a las Facultades Mayores se incorporaba la filosofía natural y la gramática general. Al mismo tiempo, los cursos de Ciencias Particulares, como Matemáticas, adquieren mayor protagonismo, y la Metafísica comenzó a ser desplazada o sustituida por las Ciencias Racionales emergentes como el lenguaje, el pensamiento, la economía y la moral.

Si bien hacia 1890 en Colombia aún no se había configurado el bachillerato moderno tal como lo conocemos, los cambios en los cánones de la educación filosófica contribuyeron a sentar sus bases, al requerirse con mayor fuerza una institución intermedia que facilitará una transición más planificada a las Facultades Mayores. Será el siglo xx cuando la pugna entre estos cánones —uno que concebía la filosofía como “madre de las ciencias” y otro que la entendía como “filosofía natural”— dé lugar a muchos de los cambios que aún hoy influyen en la forma que experimentamos y nos preguntamos por la enseñanza de la filosofía.

Conviene hacer algunas aclaraciones, que se ampliarán más adelante en el texto. En Colombia, la filosofía se mantiene presente en los diferentes grados que componen la educación básica y educación media, ya sea de forma directa o a través de algunos subcampos, como la ética, o de áreas afines, como política. Asimismo, se abordan competencias genéricas asociadas a este saber, como la lectura crítica. Tal situación hace necesario, a su vez, formar profesionales universitarios que se dediquen a la educación filosófica. La Constitución de 1991, y la consecuente Ley 115 de 1994, sentarían las bases para esta forma de comprender la filosofía en las instituciones educativas.

Marco normativo desde la Constitución Política de 1991

Si bien la presencia de la filosofía en la educación media ya estaba prefigurada por la Ley Uribe de 1903 —ubicándola dentro del bachillerato clásico—, será La Ley 115 de 1994¹¹, emitida por el Ministerio de Educación Nacional, la que, por

a la síntesis que logró entre los contenidos filosóficos de la tradición escolástica y la aplicación del denominado “nuevo método matemático” a todos los campos del saber.

11 Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República, 1994.

su carácter orgánico y transformador, le otorgue un nuevo lugar y sentido en el marco de la nueva Constitución Política. La Ley 115 habilita a la Filosofía como asignatura obligatoria y fundamental (art. 31) en la educación media en Colombia, en los dos últimos años de educación escolar (décimo undécimo). La norma no especifica cuántas horas debe asignarse en cada uno de los niveles, por lo cual su número es variable, y tampoco especifica los contenidos a ser enseñados.

Posterior a la Ley 115, encontramos al menos cinco frentes de políticas y documentos públicos que han permitido modelar su enseñanza en diferentes niveles del sistema educativo. Algunas de estas políticas han sido actualizadas, manteniendo su mismo enfoque, o han sido desarrolladas en políticas y normas específicas. Aquí mencionamos los documentos que han servido de referencia para la discusión filosófica:

1. Resolución 2343 de 1996 o Indicadores curriculares de logros para la filosofía¹².
2. Orientaciones pedagógicas y didácticas ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la enseñanza de la filosofía, en el Documento 14: *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*¹³. Asociado a estas orientaciones se encuentran los Lineamientos curriculares en Educación Ética y Valores Humanos¹⁴ y los estándares sobre competencias ciudadanas emitidas también por el MEN¹⁵, que cada vez encaminan más la acción educativa del área de filosofía, además de orientar otras áreas, como las Ciencias Sociales.

12 En este documento se señalan 11 indicadores para el área de filosofía en los niveles de educación básica y media que, para efectos de esta revisión, se desagregan de la siguiente manera. El documento se refiere a procesos, contenidos y finalidad para cada uno de los indicadores: 1. Proceso: Expresa / Contenido: Pensamiento fruto de la reflexión autónoma y de la argumentación / Finalidad: No indica. 2. Aplica / Resultados de reflexión / Comprender situaciones. 3. Reconoce / Fundamentos del pensamiento filosófico / Comprender lo que orienta el mundo actual. 4. Comprende y da respuestas / Interrogantes existenciales / Responder interrogantes existenciales. 5. Hace reflexiones / Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad / No indica. 6. Es analítico y crítico / No indica / Tomar conciencia y confrontar ideas. 7. Identifica / Problemas que subyacen a las respuestas existentes / Encontrar vínculos entre los seres humanos. 8. Manifiesta / Libertad de espíritu y capacidad reflexiva / Tomar posición frente a dogmatismos. 9. Diferencia y caracteriza / Campos filosóficos (Cosmología, metafísica, moral, antropología, estética, epistemología y lógica) / No indica. 10. Analiza e integra / Dimensiones del ser humano / Comprender a sí mismo y al otro. 11. Reconoce limitaciones al ejercicio de la razón / Condiciones del mundo y las particulares / No indica (Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 2343 de 1996*. Bogotá: MEN, 1996).

13 Ministerio de Educación Nacional. *Documento 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN, 2010.

14 Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares en Educación Ética y Valores Humanos*. Bogotá: MEN, 1998.

15 Ministerio de Educación Nacional – Asociación Colombiana de Facultades de Educación. *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN, 2003; Ministerio de Educación Nacional - Asociación Colombiana de Facultades de Educación. *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN, 2004.

3. Ajuste en la evaluación estandarizada al finalizar la educación media, con la implementación del enfoque de competencias y la fusión de las pruebas de lenguaje y filosofía en la prueba de Lectura Crítica en las pruebas Saber 11, en 2014.
4. Políticas sobre formación de docentes, en la conocida reforma a las Licenciaturas en la Resolución 2041 de 2016 del MEN¹⁶, donde se daba prioridad a la formación pedagógica sobre la disciplinar.
5. Orientación hacia resultados de aprendizaje para los programas universitarios, promulgado en el Decreto 1330 de 2019¹⁷, la Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020¹⁸, el Acuerdo 02 de 2020¹⁹ y la Resolución 002265 de 2023²⁰, y las resoluciones y los documentos que los ajustan²¹.

Es necesario evaluar comprensivamente estas políticas, más allá del campo específico a la que cada una se dirige²². Lo primero que hay que señalar se refiere a las diferencias notables entre el primer documento y los que vinieron posteriormente. La Resolución 2343 intentó ser análoga a la serie de lineamientos curriculares que empezaron a circular en Colombia especialmente a partir de 1998, pero que no tuvo mayor alcance en el área de filosofía. El Documento 14, por su parte, imprime un sello relevante para la enseñanza de la filosofía en Colombia: se trata de orientaciones, no de lineamientos ni de definición curricular estandarizada. Así, sirve de orientación a instituciones o maestros, pero no constituye un plan de estudios unificado o estandarizado de obligatorio cumplimiento. Con ello, los maestros y las instituciones tienen la autonomía sobre aquello que se enseña²³.

16 Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 2041 de 2016*. Diario oficial 49776, 4 de febrero de 2016.

17 Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1330 de 2019*. Diario oficial 51190, 25 de julio de 2019.

18 Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 021795 de 2020*. Diario oficial 51503, 19 de noviembre de 2020.

19 Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). *Acuerdo 02 de 2020*. Bogotá: CESU, 2020.

20 Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 002265 de 2023*. Diario oficial 52309, 15 de febrero de 2023.

21 Si bien estas normas se dirigen a la Educación Superior, constituyen la orientación sobre la formación de docentes, por lo cual afectan también la enseñanza escolar.

22 Para ampliar estos asuntos, véase Leonardo Tovar González. «¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia». En: Wilson Herrera (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 67–84). Bogotá: Universidad Agustiniiana – Universidad del Rosario, 2022 y Maximiliano Prada Dussán. «Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia». *Estudios de Filosofía*, núm. 69. 2024, pp. 177–198.

23 Desafortunadamente, a la fecha no contamos con estudios empíricos que revelen cómo son las prácticas y cuáles son los sentidos y contenidos de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Al respecto, se han realizado estudios locales en algunas regiones del país, pero no ha habido un estudio amplio que brinde una caracterización completa. Por los numerosos encuentros de maestros y experiencias que se realizan, por los contenidos que circulan en las universidades y las publicaciones que se realizan, sabemos que existe pluralismo en los contenidos que se enseñan y que se han ampliado los enfoques: encontramos hoy enfoques interculturales, de género, basados en problemas, literarios, críticos, multisensoriales, entre otros, además de los ya tradicionales centrados en la historia de la filosofía. Una investigación sobre este asunto en el país es tarea pendiente. No es posible, entonces, hacer una aproximación de conjunto sobre este asunto en el presente estudio.

Conviene detenernos en el enfoque por competencias, propuesto como orientación general de la enseñanza y, fundamentalmente, de la evaluación de la filosofía actualmente. En Colombia, tanto los estudiantes de educación básica y media como los estudiantes del nivel universitario son evaluados mediante pruebas genéricas estandarizadas, administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Con base en estas pruebas es posible realizar diagnósticos sobre las habilidades, capacidades o competencias que debe alcanzar el o la estudiante promedio en diferentes áreas o con el apoyo de éstas. En el caso específico de la filosofía —tanto en la educación media como en la educación superior— se evalúa la competencia en Lectura Crítica, considerada como competencia genérica.

Así, la revisión de las modificaciones realizadas a las pruebas relacionadas con la filosofía en el nivel medio constituye un poderoso insumo para observar los cambios que ha requerido la enseñanza de esta disciplina. Por ello, y sin pretender cerrar la discusión, presentaremos a continuación una tabla en la que se analizan brevemente estas transformaciones, con el propósito de ofrecer una guía para entender parte del estado actual de la enseñanza de la filosofía en el país.

TABLA 1. *Análisis transversal de las transformaciones en la prueba ICFES o SABER 11 en el campo filosófico, 1996–2014*

| AÑO | 1996–2000 | 2000 | 2006 | 2010 | 2014 |
|-----------------------|--|--|---|---|---|
| OBJETIVO DE LA PRUEBA | La prueba ICFES se concentraba en evaluar la apropiación de un cuerpo de contenidos de manera histórica, lineal y teórica en el área de Filosofía. | La prueba ICFES se rediseñó y su enfoque era de evaluación por competencias generales: interpretativa, argumentativa y propositiva. Se pedía, en algunos casos, al estudiante tomar postura frente a una situación descrita. | La prueba recogió los resultados de 6 años de aplicación y se reconceptualizó. Se continúa con la evaluación de competencias generales, pero el interés radica en encontrar el modo específico en que se exponen en el área de filosofía. | El diseño en Colombia recoge ahora la estructura que sigue: competencias básicas y competencias específicas. La meta es describir el modo en que, desde las competencias específicas en filosofía, se nutren las competencias básicas. <ul style="list-style-type: none"> Las competencias básicas son: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Las competencias filosóficas son: la crítica, la dialógica y la creativa. | La prueba Saber 11 ha sufrido una nueva reconceptualización y diseño. Ahora, lo que se evalúan son competencias básicas e incluyen referentes de todas las disciplinas. En ese orden, se han vinculado las áreas del currículo que, de manera dominante y no exclusiva, nutren cada competencia. En el caso de filosofía nutre la competencia comunicativa en conjunto con el área de lengua castellana. El componente de la prueba al que se articulan es el de Lectura Crítica. |

| | | | | | |
|----------------------|---|--|--|---|---|
| CONTENIDOS EVALUADOS | Los campos filosóficos que solían evaluarse eran cosmología, metafísica, moral, antropología, estética, epistemología y lógica. | Los campos filosóficos que solían evaluarse eran ética, antropología, epistemología, ontología y estética. | La prueba se diseñó a partir de preguntas comunes y transversales a los diferentes campos. 1. Pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural. 2. Pregunta por el ser. 3. Pregunta por el conocimiento. | La prueba cuenta con otras preguntas: 1. Preguntas sobre el conocimiento. 2. Preguntas sobre la estética. 3. Preguntas sobre la moral. | La prueba de Lectura crítica evalúa las capacidades de los estudiantes para entender, evaluar e interpretar información. En ese sentido, el área de filosofía debe ocuparse de formar a estudiantes capaces de reconocer información en los textos, contextualizar la información ofrecida y usarla para pensar problemas cotidianos. |
|----------------------|---|--|--|---|---|

Elaborada por: Diana Melisa Paredes Oviedo.

Claudia Sofía Melo en el texto *Fundamentación conceptual Área de Filosofía*²⁴, elaborado para sustentar el horizonte de la prueba de Filosofía en los exámenes de grado 11 del ICFES, expone brevemente parte de la discusión sobre la enseñanza de la filosofía en nuestro país, especialmente en lo referente a la educación básica y media. Su planteamiento respalda los procesos de transformación que se evidencian en la tabla presentada anteriormente. Se entiende que, en gran medida, antes del año 2000 la educación en filosofía en Colombia estaba anclada en un modelo centrado en la calificación de contenidos declarativos, discretos y diferenciables, que justificaban la prueba ICFES en filosofía de tal naturaleza. Por ende, los procesos escolares priorizaban una revisión general, lineal e histórica de la filosofía, lo que resultaba problemático tanto para los estudiantes como para los profesores a lo largo y ancho del país. Esta dificultad se agravaba al considerar que las universidades formaban a los futuros educadores y educadoras desde distintos enfoques o escuelas filosóficas, por lo que el acceso a un conocimiento general y uniforme por parte de estos profesionales era dislocado e imposible de garantizar.

No obstante, el año 2000 marcó un punto de inflexión a nivel mundial y nacional, pues el foco en educación comenzó a situarse en evaluar por competencias. Esto hizo que la educación fuera entendida como un proceso permanente en el que se cultivan habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades que no se restringen al ámbito de los saberes escolares, sino que trasciende hacia todas las esferas vitales. Por tal razón, todos los escenarios educativos deben orientarse a esa mirada. En el

24 Claudia Sofía Melo. *Fundamentación conceptual Área de Filosofía*. Bogotá: ICFES, 2007.

caso particular de la enseñanza de la filosofía, esto implicó un giro hacia un enfoque por competencias, que inicialmente se centró en el cultivo de la interpretación, la argumentación y la capacidad propositiva, y que posteriormente transitaría a otras denominaciones. Este camino es el que allanará lo que sigue en los cambios que sufre la prueba ICES 11 hacia el año 2010 y, finalmente, las grandes transformaciones del año 2014 hasta el presente —actualmente, las pruebas que se aplican a los estudiantes en su último año de la etapa escolar son denominadas pruebas Saber 11—. Es importante rescatar de ese documento una serie de nociones sobre la filosofía y su enseñanza pues, aunque se trate de un texto que hace parte de las políticas evaluativas, formula algunas ideas que resultan de profundo interés para aquellos que se han ocupado de propuestas del orden didáctico vinculadas a una perspectiva praxeológica o problémica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. A continuación, relacionamos las nociones expuestas por Melo²⁵:

- a. Es necesario rescatar en la educación básica y media la historia de la filosofía, pero entendida en su devenir como caminar hacia el conocimiento y develamiento de su ser por medio de la interpretación de la existencia.
- b. Se debe defender la formación de un individuo ético, responsable y libre desde el mismo proceso de escolarización. La filosofía resulta vital para ello porque permite que nuestro mundo, nuestros pensamientos y nuestras acciones tengan sentido o valor.
- c. Resulta imperativo fortalecer en los procesos educativos la interpretación, como aquella que ayuda a reconstruir el mundo y contribuye a la construcción de identidad. La filosofía es vista como un espacio de reflexión, de crítica, argumentación y discusión de los estudiantes colombianos por lo que su papel es crucial frente a esta exigencia.
- d. Es importante postular una imagen de ser humano como ser racional e integrado con el mundo. El papel de la filosofía en ello es central porque es asumida como un saber que promueve una actitud que cuestiona y es crítica frente a la vida.
- e. Finalmente, es menester fortalecer en todos los procesos educativos el diálogo con la historia y la producción de diferentes teorías. El pensar filosófico se entiende como la capacidad de reflexionar críticamente en torno a las condiciones constitutivas de la realidad y su existencia.

25 *Ibid.*

Aunque en Colombia sigue vigente la norma curricular que habilita la enseñanza o formación en filosofía, tanto en la educación media como en la educación superior, en dicho marco y posibilidad, las normas reseñadas han hecho emerger tres preocupaciones en las comunidades filosóficas. La primera preocupación tiene que ver con el hecho de que el enfoque de competencias ha conducido a la filosofía —al igual que a otras áreas del conocimiento—, a convertirse paulatinamente, en lo que Leonardo Tovar describe como un saber orientado al desarrollo de competencias para el trabajo y la convivencia, prescindiendo, en ocasiones, de una noción consistente de la filosofía²⁶. Esta transformación la convierte en un saber técnico-instrumental y reduce su enseñanza a una mera instrucción. Asunto que no responde solamente al ámbito colombiano, sino que forma parte de una tendencia educativa internacional que afecta no sólo a la filosofía, sino también al de otras áreas del saber.

La segunda preocupación radica en la tendencia a la desaparición de la filosofía mediante su transversalización o fusión con otras áreas. En muchos casos, los argumentos que respaldan esta tendencia apelan, paradójicamente, a su propio valor: se afirma que su importancia es tal que debería ser transversal a la formación. En otros casos, por el contrario, se cuestiona su valor, alegando que su aporte a la educación es reducido, razón por la cual debe ser incluida dentro de categorías más amplias. Una y otra, quizás, están motivadas por un interés de reforma constante de la educación y de su plan de estudios, panorama ante el cual las disciplinas tienen que “reservarse un lugar” en medio del interés de conducir las hacia fines específicos que se le asignan a la educación y ante el auge y crecimiento del campo amplio del conocimiento y disciplinas que se consideran relevantes en la formación de niños y jóvenes.

En el caso colombiano, esta tendencia derivó en la eliminación de la prueba específica de filosofía de las pruebas nacionales aplicadas a todos los estudiantes que terminan la educación media, denominadas *Pruebas Saber 11*. Así, desde el año 2013, filosofía y lenguaje fueron fusionadas en la prueba de Lectura Crítica. El libro *Actualidad y defensa de la filosofía*, editado por Herrera²⁷, da cuenta de la reflexión filosófica y crítica a esta postura, tras analizar aspectos como la reducción del sentido de la filosofía y de la idea de crítica, tanto como de la efectiva presencia de la filosofía en la prueba. En todo caso, se detecta en dicha fusión el

26 Leonardo Tovar González. «¿Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia». *Op. cit.*, p. 69.

27 Wilson Herrera (Ed.) *Actualidad y defensa de la filosofía*. *Op. cit.*

ejemplo emblemático que da cuenta de la paulatina desaparición de la filosofía —o su “asesinato”, como fue denominado en su momento—, por vía de la estrategia de fusión de áreas. La preocupación es mayor si se tiene en cuenta que, en el sistema educativo colombiano, los estudiantes y las instituciones tienden a ser valorados por sus resultados y no por sus propuestas; es decir, las políticas evaluativas, como la *Prueba Saber 11*, y no las curriculares, tienen mayor alcance e impacto en las dinámicas de aula y en las instituciones. Así, aunque no se cuestione la presencia de la filosofía en la política que define el currículo, su desaparición en la política evaluativa tiene un impacto de considerables proporciones.

La tercera preocupación se refiere al contenido mismo de la filosofía y a cómo ella es entendida en relación con espacios interdisciplinarios. La filosofía podría tener presencia también en áreas escolares como la educación para la paz, ética, formación ciudadana, entre otras. Dado que las instituciones conservan un porcentaje de autonomía frente a la definición del plan de estudios, pueden incluir estas u otras denominaciones. Sin embargo, se reporta que el contenido filosófico de estas áreas termina siendo reemplazado por otros contenidos, muchas veces sin ejercicio crítico. Por ejemplo, las redes de enseñanza de la ética reportan que existe una fuerte tendencia en esta materia a leer y enseñar textos de autoayuda. De la misma manera, aunque nos encontramos en un Estado laico, la misma clase de ética puede ser enseñada a modo de orientación religiosa. En este punto surge la pregunta acerca del contenido de aquellas otras áreas en las que la filosofía ha tenido —y continúa teniendo— una participación importante, sin que implique desconocer su carácter interdisciplinario. Este ejemplo lleva, entonces, a pensar las dinámicas y posibilidades que tiene la filosofía para emprender proyectos interdisciplinarios en las escuelas, puesto que esta es una tendencia creciente. Si bien, al interior de la filosofía se reconoce el valor y capacidad que tiene esta disciplina para abordar problemáticas actuales que implican el diálogo interdisciplinario, el riesgo que se advierte radica en que la filosofía pierda su carácter específico si se limita exclusivamente a enseñarse en el marco de proyectos interdisciplinarios.

Comprensiones sobre la construcción del campo de la enseñanza de la filosofía

En Colombia, el campo teórico-metodológico de la enseñanza de la filosofía es de reciente interés por parte de filósofos, pedagogos y expertos en política educativa.

En palabras de Laura Galazzi²⁸, la década de 1980 se destaca por los esfuerzos aunados por asumir la enseñanza de la filosofía como problema en sí mismo, lo que fortaleció su proceso de configuración y sistematización como disciplina académica. En América Latina se encuentran trabajos icónicos como los de Augusto Salazar Bondy y Guillermo Obiols, sólo por nombrar dos de los más clásicos; de otra parte, en tiempos más cercanos, cabe destacar los trabajos de Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, Ana Couló y Walter Kohan. En medio de esta tendencia, la enseñanza de la filosofía avanzó en la congregación de posturas pedagógicas y didácticas, lo que animó reflexiones filosóficas y propició múltiples publicaciones y jornadas académicas. En Colombia, comenzando la década del 2000, elaboraciones como las de Miguel Ángel Gómez Mendoza²⁹, así como las de Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía³⁰, revitalizaron el interés y la productividad en este ámbito, seguidos de un creciente número de autores, proyectos e investigaciones³¹.

Siguiendo el balance realizado por Pulido, Espinel y Gómez³² y Espinel, Mariño y Pulido³³, las publicaciones en revistas especializadas en el área darían cuenta de cuatro ejes de análisis en torno al campo amplio de la enseñanza de la filosofía, los cuales, a su vez, evidencian la pluralidad de posturas y las múltiples aproximaciones a la cuestión en la región. El primer eje se refiere a la relación entre enseñanza y filosofía en donde toma especial relevancia la conjunción “y” en medio de las esferas de la enseñanza y de la filosofía. No resulta un detalle menor si se considera que se trata de dos escenarios en mutua interacción en la que cada uno

28 Laura Galazzi. «Un balance necesario». En: Óscar Espinel Bernal, Liliana Mariño Díaz y Óscar Pulido Cortés (Coords.). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía* (pp. 13–16). Bogotá: Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, 2022.

29 Miguel Ángel Gómez Mendoza. *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro, 2003.

30 Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía (Eds.). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

31 Para ampliar este asunto, véase los trabajos de Óscar Espinel, Liliana Mariño y Óscar Pulido (Coords.). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía*. Bogotá: Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, 2022; Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC, 2018; Fredy Hernán Prieto Galindo. «¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?». En: Maximiliano Prada Dussán (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 167–196). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022; Eduardo Salcedo Ortiz. «Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010–2021». En: Alba Lucía Bernal Cerquera (Coord.). *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones pospandemia* (pp. 535–545). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2023; Laura Patricia Bernal Ríos. *Didáctica de la filosofía en Colombia: un estudio bibliométrico (2008–2017)*. Tesis de Maestría. Universidad de Caldas, 2018.

32 Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica. Op. cit.*

33 Óscar Espinel Bernal, Liliana Mariño Díaz y Óscar Pulido Cortés (Coords.). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía. Op. cit.*

termina interpelado y, generalmente, renovado. Una interrelación que conlleva a un tercer escenario, el de la enseñanza de la filosofía. De modo que, no sólo se pregunta por las concepciones que rodean tanto a la enseñanza como a la filosofía, sino que lleva a asumir la pregunta por los sentidos e interrogantes que surgen en medio de dicha relación; es decir, de una parte, la pregunta por la enseñanza cuando tiene por objeto a la filosofía y, de otra, la pregunta por la filosofía que se dispone a ser enseñada. En otras palabras, este ángulo de indagación repara en la enseñanza de la filosofía como problema filosófico mientras interpela a la filosofía desde su enseñabilidad.

Mientras este primer eje se sitúa en la enseñanza, el segundo eje centra su atención en la didáctica de la filosofía, ocupándose —para decirlo brevemente— del “cómo” se lleva a cabo la enseñanza³⁴; es decir, este segundo eje se enfoca en la reflexión que sustenta los modos, instrumentos y estrategias que se emplean para poner en circulación aquello que se concibe (o asume) como filosofía. Aquí, nuevamente, las concepciones tanto de enseñanza como de filosofía median en las relaciones que se tejen entre ellas y derivan en formas (y preguntas) de asumir, experimentar y materializar en el aula o en escenarios educativos dicha relación.

El tercer eje de análisis se sitúa en los efectos de la enseñanza de la filosofía y los modos de ser que implica. Este eje de análisis puede nombrarse, en términos generales, como “educación filosófica”³⁵, en donde las nociones de forma de vida, ética, práctica de sí o experiencia vital toman especial relevancia. Las prácticas de enseñanza conducen a un tipo particular de acercamiento, relación e intimidad (o distanciamiento) con la filosofía. Este tercer eje pone precisamente la lupa en ese punto, rastreando las experiencias y elaboraciones conceptuales que se sitúan en los sujetos —tanto maestros como estudiantes—, en lo que la filosofía hace con ellos, lo que produce y las posibilidades que abre. La filosofía y su enseñanza aparecen, entonces, como superficies de constitución de sujetos y subjetividades. Los conceptos producen, no sólo otros conceptos, sino también formas de preguntar, modos de habitar y maneras de afrontar la propia existencia.

34 La didáctica puede ser también entendida bajo otras comprensiones, que no siempre se refieren a la pregunta por el “cómo”. Para efectos analíticos, se asume aquí esta comprensión. Con ello, la distinguimos de los demás ejes referidos.

35 El concepto de “educación filosófica” también ha sido tematizado por Pineda, quien lo comprende como una actitud filosófica que puede desarrollarse en todos los saberes escolares; actitud que apunta a la “autorreflexión y la búsqueda de significado” (Diego Pineda. «¿En qué consiste la educación filosófica?». En: Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía (Eds.). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 125–162). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004, p. 137).

Y, por último, el cuarto eje propuesto se enfoca en el aprender como categoría articuladora dentro de la dispersión constatada en la producción bibliográfica encontrada. El giro desde la enseñanza al aprender responde a la pregunta por la acción modificante que implica la relación tanto con el enseñar como con el enseñar filosofía. Una relación que pasa por la experiencia tanto de quien educa como de quien participa del proceso educativo en calidad de estudiante. Es un giro que, contrario a descalificar o abandonar la enseñanza, pretende avivar la pregunta por el enseñar, rodearla y franquearla desde otros ángulos con el fin de profundizar en sus sentidos y lo que significa para la filosofía.

En síntesis, junto a la pregunta por los modos que asume el enseñar y las maneras de comprender la enseñanza, se eleva otro interrogante no menos complejo y capital: la pregunta por la filosofía. ¿Qué es eso que llamamos filosofía?, ¿qué es esa filosofía que ha de ser enseñada? Incluso, ¿qué de esa filosofía puede enseñarse? Estas son preguntas que apuntan a las concepciones, rasgos, límites y condiciones de la filosofía que atraviesan, explícita e implícitamente, las prácticas educativas en dicha disciplina. Al respecto, enfoques como la perspectiva de género y la perspectiva intercultural y decolonial han hecho avances significativos en el propósito de revisar el canon de la filosofía y su enseñanza³⁶.

De lo anterior surgen nuevos interrogantes respecto a la filosofía convertida en saber escolar: ¿qué pasa con la filosofía cuando ingresa al aula?; y, ¿qué pasa con el aula y, por tanto, con la escuela cuando son pobladas por la filosofía? Hay algo de la filosofía que termina modificado una vez es atravesada por el aula, al tiempo que hay algo en el aula que resulta afectado cuando es habitada por la filosofía. En último término, estas preguntas conducen al interrogante respecto a la relación con la filosofía que moviliza su enseñanza. De esta manera, la filosofía, además de constituirse en disciplina escolar, se hace un modo de vida, una forma de relación, una manera de asumirla y hacerse cargo de ella mediante su enseñanza, más que cúmulo o acumulación apática. Ocurre así un descentramiento de la idea de filosofía como conjunto de doctrinas encerradas en sí mismas, para transitar hacia una concepción de la filosofía asumida como ejercicio, actividad y, fundamentalmente, como “práctica de sí” revelada a través de las formas en que se enseña.

36 José Rosero Morales. «Filosofía intercultural: dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía». *Utopía y praxis latinoamericana*, vol. 25, 2020, pp. 50–62; Laura Patricia Bernal Ríos. «Decolonizar la historia de la tradición filosófica en Colombia: la necesidad de reevaluar los postulados historiográficos actuales». *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 41, núm. 123, 2020, pp. 149–165.

De este modo, los cuatro ejes propuestos dentro del balance referenciado dan cuenta de la constitución sistemática, continua y consistente de una tradición de temas, problemas, preguntas y líneas de abordaje tanto en Colombia como en la región; sistematicidad que evidencian la progresiva consolidación del campo de saber de la enseñanza de la filosofía. Un campo en constitución permanente como efecto de las tensiones internas y posicionamientos, la incidencia de factores externos y contextuales, la emergencia de nuevas líneas de trabajo e inquietudes y la mirada hacia nuevos territorios y problemáticas. Tal como puede apreciarse, la metáfora espacial de campo permite rastrear, identificar y diagramar las trayectorias, disputas, emergencias, líneas de fuga, desplazamientos conceptuales, escenarios y reformulación de preguntas en medio de un ámbito dinámico y en continua actualización de sus límites y territorialidades.

La didáctica de la filosofía

Lo primero que hay que decir sobre la didáctica de la filosofía en Colombia es que existen libros con ese título desde 1980³⁷. Sin embargo, ha sido en las últimas tres décadas cuando se ha incrementado considerablemente la producción académica al respecto³⁸. También hay que decir que ésta se ha entendido de diferentes maneras, como lo han mostrado recientemente Linares Londoño³⁹ y Salcedo Ortiz⁴⁰. *Grosso modo*, la didáctica de la filosofía se ha entendido como una disciplina académica, un conjunto de métodos y estrategias de enseñanza, y como la elaboración de recursos. No obstante, en el imaginario docente prevalece la concepción de la didáctica como el trabajo directo en el aula o acto de enseñanza, mientras que su dimensión académica ocupa un lugar secundario. Cada una de estas comprensiones ha dado lugar a diversos tipos de reflexiones y productos académicos que, a pesar de sus profundas diferencias, han contribuido a la consolidación de este saber en el país y a la representación específica. Sin embargo,

37 Gerardo Andrade González. *Didáctica de la filosofía como introducción al filosofar*. Bogotá: Editorial Autores Asociados, 1980.

38 Laura Patricia Bernal Ríos. *Didáctica de la filosofía en Colombia: un estudio bibliométrico (2008–2017)*. *Op. cit.*; Daniela Patiño Cuervo e Iván Darío Cruz Vargas. «Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico». En: Óscar Espinel Bernal, Liliana Mariño Díaz y Óscar Pulido Cortés (Coords.). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía* (pp. 37–59). Bogotá: Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, 2022.

39 Óscar Javier Linares Londoño. «¿Qué se dice cuando se dice didáctica de la filosofía? Tensiones y plurivocidad de un concepto», s.f.

40 Eduardo Salcedo Ortiz. «Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010–2021». *Op. cit.*

persiste un desconocimiento generalizado, no sólo acerca de las perspectivas más representativas, sino también sobre la naturaleza y el alcance de sus posturas.

La didáctica de la filosofía se podría comprender cómo la didáctica específica de la filosofía, que en parte recibe contribuciones de la didáctica general. Bajo la estela de Comenio y de la misma filosofía. Miguel Ángel Gómez Mendoza⁴¹, tal vez, es la persona que más ha contribuido a este tema en el país con la publicación de libros como artículos e incluso traducciones, inspirado principalmente en el trabajo del francés Michell Tozzi. Su libro *Introducción a la Didáctica de la Filosofía* es posiblemente el libro más conocido en nuestro contexto.

El interés por la didáctica de la filosofía ha ampliado sus horizontes. A este se suma el trabajo de Diana Melisa Paredes Oviedo⁴², quien ha basado su producción académica principalmente en el didacta alemán Wolfgang Klafki; Fredy Hernán Prieto Galindo⁴³, quien orienta sus reflexiones desde autores latinoamericanos, como Alicia Wigdorovitz de Camilloni y los hermanos Diaz-Barriga; y, Elsa Siu, quien ha explorado la didáctica fenomenológica de la filosofía⁴⁴. Vale la pena señalar, además, la compilación realizada por Maximiliano Prada⁴⁵ en el libro *Didácticas emergentes de la filosofía*, donde se presentan aportes innovadores en términos de estrategias o recursos para enseñar filosofía a personas invidentes⁴⁶, en aulas

41 Miguel Ángel Gómez Mendoza. «Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía en Colombia». *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 18, 1998, pp. 5–14; Miguel Ángel Gómez Mendoza. *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Op. cit.; Miguel Ángel Gómez Mendoza. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Bogotá: Magisterio, 2005; Miguel Ángel Gómez Mendoza. «La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos». *Revista Colombiana de Educación*, núm. 55, 2008, pp. 166–187; Miguel Ángel Gómez Mendoza. «Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas». *Cuestiones de Filosofía*, núm. 12, 2010, pp. 1–22; Miguel Ángel Gómez Mendoza. «La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o “estado” de la cuestión». *Praxis y Saber*, vol. 4, núm. 7, 2013, pp. 67–102.

42 Diana Melisa Paredes Oviedo. «Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa». *Cuestiones de Filosofía*, núm. 11, 2009, pp. 1-8; Diana Melisa Paredes Oviedo. «El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía». *Pedagogía y Saberes*, núm. 47, 2017, pp. 31–47.

43 Fredy Hernán Prieto Galindo. «¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?». Op. cit.; Fredy Hernán Prieto Galindo. «“Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato». *Miradas*, vol. 17, núm. 1, 2022, pp. 81–94; Fredy Hernán Prieto Galindo. *Rethinking Critical Thinking in Colombian High School Philosophy through Paul Ricoeur’s Phronesis: A Hermeneutic Inquiry*. Tesis de doctorado. University of Alberta, 2023.

44 Elsa Siu Lanzas. *Cuerpo y enseñanza. Didáctica fenomenológica de la filosofía*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2023. Cabe aclarar que Elsa Siu Lanzas no es colombiana, pero sí desarrolló su formación doctoral en Colombia en la Universidad Pedagógica Nacional.

45 Maximiliano Prada Dussán. (Comp.). *Didácticas emergentes de la filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

46 Ángela Rocío Bejarano Chaves. «Didácticas fregeanas para una lógica táctil». *Disputatio*, vol. 10, núm. 17, 2021, pp. 231–250; Ángela Rocío Bejarano Chaves, José Andrés Forero Mora y Jessica Sabina Álvarez Ariza. «La lógica inferencialista como una alternativa para la enseñanza de la lógica a estudiantes de filosofía: un aporte para la enseñanza de la lógica a estudiantes ciegos». En: Maximiliano Prada Dussán (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 39–58). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

diversas⁴⁷ o con personas sordas⁴⁸. Finalmente, la filosofía para niños, impulsada por los trabajos y traducciones de Diego Pineda, ha tenido una amplia difusión en nuestro contexto. Esta línea ha dado lugar a múltiples propuestas educativas que han logrado institucionalizarse en varios centros educativos. Dentro de ellas cabe mencionar el trabajo realizado desde la perspectiva de *Filosofía e Infancia*⁴⁹ en sus apropiaciones de los planteamientos de Matthew Lipman, Diego Pineda y Walter Kohan en diálogo con autores de la filosofía como Michel Foucault, Pierre Hadot, Jacques Rancière, Peter Sloterdijk, entre otros filósofos⁵⁰.

Cabe notar que, en esta manera de comprender la didáctica de la filosofía, cada autor y autora desarrolla su trabajo tanto en la reflexión, investigación e incluso proposición de estrategias o recursos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Sobre estos aportes valdría decir que aún parece reinar la generalización sobre la aplicación del saber didáctico, pues pocos textos explicitan el nivel educativo al que se dirigen; en otras palabras, se propone una estrategia, recurso o discusión, pero no se especifica si aplica más a educación primaria, secundaria o terciaria. Una excepción a esta última tendencia podría ser el trabajo de Diego Pineda⁵¹, quien centró su mirada en la propuesta de filosofía para niños de Mathew Lipman y de Ann Sharp, que se aplica principalmente en primaria y secundaria. Esta propuesta podría estar basada más en el saber filosófico que en el didáctico, al menos si se entiende éste como una disciplina o ciencia de la educación.

En general, tal conjunto de pensadores ha encontrado su fuente de inspiración y reflexión en contextos como el europeo, estadounidense y latinoamericano. En sus aportes se puede ver una relación fructífera entre lo pedagógico-didáctico y lo filosófico, que oscilan a veces más de un lado y a veces más del otro. Es claro entonces que el asunto de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía ya ha conquistado

47 Dagnie Milanie Hernández Sánchez, Karol Vivian Nossa Caviedes y Carolina Soler Martin. «Experiencia en la enseñanza del concepto aristotélico de amistad en un aula diversa». En: Maximiliano Prada Dussán (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 59–78). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

48 Laura Camila Olarte Arias. «Filosofía con personas sordas». En: Maximiliano Prada Dussán (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 79–92). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

49 Filosofía e Infancia es una perspectiva de trabajo en torno a la enseñanza de la filosofía que ha venido consolidándose a partir de los espacios de formación e investigación liderados por el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación – Gifse, Aion, tiempo de la infancia y la Red de Filosofía e Infancia.

50 María Teresa Suárez Vaca, Liliana Andrea Mariño Díaz y Óscar Espinel Bernal. «Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí». En: Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y María Teresa Suárez (Comps.). *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155–183). Tunja: Editorial UPTC, 2017; María Teresa Suárez y Oscar Pulido (Coords.). *Diagramas y polifonías. Experiencia del pensamiento*. Tunja: Editorial UPTC, 2021.

51 Diego Pineda. *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá: Beta, 2004.

el interés de pensadores y docentes nacionales y ha comenzado a producirse un saber (teórico-práctico) que podríamos llamar didáctico, una *scientia* centrada en la reflexión, investigación y aplicación alrededor de los procesos y diversos factores involucrados en la enseñanza y aprendizaje en la escuela⁵².

Sin embargo, parece que no se ha encontrado aún un cierto equilibrio ni integración real entre los dos polos de la relación, es decir, lo filosófico y lo didáctico, y por ello aparecen más bien unas filosofías didácticas —en las que se nota la ausencia del saber didáctico⁵³ y otras didácticas filosóficas —que tampoco integran realmente los dos saberes—. Y, no obstante, no se trata de que uno sea mejor que otro *per se*. Tales perspectivas pueden tener un lugar válido y pertinente en determinados contextos o circunstancias⁵⁴; lo relevante sería que cada cual sepa qué perspectiva maneja y por qué lo hace, o sea, si realmente co-responde a su contexto de enseñanza.

Para finalizar esta sección, cabe mencionar que al tomar la didáctica de la filosofía como el ejercicio mismo de crear o aplicar unas estrategias de enseñanza en el aula de clase u otro espacio, cada vez más se amplía la producción académica

52 Markus Daniel Meier. *Ars Docendi*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2021; Andrés Klaus Runge Peña. «Didáctica: una introducción panorámica y comparada». *Itinerario Educativo*, vol. 27, núm. 62, 2013, pp. 201–240.

53 Se considera llamar a estas propuestas *filosofías didácticas* por cuanto su énfasis se halla en la filosofía en que se basan y de allí extrapolan algunos elementos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Así, por ejemplo, se afirma a veces que la pregunta o el diálogo son estrategias típicamente filosóficas porque la aplicaba Sócrates en su ejercicio mayéutico (Julio Andrés Cifuentes Chauta. «La pregunta como herramienta pedagógica en la enseñanza de la filosofía». *Nodos y nudos*, vol. 7, núm. 49, 2020, pp. 106–115); o la disertación, como texto filosófico (Leidy Jazmin Barreto Bernal. «Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral». *Praxis y Saber*, vol. 2, núm. 3, 2011, pp. 173–196; Miguel Ángel Gómez Mendoza. «Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía en Colombia». *Op. cit.*; Miguel Ángel Gómez Mendoza. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. *Op. cit.*). No se afirma aquí que esto sea falso o que no contribuya al aprendizaje de la filosofía, sino que su posible pertinencia se encontraría en la medida en que responda a las necesidades del estudiantado. Asimismo, el género literario de la disertación o ensayo filosófico es adecuado, pero no el único posible o el único efectivo en todo contexto. Vale la pena explorar otros géneros literarios con los que se ha hecho filosofía: pensemos en confesiones, meditaciones, aforismos, para este tema sugiero ver Maximiliano Prada Dussán, Diana María Acevedo y Fredy Hernán Prieto Galindo. *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: Estrategia pedagógica*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2019.

54 Por ejemplo, una persona que debe enseñar filosofía en un colegio y no tiene formación en esta área puede acudir a sus conocimientos didácticos y enseñar filosofía como la expone algún libro de texto; aquí claramente no habría integración de los dos saberes, sino la aplicación de algún referente para enseñar alguna(s) teoría(s) filosófica(s). Aunque no es lo ideal. En el contexto colombiano es común que docentes sin formación filosófica enseñen filosofía; cosa que ocurre también en otras asignaturas en el colegio, e incluso, en universidades. Caso contrario podría presentarse cuando una persona formada profesionalmente en filosofía carece de conocimientos didácticos, pues al enseñar seguramente tratará de extrapolar algunas formas de filosofar en el acto mismo de enseñanza, como, por ejemplo, la aplicación de la mayéutica socrática. Suponemos que este caso es válido y pertinente para un programa de formación profesional en filosofía, pero tal vez no para uno de Licenciatura en Filosofía que forma futuros y futuras docentes que si estudian pedagogía y didáctica y por ello reconocen que es el contexto, las necesidades y oportunidades del estudiantado que tienen la primera palabra al pensar las preguntas por los fines de la enseñanza y desde allí, los objetivos, temas, su secuencia, espacios, recursos, métodos, entre otros.

en la comunidad nacional⁵⁵, avanzando cada cual en sus espacios académicos y prácticos adicionalmente en otras formas de hacer y enseñar la filosofía fuera del espacio tradicional del bachillerato y la universidad desde *prácticas filosóficas* específicas, como el café filosófico y el campamento filosófico. De allí que sea necesario referirnos a redes y espacios no curriculares que están en relación con la enseñanza de la filosofía.

Redes y espacios no curriculares

No sería posible presentar un panorama de la situación actual de la enseñanza de la filosofía en Colombia sin referirnos también a la actividad que se desarrolla por fuera del aula, pero que guarda relación estrecha con ella. A partir del nuevo siglo, ha cobrado fuerza un renovado ánimo asociativo al interior de la filosofía. Este impulso ha revitalizado a la Sociedad Colombiana de Filosofía —cuya existencia se remonta al año 1957—, ha dado lugar a la creación de la Red Nacional de Programas de Filosofía en 2009 y ha propiciado la aparición de la Red-Filo de profesores de filosofía, entre otras redes. Adicionalmente, en tiempos recientes, la desaparición de la filosofía de las *Pruebas Saber 11* marcó un hito importante, haciendo que tomaran fuerza algunas asociaciones ya existentes o que se generaran nuevos grupos, en torno a la filosofía y su enseñanza. A este respecto, se encuentran redes institucionales, redes de investigadores, redes de mujeres filósofas, redes regionales de filosofía, redes de estudiantes o de profesores que enseñan en el nivel escolar. Si bien en dicho momento el ímpetu de asociación y reforzamiento tuvo un carácter eminentemente *reactivo* frente a las normas nacionales —carácter que, en algún sentido, aún persiste—, con el tiempo dicha actitud ha cedido el lugar hacia una de carácter *activa*. Actualmente, la preocupación se orienta principalmente hacia el fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía y la consolidación de su presencia en la sociedad.

55 Se pueden referenciar los trabajos de: Óscar Espinel y Óscar Pulido. «Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo». *Universitas Philosophica*, vol. 34, núm. 69, 2017, pp. 121–142; Óscar Iván Gámez Rodríguez y Óscar Pulido Cortés. «Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia». En: Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 151–174). Tunja: Editorial UPTC, 2018; Liliana Mariño Díaz, Yenny Moreno González y Óscar Pulido Cortés. «Educación filosófica: entre sentidos, formas y Discursos». En: Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 123–149). Tunja: Editorial UPTC, 2018; Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC, 2018; Luz Gloria Cárdenas et al. *Leer con otros. Nomadizar la filosofía: un paraje*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades – Universidad de Antioquia, 2014.

Ante la constante amenaza de desaparición o de eliminación de apoyos a la enseñanza de la filosofía en los colegios, una de las estrategias que ha resultado exitosa para defender tal espacio ha sido la creación de actividades extracurriculares. Éstas, además de permitir el despliegue de otros sentidos del filosofar, apoyan la enseñanza en las aulas. Un ejemplo de ello es el campamento filosófico realizado en el departamento de Boyacá, convocado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En este evento, más de un centenar de niños y jóvenes de la región, reunidos durante tres días o cuatro días en sectores rurales, participan en actividades filosóficas en un entorno de convivencia propio de un campamento. En esta misma línea, durante los últimos cinco años se ha incrementado notablemente en todo el país la organización de encuentros intercolegiados de filosofía, en los que los estudiantes de últimos grados presentan los trabajos escritos que han preparado a lo largo del curso escolar. Estos encuentros, algunos de los cuales suelen tener asistencia entre 200 y 300 jóvenes, contribuyen a la conformación y consolidación de comunidades académicas filosóficas juveniles. Paralelamente, muchas universidades y colegios han promovido olimpiadas filosóficas, siguiendo la tendencia internacional sobre este tipo de certámenes. Recientemente, se han iniciado esfuerzos para articular las distintas iniciativas bajo la figura de las Olimpiadas Colombianas de Filosofía, con el fin de que se conviertan en un espacio de referencia y encuentro para las distintas comunidades filosóficas del país.

Estas estrategias, junto con otros soportes como la mayor divulgación filosófica en medios y propuestas editoriales dirigidas a jóvenes, se han ido consolidando a través de los años gracias al compromiso conjunto de maestros, estudiantes e instituciones. Sin embargo, aunque estas acciones sean más visibles por su impacto, no deben opacar el esfuerzo y el trabajo de calidad que hacen los maestros de filosofía en las aulas, a lo largo y ancho del país. Si bien no contamos aún con aproximaciones empíricas estructuradas de carácter nacional que permitan reconocer el avance de la enseñanza de la filosofía, sus prácticas y sentidos, bien es cierto que los distintos encuentros, las publicaciones y el trabajo en las redes evidencian que los maestros de filosofía han asumido con responsabilidad y creatividad la tarea de mantener viva la filosofía en las aulas, acercándola de manera significativa a niños y jóvenes.

Desafíos para la enseñanza de la filosofía

Como campo en construcción, más que historia y alcances, la enseñanza de la filosofía plantea desafíos para las comunidades académicas. Algunos de ellos se

refieren a administración educativa, otros se inscriben dentro del campo mismo de la filosofía y algunos implican la defensa política de la filosofía. Aquí mencionaremos sólo algunas de ellas.

Sigue siendo apremiante la defensa de la presencia explícita de la filosofía como materia a ser enseñada dentro del currículo escolar. Como hemos mencionado, esta defensa no se limita únicamente a garantizar su lugar en los horarios escolares, sino que también abarca la exigencia de contar con soportes institucionales que respalden su enseñanza, entre los cuales destaca su presencia en las pruebas evaluativas nacionales. La ausencia de este soporte ha tenido consecuencias concretas: en numerosos contextos escolares, la materia de filosofía ha sido relegada a un papel funcional o instrumental, utilizada para cubrir vacíos en la programación institucional o como espacio de contingencia, lo que ha derivado en una notable reducción de su valor formativo. Por ello, se requiere defender aún más el número de horas y materias que se refieren explícitamente a la filosofía en las escuelas. Es preciso agregar que conviene que la filosofía se incluya dentro de la tendencia de proyectos interdisciplinarios en las escuelas, sin que ello afecte la formación específica.

Otro desafío surge de la experiencia acumulada durante años con la filosofía para niños, la cual ha sido implementada autónomamente en instituciones educativas. A partir de los avances construidos en este campo, se hace evidente la posibilidad —y la necesidad— de iniciar la enseñanza de la filosofía en niveles escolares anteriores a décimo y undécimo grado. Este desafío cobra aún mayor relevancia si se considera que en Colombia la educación media (grados décimo y undécimo) representa una etapa de formación, lo que significa que los estudiantes pueden optar por no cursarla al finalizar el noveno grado. Si bien, las disposiciones nacionales definen la educación media como una etapa de apertura al conocimiento universal y preparación para el ingreso a la universidad, también es cierto que la filosofía no es un saber exclusivo para quienes quieran seguir en el nivel universitario. Por el contrario, la formación filosófica tiene un papel relevante en múltiples contextos. Por ello, se hace necesario repensar su ubicación curricular y promover la formación filosófica en niveles anteriores a la educación media.

El campo mismo de la enseñanza de la filosofía enfrenta desafíos propios, especialmente en torno a la formación y al perfil del docente. A lo largo del tiempo, ha oscilado entre dos posturas: por un lado, aquella que sostiene que para enseñar filosofía basta con dominar los saberes filosóficos; y, por otro lado, la que da prioridad a los saberes pedagógicos y didácticos. La práctica educativa y los planes

recientes de formación de maestros encarnan una tensión persistente: ¿es la filosofía un saber fundamental para la práctica docente, o lo es la pedagogía? Esta dicotomía ha marcado el desarrollo de la enseñanza de la filosofía en la educación universitaria. En efecto, las tendencias más recientes han favorecido a los saberes pedagógicos, lo que ha provocado que, en muchos programas de formación de docentes, la atención se centre en estos saberes, relegando a la filosofía a una posición secundaria, considerada a veces como un saber “accidental” o incluso, “antipedagógico”. Como consecuencia de este giro, algunos programas de formación docente en filosofía se han desplazado desde las facultades de filosofía hacia las facultades de educación, lo cual ha modificado no sólo los contenidos, sino también las formas de identidad. Comienza a ser frecuente que los profesores de filosofía se sienten más identificados con las comunidades de maestros que con las comunidades filosóficas.

Este fenómeno plantea importantes interrogantes sobre el equilibrio necesario entre los saberes disciplinares y los pedagógicos. En ese contexto, y en la medida que las comunidades filosóficas han reaccionado ante las amenazas de desaparición de la filosofía del área en educación, ha cobrado fuerza la idea de que la enseñanza de la filosofía es —también— un problema filosófico, y no exclusivamente pedagógico y didáctico. Siguiendo los planteamientos iniciales de Cerletti y Couló⁵⁶, esta perspectiva, aunque recibida con recelo por parte de algunas comunidades pedagógicas, se ha consolidado progresivamente. Así, se plantea que los desafíos de la enseñanza de la filosofía deben abordarse desde la filosofía misma, sin por ello renunciar a la necesaria interdisciplinariedad que implica integrar los aportes de la pedagogía y la didáctica.

El derecho a la filosofía

En 2024, el gobierno nacional de Colombia presentó ante el Congreso de la República un proyecto de ley cuyo objetivo era regular el derecho a la educación. A lo largo de sus propuestas, se contemplaba la formación en artes, saberes, culturas, educación física, ciencia y tecnología, pero no se incluía una mención explícita a la filosofía, y sólo en algunas versiones preliminares aparecían referencias generales a

56 Alejandro Cerletti. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008; Alejandro Cerletti y Ana Couló (Orgs.) *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015; Alejandro Cerletti. «Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante». En: Wilson Herrera (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 51–63). Bogotá: Universidad Agustiniiana – Universidad del Rosario, 2022.

los campos amplios de las humanidades y las ciencias sociales. Aunque la reforma no fue aprobada por el Congreso de la República, lo verdaderamente significativo fue que este proceso legislativo motivó la movilización de diversas comunidades filosóficas del país, que se articularon para exigir la inclusión de la filosofía en el texto. Este movimiento político de carácter nacional logró no sólo que la filosofía fuera finalmente incorporada, sino que también logró captar la atención de cierto sector político y público colombiano en torno a la necesidad de la filosofía en la educación.

En un primer momento, el reclamo por la inclusión de la filosofía en la ley se centró en asegurar su permanencia como asignatura escolar, entendiendo que su omisión podría traducirse en su exclusión de los planes de estudio. Pero, a medida que avanzaba el debate, creció la comprensión acerca de la idea de que la filosofía no sólo debía ser defendida como contenido curricular, sino como un derecho en sí mismo. Ciertamente, ante las amenazas de la desaparición —amenazas muchas veces asociadas a cierta exigencia de utilidad— la filosofía se ha resguardado señalando que su tarea se aleja de la utilidad y ha tenido que mostrar su importancia para los procesos políticos o económicos desde los cuales se le hace la exigencia.

La idea de un derecho a la filosofía desplaza esta cuestión. La filosofía no se enseña porque sea útil o inútil a tal o cual proyecto del partido político de turno, sino porque pensar con criterio, con calidad, con estructuras, con suficiente información y con sentido crítico es un derecho en la vida democrática. En lugar de considerar que el pensar estructurado es un lujo reservado a algunos pocos, mientras que la mayoría tendrían derecho a los bienes de la cultura que alcanzan en virtud de su trabajo y remuneración, la idea de derecho supone que el pensar estructurado es una posibilidad para todos. La filosofía tampoco puede ser un privilegio⁵⁷ que detentan las comunidades concentradas en las universidades. El pensar autónomamente es uno de los logros más altos alcanzados en las declaraciones de Derechos Humanos desde el siglo XVIII y es condición de posibilidad de la democracia. En cuanto derecho, la filosofía debe ser garantizada explícitamente.

Ahora bien, como seres humanos ejercemos espontáneamente el pensar; es una actividad inherente a nuestra condición y no requiere ser garantizado en una norma. Sin embargo, lo que se constituye como derecho no es el pensar espontáneo, sino el acceso a una formación que permita cualificarlo; es decir, el derecho

⁵⁷ Jacques Derrida. *Privilegio o del Derecho a la Filosofía*. Trad. Carolina Ávalos. Valdivia: Universidad Austral de Chile, 2023.

recae sobre la posibilidad de desarrollar un pensamiento formado y estructurado, capaz de sostener procesos críticos y autónomos. Para ello se requiere educación; más concretamente, enseñanza. La idea de derecho, entonces, implica que la filosofía debe estar presente en la educación obligatoria, pues es a través de ella que puede ponerse realmente a disposición de todos. Es mediante la enseñanza que se concreta la intención de transformar el pensar espontáneo del ser humano en un pensamiento estructurado, capaz de operar como principio de libertad, pluralidad y participación en sociedades democráticas. Como derecho, además, la filosofía necesita estar explícitamente incluida en los planes educativos, pues el derecho no se garantiza de modo encubierto o difuso.

La idea de derecho a la filosofía apenas comienza a abrirse camino en las discusiones sobre la defensa de la filosofía. No obstante, se preparan actualmente publicaciones sobre ello, particularmente como eco a la reciente traducción del texto *Privilegio o del Derecho a la Filosofía*, de Derrida, traducción realizada por Carolina Ávalos en la Universidad Austral de Chile en 2023. Sin embargo, se requiere seguir profundizando en esta idea, la cual, aunque instalada ya en los términos normativos del país, no ha logrado aún consolidarse suficientemente ni en el ámbito normativo, ni en el campo filosófico de la defensa pública de este saber. En todo caso, se perfila como concepto clave, capaz de sostener a la filosofía en el marco de sociedades democráticas y laicas.

Referencias

- Andrade González, Gerardo. *Didáctica de la filosofía como introducción al filosofar*. Bogotá: Editorial Autores Asociados, 1980.
- Barreto Bernal, Leidy Jazmin. «Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral». *Praxis y Saber*, vol. 2, núm. 3, 2011, pp. 173–196.
- Bejarano Chaves, Ángela Rocío. «Didácticas fregeanas para una lógica táctil». *Disputatio*, vol. 10, núm. 17, 2021, pp. 231–250.
- Bejarano Chaves, Ángela Rocío; Forero Mora, José Andrés y Álvarez Ariza, Jesica Sabina. «La lógica inferencialista como una alternativa para la enseñanza de la lógica a estudiantes de filosofía: un aporte para la enseñanza de la lógica a estudiantes ciegos». En: Prada Dussán, Maximiliano (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 39–58). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

- Bernal Ríos, Laura Patricia. «Decolonizar la historia de la tradición filosófica en Colombia: la necesidad de reevaluar los postulados historiográficos actuales». *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 41, núm. 123, 2020, pp. 149–165.
- . *Didáctica de la filosofía en Colombia: un estudio bibliométrico (2008–2017)*. Tesis de Maestría. Universidad de Caldas, 2018.
- Bustamante Zamudio, Guillermo *et al.* *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
- . «Sobre el concepto de campo en Bourdieu». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 18, 2016, pp. 49–66.
- Cárdenas, Luz Gloria *et al.* *Leer con otros. Nomadizar la filosofía: un paraje*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades – Universidad de Antioquia, 2014.
- Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (Orgs.) *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- . «Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante». En: Herrera, Wilson (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 51–63). Bogotá: Universidad Agustiniana – Universidad del Rosario, 2022.
- Cifuentes Chauta, Julio Andrés. «La pregunta como herramienta pedagógica en la enseñanza de la filosofía». *Nodos y nudos*, vol. 7, núm. 49, 2020, pp. 106–115.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República, 1994.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). *Acuerdo 02 de 2020*. Bogotá: CESU, 2020.
- Derrida, Jacques. *Privilegio o del Derecho a la Filosofía*. Trad. Carolina Ávalos. Valdivia: Universidad Austral de Chile, 2023.
- Díaz Villa, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 1993.

- Espinel Bernal, Óscar; Mariño Díaz, Liliana y Pulido Cortés, Óscar (Coords.). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía*. Bogotá: Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, 2022.
- Espinel, Óscar y Pulido, Óscar. «Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo». *Universitas Philosophica*, vol. 34, núm. 69, 2017, pp. 121–142.
- Galazzi, Laura. «Un balance necesario». En: Espinel Bernal, Óscar; Mariño Díaz, Liliana y Pulido Cortés, Óscar (Coords.). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía* (pp. 13–16). Bogotá: Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, 2022.
- Gámez Rodríguez, Óscar Iván y Pulido Cortés, Óscar. «Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia». En: Pulido Cortés, Óscar; Espinel Bernal, Óscar y Gómez Mendoza, Miguel Ángel (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 151–174). Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel. «Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía en Colombia». *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 18, 1998, pp. 5–14.
- . «Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas». *Cuestiones de Filosofía*, núm. 12, 2010, pp. 1–22.
- . «La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o “estado” de la cuestión». *Praxis y Saber*, vol. 4, núm. 7, 2013, pp. 67–102.
- . «La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos». *Revista Colombiana de Educación*, núm. 55, 2008, pp. 166–187.
- . *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Bogotá: Magisterio, 2005.
- . *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro, 2003.
- Hernández Sánchez, Dagnie Milanie; Nossa Caviedes, Karol Vivian y Soler Martin, Carolina. «Experiencia en la enseñanza del concepto aristotélico de amistad en un aula diversa». En: Prada Dussán, Maximiliano (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 59–78). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

- Herrera, Wilson (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá: Universidad Agustiniense – Universidad del Rosario, 2022.
- Linares Londoño, Óscar Javier. «¿Qué se dice cuando se dice didáctica de la filosofía? Tensiones y plurivocidad de un concepto», s.f.
- Mariño Díaz, Liliana; Moreno González, Yenny y Pulido Cortés, Óscar. «Educación filosófica: entre sentidos, formas y Discursos». En: Pulido Cortés, Óscar; Espinel Bernal, Óscar y Gómez Mendoza, Miguel Ángel (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 123–149). Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- Meier, Markus Daniel. *Ars Docendi*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2021.
- Melo, Claudia Sofía. *Fundamentación conceptual Área de Filosofía*. Bogotá: ICFES, 2007.
- Ministerio de Educación Nacional – Asociación Colombiana de Facultades de Educación. *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN, 2003.
- . *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN, 2004.
- Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 2343 de 1996*. Bogotá: MEN, 1996.
- . *Lineamientos curriculares en Educación Ética y Valores Humanos*. Bogotá: MEN, 1998.
- . *Documento 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN, 2010.
- . *Resolución 2041 de 2016*. Diario oficial 49776, 4 de febrero de 2016.
- . *Decreto 1330 de 2019*. Diario oficial 51190, 25 de julio de 2019.
- . *Resolución 021795 de 2020*. Diario oficial 51503, 19 de noviembre de 2020.
- . *Resolución 002265 de 2023*. Diario oficial 52309, 15 de febrero de 2023.
- Montes, Víctor Daniel y Montes, Julián Alberto. *La filosofía como disciplina escolar en Colombia: 1946–1994*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2019.
- Olarte Arias, Laura Camila. «Filosofía con personas sordas». En: Prada Dussán, Maximiliano (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 79–92). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

- Paredes Oviedo, Diana Melisa. «Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa». *Cuestiones de Filosofía*, núm. 11, 2009, pp. 1–8.
- . «El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía». *Pedagogía y Saberes*, núm. 47, 2017, pp. 31–47.
- Patiño Cuervo, Daniela y Cruz Vargas, Iván Dario. «Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico». En: Espinel Bernal, Óscar; Mariño Díaz, Liliana y Pulido Cortés, Óscar (Coords.). *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía* (pp. 37–59). Bogotá: Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, 2022.
- Pineda, Diego. «¿En qué consiste la educación filosófica?». En: Vargas Guillén, Germán y Cárdenas Mejía, Luz Gloria (Eds.). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 125–162). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- . *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá: Beta, 2004.
- Prada Dussán, Maximiliano. (Comp.). *Didácticas emergentes de la filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.
- Prada Dussán, Maximiliano. «Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia». *Estudios de Filosofía*, núm. 69. 2024, pp. 177–198.
- Prada Dussán, Maximiliano; Acevedo, Diana María y Prieto Galindo, Fredy Hernán. *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: Estrategia pedagógica*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2019.
- Prieto Galindo, Fredy Hernán. «¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?». En: Prada Dussán, Maximiliano (Ed.). *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 167–196). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.
- . «“Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato». *Miradas*, vol. 17, núm. 1, 2022, pp. 81–94.
- . *Rethinking Critical Thinking in Colombian High School Philosophy through Paul Ricoeur’s Phronesis: A Hermeneutic Inquiry*. Tesis de doctorado. University of Alberta, 2023.
- Pulido Cortés, Óscar; Espinel Bernal, Óscar y Gómez Mendoza, Miguel Ángel (Coords.). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.

- Rosero Morales, José. «Filosofía intercultural: dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía». *Utopía y praxis latinoamericana*, vol. 25, 2020, pp. 50–62.
- Runge Peña, Andrés Klaus. «Didáctica: una introducción panorámica y comparada». *Itinerario Educativo*, vol. 27, núm. 62, 2013, pp. 201–240.
- Salcedo Ortiz, Eduardo. «Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010–2021». En: Bernal Cerquera, Alba Lucía (Coord.). *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones pospandemia* (pp. 535–545). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.
- Saldarriaga, Oscar. «De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792–1892». En: Castro Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo (Eds.). *Genealogías de la Colombianidad* (pp. 308–332). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008.
- Sánchez Rodríguez, Carmenza (Comp.). *Evaluación y educación. Miradas críticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.
- Siu Lanzas, Elsa. *Cuerpo y enseñanza. Didáctica fenomenológica de la filosofía*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2023.
- Suárez Vaca, María Teresa; Mariño Díaz, Liliana Andrea y Espinel Bernal, Óscar. «Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí». En: Pulido Cortés, Óscar; Espinel Bernal, Óscar y Suárez, María Teresa (Comps.). *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155–183). Tunja: Editorial UPTC, 2017.
- Suárez Vaca, María Teresa y Pulido Bernal, Óscar (Coords.). *Diagramas y polifonías. Experiencia del pensamiento*. Tunja: Editorial UPTC, 2021.
- Tovar González, Leonardo. «¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia». En: Herrera, Wilson (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 67–84). Bogotá: Uniagustiniana – Universidad del Rosario, 2022.
- Vargas Guillén, Germán y Cárdenas Mejía, Luz Gloria. *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Vargas Guillén, Germán y Ruíz Silva, Alexander (Eds.). *Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

ESTUDIO VIII

EL INSTITUTO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA: MÁS DE 70 AÑOS DE TRAYECTORIA

María Carolina Álvarez Puerta¹

El Instituto de Filosofía fue fundado en octubre de 1952 (formalmente en 1953) y reorganizado en 1958, constituyéndose como un centro adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación, destinado fundamentalmente a la investigación y colaboración en el perfeccionamiento de la enseñanza filosófica². Para dar cuenta de la trayectoria de esta institución, así como de su labor en la enseñanza y promoción del quehacer filosófico, presentaremos un recorrido que inicia con una breve panorámica de la enseñanza de la filosofía en Venezuela. Este recorrido continúa con el papel de la filosofía en la Real y Pontificia Universidad de Caracas y en la constitución de la Universidad Central de Venezuela, hasta la creación de sus modernas y actuales dependencias en las décadas de los 40 del siglo pasado. A lo largo del recorrido, abordaremos brevemente los objetivos, la misión, la visión, su normativa, y ofreceremos una breve historia de su trayectoria, estrechamente entrelazada con las situaciones vividas en Venezuela en los primeros 24 años del siglo XXI. También presentaremos una breve panorámica de nuestros planes de estudios de cuarto nivel, el desarrollo de la investigación y su difusión, así como una pequeña proyección de nuestras esperanzas para el futuro.

Breve panorámica de la enseñanza de la filosofía en Venezuela

Encarar una investigación sobre la enseñanza de la filosofía en Venezuela no es tarea fácil en la medida en que no contamos con estudios empíricos que aborden la temática. A pesar de ello, notables filósofos venezolanos han tratado de dar cuenta

1 Licenciada en Filosofía y *Magister Scientiarum* en Filosofía con mención en Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad Central de Venezuela (UCV). Docente investigadora del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia del Instituto de Filosofía. Directora del Instituto de Filosofía (UCV) desde el año 2021 hasta el presente.

2 Juan García Bacca. *Informe de gestión del Instituto de Filosofía año 1962*. Caracas: Instituto de Filosofía, 1962.

de esta cuestión. Uno de ellos es el Dr. Alberto Rosales en su artículo «Filosofía y educación: enseñanza y estudio de la filosofía en Venezuela»³, quien describe la enseñanza institucionalizada de la filosofía de los últimos 50 años y sus problemas, ofreciendo soluciones tentativas. El autor señala que la filosofía, a nivel de bachillerato, es un requisito obligatorio durante los dos últimos años de la mención en Humanidades, y describe la formación impartida con las siguientes palabras:

Otros indicios sobre el modo en que se estudia la filosofía en nuestro bachillerato son el programa vigente, así como los libros de texto, adaptados al mismo, que sirven generalmente de base a la enseñanza. Si bien no podemos analizar exhaustivamente ahora ese programa, algunas indicaciones bastan para mostrar su naturaleza. Ese programa tiene, en primer lugar, una orientación ambigua. En efecto, mientras que su mayor parte parece preferir una exposición “sistemática” del concepto de filosofía y de algunas de sus disciplinas más importantes, su parte final está dedicada a la historia de la filosofía contemporánea. Esa discordancia podría ser tal vez excusable, si no fuera que todo el programa, tanto en sus contenidos como en sus recomendaciones, tiene una orientación histórica, que lo hace excesivamente recargado para el profesor y los estudiantes. Así por ejemplo, sólo uno de los subtemas de la primera unidad contiene nada menos que una “Breve historia de la filosofía”, desde Tales de Mileto hasta Kant. Por otra parte, el modo como están articulados los temas de ese programa es muy revelador. Las teorías sobre el Ser son divididas en monistas, metafísicas y modernas, de modo que el primero de esos títulos denota una tendencia, el segundo, una disciplina y el tercero, un carácter epocal. Esto es igual que clasificar a los seres humanos en australianos, calvos y fumadores de pipa. Por lo demás bajo cada título puede encontrarse, como en un cajón de sastre, las cosas más disímiles. Así por ejemplo, el tema titulado “El relativismo de la verdad” incluye tendencias relativistas y anti-relativistas tan diversas como el criticismo kantiano, el probabilismo, el positivismo, la filosofía de la sociedad, así como un concepto: “la verdad pragmática”. Si bien estas observaciones, como he dicho, no son un análisis completo de ese programa, ellas bastan para indicarnos que él es obra de manos diletantes en filosofía⁴.

3 Alberto Rosales. «Filosofía y educación: enseñanza y estudio de la filosofía en Venezuela». *Revista de Filosofía*, núm. 23, 2012, pp. 115–134.

4 *Ibid.*, p. 118.

El programa se estructura ofreciendo en el primer año de la mención —cuarto del bachillerato— algunas nociones de psicología y breves notas sobre la lógica, mientras que en el segundo año —quinto del bachillerato— se da el tratamiento superficial y desagregado a los temas de la historia de la filosofía, que Rosales describe en el fragmento citado. El autor argumenta, desde la distinción kantiana sobre el aprendizaje de la filosofía, que lo impartido en bachillerato no puede ser considerado propiamente filosofía, ya que no promueve la reflexión ni el filosofar.

Corina Yoris-Villasana, en su artículo «El accidentado camino de la Filosofía en Venezuela»⁵, inicia sus reflexiones en torno a la enseñanza de la filosofía no en la institucionalización moderna, sino en aquella que era impartida en las universidades y seminarios de la época colonial, cuyo desarrollo fue, en gran medida, similar al resto de Latinoamérica.

Yoris indica que es alrededor de la segunda mitad del siglo xx, en lo que califica de desarrollo tardío, que se fundan las Escuelas de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad Católica Santa Rosa, la Universidad Monteávila, la Universidad del Zulia, así como los estudios de posgrado en Filosofía. Desde ese momento se moviliza la producción filosófica del país con la organización de eventos de difusión —seminarios, simposios y congresos— y el surgimiento de publicaciones periódicas.

Refiere la autora, la importancia de pensadores del ámbito filosófico venezolano, como Juan David García Bacca, Juan Nuño, Ernesto Mayz Vallenilla, Alberto Rosales, Eduardo Vázquez, Giulio Papagayo y Federico Ruíz, quienes impulsaron el desarrollo de la filosofía y su enseñanza a nivel universitario. Resalta también la labor fructífera de la migración proveniente de Uruguay, representada por figuras como Ezra Heymann, Eduardo Piacenza, Javier Sasso y Mario Sambarino. Cabe destacar que, junto a la migración uruguaya, también llegaron la española, alemana, italiana, argentina, entre otras, las cuales contribuyeron al desarrollo de la filosofía en Venezuela.

En el mismo texto se hace referencia a la fundación de la Sociedad Venezolana de Filosofía (svf) el 5 de octubre de 1952, con una duración de 15 años prorrogables, firmando su acta de constitución Ernesto Mays Vallenilla, Manuel Granell Muñiz, Juan David García Bacca, Horacio Cárdenas Becerra, Ricardo Aizpurúa Ayala, Justino de Azcárate, Alberto Rosales y Carlos Leáñez. La svf fue creada con

5 Corina Yoris-Villasana. «El accidentado camino de la Filosofía en Venezuela». *El Nacional*, 6 de noviembre del 2021.

el objeto de «propiciar el desarrollo y perfeccionamiento de los estudios filosóficos en el país, sin distinción de credos o ideologías, con el propósito de contribuir mediante ello a su integración en el patrimonio cultural del pueblo venezolano»⁶. El 30 de noviembre de 1980, la SVF se reconstruye con una duración ilimitada, firmando el acta Ernesto Mays Vallenilla, Manuel Granell, Ricardo Aizpurúa, Alberto Rosales y Carlos Leáñez. Sus presidentes han sido: Ernesto Mays Vallenilla, Alberto Rosales, Eduardo Vásquez, Dinu Garber, Francisco Bravo, Mauricio Nava y Corina Yoris-Villasana. Actualmente ostenta su presidencia la Dra. Guadalupe Llanes.

Fabiola Vethencourt en su artículo «Filosofía»⁷, incluido en el *Diccionario de Historia de Venezuela* de la Fundación Empresas Polar, identifica cuatro periodos en el devenir de la filosofía en Venezuela. El primero, ocurrido durante el periodo colonial, giró en torno a las preocupaciones de franciscanos y dominicos sobre temas teológicos y metafísicos. Más adelante, durante los siglos XVII y XVIII, se establecieron dos tendencias: la escotista y la tomista. En el siglo XVIII, se introdujo el pensamiento moderno, que se posicionó en abierta rebelión al pensamiento aristotélico, siendo Baltasar de los Reyes Marrero su principal impulsor. La autora destaca el pensamiento de Andrés Bello como el mejor representante de la brecha abierta por la filosofía moderna en la escolástica española de la colonia. Mientras que en los siglos XIX y XX, la corriente que dominará el desarrollo filosófico en Venezuela será el positivismo, cuyo inicio formal se sitúa en el discurso dado por Rafael Villavicencio en la Universidad Central de Venezuela, el 8 de diciembre de 1866. Mientras Villavicencio difunde las ideas de Augusto Comte desde su cátedra de Historia Universal, en la misma universidad Adolf Ernst se ocupará de las tesis de Lamarck y Darwin desde su cátedra de Historia Natural. El cuarto y último momento corresponde a la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela en el año 1946⁸.

6 *Ibid.*

7 Fabiola Vethencourt. «Filosofía». *Diccionario de Historia de Venezuela*, s.f.

8 En sintonía con el trabajo de Vethencourt, por lo menos en su etapa inicial, cabe destacar el artículo de Omar Astorga titulado «Una mirada a la filosofía y sus nexos con el pensar venezolano», en el que se presenta la relación del pensamiento filosófico tejido con la reflexión sobre el país y su historia. Si bien Astorga mantiene la división ofrecida por Vethencourt, profundiza las etapas ofreciendo una historiografía sobre ellas, hilando el recorrido con la reflexión desde la filosofía política y extendiendo la clasificación ofrecida por la autora con el análisis del siglo XX dividido de la siguiente manera: 1) Filósofos ensayistas, 2) Filósofos de formación kantiana, 3) Hegelianismo y marxismo militante, y 4) Neopositivismo y filosofía analítica (Omar Astorga. «Una mirada a la filosofía y sus nexos con el pensar venezolano». *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 12, núm. 23, 2010, pp. 3–28).

La filosofía en la Universidad Central de Venezuela: un breve recorrido

Los estudios de filosofía en Venezuela se remontan a los orígenes de la Universidad Central de Venezuela en el periodo colonial. La universidad nace el 22 de diciembre de 1721 con la Real Cédula de Felipe v, quien faculta al Colegio Seminario Santa Rosa de Lima el permiso para otorgar grados convirtiéndose en la Universidad Real y Pontificia de Caracas⁹.

En sus aulas se dictaban, siempre en latín, cuatro estudios: Filosofía —también llamada Artes—, Teología, Cánones —o derecho— y medicina. Dentro del antiguo curso o cátedra de Filosofía o Artes, sin descuidar la lógica escolástica, se impartían las nociones de física general y particular, la química, la astronomía, las matemáticas, siendo así una especie de instrucción preuniversitaria o “facultad menor”, que culminaba otorgando el título de Maestro a aquellos estudiantes que cumplían los requisitos para su obtención¹⁰.

Poco antes de su transformación en Universidad Central de Venezuela, el 24 de junio de 1827 con la redacción de los Estatutos Republicanos por Simón Bolívar, José María Vargas y José Rafael Revenga¹¹, se da en sus aulas una rebelión contra la filosofía aristotélica y escolástica. Esta labor fue realizada principalmente por Baltasar de Los Reyes Marrero, profesor desde 1788 de la cátedra de Filosofía o Artes, a quien se atribuye la introducción de la filosofía moderna en la universidad. La incorporación de la introducción de la aritmética y la geometría, la reducción del tiempo dedicado a la lectura de las *Súmulas* y de la *Lógica* para atender estas disciplinas matemáticas, así como la sustitución de la física aristotélica por las doctrinas modernas de Newton, Paracelso, de Sigaud, el Padre Antonio Almeida y otros extranjeros, motivaron que el Dr. Marrero fuera denunciado. Sin embargo, en 1971, el Consejo de Indias concluyó que no había delito en la inclusión de estas novedades filosóficas en la cátedra¹².

9 Pontificia por bula papal de Inocencio XIII del 18 de diciembre de 1722.

10 Caracciolo Parra León. *Filosofía universitaria 1788–1821*. Caracas: Ediciones de las Secretarías de la Universidad Central de Venezuela, 1989, p. 54, nota 9.

11 Universidad Central de Venezuela. *Reseña Histórica de la Universidad Central de Venezuela*. [Página web], 2017.

12 Sobre la figura de Baltasar Marrero, ver: Ildelfonso Leal. «Baltasar de los Reyes Marrero». *Diccionario de Historia de Venezuela*, s.f.; Ángel Muñoz García. «La filosofía en Caracas, después de Baltasar Marrero». *Revista de Filosofía*, núm. 38, 2001-2, pp. 7–29. Sobre la figura de Marrero y la generación de egresados con tesis sobre la renovación filosófica que llevó a cabo en la ucV, ver: Caracciolo Parra León (*Filosofía universitaria 1788-1821. Op. cit.*). Sobre el proceso en el Consejo de Indias, ver: Fernando Silva *et al.* *Antología documental del pensamiento educativo venezolano. Materiales para el estudio de la historia de las ideas pedagógicas en Venezuela (Siglo*

En los *Estatutos Republicanos de la ucv* de 1827 se instituyen las Facultades de Filosofía, Medicina, Jurisprudencia y Teología. Los estudios de filosofía duraban 3 años, comprendiendo las cátedras de Metafísica o Ideología, Lógica, Física —general y particular—, Matemáticas, Geografía, Cronología, Ética y Derecho Natural. Estas materias resultaban obligatorias una vez que el estudiante había cursado latín, especialmente si deseaba continuar estudios en otras facultades como Medicina, Jurisprudencia y Teología¹³. Se otorgaban los grados de Bachiller, Licenciado y Maestro en Filosofía, siendo los dos últimos títulos habilitantes para el desempeño de la docencia¹⁴.

Con las reformas llevadas a cabo por el general Antonio Guzmán Blanco, presidente de Venezuela del momento, se crea, mediante el Decreto de 1874, la Facultad de Ciencias Filosóficas, cuyos estudios servían de propedéutico para aquellos que eran ofrecidos por la Facultad de Ciencias Exactas. Con el Código Instruccional de 1897, promovido por Joaquín Crespo e Ignacio Andrade, la Facultad de Ciencias Filosóficas pasa a llamarse Facultad de Filosofía y Letras. Se estableció un plan de estudios de seis años que combinaba la literatura y la filosofía con disciplinas como la antropología, la historia natural, la lingüística, la sociología y la geografía. Sin embargo, el proyecto no perduró. Para 1903, con el nuevo Código instruccional de ese año, la Facultad de Filosofía y Letras se reorganizó en cinco cátedras, y en 1905 se estableció la exigencia de tesis de grado para la obtención del título¹⁵.

Durante la dictadura del general Juan Vicente Gómez se cierra la Universidad Central de Venezuela por 10 años (1912–1922), mediante decreto del Ministerio de Instrucción Pública, con el fin de evitar las manifestaciones estudiantiles contrarias al régimen dictatorial. Al término de este periodo, la universidad abre sus puertas, pero la Facultad de Filosofía y Letras permanece clausurada¹⁶.

La moderna y actual Facultad de Humanidades y Educación (FHE) fue fundada en 1946 bajo el nombre de Facultad de Filosofía y Letras. Está conformada por 10 escuelas y 7 institutos de investigación. El área de Filosofía, adscrita a esta

xvii–xix). Caracas: ucV, 2004. Para un recorrido sobre la filosofía en Venezuela ver: Omar Astorga. «Una mirada a la filosofía y sus nexos con el pensar venezolano». *Op. cit.*

13 Universidad Central de Venezuela. *Los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela de 1827*. Caracas: ucV – APUCV. 1983.

14 Alberto Navas Blanco. *Una aproximación a la historia de la fundación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela 1946*. Caracas: ucV, 2009, p. 19.

15 *Ibid.*, pp. 20–21.

16 *Ibid.*, p. 22.

Facultad, comprende la Escuela de Filosofía —fundada en el año de creación de la FHE— y el Instituto de Filosofía, creado en 1952. Dentro de la estructura organizacional de la Facultad, las escuelas son responsables de los estudios de pregrado (Licenciatura), mientras que los Institutos se ocupan principalmente de la docencia en los distintos programas de estudios de posgrado.

Historia del Instituto

El Instituto de Filosofía fue fundado en 1952, iniciando sus labores bajo la dirección del profesor Domingo Casanova. Posteriormente fue reorganizado bajo la supervisión del Dr. Juan David García Bacca, por entonces Decano de la Facultad de Humanidades y Educación, quien fue nombrado director a partir del 10 de marzo de 1958¹⁷. La tradición asume al profesor García Bacca como el fundador de la institución ya que la reorganización institucional se llevó a cabo bajo su mandato como decano de la Facultad. Desde entonces distintas generaciones de profesionales de la filosofía se han ocupado de las funciones directivas de este centro. Entre ellos se encuentran: Juan A. Nuño, Manuel Granel, Giulio Papagayo, Benjamín Sánchez, Vincenzo Lo Monaco, Carlos Kohn, Julio Hernández, Miguel Briceño, Nancy Núñez, Jesús F. Baceta, Miguel Alujas y quien escribe este texto.

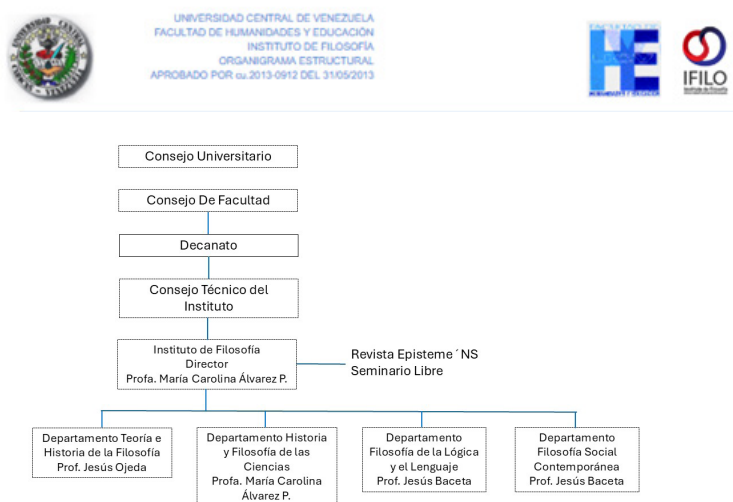
En estos 70 años, el Instituto ha tenido varias sedes. Su trayectoria empezó en la Facultad de Humanidades y Educación, posteriormente se trasladó a la Quinta Cantabria en San Bernardino, y en la década de los 80 del siglo pasado, ocupa las oficinas de su actual sede en el C.C. Los Chaguaramos.

La organización interna ha sufrido diversas modificaciones durante estos años. Actualmente se organiza en 2 grandes áreas: (1) Lógica y filosofía de la ciencia y (2) Filosofía y ciencias humanas, y cuatro departamentos, 2 por cada área:

1. Filosofía de la Lógica y el Lenguaje.
2. Historia y Filosofía de las Ciencias.
3. Teoría e Historia de la Filosofía.
4. Filosofía Social Contemporánea.

17 Tulio Olmos y Nancy Núñez. «Historia del Instituto de Filosofía». *Extramuros*, núm. 27, 2007, p. 165.

FIGURA 1. Organigrama del Instituto de Filosofía (ucv)



Fuente: María Carolina Álvarez Puerta. *Informe de gestión del Instituto de Filosofía 2023/2024*. Caracas: Instituto de Filosofía, 2024.

Sufriendo los embates de la asfixia presupuestaria contra las universidades autónomas por parte del gobierno venezolano, desde el año 2008 hasta el presente, el Instituto ha visto reducida su planta profesoral. La jubilación de parte de nuestros mejores investigadores conjuntamente con la inexistencia de reposición de partidas para la formación de generación de relevo ha hecho que el personal de escalafón de nuestra institución sea poco y muy próximo a su pronta jubilación, y el personal que debe tomar la batuta para la formación de las próximas generaciones, sea mínimo. Asfixia estructural con incidencia salarial¹⁸ que ha contribuido a las diversas olas migratorias y fuga de talentos que se han gestado en el país durante los últimos 25 años, y que ha sumido a las distintas dependencias universitarias en escasez, no sólo de personal, sino también de recursos materiales y financiamiento para la investigación.

Hasta el año 2008 contábamos con 11 investigadores de escalafón a tiempo completo: en el año 2024 contamos con 5 investigadores de escalafón, lo que

¹⁸ Para diciembre del 2023, el sueldo de un profesor universitario oscilaba entre los 4\$ y los 15\$ en función de su estatus en el escalafón universitario y tiempo de dedicación, según denuncias realizadas por la Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela (APUCV) (Banca y negocios). «654 días sin aumento salarial: Lo que gana un profesor universitario al mes hasta diciembre de 2023». *Banca y negocios*, 01 de enero de 2024).

supone un poco más del 45 % de reducción en la planta docente y de investigación. Actualmente el personal docente y de investigación está conformado por los profesores: Dr. Aliro Rosales, Mg. Sc. Ingrid Lares, Mg. Sc. Jesús Ojeda, Mg. Sc. Jesús F. Baceta y Mg. Sc. María Carolina Álvarez Puerta.

Asimismo, desde el 2008 hemos visto reducida la posibilidad de tener invitados de otras latitudes y la participación del personal de investigación en eventos internacionales, lo que ha disminuido sustancialmente la visibilidad en el exterior y las relaciones internacionales de la institución. Compárese la situación actual con la relatada por los profesores Nancy Núñez y Tulio Olmos:

el Instituto mantiene contacto con los Institutos de Investigaciones en el área de las Ciencias Humanas de la Universidad Central de Venezuela y de otras universidades nacionales y ha estrechado lazos con el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad de Madrid (Complutense), Barcelona y Valencia (España), Tenerife de la Laguna, con las Dependencias Investigativas de Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca-Argentina), con el Departamento de Humanidades de la Universidad de Campinas (Brasil), Universidad de Tel Aviv y Universidad de Nápoles. En este mismo sentido, el Instituto ha contado con la asesoría y colaboración de acreditados investigadores extranjeros como: Ulises Moulines (Alemania), Eduardo Rabossi (Argentina)†, Mario Bunge (Canadá), Jorge Gantiva S. (Colombia), Ernst Tugendhat (Alemania), Javier Muguerza, Juan José Acero y Jesús Mosterín (España), Carlos Levi (Francia), Fulvio Tessitore y Antonio Scocozza (Italia), León Olivé y Alejandro Rossi (México), Héctor Neri-Castañeda (USA)¹⁹.

Hoy en día, el intercambio institucional se ha sustituido, en gran parte, por las relaciones que puedan establecer los profesores jubilados, profesionales del área, estudiantes de nuestros programas de formación y amigos, que se encuentran actualmente en el exterior como parte de la diáspora venezolana.

Las publicaciones institucionales también han sufrido la asfixia presupuestaria. Nuestra revista de divulgación, *Episteme'ns*, fundada como *Anuario* en 1958, logró mantenerse en formato impreso con dos números anuales hasta el año 2018, aunque con un tiraje limitado. Fueron infructuosos los intentos de transición al

19 Tulio Olmos, y Nancy Núñez. «Historia del Instituto de Filosofía». *Op. cit.*, p. 166.

formato digital ante las autoridades competentes, debido a la falta de recursos y a las deudas del Estado venezolano. No obstante, todos los números de nuestra revista pueden ser descargados del repositorio de la UCV²⁰.

Cabe destacar que en el año 2010 se publicó una recopilación de trabajos del Dr. Juan David García Bacca bajo el título *Ficciones Científicas y otros ensayos en Lógica y Filosofía de la Ciencia*, co-editada por los profesores Nancy Núñez, Jesús Baceta y Vincenzo P. Lo Monaco, y publicada con la colaboración de la Fundación Juan David García Bacca y la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Este texto constituye la última y única publicación del Instituto, más allá de su revista de difusión, durante el periodo comprendido desde el 2008 hasta el presente.

Instituto de Filosofía: normativa, misión, visión y valores

La misión del Instituto de Filosofía se rige por las *Normas de funcionamiento de los Institutos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela*, aprobadas por el Consejo de Facultad el 17 de enero de 1978. En el párrafo único del primer artículo de esta normativa se define el “perfeccionamiento de la enseñanza”, entendido fundamentalmente como el desarrollo de los estudios del cuarto nivel. Se señala también, en su tercer artículo, que los institutos cumplirán con las siguientes finalidades generales:

1. Realizar investigaciones que contribuyan al desarrollo del conocimiento en el campo de investigación de cada instituto.
2. Elaborar y proponer soluciones orientadas a la superación de los problemas nacionales en las áreas respectivas. A tal efecto los institutos podrán suscribir contratos de investigación y desarrollo, preferentemente con instituciones del sector público, de acuerdo con la reglamentación vigente.
3. Procesar y difundir información científica y humanística a través de diversos medios, como publicaciones, seminarios, convenciones, entre otros, y los conocimientos que los institutos produzcan en sus labores de investigación.
4. Propiciar la formación de recursos humanos para la investigación y la docencia.

²⁰ Universidad Central de Venezuela. *Repositorio Institucional de la Universidad Central de Venezuela*. [Página web], s.f.

5. Efectuar intercambios de información y de personal con otras instituciones similares, tanto nacionales como extranjeras.
6. Articular las actividades de los institutos con las labores docentes y de investigación de las escuelas de la Facultad, con los cursos de posgrado en las áreas afines y con aquellas otras dependencias universitarias cuya actividad se relacione con la respectiva área de conocimiento.
7. Organizar o participar en congresos, conferencias y reuniones consagradas al avance de la investigación en las respectivas disciplinas²¹.

Las finalidades específicas de cada Instituto, según el cuarto artículo del mismo documento, serán designadas por el reglamento respectivo²². En el Informe de gestión del periodo 2008–2014, el profesor Jesús F. Baceta, director de la institución durante esos años, enumera las actividades específicas que se incluyen dentro de la misión institucional:

1. Difundir, a nivel nacional e internacionalmente, las investigaciones que se realizan en Venezuela en la filosofía actual.
2. Interactuar con actores internacionales.
3. Sincerar y hacer operativos los proyectos de investigación, tanto internos como del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV (CDCH). Alcanzar las metas propuestas en ellos.
4. Formar nuevos docentes y profesionales capacitados en los juegos del lenguaje de la filosofía actual.
5. Realizar publicaciones de calidad y actualidad (producción y acceso).
6. Realizar eventos que tengan que ver con los proyectos de investigación.
7. Ofrecer cursos de extensión.
8. Generar productos competitivos en pregrado y posgrado.
9. Ofrecer la docencia en pregrado y posgrado.
10. Promover el estudio de la filosofía actual en Venezuela.

21 Véase: Jesús Baceta. *Informe de gestión 11/2008-12/2014*. Caracas: Instituto de Filosofía, 2014.

22 Universidad Central de Venezuela. *Normas de funcionamiento de los Institutos de la Facultad de Humanidades y Educación*. Caracas: UCV, 1978.

Algunos documentos, que datan del año 1967, indican que entre los objetivos se encuentra preparar el personal dedicado a la enseñanza y práctica de la metodología de las ciencias, de la filosofía de las ciencias y de aquellas disciplinas vinculadas a la filosofía que se imparten en las demás Facultades de la Universidad y Escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación. Esto con el fin de poder ofrecer, por la vía legal, al personal así formado a las demás facultades, escuelas o institutos de la Universidad Central o de la nación, en cumplimiento de lo prescrito en el artículo 65 de la Ley de Universidades.

Los profesores Nancy Núñez y Tulio Olmos recogen, en su artículo titulado «Historia del Instituto de Filosofía» del año 2007, el objetivo fundamental de la institución como aquel centrado en la difusión de la producción filosófica contemporánea en «todas las universidades, institutos y centros de investigaciones filosóficas del país y del extranjero»²³, propiciando el intercambio y la asesoría sobre bibliografía especializada.

Por su parte, la visión del Instituto es definida por el profesor Baceta en su informe de gestión del año 2014, de la siguiente manera:

Desarrollar un quehacer educativo innovador, eficiente e integral, de tal manera que sus miembros vivencien procesos formativos y creativos, acordes con el fin pedagógico, y obtener resultados de alta calidad, tanto en el plano de la formación académica de la filosofía contemporánea actual, como en el desarrollo particular de las personas, mediante metodologías de enseñanza aprendizaje articuladas, por lo general interdisciplinarias, usando los actuales medios de las tecnologías de la comunicación e información (TICS), donde todos los actores del proceso mantengan un rol activo, comprometido, creativo y reflexivo, de tal manera que los estudiantes y profesores puedan adquirir un perfeccionamiento de su enseñanza, de acuerdo con el artículo 1 de las normas de funcionamiento de los institutos de la Facultad de Humanidades de construcción, aprobadas por el Consejo de Facultad el 17 de enero de 1978²⁴.

Esta visión se enmarca en los valores de libertad, responsabilidad, colaboración, identidad y sentido de pertenencia, igualdad, pulcritud y fraternidad.

23 Tulio Olmos y Nancy Núñez. «Historia del Instituto de Filosofía». *Op. cit.*, p. 166.

24 Jesús Baceta. *Informe de gestión 11/2008-12/2014*. *Op. cit.*

De los programas de formación de cuarto nivel

A pesar de las dificultades, los estudios de cuarto nivel del área se mantienen activos hasta el presente. Ofrecemos a continuación una breve presentación de cada uno de ellos²⁵.

Maestrías en filosofía²⁶

Coordinadores: Profesores Dr. Edgar Blanco —mención en Filosofía y Ciencias Humanas— y Mg. Sc. Marcel Chávez —mención en Lógica y Filosofía de las Ciencias—.

Alumnos Inscritos: 25.

Egresados: 33 —información de egresados al año 2007—.

Su propósito general es ofrecer una panorámica de investigación diversa e interdisciplinaria para profesionales de la Filosofía y otras áreas del conocimiento.

Objetivos:

1. Brindar herramientas de formación temática y metodológica que permitan desarrollar actividades de investigación en el área de Filosofía.
2. Brindar bases teóricas y técnicas que permitan reflexionar sobre los fundamentos y/o consecuencias filosóficas del desempeño profesional de egresados de otras áreas.

Título que se otorga: Magíster Scientiarum en Filosofía en dos menciones:

1. Lógica y Filosofía de la Ciencia.
2. Filosofía y Ciencias Humanas.

Doctorado en filosofía²⁷

Coordinador: Profesor Dr. Argenis Pareles.

25 La información detallada sobre ellos se encuentra disponible en: Ciudad Universitaria de Caracas. *Planes de estudio*. [Página web], s.f.

26 La última acreditación de los Programas de Maestría en Filosofía fue en el año 2002: Lógica y Filosofía de las Ciencias (G.O. n° 5.622 del 28/12/2002) y Filosofía y Ciencias Humanas (G.O. n° 37.507 del 16/08/2002) (Tulio Olmos y Nancy Núñez. «Historia del Instituto de Filosofía». *Op. cit.*, p. 169).

27 «Este Programa está acreditado por el CNU según Gaceta Oficial n° 37.383 del 13/02/2002» (*Ibid.*, p. 170).

Alumnos Inscritos: 2.

Egresados: 11 —información de egresados al año 2007—.

Objetivos:

1. Fortalecer en el contexto venezolano y latinoamericano, la reflexión filosófica rigurosa, orientada al encuentro con otras disciplinas humanísticas y con las ciencias sociales.
2. Propiciar la penetración del estudioso de la filosofía con la complejidad, riqueza y finura metodológica del pensamiento filosófico contemporáneo, sin perder contacto con los métodos de filosofar del pasado.

Título que se otorga: Doctor en Filosofía con mención en Filosofía Contemporánea.

Investigación

Se evidencia una disminución en la productividad de investigación a partir del año 2015. Las causas se pueden atribuir a las dificultades económicas del país y la asfixia del presupuesto universitario, y en particular a la reducción constante del ingreso salarial del personal universitario, si se compara con los años detallados por los profesores Núñez y Olmos²⁸.

Durante el periodo comprendido entre el 2008 al 2014, los investigadores presentaron un total de 64 ponencias y/o conferencias, publicaron 45 artículos arbitrados y 17 libros o capítulos de libros. En el periodo que va del 2015 al 2018, las cifras disminuyeron a 10 ponencias y/o conferencias, 18 artículos arbitrados y al menos un libro o capítulo de libro publicado. Finalmente, en el periodo que va del 2018 al 2021, caracterizado por las dificultades adicionales causadas por la epidemia del COVID-19, la actividad se redujo aún más, 10 ponencias y/o conferencias, 9 artículos arbitrados y la publicación de al menos un libro o capítulo de libro.

Dentro de los innumerables proyectos de investigación llevados a cabo durante estos setenta años queremos destacar una de estas iniciativas, en virtud de su mantenimiento en el tiempo y de su relación con el tema que ocupa esta publicación: *La enseñanza de la filosofía en Hispanoamérica*. Nos referimos a la línea de investigación sobre el programa de Filosofía para Niños, Niñas

28 *Ibid.*, pp. 165–180.

y Adolescentes²⁹ que lleva adelante el Profesor Tulio Olmos desde el año 2000 aproximadamente. En esa línea se han llevado a cabo una cantidad importante de experiencias de acercamiento a la filosofía con niños, niñas, adolescentes y adultos, en especial maestros, a nivel nacional. Como indicamos en el inicio de este estudio, la enseñanza de la filosofía en Venezuela en el nivel escolar sólo está contemplada para los dos últimos años del bachillerato en Humanidades y se dirige a impartir de forma fragmentaria nociones sobre la historia de la filosofía, mientras que el programa de Filosofía para Niños, Niñas y Adolescentes invita a los participantes a la actividad reflexiva propia de la filosofía. En ese sentido, es una invitación a filosofar en el sentido kantiano del término, razón por la cual la destacamos aquí.

Camino recientes del Instituto de Filosofía

A pesar de la dureza de los últimos años no descansamos en la tarea encomendada que podemos resumir de la siguiente manera: la formación de nuevos profesionales, la generación de conocimiento y su difusión, en el ámbito de la filosofía contemporánea. Actualmente contamos con algunos proyectos grupales en marcha —financiados y autofinanciados—:

1. «Filosofía con niños, niñas, adolescentes y adultos no iniciados. Estrategias para acercar la Filosofía a las personas». Investigador responsable: el profesor Tulio Olmos. Financiamiento otorgado por el FONACIT³⁰ y CDCH³¹ en junio de 2024.
2. «Economía azul: naturaleza y ética». Investigador responsable: la profesora María Carolina Álvarez P. Financiamiento otorgado por el FONACIT y CDCH en junio de 2024.
3. «Filosofía ambiental. Reflexiones sobre las relaciones entre sociedad, ciencia, tecnología y ambiente». Investigador responsable: la profesora María Carolina Álvarez P. Proyecto grupal autofinanciado bajo el AVAL núm. 2024-001 de la Coordinación de Investigación FHE-UCV.

29 Programa impulsado por el Profesor Matthew Lipman y un equipo de colaboradores del Montclair State College hacia finales de la década de los 60 del siglo pasado.

30 Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, instituto adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología (MNCYT).

31 Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV.

Dentro de los planes de reactivación del intercambio institucional le otorgamos la adscripción funcional al *Grupo de Investigación Evoluciones Metafísicas*³² dirigido por la Dra. Guadalupe Llanes (UCV).

En la formación de profesionales en el área, mantenemos abiertos y activos nuestros programas de estudios de cuarto nivel en filosofía, recibiendo cohortes nuevas una vez por año en el primer trimestre. Actualmente estamos desarrollando cursos de ampliación en las áreas de lógica, filosofía política, filosofía de la educación, filosofía aplicada y ética.

Nos hemos abierto, desde el año 2021, a la progresiva digitalización³³ e hibridación (presencial/virtual), de nuestras actividades con el fin de cumplir a cabalidad con nuestra misión de difusión, a pesar de las limitantes técnicas y tecnológicas producto de la asfíxia al presupuesto universitario. En ese sentido, hemos abierto al público en general el Seminario Interno de la institución. Y aunque todavía queda mucho por hacer, seguimos nuestras labores con la esperanza puesta en un futuro más promisorio para la educación universitaria, la enseñanza de la filosofía y el respeto al libre pensamiento en nuestra nación.

Reflexiones finales

En este estudio hemos trazado una breve panorámica de la enseñanza de la filosofía en Venezuela haciendo hincapié en el papel de la filosofía en la Real y Pontificia Universidad de Caracas y en la constitución de la Universidad Central de Venezuela, hasta la creación de sus modernas y actuales dependencias en la década de los 40 del siglo pasado. También abordamos brevemente la historia del Instituto de Filosofía de la UCV y presentamos los objetivos, la misión, la visión y la normativa que lo guían, así como sus planes de estudio y sus logros recientes en el ámbito de la investigación, en una narración que no deja de estar estrechamente entrelazada con las situaciones vividas por el país y con la terca actitud de mantener con vida la formación de nuevos profesionales del área, la generación de conocimiento en el ámbito de la filosofía contemporánea venezolana y su difusión, a pesar de los límites y las dificultades nacionales, en general, y universitarias, en particular.

32 Véase más información en Universidad Central de Venezuela. *Repositorio Institucional de la Universidad Central de Venezuela. Op. cit.*

33 Actualmente contamos con presencia en dos redes sociales: @ifiloucv en Instagram e Instituto de Filosofía ucv en Facebook.

La trayectoria de más de siete décadas del Instituto de Filosofía de la UCV es, en sí misma, un testimonio elocuente de resiliencia y compromiso con el quehacer intelectual, a pesar de los cambios y transformaciones de la universidad y el país. Una historia que muestra, a grandes rasgos, los tres momentos del desarrollo científico y humanístico del país en los últimos setenta años: la constitución de las modernas instituciones de investigación en la década de los cuarenta del siglo pasado, su desarrollo en un marco de bonanza hasta la primera década de este siglo y sus dificultades económicas, políticas y sociales hasta la actualidad. En ese sentido, la historia del Instituto de Filosofía de la UCV es la historia de la perseverancia del espíritu crítico en Venezuela, un legado que merece ser preservado y fortalecido.

Quizás la *terca actitud* que mencionamos *supra* corresponda al hecho de que la filosofía, entendida como la persistencia en el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión ética, y la búsqueda de soluciones y posibilidades de mundos mejores, es especialmente necesaria en contextos de crisis. En alguno de ellos, estos elementos de la filosofía pueden ser considerados un peligro para lo establecido, razón por la cual, ella se convierte entonces en una disciplina que se ejerce con terca valentía. Y aunque los retos que se nos imponen puedan parecer inmensos y el futuro muy incierto, la continuidad de la docencia y la investigación, durante estos años tan complejos, es para nosotros testimonio de esperanza y compromiso con nuestra disciplina, nuestra institución y nuestro país.

Referencias

- Álvarez Puerta, María Carolina. *Informe de gestión del Instituto de Filosofía 2023/2024*. Caracas: Instituto de Filosofía, 2024.
- Astorga, Omar. «Una mirada a la filosofía y sus nexos con el pensar venezolano». *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 12, núm. 23, 2010, pp. 3–28.
- Baceta, Jesús. *Informe de gestión 11/2008-12/2014*. Caracas: Instituto de Filosofía, 2014.
- Banca y negocios. «654 días sin aumento salarial: Lo que gana un profesor universitario al mes hasta diciembre de 2023». *Banca y negocios*, 01 de enero de 2024.

- Ciudad Universitaria de Caracas. *Planes de estudio*. [Página web], s.f. <https://sites.google.com/view/cep-fhe-controldeestudios/planes-de-estudio?authuser=0>
- García Bacca, Juan. *Informe de gestión del Instituto de Filosofía año 1962*. Caracas: Instituto de Filosofía, 1962.
- Leal, Ildefonso. «Baltasar de los Reyes Marrero». *Diccionario de Historia de Venezuela*, s.f. <https://bibliofep.fundacionempresaspolar.org/dhv/entradas/m/marrero-baltasar-de-los-reyes/>
- Muñoz García, Ángel. «La filosofía en Caracas, después de Baltasar Marrero». *Revista de Filosofía*, núm. 38, 2001-2, pp. 7–29.
- Navas Blanco, Alberto. *Una aproximación a la historia de la fundación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela 1946*. Caracas: UCV, 2009.
- Olmos, Tulio y Núñez, Nancy «Historia del Instituto de Filosofía». *Extramuros*, núm. 27, 2007, pp. 165–180.
- Parra León, Caracciolo. *Filosofía universitaria 1788–1821*. Caracas: Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, 1989.
- Rosales, Alberto. «Filosofía y educación: enseñanza y estudio de la filosofía en Venezuela». *Revista de Filosofía*, núm. 23, 2012, pp. 116–134.
- Silva, Fernando *et al.* *Antología documental del pensamiento educativo venezolano. Materiales para el estudio de la historia de las ideas pedagógicas en Venezuela (Siglo XVII–XIX)*. Caracas: UCV, 2004.
- Universidad Central de Venezuela. *Normas de funcionamiento de los Institutos de la Facultad de Humanidades y Educación*. Caracas: UCV, 1978.
- . *Los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela de 1827*. Caracas: UCV – APUCV. 1983.
- . *Reseña Histórica de la Universidad Central de Venezuela*. [Página web], 2017. <https://www.ucv.ve/organizacion/rectorado/acerca-de-rectorado/resena-historica.html>
- . *Repositorio Institucional de la Universidad Central de Venezuela*. [Página web], s.f. <https://saber.ucv.ve/simple-search?query=episteme+ns&submit=Buscar+>

Vethencourt, Fabiola. «Filosofía». *Diccionario de Historia de Venezuela*, s.f.
<https://bibliofep.fundacionempresapolar.org/dhv/entradas/f/filosofia/>

Yoris-Villasana, Corina. «El accidentado camino de la Filosofía en Venezuela». *El Nacional*, 6 de noviembre del 2021. <https://www.elnacional.com/papel-literario/el-accidentado-camino-de-la-filosofia-en-venezuela/>

ESTUDIO IX

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Álvaro Carvajal Villaplana¹

Este estudio es un informe de la Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI), el cual fue presentado en el *VI Congreso Iberoamericano de Filosofía*, realizado en Oporto, Portugal, del 23 al 28 de enero de 2023². Dicho congreso fue convocado por la Red Iberoamericana de Filosofía (RIF), y fue organizado por el Instituto de Filosofía de la Universidade do Porto, junto con la Asociación Portuguesa de Filosofía (APF). La ponencia se presentó como parte del simposio *La enseñanza de la filosofía en el siglo XXI*, en la sección 135, el día 26 de enero de 2023, y fue organizado por la RIF³.

Este estudio se elabora con la información presentada por las asociaciones nacionales de filosofía de Centroamérica y el Caribe. Se recibieron informes de los siguientes países: Honduras, elaborado por Ángelo Moreno León de la Asociación Hondureña de Filosofía; Nicaragua, preparado por Marco Aurelio Peña del Instituto de Promoción de Estudios Culturales (IPEC); Costa Rica, con aporte de Katty Arroyo Guerra de la Academia Costarricense de Filosofía y Álvaro Carvajal Villaplana de la Asociación Costarricense de Filosofía; Panamá, cuyo informe fue elaborado por Abdiel Rodríguez, de la Asociación Panameña de Filosofía; República Dominicana, con informe de Julio Minaya, de la Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL); y Cuba, representada por Maximiliano Francisco Trujillo Lemes de la Universidad de La Habana. En el caso de El Salvador no se presenta informe,

1 Universidad de Costa Rica, Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI).

2 Una segunda versión se presentó en el *IV Congreso Nacional de Filosofía* y el *XIII Congreso Centroamericano de Filosofía*, los días 15, 16, y 17 de noviembre de 2023, organizado por la Asociación Costarricense de Filosofía, el Círculo de Cartago, la Academia Costarricense de Filosofía y la Sección de Filosofía y Pensamiento de la Escuela de Estudios Generales, de la Universidad de Costa Rica.

3 En el *XIII Congreso Centroamericano de Filosofía*, la Asociación Centroamericana de Filosofía presentó la ponencia titulada «La enseñanza de la filosofía en la educación universitaria centroamericana», en la Sección 83, del 25 de enero de 2023; dentro del simposio: *Filosofía, Universidad y retos de la educación superior*, con la ponencia «La enseñanza de la filosofía en la educación media en Centroamérica», organizado por la Red Iberoamericana de Filosofía. Cabe destacar que este tema requiere de una investigación exhaustiva.

dado que desde hace años no se enseña la filosofía en la educación media, según lo indicó Josué Leonel Zelaya Morataya de la Asociación Salvadoreña de Filosofía. En el caso de Guatemala, la Asociación Guatemalteca de Filosofía (AGFIL) no presentó informe.

A efectos de compilar los datos para el estudio, por un lado, se preparó una serie de ítems o aspectos clave a recoger, con el propósito de uniformar la información y elaborar un panorama de la situación de la enseñanza de la filosofía en cada país de Centroamérica y el Caribe; así como, un mapa regional. Estos ítems son los siguientes: (a) elementos históricos del desarrollo de la enseñanza de la filosofía en la educación media; (b) descripción de la situación en la que se encuentra la enseñanza en cada país, considerando tanto la profesionalización como el desarrollo institucional: por ejemplo, número de plazas de profesores, número de profesores(as) contratados, cantidad de estudiantes que reciben clases, condiciones salariales y salarios, entornos laborales, número de horas impartidas, nivel en el que se imparte la filosofía, formación disciplinar del profesorado (si es de filosofía u otras disciplinas), existencia de carreras dedicadas a la enseñanza de la filosofía, y presencia de la filosofía en centros educativos privados, entre otros aspectos; (c) contenidos filosóficos que se enseñan, programas de estudio, enfoques y estrategias de la enseñanza filosófica, entre otros aspectos⁴; (d) principales problemas y amenazas que enfrenta la enseñanza de la filosofía; (e) propuestas y estrategias para la defensa de la filosofía, incluyendo posibles planes a mejorar, así como la existencia de organizaciones o movimientos orientados a fortalecer la enseñanza de esta disciplina⁵.

4 El proyecto de investigación *Situación de la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada costarricense (1999–2002)*, inscrito en el Instituto de Investigaciones de la Universidad de Costa Rica, elaboró dos instrumentos de investigación diseñados para recoger información sobre la situación en el país. El primero se dirigió al profesorado y recoge datos relativos al punto (b) y parte del (c). El segundo se dirigió al estudiantado y se relaciona principalmente con el punto (c).

5 En el caso de las universidades, se consideró que las variables a tomar en cuenta para el estudio de la situación de la enseñanza de la filosofía en Centroamérica son las siguientes: (a) Breve historia, elementos relevantes; (b) Datos: (i) Básicos: número de matrícula, padrón estudiantil, número de profesores, carreras impartidas, cursos de servicios y humanidades, el número de graduados. Los contenidos filosóficos que se enseñan —los objetivos, el tipo de profesional que se quiere obtener, el plan de estudios, los cursos que se imparten, si se tienen carreras de enseñanza de la filosofía, etc.—. (ii) Desarrollo institucional: número de escuelas de filosofía, revistas, institutos de investigación, programas, proyectos, número de matrícula, padrón de estudiantes, número de profesores, situación laboral de los profesores, carreras, sedes, número de graduados(as), etc. (c) Universidades privadas: número y principales problemáticas asociadas. (d) Contenidos académicos: Qué se enseña, con qué objetivos y hacia qué tipo de profesional se orienta la formación. Planes de estudio, existencia de posgrados y carreras específicas para la enseñanza de la filosofía. (e) Problemáticas particulares: Cursos como ética o epistemología impartidos en otras carreras, pero dictados por docentes de filosofía. Presencia de asignaturas en los colegios profesionales que corresponden al área filosófica. (f) Proyectos específicos: iniciativas de vinculación con la comunidad u otras instancias sociales. (g) Estrategias y propuestas: acciones para la defensa y promoción de la filosofía como disciplina en el ámbito universitario.

Por otro lado, para el estudio se consideró relevante los retos para la enseñanza de la filosofía presentados en el libro *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*⁶. Estos retos son: (a) restituir el espacio para la enseñanza de la filosofía; (b) crear un perfil más técnico de la enseñanza de la filosofía; (c) evitar la confusión entre enseñanza de la filosofía y la de la ciudadanía; (d) eludir la confusión con la enseñanza de la moral y la religión; (e) superar la visión de la filosofía como mera evaluación de conocimientos; (f) promover la reflexión interdisciplinaria; (g) fomentar la interiorización de los saberes; (h) enfatizar la filosofía como disciplina conceptual, más allá de un enfoque puramente histórico; por último, (i) reforzar la articulación entre enseñanza media y la universitaria⁷.

Al respecto, con dichos datos se sistematizaron los aspectos comunes en torno a las características y los problemas que enfrenta la enseñanza de la filosofía en la región; asimismo, se resaltaron las diferencias más importantes. Se pretende una visión panorámica de lo que sucede en Centroamérica, República Dominicana y Cuba.

La enseñanza de la filosofía en Honduras

La Asociación Hondureña de Filosofía, por medio de Ángelo Moreno León, informa que la Secretaría de Educación incluye la enseñanza de la filosofía obligatoria en la enseñanza media, aunque únicamente en algunas opciones técnicas para décimo y undécimo grado. Por lo general, la enseñanza de la filosofía se ubica dentro del área de ciencias sociales, lo que provoca su disolución en un contexto más amplio. Además, con frecuencia esta enseñanza se confunde con la educación ciudadana. En décimo grado, el curso de filosofía se imparte como parte de la formación básica común a todas las modalidades y orientaciones. Se le asignan tres horas semanales en el primer semestre del año escolar⁸. En undécimo grado del Bachillerato en Ciencias y Humanidades, se imparten 2 horas semanales, también durante el primer semestre del año escolar, centradas en el tema de lógica simbólica. Asimismo, en el Bachillerato Técnico Profesional, en especialidades como

6 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana de México. *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México: UNESCO - UAM, 2011.

7 *Ibid.*, pp. 48–69.

8 Ángelo Moreno León. *La enseñanza de la filosofía en la educación media de Honduras*. Inédito, 2022.

administración hotelera, informática, salud comunitaria, salud y nutrición, confección industrial, construcciones metálicas, electrónica, se imparte un curso de 4 horas durante el primer semestre del año escolar, abordando el tema de lógica simbólica, en temas de ética y orientación profesional⁹.

Como puede apreciarse, por una parte, los estudiantes reciben pocas horas de filosofía: un total de 6 horas semanales distribuidas únicamente en el primer semestre del ciclo lectivo, lo que limita su continuidad pedagógica a lo largo del año —2 horas en décimo y 4 en undécimo—. No obstante, es necesario reconocer cuántas de esas horas se imparten efectivamente. Por otra parte, no existen programas, textos, ni criterios claros que orienten la enseñanza de la filosofía. No hay un modelo, el programa del curso no está actualizado¹⁰.

En lo relativo a la formación de profesores, la mayoría de quienes imparten clases de filosofía no poseen formación específica en esta disciplina. Se trata, en su mayoría, de docentes con estudios en ciencias sociales o en educación básica, formados en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). La formación en filosofía es escasa o inexistente en la mayoría del profesorado, lo cual se refleja en una baja tasa de graduación de profesores especializados en la enseñanza de la filosofía.

En un estudio de Moreno, titulado «El estado actual de la enseñanza de la filosofía en el nivel educativo medio en Honduras», se presenta un diagnóstico realizado con estudiantes de secundaria. Algunos de los resultados fueron los siguientes: (a) los estudiantes de secundaria tienen una percepción negativa de la asignatura, considerándola un curso poco valorado en comparación con las materias más prácticas. Esta percepción se atribuye, en parte, a la falta de estrategias adecuadas por parte del profesorado. (b) Las clases presentan un enfoque generalista, sin especialización ni profundidad conceptual. (c) Predomina un modelo de enseñanza basado en la revisión bibliográfica e histórica de la filosofía, con un enfoque tradicional. Y, (d) el objetivo principal de la asignatura parece ser llegar a todos los estudiantes, aunque no siempre se logren niveles significativos de apropiación del contenido. A pesar de estas limitaciones, los estudiantes consideran que los conocimientos adquiridos podrían serles útiles en el futuro¹¹.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 Ángelo Moreno León. «Estado actual de la enseñanza de la filosofía en el nivel educativo medio de Honduras». *Revista de la Universidad de Costa Rica*, vol. 56, núm. 144, 2017, pp. 257–265.

En dicho estudio Moreno recomienda lo siguiente: realizar investigación sobre la didáctica de la filosofía en Honduras, revisar el sistema o la estructura formativa del Ministerio de Educación, revalorizar la enseñanza de la filosofía, asignar la enseñanza de la filosofía a profesionales en filosofía y elaborar una didáctica para la enseñanza¹².

En el año 2023, el gobierno de Honduras, encabezado por la actual presidenta Iris Xiomara Castro Sarmiento, y en particular la Secretaría de Educación, a cargo de Daniel Sponda, propuso la eliminación de las clases de Historia y Filosofía en el bachillerato. La denuncia fue dada a conocer por el diario *El Heraldo*¹³. Esta medida se tomó sin consultar con el magisterio. Ante ello, y en atención a la solicitud de la Asociación Hondureña de Filosofía, tanto la Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI) como la Red Iberoamericana de Filosofía se pronunciaron al respecto. Los pronunciamientos de la ACAFI y la RIF fueron publicados en *El Heraldo*. La ACAFI se opuso a tal medida por las siguientes razones:

1. Que la Filosofía es una disciplina que permite una reflexión sobre los saberes que se adquieren en la educación secundaria que les prepara para la universidad, el quehacer laboral y la vida misma.
2. Los estudios filosóficos constituyen un área del conocimiento que desarrolla el pensamiento crítico; a la vez, que fortalece las capacidades retóricas y de argumentación, elaborando y evaluando los argumentos.
3. Además, los saberes filosóficos ofrecen perspectivas teóricas o cosmovisiones más amplias para el desarrollo de las disciplinas científicas y tecnológicas, que ayudan a la comprensión del mundo y el desarrollo del país.
4. La Filosofía ofrece una aproximación ética a los problemas y los comportamientos de las personas y los(as) ciudadanos(as) en la sociedad.
5. La Filosofía aporta soluciones a las situaciones de la vida cotidiana¹⁴.

12 *Ibid.*

13 Redacción El Heraldo. «Buscan eliminar las clases de Historia y Filosofía en la nueva malla curricular». *El Heraldo*, 15 de febrero de 2023; El Heraldo. «ACAFI rechaza eliminar las clases de filosofía e historia de la malla curricular». *El Heraldo*, 21 de febrero de 2025.

14 Asociación Centroamericana de Filosofía. «Declaración contra la eliminación de clases de Historia y Filosofía en el Bachillerato en Honduras». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 4, núm. 7, 2023, pp. 163-164.

La media fue suspendida, pero en todo caso se requiere una revisión de la enseñanza de la filosofía en Honduras. No obstante, se ha de estar vigilantes por la posibilidad del cierre de dicha enseñanza en la educación media.

En resumen, si bien en Honduras se mantiene la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, tal enseñanza no es robusta, sino que se difumina cuando se incorpora a otras áreas disciplinares, y no se le ofrece un espacio propio. Esta fragilidad se nota en los intentos del gobierno por eliminarla de los programas de estudio.

La enseñanza de la filosofía en Nicaragua

La asociación Iniciativa Puentes por los Estudiantes de Nicaragua (IPEN) es una asociación de profesores y estudiantes nicaragüenses en el exilio en Costa Rica, y forma parte de la Asociación Centroamericana de Filosofía. Esta asociación, por intermedio de su vicepresidente y coordinador académico, Marco Aurelio Peña, elaboró el informe sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en Nicaragua. Dicho informe subraya que la actual generación de jóvenes y estudiantes no está recibiendo una educación basada en el pensamiento crítico, ni goza de las bondades de la libertad académica, la libertad de pensamiento y de la actividad filosófica como ejercicio reflexivo, liberador y heurístico¹⁵.

A inicios del siglo XXI, el entonces ministro de Educación, Fernando Robleto Lang —durante el gobierno liberal de Arnoldo Alemán—, intentó eliminar la asignatura de Filosofía del programa académico de la educación media, que se imparte en décimo y undécimo grado, con el argumento de dar mayor contenido e importancia a la ciencia y la tecnología modernas. Efectivamente, en los colegios públicos se eliminó la enseñanza de la filosofía; sin embargo, los colegios privados, especialmente religiosos (v.gr: jesuitas y franciscanos), asumieron la potestad de preservar dicha asignatura durante todo el año lectivo¹⁶.

Para el año 2010, el ministro de Educación, Rafael de Castilla —gobierno sandinista de Daniel Ortega—, se propuso el “rescate” de la sociología y la filosofía como asignaturas de cultura general en la educación media. Como resultado, la asignatura de filosofía continuó impartándose, con énfasis en el pensamiento crítico, según el programa del Ministerio de Educación. Aunque se imparte en décimo y undécimo año, su enseñanza fue relegada a un sólo semestre con 2

15 Marco Aurelio Peña. *Informe sobre la enseñanza de la filosofía en Nicaragua*. Inédito, 2022, p. 1.

16 *Ibid.*

unidades, 7 temas muy amplios y con pocas horas para desarrollar cada una. Entre las principales dificultades del curso se encuentra la sobrecarga de información, la falta de estructura lógica, y la «poca seriedad de algunos contenidos a evaluar»¹⁷.

Al igual que en Honduras, los y las docentes que imparten o impartían filosofía, tanto en colegios privados como públicos, no son profesionales en dicha disciplina, sino que están formados en estudios sociales. Esto conlleva a que, tanto en colegios como en universidades, se enseña historia de la filosofía, pero no se enseña a filosofar propiamente.

El informe del IPEN también señala que, si bien se ha “rescatado” la enseñanza de la filosofía, ésta se ha abordado de manera temática, sin fundamentación sólida ni un rigor cronológico o metodológico. Como se indicó anteriormente, hay limitantes de tiempo, materiales y libertad académica, que dificultan la enseñanza de la filosofía. A esto se suman ideas preconcebidas y prejuicios sobre la asignatura, especialmente cuando se abordan temas políticos. Si bien se considera que la formulación y estructura de la maya curricular de filosofía para educación media está bien diseñada, no existen docentes preparados para impartir la asignatura¹⁸.

De la misma manera, los llamados Encuentros Pedagógicos Interdisciplinarios (EPI), organizados por el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED), no cumplen con su cometido, dado que no propician espacios de discusión, sino únicamente se leen directrices y comunicados preelaborados por las autoridades superiores. En los textos de filosofía, particularmente en la unidad de *Filosofía Latinoamericana*, se menciona a Augusto Sandino como filósofo; pero, lo que realmente se observa es una forma de proselitismo político-partidario. El informe asevera que, en los años ochenta, hubo un apogeo de la filosofía marxista, caracterizada por ser homogénea y por caer en los abusos de la *doxa*; desde entonces la filosofía no ha tenido el mismo peso en el sistema educativo nicaragüense¹⁹.

Asimismo, el informe señala que, entre 2016 y 2017, se discutió en la Comisión Académica del Consejo Superior de Universidades Privadas (COSUP) la pertinencia de las asignaturas de cultura general en los contenidos curriculares. La mayoría de las universidades estuvieron de acuerdo en eliminar la asignatura de filosofía, al considerar que no tenía sentido práctico ni utilidad directa para el empleo. En contraste, la postura minoritaria sostuvo que disciplinas como

17 *Ibid.*, p. 2.

18 *Ibid.*, p. 3.

19 *Ibid.*, pp. 3–4.

historia, sociología y filosofía contribuyen a la educación integral de los estudiantes. Finalmente, la Comisión Académica acordó que la supresión de la filosofía fuera una recomendación académica, permitiendo que cada universidad tomara su propia decisión al respecto. En consecuencia, la mayoría de las universidades privadas optaron por eliminarla²⁰.

La Universidad Centroamericana (UCA), dirigida por la Compañía de Jesús, excluyó a partir de 2023 la Licenciatura en Humanidades y Filosofía de su oferta académica, como parte de la reestructuración de las carreras de la Facultad de Humanidades y Comunicación. Si bien seguía formalmente abierta, tenía poca demanda por parte de los jóvenes. Quienes cursaban el programa de estudios en filosofía, eran mayoritariamente, miembros de grupos religiosos como los claretianos, jesuitas y franciscanos²¹.

Asimismo, la filosofía no figura como carrera universitaria en ninguna de las universidades públicas del país, entre ellas: la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Sede León (UNAN-León) y Sede Managua (UNAN-Managua); lo que también aplica para sus facultades regionales multidisciplinarias en todo el país. Sólo la UNAN-Managua, en el recinto Rubén Darío (Managua), conserva el Departamento de Filosofía, en la Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas. Sin embargo, según el informe, sus actividades se limitan a la organización y participación en eventos académicos como conversatorios, ponencias y graduaciones, generalmente en colaboración con los Departamentos de otras carreras, especialmente de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales²². En el momento de la entrega del informe, la Universidad Católica Juan Pablo Segundo (UCJPS) ofrecía una Licenciatura en Humanidades con mención en Filosofía.

El informe concluye que:

La mayoría de las universidades privadas del país suprimieron de los programas de estudio de sus carreras la asignatura de Filosofía.

Las universidades más reconocidas del país no ofrecen Filosofía como carrera universitaria; tampoco las universidades públicas la contemplan en su oferta académica. Sólo 2 universidades confesionales la ofrecen.

20 *Ibid.*, p. 5.

21 *Ibid.*, p. 6.

22 *Ibid.*

El Departamento de Filosofía de la UNAN-Managua no divulga investigación filosófica, sino actividades académicas de otras carreras universitarias con fuerte proselitismo político-partidario.

La Filosofía ha sido preservada como asignatura durante todo el año lectivo en décimo y undécimo grado por los colegios religiosos (v.gr: jesuitas y franciscanos).

El programa ministerial para Filosofía en los colegios públicos ha relegado la materia a 1 semestre del undécimo grado, presentando una malla curricular bien formulada, pero con grandes debilidades de didáctica, docentes no preparados, tergiversaciones en los textos y un medio socio-político que no propicia el pensamiento crítico²³.

Posterior al informe de marras, se presentaron otros acontecimientos en Nicaragua. Uno de los más importantes fue la decisión del gobierno de arremeter contra la libertad de pensamiento y la autonomía universitaria de las universidades privadas. El IPEN denunció dicha acción. Esto dio lugar a un pronunciamiento de la Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI), en la que se destaca el hecho de que, por vía de un proyecto ante la Asamblea Legislativa, se procedió a cancelar de manera expedita la licencia de operación de al menos 15 universidades privadas; según el comunicado de ACAFI, dichas universidades fueron ocupadas por la fuerza, cambiados sus nombres, confiscados sus bienes y reestructuradas como nuevas instituciones, en donde no se privilegia la autonomía universitaria ni la libertad de cátedra; para IPEN se trató de una forma de control del pensamiento crítico²⁴. En el mismo sentido se pronunció la Red Iberoamericana de Filosofía²⁵.

En el momento de dicha denuncia, todavía permanecía ejerciendo sus acciones académicas la Universidad Centroamericana (UCA), pero el 11 de agosto de 2023, la IPEN divulga un comunicado en el cual se indica que el gobierno de Nicaragua congela las cuentas bancarias de la UCA y se da la confiscación de sus instalaciones;

23 *Ibid.*, p. 8.

24 Asociación Centroamericana de Filosofía. «ACAFI condena las medidas del gobierno nicaragüense contra la autonomía universitaria y la libertad de pensamiento». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 3, núm. 5, 2022, pp. 183–184; Wilmer Benavides. «Filósofos centroamericanos demandan liberación de Monseñor Álvarez». *Artículo 66*, 24 de febrero de 2023.

25 Red Iberoamericana de Filosofía. «Declaración de condena por atropello a la libertad académica, el derecho a la educación superior y la autonomía universitaria en Nicaragua». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 3, núm. 5, 2022, pp. 187–188; Red Iberoamericana de Filosofía. «La RIF manifiesta preocupación por las medidas y acusaciones contra la UCA en Nicaragua». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 8, núm. 4, 2023, p. 195; Redacción La Mesa Redonda. «Red Iberoamericana de Filosofía condena atropello a la autonomía universitaria en Nicaragua». *La Mesa Redonda*, 14 de febrero de 2023.

disposiciones que considera que son parte de una política de represión y ataque sistemático de dicho gobierno hacia la educación superior²⁶. Tanto la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI) y la ACAFI firmaron este comunicado²⁷; por su parte, la RIF publicó un comunicado en el que manifestó lo siguiente:

En Nicaragua se ha dado un hostigamiento sistemático contra la libertad de pensamiento, la libertad académica y la autonomía universitaria, que quedó de manifiesto en la Declaración de condena por el atropello a la libertad académica, el respeto a la educación superior y la autonomía universitaria en Nicaragua, auspiciada por distintas asociaciones civiles. Con esta nueva acción contra la UCA se merma el pensamiento crítico, el debate de las ideas, y la búsqueda de soluciones por medio del diálogo²⁸.

Con estas últimas medidas, la enseñanza de la filosofía, así como la formación de profesionales en filosofía independientes y con sentido de pensamiento crítico, ha sido prácticamente eliminada en Nicaragua.

La enseñanza de la filosofía en Costa Rica

En el caso de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica, se cuenta con una serie de investigaciones, trabajos finales de graduación y artículos de opinión. Existe un amplio registro sobre la historia de la enseñanza de la filosofía, en la cual se identifican distintos momentos clave en su desarrollo. Dentro de la bibliografía destaca el texto de Álvaro Carvajal Villaplana, titulado «Apuntes para una historia de la enseñanza de la filosofía en la Educación Diversificada costarricense, de 1990 a 1980»²⁹, que recoge la historia de la enseñanza. Por su parte, Álvaro Carvajal Villaplana coordinó un proyecto de investigación inscrito en el Instituto de Investigaciones Filosóficas (INIF) de la Universidad de Costa Rica, del cual obtuvo un diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en la Educación Diversificada, que fue publicado en 2009 por la revista *Actualidades*

26 Iniciativa Puentes por los Estudiantes de Nicaragua (IPEN). «Declaración urgente y llamado a la acción sobre la crisis y la gravedad del estado actual de la educación superior en Nicaragua». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 8, núm. 4, 2023, pp. 197–199; Iniciativa Puentes por los Estudiantes de Nicaragua (IPEN). *Pronunciamiento sobre congelamiento arbitrario de cuentas bancarias de la UCA*. [Página web], s.f.

27 Redacción La Mesa Redonda. «Llaman a la “solidaridad internacional” para otorgar becas y oportunidades educativas a estudiantes de la UCA». *La Mesa Redonda*, 17 de agosto de 2023.

28 Iniciativa Puentes por los Estudiantes de Nicaragua (IPEN). *Pronunciamiento sobre congelamiento arbitrario de cuentas bancarias de la UCA*. *Op. cit.*

29 Álvaro Carvajal Villaplana. «Apuntes para una historia de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Diversificada costarricense, de 1990 a 1980». *Actualidades Investigativas en educación*, vol. 7, núm. Especial, 2007, pp. 1–24.

*Investigativas en Educación*³⁰. El artículo previamente mencionado es también fruto de dicha investigación.

Para la elaboración del informe de la Asociación Centroamericana de Filosofía (ACAFI), se encomendó a Katya Arroyo Guerra, representante de la Academia Costarricense de Filosofía (ACF), la preparación del informe sobre el caso costarricense. Esta solicitud se fundamentó en que la ACAF ha realizado una serie de acciones en favor de la enseñanza de la filosofía, y en que la profesora asesora una tesis de Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía, la cual da continuidad, en cierta medida, a los trabajos mencionados del 2007 y 2009.

Tal informe parte de un análisis que se remonta a los años ochenta y, con base en el trabajo de Katya Arroyo, se presentan algunos datos históricos recientes sobre el desarrollo de la profesión y la enseñanza de la filosofía en Costa Rica:

1. En 1990 se gestiona e implementa el programa Filosofía para Niños(as) y Jóvenes, una iniciativa privada del Colegio Británico de Costa Rica.
2. En ese mismo año se crea la carrera Bachillerato en Enseñanza de la Filosofía, adscrita a la Escuela de Formación Docente, en coordinación con la Escuela de Filosofía, ambas de la Universidad de Costa Rica (UCR). Esta carrera forma parte regular de la oferta académica de la institución.
3. La Escuela de Filosofía (UCR) implementó durante varios años un Trabajo Comunal Universitario (TCU) —proyecto de acción social— de filosofía para niños(as) y adolescentes, coordinado por Katya Arroyo Guerra.
4. En 1991 se gestó la integración del curso *Teoría del Conocimiento* como alternativa docente para el Bachillerato Internacional. Se trató de una iniciativa privada, que integró a colegios públicos y privados, y que cuenta con el Apoyo del Ministerio de Educación Pública (MEP). Los estudiantes de secundaria que optan por esta opción cursan un año más de colegio.
5. En el 2000 se creó la Asociación de Profesores de Filosofía (2008–2015). Esta organización fue una iniciativa del profesorado de enseñanza de filosofía de la enseñanza media, coordinada por Tobías Murillo. El grupo se disuelve en el 2015, pero llevó a cabo una serie de iniciativas. Cabe resaltar que desde la

30 Álvaro Carvajal Villaplana. «Percepciones y creencias sobre el estudio de la Filosofía de los estudiantes de la Educación Diversificada en Costa Rica». *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 3, 2009, pp. 1–25.

perspectiva de la formación continua y sindical el sector de enseñanza de la filosofía ha estado muy abandonado.

6. El Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional (UNA) crea la carrera Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía en el 2000. Y en 2006 el Departamento de Filosofía de la UNA se transforma en Escuela de Filosofía.
7. En el 2008, la Escuela de Filosofía, cuyo director era Manuel Triana, junto al apoyo de profesores de dicha escuela, entre ellos Álvaro Carvajal Villaplana y Jacqueline García Fallas, y en coordinación con la Asociación de Profesores de Filosofía y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO), organizó *el Encuentro Latinoamericano y del Caribe de Profesores de Filosofía en la Enseñanza Secundaria*.
8. Entre el 2011 y el 2015 se llevó a cabo la creación e implementación del plan de estudios de Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía, que inició en 2016. Al presente, se han realizado cuatro promociones. Esta carrera está adscrita a la Escuela de Filosofía, con la participación de la Escuela de Formación Docente; ambas unidades académicas trabajan conjuntamente en una comisión bipartita. La carrera trabaja por promociones, y ofrece modalidad virtual.
9. En el 2012 se instituyó el módulo de *Ética Profesional* como materia obligatoria para Los Centros Integrados de Educación Adulta (CINDEA); ésta fue una iniciativa de la Asociación de Profesores de Filosofía, coordinado por Tobías Murillo, con el apoyo del Sindicato de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE)³¹. Si bien desde su inicio se pensó que fuera un curso de ética impartido por docentes de Filosofía, durante mucho tiempo el programa correspondía a un curso de etiqueta, y la mayoría de sus profesores no eran de filosofía. Actualmente, el programa tiene contenido filosófico, por lo que se impulsa que sus docentes sean de filosofía. Esta es una experiencia novedosa de enseñanza de la filosofía para población adulta-mayor.
10. Ese año se realizó el *Encuentro Nacional de Profesores(as) de Filosofía*, organizado por la Asociación de Profesores de Filosofía, y con el apoyo del APSE.
11. Desde el 2014 hasta la actualidad se gestiona e implementa el proyecto *Olimpiada Costarricense de Filosofía*, afiliada a la International Philosophy Olympiad (IPO), una iniciativa de Katty Arroyo, con apoyo de la Escuela de Formación Docente.

31 Docentes de filosofía. «Desempleo o subempleo: la realidad de los profesores de Filosofía». *Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza*, 31 de julio de 2015, párrafo 5 y 6.

Desde el 2018, con apoyo del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) y de la UCR, se llevó a cabo el IX Congreso Centroamericano de Filosofía, organizado por la ACAFI y el Programa de Posgrado en Filosofía, en el cual se incluyó como eje temático el tema de la enseñanza de la filosofía. En general, en todos los congresos centroamericanos de filosofía de la ACAFI se ha incorporado el tema de la enseñanza de la filosofía, la filosofía para niños(as) y adolescentes y, más recientemente, la enseñanza de la filosofía para adultos-mayores.

12. En el 2016 se da la recuperación de la figura del asesor de filosofía en el MEP, después de 15 años de no tenerlo. Esta iniciativa fue de la Asociación de Profesores de Filosofía.
13. En 2017 se reformuló el programa para la Educación Diversificada³², en una gestión liderada por Jonathan Chacón, asesor de filosofía del MEP, en conjunto con otros docentes y asesores curriculares del MEP. Este plan es el vigente. El programa dejó de centrarse en contenidos históricos para adoptar un enfoque temático que ofrece herramientas para el pensamiento crítico. El programa se llama *Educación para una nueva ciudadanía* y está organizado en tres áreas: (a) argumentación, debate y toma de decisiones (b) pensamiento social, humanismos y dilemas éticos; y (c) cultura y sociedad de la información. Hasta la fecha, no se ha realizado una evaluación de los resultados de este programa.
14. En el 2018 se creó el proyecto de acción social *Asesorías Filosóficas*, iniciativa de Eval Araya, del Departamento de Filosofía de la Sede de Occidente de la UCR. Este proyecto promueve grupos de diálogo filosófico con estudiantes de colegio y distintas comunidades sociales; en 2022 se implementó en hogares de adultos mayores.
15. En la actualidad existen varios proyectos de acción social de filosofía dirigidos a comunidades y colegios de secundaria. Dos de ellos son desarrollados por la Escuela de Filosofía: uno trabaja con colegios de zonas urbanas de San José, y el otro en la comunidad de León XIII, este último es una iniciativa estudiantil. Además, la Escuela de Estudios Generales impulsa otro proyecto que trabaja con colegios en zonas rurales.

32 Las críticas al programa anterior son por ser exclusivamente histórico, lo cual puede verse en una nota informativa de la APSE, escrita por Norma Umaña de la Asociación de Profesores de Secundaria Enseñanza. «Programa del MEP limita la enseñanza de la filosofía». *Asociación de Profesores de Secundaria Enseñanza*, 04 de agosto de 2015.

16. Entre 2018 y 2021 se llevó a cabo la creación (2018) y oficialización (2021) del módulo de *Lógica y Pensamiento Crítico. Aprendiendo a pensar y preparándome para la U*. Una iniciativa de Andrés Gallardo, de la Escuela de Filosofía (UNA), con el apoyo de la Academia Costarricense de Filosofía.
17. En 2020 se llevó a cabo la gestión e implementación del *Club Filosófico*, actividad virtual gestionada por Katty Arroyo como parte del proyecto “Olimpiada Costarricense de Filosofía”, la cual está dirigida a estudiantes de secundaria, con apoyo del INIE (UCR).

En los antecedentes se presentaron una serie de iniciativas vinculadas con la historia reciente de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria de Costa Rica. Sin embargo, a pesar del desarrollo institucional y profesional, muchos de los problemas académicos y laborales identificados en el estudio de Carvajal, aún no han sido superados. Posteriormente, surgieron nuevos desafíos, ante los cuales se implementaron algunas acciones. De hecho, varios de los aspectos enunciados pueden entenderse como una respuesta directa a esas nuevas problemáticas. A continuación, se expone el estado actual de la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Los programas y cursos

La enseñanza de la filosofía en los colegios públicos, específicamente en el ciclo educativo denominado Educación Diversificada por el MEP, mantiene condiciones similares al estudio de Carvajal. La asignatura se imparte en undécimo grado, dentro de un ciclo escolar que se reduce a ocho meses efectivos de clase, y está dirigida a los colegios académicos diurnos. El curso actualmente se titula *Educación para una nueva ciudadanía. Programa de Estudio de Filosofía. Educación diversificada*³³.

En los Colegios Técnicos Profesionales (CTP), de orden público, se impartía desde 1957 un curso de *Ética Profesional o Ética y Psicología*. Posteriormente, este curso fue sustituido por *Ética de la tecnología*; empero, desde el 2018, estos cursos fueron eliminados y reemplazados por *Educación para la Afectividad y la Sexualidad*, usualmente impartido por psicólogos. Este cambio ha representado un retroceso en la presencia de la filosofía. Aunque se han explorado otras alternativas,

³³ Ministerio de Educación Pública. *Educación para una nueva ciudadanía. Programa de Estudio de Filosofía. Educación diversificada*. San José: MEP, 2017. A este programa se le han hecho algunas críticas.

como la enseñanza de la filosofía para adultos, se sugiere recuperar el curso de *Ética de la Tecnología* en los colegios técnicos³⁴.

En otras modalidades de colegios públicos —como los científicos, bilingües, ambientalistas, deportivos y artísticos—, no se imparte filosofía, salvo en colegios de orientación humanística³⁵.

En el caso de los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) y los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), se implementó de manera obligatoria para todas las personas estudiantes el Módulo núm. 76 de *Ética profesional*, el cual presenta una estructura curricular similar al de la Educación Diversificada, y se compone de 2 cursos semestrales³⁶. Además, el Consejo Superior de Educación aprobó en junio de 2021, el módulo *Aprendiendo a razonar y preparándose para la U*, cuyo perfil profesional corresponde a docentes de filosofía.

En relación con el Bachillerato Internacional, se incluye la asignatura *Teoría del Conocimiento*, con dos enfoques principales: (a) un enfoque epistemológico, con orientación profesional. Aunque no es estrictamente un curso de filosofía, incluye contenidos filosóficos que permiten el ejercicio del pensamiento crítico. (b) Un enfoque más amplio dentro del área de las Humanidades, que incorpora elementos filosóficos. Sin embargo, en Costa Rica se ha privilegiado la enseñanza de la historia, la geografía y la economía sobre la filosofía en esta modalidad³⁷. Este bachillerato tiene una duración de 6 años —a diferencia del bachillerato regular, que dura 5 años— y no está presente en todos los colegios públicos, sino únicamente en aquellos que optan por implementarlo. Actualmente, se imparte en 46 colegios, de los cuales 20 son públicos y 26 privados³⁸. Esto ha abierto oportunidades laborales para las personas docentes en filosofía.

Por último, el programa de filosofía para Niños(as) y Jóvenes se imparte en colegios privados, con experiencias destacadas en el Colegio Británico de Costa

34 Carlos Adrián Alvarado Escalón *et al.* «La Enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales: reseña histórica y análisis de su origen y práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021». Tesis de pregrado. Universidad de Costa Rica, 2021.

35 Kattia Arroyo Guerra. *Enseñanza de la filosofía en Costa Rica*. Inédito, 2023, p. 3.

36 Véase a Katherine Montero *et al.* *El enfoque didáctico del Módulo de Ética Profesional, como dimensión de la enseñanza de la Filosofía, en el ámbito de la educación costarricense de adultos: el Caso de los CINDEA e IPEC*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2024.

37 Kattia Arroyo Guerra. *Enseñanza de la filosofía en Costa Rica*. *Op. cit.*, p. 3.

38 Francisco Ruiz León. «Estos son los 49 colegios que ofrecen Bachillerato Internacional en Costa Rica». *El Financiero*, 16 de abril de 2023.

Rica (desde 1990), el Colegio Golden Valley (desde el 2005) y el Colegio Arandú (desde el 2010). Además, la Academia Costarricense de Filosofía está gestionando con el MEP un proyecto piloto de filosofía para niños en seis Escuelas Laboratorio y en el Liceo Laboratorio Emma Gamboa (UCR); todos ellos centros educativos apoyados por la Facultad de Educación (UCR). Para ello se contempla la creación de siete plazas docentes.

Las plazas disponibles

Arroyo indica que, según datos del MEP aportados a la Academia Costarricense de Filosofía, al inicio del 2020, existían 85 plazas en la Educación Diversificada destinadas a la enseñanza de la filosofía en el sistema público. En estas plazas estaban nombrados 171 docentes, de los cuales 112 tenían nombramientos interinos y 59 en propiedad³⁹. La carga académica consiste en tres lecciones de 40 minutos cada una, lo que representa un total de 2981 horas lectivas. De estas 1684 eran cubiertas de forma interina y 1297 en propiedad. Esta distribución evidencia la condición precaria de los nombramientos del profesorado en filosofía.

En este contexto, es importante destacar que el mayor empleador de docentes de filosofía es el Ministerio de Educación Pública (MEP), especialmente en la modalidad de educación diurna. Como se indicó anteriormente, la filosofía se imparte en undécimo año, con una carga de tres lecciones semanales. Empero, desde el 2012, muchos colegios diurnos académicos se han transformado en Colegios Técnicos Profesionales (CTP), lo cual ha impactado la enseñanza de la filosofía, ya que han disminuido las horas laborales y se alcanza a un menor número de estudiantes. Entre el 2018 y 2021, la cantidad de CTP⁴⁰ aumentó de 93 a 137. A esta situación se suman los problemas ya mencionados sobre los programas en este tipo de colegios. Además, el curso de Ética, que sustituyó a Filosofía en muchos CTP, no ha sido impartido por filósofos, sino por psicólogos, debido a que el Servicio Civil definió el perfil de contratación para esta última área, excluyendo así a quienes se formaron en filosofía⁴¹.

En la educación secundaria privada, según los informes del MEP del 2021, existen 985 centros educativos privados. De estos, 214 son de secundaria, lo que

39 Kattia Arroyo Guerra. *Enseñanza de la filosofía en Costa Rica. Op. cit.*, p. 4.

40 Véase los informes del MEP del 2015 y 2018, y Informe del Estado de la Educación, citados en *Ibid.*, p. 2.

41 *Ibid.*, p. 3.

conforma el 12 % de la oferta educativa para la enseñanza media. Por último, se tiene que los colegios subvencionados de tipo religioso, sobre todo católicos, se apegan a la estructura y los programas del MEP, y en los colegios públicos y privados bilingües y/o científicos no imparten filosofía, y a veces los cursos de ética tienen un contenido más religioso⁴².

Formación del profesorado

Si bien con la creación del bachillerato y la licenciatura en la enseñanza de la filosofía, la formación de los docentes en filosofía ha mejorado y profesionalizado, todavía persisten algunas características del diagnóstico realizado por Carvajal. En el momento de la presentación de este estudio, en el VI Congreso Iberoamericano de Filosofía en Porto, Portugal, se tienen los siguientes datos, de los 171 docentes⁴³:

1. Noventa docentes poseen preparación en enseñanza de la filosofía.
2. Catorce docentes tienen preparación en Licenciatura en Filosofía, se le dice en filosofía pura.
3. Cuarenta y ocho tienen otros títulos.
4. Diecinueve trabajan como aspirantes (no tienen ningún título).

De las personas docentes preparadas en enseñanza de la filosofía no hay datos de cuántos se formaron en universidades públicas y cuántos en universidades privadas. En estas últimas, no existe propiamente la carrera de enseñanza de la filosofía, sino que tienen una titulación de énfasis, es decir, una Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Filosofía. Antes de que existieran las carreras de enseñanza de la filosofía en las escuelas de filosofía de las universidades públicas, la única manera de mejorar los salarios de los docentes fue mediante esta modalidad.

Las carreras de enseñanza de la filosofía

Actualmente, las carreras de enseñanza de filosofía se imparten en 2 universidades públicas: la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), aunque cada institución las organiza de manera diferente. En la UCR, como se indicó previamente, el Bachillerato en Enseñanza de la Filosofía está administrado por la Escuela de Formación Docente. En cambio, la Licenciatura en la

42 *Ibid.*

43 *Ibid.*, p. 4.

Enseñanza de la Filosofía es administrada por la Escuela de Filosofía de la UCR, y es impartida por docentes especializados en pedagogía y en filosofía propiamente dicha. Según señala Arroyo, esta carrera «fue trasladada de forma arbitraria por una resolución del entonces vicerrector de Docencia, Dr. Bernal Herrera, a la Escuela de Filosofía, en el 2016 (Resolución VD-R-9378-2016)»⁴⁴.

Los datos que aporta Arroyo indican que, en la UCR, según el informe de la Oficina de Registro a julio de 2022, en la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía estaban matriculados 93 estudiantes para el I ciclo de 2022 y 80 para el II ciclo del mismo año. En comparación con 2021, la matrícula de 2022 se redujo en unos 15 estudiantes. En la Licenciatura en Enseñanza de la Filosofía había inscritos 8 estudiantes para la promoción 2022–2023⁴⁵.

En la UNA la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía está administrada por la Escuela de Filosofía, la cual funciona bajo la modalidad de promociones y cuenta con poca matrícula. Para el año 2022 tenía 15 estudiantes inscritos; al momento de la entrega del informe, la matrícula estaba suspendida, y se espera la apertura de una nueva promoción hasta el año 2025⁴⁶.

Por su parte, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) ofrece el grado de Licenciatura en Pedagogía, el cual puede orientarse a la enseñanza de la filosofía, dependiendo del tema abordado en el trabajo final de graduación (tesis). Una situación similar se presenta en algunas universidades privadas, como la Universidad San Marcos, donde también es posible especializarse en la enseñanza de la filosofía a partir del enfoque del trabajo final.

Las condiciones laborales de las personas docentes

Las condiciones laborales de los y las docentes en filosofía, si bien han experimentado ciertas mejoras en los últimos años, todavía presentan aspectos de precariedad. El sindicato de la Asociación de Profesores de Secundaria (APSE) denunció en

44 *Ibid.*, p. 5.

45 *Ibid.* En el artículo de opinión, Joan Javier Cordero Redondo relata la experiencia y el aprendizaje de la práctica docente de tres estudiantes de la Carrera de enseñanza de la filosofía de la UCR (Joan Javier Cordero Redondo. «La práctica docente». *Semanario Universidad*, 24 de enero de 2023).

46 Kattia Arroyo Guerra. *Enseñanza de la filosofía en Costa Rica*. *Op. cit.*, p. 5. Dos artículos que informan sobre las carreras de la enseñanza de la filosofía en la Escuela de Filosofía de la UNA son los de Juan Gómez Torres. «Perspectivas de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica: el caso de la Universidad Nacional». *Praxis*, núm. 67, 2011, pp. 121–128; y Juan Rafael Gómez Torres y Omar Josué Ureña Soto. «La enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: El caso de la Universidad Nacional». *Revista Ensayos Educatología*, Edición Especial, 2018, pp. 143–162.

2015 que, desde el 2012, se ha producido una disminución de las horas laborales como consecuencia de la conversión de colegios diurnos en Colegios Técnicos Profesionales (CTP)⁴⁷. Este problema concuerda con una tendencia regional hacia la reducción de horas destinadas a la enseñanza de la filosofía, aunque difiere en los motivos. En este caso, la transformación de colegios académicos en colegios profesionales responde a la intención de ofrecer a los estudiantes de secundaria una formación orientada al mercado laboral. Como ya se indicó, entre 2011 y 2018 el número de CTP aumentó de 95 a 137, lo que ha implicado la pérdida de plazas en filosofía. Este recorte de horas ha sido compensado parcialmente mediante la creación de nuevos puestos de trabajo, asociados a nuevas modalidades y programas educativos. Tal como se indicó anteriormente, se han recuperado y creado cursos del IPEC y CINDEA, lo cual ha abierto oportunidades laborales para docentes de filosofía. No obstante, el curso de *Ética Profesional*, dirigido a colegios técnicos, aún se encuentra en proceso de revisión.

Como se ha señalado, el mayor empleador de profesionales en filosofía es el MEP, particularmente en la Educación Diversificada, donde se encuentra el mayor número de profesores y profesoras. Dado que el curso sólo cuenta con tres horas de lecciones semanales, alcanzar una jornada laboral completa de 40 horas resulta difícil. Muchos colegios de secundaria cuentan entre uno y tres grupos de undécimo año, lo que obliga a los y las profesoras de filosofía a trabajar en más de un colegio para completar su carga horaria. Existen casos documentados de profesoras y profesores que deben atender hasta 9 colegios distintos para alcanzar su jornada completa. En otros casos, sólo logran acumular de 26 o 21 horas semanales, lo que varía según la institución y la región. Además, muchos colegios no se encuentran cercanos, lo que implica largos desplazamientos entre colegios y zonas educativas⁴⁸. A esto se le suma el hecho de que un docente puede atender entre 350 a 600 estudiantes, lo cual representa una carga laboral considerable. El alto índice de interinazgo produce inestabilidad en los nombramientos, afectando la inestabilidad emocional y profesional del profesorado.

En estas condiciones precarias⁴⁹, los docentes de filosofía no logran un asidero en sus colegios ni identificarse plenamente con la comunidad educativa. En muchos

47 Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. *APSE lucha por el reposicionamiento de la enseñanza de la filosofía*. [Página web], 2015.

48 *Ibid.*

49 Véase: Docentes de filosofía. «Desempleo o subempleo: la realidad de los profesores de Filosofía». *Op. cit.* Así lo expresó el APSE en el 2015: «Los docentes de filosofía en secundaria atraviesan una precaria situación económica y

casos, la asignatura de filosofía no es considerada como esencial, lo que se refleja en la suspensión frecuente de clases para otras actividades, la asignación de aulas en condiciones inadecuadas, y la falta de inclusión del profesorado en la vida cotidiana del colegio. Todo ello contribuye a que la materia de filosofía no ocupe un lugar central en el currículo.

Asimismo, algunos docentes proyectan una imagen poco académica y profesional. Estos profesionales están dispersos en el territorio nacional, lo que dificulta la organización de actividades de formación, actualización profesional y sindicalización. A esto se suma que el MEP no siempre otorga permisos para la participación en actividades de esa índole, y que los cursos de actualización profesional no se ofrecen con regularidad.

Un problema adicional es que las plazas destinadas a los profesionales en filosofía a menudo son ocupadas por profesionales en psicología, religión u otras disciplinas, ya sea por conveniencia administrativa o para completar la jornada laboral. Incluso, hay instituciones que prescinden de contratar profesionales en filosofía, sustituyendo la asignatura por otras materias.

En relación con los salarios, estos son regulados por el Estado a través de la *Ley de Carrera Profesional*. Tradicionalmente, los salarios de los docentes de filosofía han sido bajos, pero en el 2015, gracias a la presión y negociación de varias instancias, se logró la recalificación profesional en el Servicio Civil. Por ejemplo, se reconoció la Licenciatura en Filosofía con la categoría de MT7 —anteriormente sólo se reconocía con el nivel MT4, lo que implicaba que muchos docentes fueran catalogados como aspirantes—. Además, la creación de la Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía por parte de la Escuela de Filosofía de la UCR ha contribuido a mejorar gradualmente las condiciones salariales. Actualmente, los salarios oscilan entre los 457.000,00 y 1.250.788,00 colones costarricenses, equivalentes a USD \$788,00 y los \$2.190, dependiendo del grado académico, las anualidades y la antigüedad. En algunos casos, con 15 a 20 años de experiencia y una jornada completa, el salario puede incluso duplicarse⁵⁰.

social, debido a que el Ministerio de Educación Pública ha ido poco a poco eliminando lecciones. Esta crisis laboral se agrava al nombrarse a profesionales en psicología y religión en asignaturas que les corresponden, por perfil académico, a los filósofos» (Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. *APSE lucha por el reposicionamiento de la enseñanza de la filosofía*. Op. cit., párrf. 2).

50 Kattia Arroyo Guerra. *Enseñanza de la filosofía en Costa Rica*. Op. cit., p. 7.

Las estrategias

Varias estrategias en defensa de la filosofía se han desarrollado en los últimos años, como respuesta a las condiciones laborales, la reducción de horas lectivas y el intento de marginar esta disciplina del currículo educativo. A continuación, se presentan algunas de las principales estrategias implementadas, surgidas de iniciativas individuales y colectivas:

1. El activismo sindical y académico de las diferentes asociaciones.
2. La aparición de asociaciones profesionales en filosofía, actualmente la Academia Costarricense de Filosofía (ACF).
3. El enlace con los sindicatos de enseñanza media, por ejemplo, el APSE.
4. La incidencia política y académica en el MEP y otras instancias.
5. La creación de la Red de Filosofía: Asociación Costarricense de Filosofía, el Círculo de Cartago y la Academia Costarricense de Filosofía.
6. La creación de instancias de coordinación con las escuelas de filosofía de las universidades públicas.
7. Los convenios y las comisiones bipartidas con diferentes instancias, por ejemplo, COLYPRO y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
8. La elaboración de propuestas de programas y otras iniciativas: módulos de *Ética profesional* y módulos de *Lógica y razonamiento*.
9. Elaboración del Plan piloto de filosofía para niños(as) y adolescentes.
10. Proyectos de acción social de promoción de la filosofía: consultorías filosóficas, de la Sede de Occidente (UCR); Club Filosófico, de la Facultad de Educación (UCR); Las Olimpiadas Costarricenses de Filosofía en el INIE; el proyecto de Trabajo Comunal Universitario (TCU): *La U va al cole*, de la Sección de Filosofía y Pensamiento, de la Escuela de Estudios Generales (UCR), TC-769: *Producciones filosóficas comunitarias a través de la palabra y sus desplazamientos*, de la Escuela de Filosofía (UCR), entre otros proyectos.
11. El trabajo con las universidades para preparar a los profesionales en filosofía.

12. Falta elaborar estrategias pedagógicas por parte del profesorado; para la enseñanza con adolescentes, se recomienda reducir el énfasis en la teoría y la historia de la filosofía, y favorecer un enfoque centrado en el diálogo y la interacción dinámica.

Como puede observarse, en Costa Rica existe una larga tradición de acciones, estudios y negociaciones políticas; sin embargo, el núcleo estructural de los problemas —especialmente los relacionados con las condiciones laborales— persiste. En este sentido, es fundamental aumentar las horas de clase, mejorar los procesos de nombramiento, reducir la contratación interina y promover el paso del profesorado a puestos en propiedad. Asimismo, se requiere la profesionalización de la enseñanza de la filosofía, proceso que se está llevando a cabo. A la par de esto, es necesario que el profesorado adopte una actitud activa y comprometida que reivindique el lugar que le corresponde a la filosofía en los centros educativos donde se desempeña.

La enseñanza de la filosofía en Panamá

El informe sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en Panamá se basa en la información presentada por Abdiel Rodríguez Reyes, miembro de la Asociación Panameña de Filosofía. Dicha información se fundamenta en dos artículos de 2014: el primero, titulado «Educación media carente de filosofía», apareció en el diario *La Estrella*⁵¹; el segundo, «Políticas educativas: la filosofía en los programas de educación media», fue publicado en la *Revista Panameña de Filosofía Política*⁵². Además, se consideraron otras fuentes complementarias.

El informe sobre Panamá denuncia que la filosofía no tiene espacio en el sistema educativo del país, y que ha sido reemplazada por carreras técnicas. Se observa una tendencia a disminuir las horas dedicadas a esta disciplina, especialmente en los programas de Educación Media Académica, Profesional y Técnica; incluso en el área de Humanidades. Previo a revisar esta situación, se hará una breve revisión de la historia de la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo panameño:

1. Entre 1912 a 1918 se dedicaban 3 horas de filosofía en IV año y 4 en V año.
2. En 1925 se creó la comisión de programas.

51 Redacción digital La Estrella. «Educación media carente de filosofía». *La Estrella*, 2 de marzo de 2014.

52 Abdiel Rodríguez Reyes. «Políticas educativas: la filosofía en los programas de educación media». *Revista Panameña de Filosofía Política*, núm. 17, 2014, pp. 89–95.

3. En 1928 la filosofía desapareció del plan de Ciencias y se mantuvo en el de Letras.
4. En 1941 se hizo una revisión de los planes de estudios en el que la asignatura de filosofía se transforma en una *Historia de los sistemas filosóficos*, en particular para los programas de Letras, con 3 horas en el v año y en el vi año con 4 horas.
5. En 1954 la filosofía pasó a ser asignatura elegible, es decir, dejó de ser obligatoria, y se le llamó *Introducción a la Filosofía*, con 4 horas en el vi grado.
6. En 1956 la asignatura de filosofía fue dictada como Filosofía de la Educación.
7. En 1962 se dieron 4 horas en v año en el Bachillerato de Letras, mientras en la sección normal permaneció como filosofía de la educación.
8. En 1965 se invitó al técnico en pedagogía Jacque Quignar para investigar los planes y programas de estudio. Al mismo tiempo, se implementaron planes piloto experimentales en 8 escuelas. Igualmente, se propusieron 2 de bachilleratos: Ciencias Técnicas y Ciencias Comerciales. Ambos programas incluyeron 2 horas de filosofía semanales para el quinto año, con temas como: verdad-error, la relación ideas-realidad, la naturaleza de las cosas físicas, los conceptos universales, los valores, la conciencia, las principales concepciones del universo, los problemas de la metafísica, y los problemas del pensar y el obrar. Sin embargo, estos planes sólo fueron experimentales.
9. En 1976 los planes anteriores se ajustaron en el Bachillerato de Ciencias, con 3 horas de 1977 a 1981; en Letras de 4 horas, y en la educación nocturna de 2 horas en 1991.
10. Entre 2009 a 2014 se dio un cambio de ciclo.
11. Entre 2010 a 2012 se establecieron 16 bachilleratos en etapa experimental, mediante el Decreto Ejecutivo 944 del 21 de diciembre de 2009.
12. En 2014, se redujo el número de bachilleratos a 15, con algunas variantes, según lo establecido por el Decreto Ejecutivo núm. 21. Estos son: Ciencias, Humanidades, Industrial en Refrigeración y Climatización, Industrial en Electricidad, Industrial en Electrónica, Industrial en Tecnología Mecánica, Industrial en Construcción, Industrial en Autotrónica, Industrial en Informática, Agropecuaria, Comercio, Turismo, Servicio y Gestión Institucional e Integra.

Según Rodríguez, dicha crónica revela unos incesantes cambios, o procesos de experimentación que «no están teniendo los resultados esperados, o al menos no hay consenso en que los resultados son los más correctos para el desarrollo nacional»⁵³. Además, indica que es «tendencia enfatizar en el área técnica como opción formativa, mientras la humanística y científica quedan en segundo plano»⁵⁴. Así, de los 15 bachilleratos mencionados, 12 son técnicos, 2 científicos y 1 humanístico⁵⁵.

En su estudio Rodríguez enfatiza en la disminución de las horas dedicadas a la enseñanza de la filosofía en los planes de estudio de los Programas de Educación Media Académica, Profesional y Técnica, incluyendo los contenidos filosóficos de disciplinas como ética, cívica, historia y física, por lo que concluye que no hay un espacio formal para la filosofía⁵⁶.

Lo paradójico de los datos presentados por Rodríguez es que, si bien en todos los bachilleratos disminuyen las horas dedicadas a la filosofía, la mayor reducción se da precisamente en el Bachillerato de Humanidades. En particular, la asignatura de Lógica-filosofía representa apenas un 6 %, mientras que Español e Inglés cuentan con un 26 %, Francés con un 16 %, Geografía con un 12 %, y tanto Historia de la Cultura Americana como Cívica con un 8 %⁵⁷. Para Rodríguez, esta disminución de las horas destinadas a la filosofía contradice la vocación de la Ley 47 de 1946, especialmente en sus artículos uno y tres, los cuales establecen que los y las jóvenes deben recibir una formación integral, orientada al desarrollo del pensamiento crítico, creativo, cognitivo y argumentativo⁵⁸.

En cuanto a la situación actual de la enseñanza de la filosofía en Panamá, no se dispone de información específica sobre el número de profesores, las plazas existentes, ni sobre formación académica de los profesores y las profesoras. Sin embargo, la reducción de horas en los programas de filosofía, denunciada por Rodríguez, persiste hasta la fecha, tal como lo señala en su informe:

Disminuir la presencia de la filosofía en los programas hasta eliminarla en principio contradice la idea misma de una educación integral. Si el

53 *Ibid.*, p. 92.

54 *Ibid.*

55 *Ibid.*, p. 93.

56 *Ibid.*

57 *Ibid.*

58 Abdiel Rodríguez Reyes. «Políticas educativas: la Filosofía en los programas de educación media». *Op. cit.*, p. 95; Redacción digital La Estrella. «Educación media carente de filosofía». *Op. cit.*, p. 4.

Ministerio de Educación persiste en utilizar su autoridad y sus recursos en este sentido, tendrá eventualmente que buscar un nombre más adecuado para lo que realmente hace: formar jóvenes destinados a ingresar al mundo laboral como técnicos medianamente calificados⁵⁹.

En general, para el fortalecimiento de la filosofía en Panamá, resulta de especial interés el libro de Francisco Díaz Montilla, *Espacios topológicos y otros textos filosóficos*⁶⁰, el cual incluye el capítulo «Algunas tareas para la filosofía en Panamá». En este capítulo, el autor reflexiona sobre el significado de qué es la filosofía y lo que implica el pensar filosófico. Desde una perspectiva amplia, plantea el papel que debe desempeñar la filosofía en Panamá, proponiendo tres ámbitos fundamentales para orientar el quehacer filosófico y su aporte en el país: (a) la dimensión ética-ciudadana; (b) la dimensión estética; y (c) La dimensión antropológica⁶¹. Para él, la filosofía no puede mantenerse ajena a la realidad del país; al contrario, debe ser un esfuerzo intelectual que dialogue con los fines y los objetivos comunes⁶². Concluye su capítulo afirmando que:

En la medida en que los miembros de la comunidad de filósofos logren sintonizar esos esfuerzos, la filosofía en Panamá será justamente valorada. De lo contrario, el quehacer filosófico seguirá como hasta hoy: desorientado, desarticulado, sin propósito y, en consecuencia, desvinculado de los acuciantes problemas que nos aquejan⁶³.

Aunado a lo anterior, Rodríguez propone que se debe refundar la Asociación Panameña de Filosofía y crear el Observatorio Nacional de Filosofía⁶⁴.

Al respecto de lo señalado por Díaz, en el ámbito universitario, en el 2022 se llevó a cabo el *Primer Encuentro de Profesores de Filosofía de la Universidad de Panamá*, con el propósito de reflexionar sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en este país e impulsar la filosofía. Este encuentro se realizó con la participación de los profesores y las profesoras del Campus Central y de los Centros Regionales Universitarios. La reunión se celebró el sábado 19 de marzo en el

59 Abdiel Rodríguez Reyes. «Breve recuento de la filosofía en Panamá». *La Estrella de Panamá*, 17 de noviembre de 2022.

60 Francisco Díaz Montilla. *Espacios topológicos y otros textos filosóficos*. Panamá: Sibauste, 2019.

61 *Ibid.*, pp. 82–94.

62 *Ibid.*, p. 84.

63 *Ibid.*

64 *Ibid.*, p. 5.

Centro Regional Universitario de Coclé. Como resultado de la reunión se hicieron ocho propuestas, las cuales son:

creación de la Comunidad Panameña de *Philosophia*, institucionalizar la Ética Filosófica en todas las carreras universitarias, reabrir la Maestría de Filosofía Práctica, programar seminarios continuos de formación filosófica y humanística, rescatar los cursos de filosofía eliminados de algunas carreras universitarias, gestionar espacios virtuales en los sistemas mediáticos-tecnológicos para la reflexión filosófica-ética sobre problemas de la actualidad nacional e internacional, solicitar al Ministerio de Educación el someter a concurso de posición de “Supervisor de Filosofía” para los concursos de “Ética, Axiología, Religión, Filosofía y Lógica”, encarnar la filosofía en todos los espacios académicos investigativos y de opinión pública como discurso práctico para el desarrollo del pensamiento crítico y posibilitar la justicia política⁶⁵.

Sin embargo, para la investigación realizada para este estudio, no se encontró información sobre los avances de dichas propuestas. De esta manera, se observa que en Panamá la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria no cuenta con el apoyo debido, se diluye su enseñanza en la malla curricular; además, no se ven claras las soluciones a los problemas que presenta dicha enseñanza.

La enseñanza de la filosofía en República Dominicana

La Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL) remitió a ACAFI un informe sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en la República Dominicana. Además, se cuenta con un artículo de Javiel Elena Morales, que ofrece un panorama histórico sobre la enseñanza de la filosofía en el país, enmarcado dentro de un contexto más amplio de la historia de la filosofía dominicana. A continuación, se presentará un breve repaso de algunos datos históricos relevantes, para luego abordar la situación actual de dicha enseñanza.

1. En el siglo XIX, el historiador Raymundo González planteó la existencia de tres proyectos educativos: (a) el civilista liberal; (b) el despótico-autoritario y (c) el desarrollista⁶⁶.

65 Carlos Brown. «Aprueban propuestas para fortalecer la enseñanza de la filosofía en el Primer Encuentro de Profesores de Filosofía de la Universidad de Panamá». *UPINFORMA. Diario Digital*, 22 de marzo de 2022.

66 Javiel Elena Morales. «Humanidades y filosofía en el currículo dominicano de los XIX y XX». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 1, núm. 1, p. 29.

2. En 1848, se creó el Seminario Santo Tomás de Aquino, con posibilidad de estudios de filosofía.
3. En 1852, se implementó la educación media.
4. En 1879, destaca la figura de Eugenio María de Hostos. Aunque hubo varios momentos relevantes en su labor durante ese siglo, uno de los más significativos fue la elaboración del proyecto de Ley 1776, aprobado por el Congreso Nacional, mediante el cual se fundaron 2 escuelas normales: una en Santo Domingo y otra en Santiago⁶⁷.
5. En 1881 se creó el Instituto de Señoritas de Salomé Ureña.
6. En 1910 se fundó la *Revista Educación*, por iniciativa de Félix Evaristo Mejía, discípulo de Hostos. En el número 56 de dicha revista se menciona la existencia de la Facultad de Filosofía y Letras⁶⁸.
7. En 1950, mediante la Ordenanza 842.50, se establecen los nuevos planes para los niveles de Educación Primaria, Educación Intermedia, Segunda Educación, Magisterio Normal Primario y Magisterio Normal Secundario. En el plan de educación del bachillerato se incluyó una sección de Filosofía y Letras, la cual incorporaba varias asignaturas, entre ellas *Introducción a la filosofía*⁶⁹. Posteriormente, se realizaron algunas modificaciones para la educación media mediante la Ordenanza 2.69. Asimismo, en la Ordenanza 1.70, la filosofía fue incorporada como asignatura dentro del área de formación del Magisterio, aunque vinculada directamente con la educación⁷⁰.
8. En 1954, en la época de Trujillo se introdujo la educación religiosa y moral católica, mediante la Ley 3644. Esta fue una época en la que la universidad y la escuela fueron impactadas por fuerzas intelectuales al servicio de la tiranía⁷¹.
9. En la década de los años noventa, en varios países latinoamericanos se impulsaron reformas educativas motivadas por presiones tanto internas como externas. En este contexto, la República Dominicana estableció un nuevo plan educativo,

67 *Ibid.*, p. 30.

68 *Ibid.*, p. 34.

69 *Ibid.*, pp. 34–35.

70 *Ibid.*, p. 35.

71 *Ibid.*, p. 34.

denominado *Plan Decenal de Educación 1992-2002*, que buscaba modernizar y mejorar la calidad de la educación.

10. En 1996 con la reforma educativa desapareció la enseñanza de la filosofía en la educación media.
11. En 2008, bajo el *Plan decenal de educación 2008–2018*, se llevó a cabo el proceso de actualización y revisión curricular, en el que la filosofía fue nuevamente incorporada, aunque no como asignatura, sino como ejes transversales. Esta modalidad contribuyó, en la práctica, a la desaparición de la filosofía como disciplina autónoma en el currículo de la educación media⁷². Según Jiménez, «[p]ara aquel entonces el gobierno y las autoridades educativas no resistieron las presiones de los organismos financieros internacionales en todos los países, fundamentándose en un modelo educativo que privilegia los aspectos científicos-tecnológicos, y los requerimientos del mercado en el contexto neoliberal»⁷³.

Según este breve panorama de la historia de la enseñanza de la filosofía en la República Dominicana, una vez eliminado el Bachillerato en Filosofía y Letras, ofertado por última vez en 1996, dicha enseñanza desaparece durante 20 años, hasta que en el año 2017 se lleva a cabo la *Evaluación y Revisión Curricular*, plan curricular que permanece vigente hasta la fecha. En 1999 se inició un proceso de reclamo hacia el gobierno para exigir la incorporación de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Dos años después de la eliminación del bachillerato, según Edickson Minaya, la Escuela de Filosofía emitió una declaración en el marco del Primer Congreso de Filosofía (1999)⁷⁴, llamando la atención sobre dicha exclusión y solicitando que se revocara esta decisión. Luego, se realizaron una serie de debates que concluyeron que la filosofía no debía estar excluida del sistema educativo nacional.

En el 2009 tuvo lugar una reunión organizada por la UNESCO, la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y los ministerios de Educación y Educación Superior⁷⁵, como parte de la revisión y diseño curricular para la posible reincorporación de la filosofía en la educación media. En ese mismo año, la Asociación

72 Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL). *Presencia limitada de los estudios filosóficos en la enseñanza secundaria dominicana*. Inédito, 2023.

73 Karina Jiménez. «Celebran retorno enseñanza de la filosofía en las escuelas». *El Caribe*, 8 de agosto de 2018.

74 Redacción Diario Hispaniola. «Retorno de la enseñanza de la filosofía en la escuela dominicana». *Diario Hispaniola*, 12 de agosto de 2018.

75 *Ibid.*

Dominicana de Filosofía divulgó el *Manifiesto por la enseñanza de la filosofía en la República Dominicana*⁷⁶, documento que resaltaba la importancia de la filosofía en todos los niveles educativos, y en el que se expusieron varias razones fundamentales: (a) el estudio de la filosofía es una necesidad urgente, dado que cultiva el pensamiento crítico y argumentativo; (b) los estudios filosóficos deben abordarse como disciplina específica, no por ejes transversales, pues ello deja a discreción del profesorado los contenidos que se enseñan; (c) un profesor de filosofía no puede ser improvisado; (d) estudiar filosofía no es memorizar nombres de filósofos, ideas o doctrinas; (e) la enseñanza de la filosofía debe evitar inculcar de manera arbitraria y absoluta una determinada corriente o disciplina particular; (f) la filosofía no debe enseñarse aislada del contexto-sociocultural en que se vive; y (g) la filosofía en la escuela debe cultivar en el estudiante la práctica de los principios y valores éticos.

En el año 2018, la ADOFIL, la Escuela de Filosofía de la UASD, y el Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación convocaron a una jornada de trabajo para analizar el impacto y los desafíos derivados de la decisión del 2017 sobre el retorno de la filosofía a la enseñanza media⁷⁷.

Según la ADOFIL⁷⁸, el plan curricular para la educación secundaria incorpora tres asignaturas de carácter filosófico: Nociones de Filosofía, Pensamiento Dominicano y Ética y Ciudadanía. Estas asignaturas se ubican dentro de una de las cuatro salidas o modalidades optativas en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Sin embargo, la Filosofía queda incorporada como un apéndice de las Ciencias Sociales, y no se imparte a la totalidad del universo estudiantil secundario, sino únicamente a quienes elijan la salida o modalidad indicada. En esta misma línea, César Canela opina que, aunque el contenido del curso Filosofía social y pensamiento dominicano es interesante, «se queda en la periferia al no fomentar de manera integral la importancia del pensamiento y la actividad filosófica»⁷⁹.

En la actualidad, las tres asignaturas se imparten en 1.029 centros escolares, con una población de 89.604 estudiantes⁸⁰. Pese a la incorporación del Bachillerato de

76 Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL). «Manifiesto por la enseñanza de la filosofía en la República Dominicana». [Página web], 2009.

77 *Ibid.*

78 Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL). *Presencia limitada de los estudios filosóficos en la enseñanza secundaria dominicana*. *Op. cit.*

79 César Canela. «La necesidad de la filosofía en la educación dominicana». *La Información*, 16 de junio de 2021.

80 Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL). *Presencia limitada de los estudios filosóficos en la enseñanza secundaria dominicana*. *Op. cit.*

Humanidades y Ciencias Sociales se tenía la intención de «recuperar la visión humanista, y ofrecer una formación ciudadana responsable, democrática, participativa y crítica, que promueva la reflexión y propuestas que impacten la transformación de la sociedad»⁸¹, dicho propósito se considera limitado por ADOFIL.

Al igual que en otros países centroamericanos citados en este estudio, la ADOFIL⁸² señala que sólo una minoría de los docentes que imparten filosofía cuentan con formación filosófica formal. Esto debido a la disposición gubernamental que permite enseñar estas asignaturas a quienes poseen habilitación didáctica de un año, sin exigir formación filosófica específica. La gran mayoría de profesores son profesionales en pedagogía con títulos en humanidades o ciencias sociales⁸³. Respecto a la formación de profesionales en filosofía, un estudio relevante es el de Luis Manuel Ramírez, «El maestro de filosofía en la República Dominicana: una mirada radiográfica»⁸⁴, aunque se requiere una actualización de los datos y las observaciones allí presentadas.

Finalmente, para la ADOFIL⁸⁵, la enseñanza de la filosofía en República Dominicana enfrenta serias limitaciones, a pesar de los esfuerzos y campañas emprendidas por las entidades filosóficas en procura de su incorporación y promoción. Actualmente, la enseñanza de la filosofía en el nivel medio de la educación dominicana no cumple con muchos de los estándares recomendados por los organismos internacionales como la UNESCO.

La enseñanza de la filosofía en Cuba

La situación de la enseñanza de la filosofía en Cuba se analiza a partir del informe de Maximiliano Francisco Trujillo Lemes, de la Facultad de Filosofía e Historia, de la Universidad de La Habana. Asimismo, se identificaron varios estudios sobre la enseñanza de la filosofía, la mayoría referidos a la educación universitaria; además del artículo de Pablo Guadarrama sobre la historia de la

81 Javiel Elena Morales. «Humanidades y filosofía en el currículo dominicano de los XIX y XX». *Op. cit.*, p. 36.

82 Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL). *Presencia limitada de los estudios filosóficos en la enseñanza secundaria dominicana*. *Op. cit.*

83 *Ibid.*, p. 1.

84 Luis Manuel Ramírez. «El maestro de filosofía en República Dominicana: una mirada radiográfica». *Global*, 1 de agosto de 2009.

85 Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL). *Presencia limitada de los estudios filosóficos en la enseñanza secundaria dominicana*. *Op. cit.*

filosofía cubana, titulado «Principales etapas y rasgos de la filosofía cubana»⁸⁶. Este último, ofrece una sistematización de ideas, autores, hechos y momentos de la historia de la filosofía, lo cual resulta de interés como punto de partida para marcar periodos de la historia de la filosofía cubana. El trabajo de Guadarrama es importante, además, porque abre una brecha respecto a la corriente principal del marxismo-leninismo en Cuba, permitiendo un leve acercamiento a otros tipos de investigación filosófica. Sin embargo, aún no se ha producido una completa ruptura con el enfoque de la corriente dominante. Un contraste interesante, es el artículo de Ariel Pérez Lazo, «La crisis de la enseñanza de la filosofía en Cuba»⁸⁷, quien hace una crítica a los programas de los cursos que se imparten en la educación pre-universitaria⁸⁸.

Además, se encontraron dos artículos con autores comunes: Anna Lidia Beltrán-Marín, Greten-Lauren Blanco-Montesino y Lesly León-Montesino. El primero de ellos, titulado «Acercamiento histórico a la enseñanza de la filosofía en Cuba», se refiere a la enseñanza de la filosofía universitaria, en particular a la formación de profesores. En ese artículo se establecen cinco etapas de dicho proceso⁸⁹. El segundo artículo, se titula «Apuntes acerca de la enseñanza de la filosofía en Cuba», determina la existencia de una demanda por mejorar la enseñanza de la filosofía en el país, una exigencia que proviene de las personas estudiantes y del profesorado. El artículo tiene como punto de partida los principios de la UNESCO para la enseñanza de la filosofía⁹⁰. A la vez, dicho texto menciona que la tendencia filosófica dominante de la filosofía, junto con el sistema político cubano, afecta todos los niveles educativos, aunque el análisis ahonda en lo que sucede en la educación universitaria. Ambos textos abordan los problemas de la formación del profesorado⁹¹. Este último texto establece cuatro periodos de la enseñanza de la filosofía en Cuba.

En general, los artículos mencionados tienden a agrupar la historia y la enseñanza de la filosofía basándose en las investigaciones de Guadarrama. En este

86 Pablo Guadarrama González. «Principales etapas y rasgos de la filosofía en Cuba». *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 2, núm. 100, 2009, pp. 59–95.

87 Ariel Pérez Lazo. «La crisis de la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Encuentro*, núms. 53/54, 2009, pp. 137–143.

88 *Ibid.*, p. 137.

89 Anna Lidia Beltrán-Marín, Greten Lauren Blanco-Montesino y Lesly León-Montesino. «Acercamiento histórico a la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Maestro y Sociedad*, Número Especial, 2018, p. 95.

90 Anna Lidia Beltrán Marín, Edelson Valero Orella y Greten Lauren Blanco Montesino. «Apuntes acerca de la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 14, 2020, p. 21.

91 *Ibid.*, pp. 29–30.

contexto, se adoptan las etapas propuestas por Marín, Valero y Blanco. Estos periodos son los siguientes: (a) la *escolástica* corresponde al periodo colonial, hasta la primera parte del siglo XVII; (b) el *reformismo filosófico*, referido a los enfoques filosóficos que contribuyeron al surgimiento y la conformación de la nacionalidad cubana; y (c) el *republicanismo*, marcado por la influencia del positivismo, abarca desde la segunda década del siglo XIX hasta inicios del siglo XX; y (d) *la revolución* comprende el periodo desde 1960 hasta la actualidad⁹². El último periodo es el que resulta de interés para este estudio.

El informe de Trujillo ordena la historia de la enseñanza de la filosofía por décadas, iniciando en los años sesenta. Según el autor, desde esa década se han producido varios cambios en la enseñanza de la filosofía en Cuba. En 1962, con la Reforma Universitaria, se volvió obligatoria la enseñanza del marxismo-leninismo en la educación superior y en algunos centros de enseñanza general o especializada no universitaria. Así, todo el ciclo formativo pasó a iniciarse con el marxismo-leninismo. Dicha enseñanza está dividida a la usanza: materialismo dialéctico e histórico, acorde con el régimen político y el socialismo real. A ello se sumaban contenidos de Economía Política del capitalismo, el imperialismo y el socialismo, así como el llamado “comunismo científico”. Además, en la Licenciatura en Filosofía se incluyó el curso de «Ateísmo científico»⁹³.

Cabe destacar que la declaración de carácter socialista de la Revolución cubana propició una polémica ideológico-filosófica, que condujo al éxodo de los representantes de la Sociedad Cubana de Filosofía⁹⁴. La versión de Guadarrama indica, por una parte, que dicho éxodo de filósofos se debió a que tales pensadores estaban comprometidos con el régimen político anterior, aunque no aporta pruebas que respalde esa aseveración; por otra parte, señala que aquellos filósofos y aquellas filósofas que se mostraron transigentes con el marxismo oficial no tuvieron mayores conflictos⁹⁵. Estas dos versiones coinciden en que hubo una efervescencia y circulación de ideas filosóficas, aunque esta se reducía a autores marxistas y a la visita de Jean-Paul Sartre⁹⁶. Estas ideas estaban en conformidad

92 *Ibid.*, p. 22.

93 Maximiliano Francisco Trujillo Lemes. *Breve informe de la situación de la enseñanza de la filosofía en Cuba*. Inédito, 2022, p. 1.

94 Anna Lidia Beltrán-Marín, Greten Lauren Blanco-Montesino y Lesly León-Montesino. «Acercamiento histórico a la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Op. cit.*, p. 103.

95 Pablo Guadarrama González. «Principales etapas y rasgos de la filosofía en Cuba». *Op. cit.*, p. 82.

96 *Ibid.*, p. 83.

con el marxismo; no obstante, Guadarrama reconoce que la filosofía en Cuba se terminó reduciendo al marxismo-leninismo y al empleo de manuales mecanicistas y reduccionistas del marxismo⁹⁷.

En los años setenta, tal práctica de la enseñanza se “perfeccionó” con la incorporación masiva de manuales producidos en la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Para Trujillo, dichos manuales, junto con la enseñanza del marxismo-leninismo, se extendieron —de forma más o menos obligatoria— en la enseñanza media, en particular al undécimo grado del nivel preuniversitario, con continuidad en el primer año de las carreras universitarias. Si bien los y las estudiantes recibían nociones de filosofía, estas eran parcializadas y subordinadas a lo que Trujillo llama la “perspectiva sectaria” del marxismo-leninismo. Posteriormente, se agregaron otras asignaturas como Economía Política del capitalismo y el socialismo.

En los años ochenta, algunos contenidos de la filosofía se extendieron al noveno grado de la enseñanza secundaria, mediante una asignatura que se denominó Fundamentos de los conocimientos políticos, aunque no se introdujeron cambios significativos en los demás niveles de enseñanza⁹⁸.

En los años noventa, nos dice Trujillo que:

tras la crisis primero y la caída después del socialismo real en Europa Oriental y la URSS, se reconoció en los medios académicos y políticos una crisis del marxismo-leninismo, y hubo de cambiarse todos los programas de estudio, progresivamente [la asignatura] *Fundamentos de los conocimientos políticos de la enseñanza secundaria*, mutó a una materia denominada *Educación cívica*, de la que se excluyeron todos o casi todos los conocimientos de orden filosófico y en Preuniversitaria se comenzó a implementar, sustituyente del marxismo-leninismo, una materia nombrada como *Cultura política*⁹⁹.

En el caso de la asignatura *Cultura política*, ésta sustituyó al curso de Filosofía marxista-leninista que se impartía en el undécimo grado del nivel preuniversitario, así como en la enseñanza politécnica. El plan de estudios de los años noventa es el

97 Anna Lidia Beltrán Marín, Edelson Valero Orella y Greten Lauren Blanco Montesino. «Apuntes acerca de la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Op. cit.*, p. 23.

98 Maximiliano Francisco Trujillo Lemes. *Breve informe de la situación de la enseñanza de la filosofía en Cuba*. *Op. cit.*, p. 1.

99 *Ibid.*, pp. 1–2.

que sigue vigente, con algunas modificaciones menores. En dicho plan se incluyen algunos elementos de historia de la filosofía, aunque están diseñados de manera compacta y breve en el programa del curso. Por su parte, la asignatura Educación cívica se imparte en la enseñanza secundaria, para Trujillo, el objetivo central del curso es profundizar en la formación ideológico-política del estudiantado. Trujillo también aporta algunos datos sobre la enseñanza de la filosofía a nivel universitario, los cuales no se exponen aquí; empero, cabe destacar la reducción de horas en la enseñanza universitaria¹⁰⁰.

Para Pérez, en el curso de Educación cívica se entiende por *filosofía* el fundamento de las ideologías, un criterio de raíz marxista, el que divide a los pensadores en “reaccionarios” y “revolucionarios”, a veces con algunos matices intermedios. No obstante, el autor sostiene que la filosofía «no puede ser reducida a las opiniones políticas de los filósofos. Y las desavenencias que puedan tenerse con las preferencias políticas de los filósofos no puede cegar el reconocimiento de sus aportes a la filosofía»¹⁰¹.

Pérez hace un análisis de los contenidos de lo que se enseña en los cursos preuniversitarios y universitarios, que califica a veces de escolásticos, acríticos, caracterizado por la repetición de dogmas, y carentes de rigor científico y epistemológico. Según su evaluación, el enfoque marxista-leninista determina cuáles son los problemas filosóficos que deben estudiar. Por razones de espacio no puede ahondarse en lo discutido por Pérez; sin embargo, es importante señalar que él indica que su actitud es crítica, mas no contestataria o excesivamente crítica¹⁰².

En Cuba, los estudios sobre la historia de la filosofía y su enseñanza muestran un interés por la búsqueda de salidas a la política gubernamental, que establece una “filosofía oficial”. En ese proceso, han surgido tendencias de ampliación de los estudios filosóficos, pero estas propensiones no suponen una ruptura por completo con la ortodoxia oficial. Guadarrama señala que uno de los rasgos principales del estado actual de la filosofía en Cuba es la persistencia de una declaración oficial de orientación marxista-leninista en la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles educativos. Por ello, existe una demanda para mejorar la enseñanza de la

100 *Ibid.*, pp. 3–4.

101 Ariel Pérez Lazo. «La crisis de la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Op. cit.*, p. 137.

102 *Ibid.*, p. 138.

filosofía¹⁰³. En esa línea, varios de los autores citados siguen como modelo para esta apertura los principios y reflexión promovidos por la UNESCO para la enseñanza de la filosofía.

Observaciones finales

Una vez presentado este diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en Centroamérica y el Caribe, se deben hacer unas comparaciones.

1. Los informes particulares sobre los que se basa este estudio no presentan todos los elementos, datos y evidencias necesarias para tener un mejor panorama de lo que sucede con la enseñanza de la filosofía, pero sí aporta unos atisbos valiosos para comprender lo que sucede y así poder planificar acciones y teorizar sobre dicha realidad. Por ello, es importante contar con los instrumentos necesarios para medir los ítems, definir qué es lo que se quiere medir y para qué. A este respecto, Carvajal¹⁰⁴ ha elaborado unos instrumentos de encuestas para recoger información pertinente. Este instrumento ha sido usado por otros investigadores. Además, para este estudio se elaboró una serie de ítems de información que debería considerarse para diagnosticar la realidad de la enseñanza de la filosofía.
2. En la región existen diferentes maneras en que la enseñanza de la filosofía se ha desarrollado en cada uno de los países; además, se tienen diferentes grados de desarrollo de dicha enseñanza. Esto no es obstáculo para plantear algunos objetivos comunes que se puedan seguir en cada país; de hecho, la UNESCO ha elaborado una serie de retos que los profesionales de filosofía y los gobiernos deben considerar.
3. Según el estudio, existen países en los que no se enseña filosofía en la educación secundaria y pre-universitaria, por ejemplo, El Salvador; en República Dominicana desapareció durante 20 años; en Nicaragua, prácticamente ya no se enseña filosofía. Hay situaciones en que la enseñanza de la filosofía está sujeta a prerrogativas ideológico-políticas como el caso de Nicaragua y Cuba.

103 Guadarrama hace un esbozo de los rasgos principales del estado actual de la filosofía en Cuba, las cuales no pueden exponerse aquí por falta de espacio (Pablo Guadarrama González. «Principales etapas y rasgos de la filosofía en Cuba». *Op. cit.*, pp. 86–87).

104 Véase: Álvaro Carvajal Villaplana. «Percepciones y creencias sobre el estudio de la Filosofía de los estudiantes de la Educación Diversificada en Costa Rica». *Op. cit.*

Existen países donde la enseñanza de la filosofía no figura por ella misma, sino que aparece como eje transversal o subsumida por otras disciplinas como ciencias sociales, los informes de Honduras y Panamá indican esta situación. La enseñanza de la filosofía en algunos países no se imparte a todos los estudiantes de secundaria, ni en todos los bachilleratos como se presenta en Panamá, algo semejante pasa en Honduras.

4. En la mayoría de los casos examinados, se evidencia una insatisfacción por los contenidos. En algunos contextos, como en la República Dominicana, esa insatisfacción se debe a una formación integral. En Cuba, se cuestiona la parcialidad de los contenidos. Por su parte, en Costa Rica se han planteado críticas a algunos programas de estudio.
5. Un tema que parece compartido por algunos países es la discusión de las horas para la enseñanza de la filosofía, el cual está presente en Cuba, Costa Rica, Panamá, Honduras y Nicaragua.
6. Las metodologías de enseñanza, la didáctica y la pedagogía constituyen un aspecto sobre el cual hay poca información. No obstante, conviene revisarlo, pues está directamente relacionado con la profesionalización y la formación docente. En muchos países no existen programas específicos para la enseñanza de la filosofía, y el profesorado proviene de carreras generales de educación. Esto también evidencia la necesidad de fortalecer los vínculos entre las universidades y el sistema de educación media. Aunque algunos informes mencionan este tema, ninguno lo aborda en profundidad.
7. No se logró recoger información sobre los materiales didácticos. Sin embargo, en otros espacios que ha organizado ACAFI, como los congresos, este tema ha sido motivo de preocupación, porque no se cuenta con materiales didácticos adecuados.
8. Sobre las condiciones laborales también se tiene escasa información; en Costa Rica es donde son más precisas las condiciones precarias de trabajo de los profesionales en la enseñanza de la filosofía. Pero, sí se destaca como aspecto común que muchas personas del profesorado no están formadas en filosofía, sino que son de otras disciplinas, lo que genera un reclamo por recuperar los espacios profesionales que le corresponden a la filosofía.
9. Otro aspecto importante de señalar reside en que, en todos los países, la enseñanza de la filosofía está o ha estado amenazada o es relegada a un segundo plano.

10. Por último, es importante destacar cómo, ante dichas amenazas y retos, en los diferentes países los y las filósofas las han enfrentado de diferentes maneras, ya sea por medio de organización colectiva o a nivel individual; por ejemplo, Costa Rica se muestra muy organizada; en Cuba no hay organización, pues no está permitido, pero se nota un movimiento de personas que demandan cambios. En Honduras y Nicaragua se ha usado la denuncia como defensa. En República Dominicana la ADOFIL y la Escuela de Filosofía dirigieron el movimiento para recuperar la filosofía. Así, las estrategias son muy variadas, pero habría que sistematizar y definir con más precisión las estrategias a seguir para la defensa de la enseñanza de la filosofía. En el informe sobre Costa Rica se sistematizan varias estrategias.

Referencias

- Alvarado Escalón, Carlos Adrián *et al.* «La Enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales: reseña histórica y análisis de su origen y práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021». Tesis de pregrado. Universidad de Costa Rica, 2021.
- Arroyo Guerra, Kattia. *Enseñanza de la filosofía en Costa Rica*. Inédito, 2023. https://drive.google.com/file/d/12MvXZEVnMCuSyeiJijzNM_AcYupgQLXb/view?usp=sharing
- Asociación Centroamericana de Filosofía. «ACAFI condena las medidas del gobierno nicaragüense contra la autonomía universitaria y la libertad de pensamiento». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 3, núm. 5, 2022, pp. 183–184.
- . «Declaración contra la eliminación de clases de Historia y Filosofía en el Bachillerato en Honduras». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 4, núm. 7, 2023, pp. 163–164. <https://azurrevista.com/wp-content/uploads/2023/06/Declaracion-contr-la-eliminacion-de-clases-de-Historia-y-Filosofia-en-el-Bachillerato-en-Honduras.pdf>
- Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. *APSE lucha por el reposicionamiento de la enseñanza de la filosofía*. [Página web], 2015.
- Asociación Dominicana de Filosofía (ADOFIL). *Presencia limitada de los estudios filosóficos en la enseñanza secundaria dominicana*. Inédito, 2023.

<https://drive.google.com/file/d/1hv82KJriqQaSWEu1qN5rP6Wuv8dQkqjV/view?usp=sharing>

---. «Manifiesto por la enseñanza de la filosofía en la República Dominicana». [Página web], 2009.

Beltrán Marín, Anna Lidia; Valero Orella, Edelson y Blanco Montesino, Greten Lauren. «Apuntes acerca de la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 14, 2020, pp. 18–33.

Beltrán-Marín, Anna Lidia; Blanco-Montesino, Greten Lauren y León-Montesino, Lesly. «Acercamiento histórico a la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Maestro y Sociedad*, Número Especial, 2018, pp. 94–107.

Benavides, Wilmer. «Filósofos centroamericanos demandan liberación de Monseñor Álvarez». *Artículo 66*, 24 de febrero de 2023. https://www.articulo66.com/2023/02/24/filosofos-centroamericanos-demandan-liberacion-monsenor-alvarez/#google_vignette

Brown, Carlos. «Aprueban propuestas para fortalecer la enseñanza de la filosofía en el Primer Encuentro de Profesores de Filosofía de la Universidad de Panamá». *UPINFORMA. Diario Digital*, 22 de marzo de 2022. <http://upinforma.com/nuevo/info.php?cat=noticias&id=6830>

Canela, César. «La necesidad de la filosofía en la educación dominicana». *La Información*, 16 de junio de 2021. <https://www.lainformacion.com.do/tendencias/salud-y-bienestar/la-necesidad-de-la-filosofia-en-la-educacion-dominicana>

Carvajal Villaplana, Álvaro. «Apuntes para una historia de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Diversificada costarricense, de 1990 a 1980». *Actualidades Investigativas en educación*, vol. 7, núm. Especial, 2007, pp. 1–24.

---. «Percepciones y creencias sobre el estudio de la Filosofía de los estudiantes de la Educación Diversificada en Costa Rica». *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 3, 2009, pp. 1–25.

Cordero Redondo, Joan Javier. «La práctica docente». *Semanario Universidad*, 24 de enero de 2023. <https://semanariouniversidad.com/opinion/la-practica-docente-2/>

- Díaz Montilla, Francisco. *Espacios topológicos y otros textos filosóficos*. Panamá: Sibauste, 2019.
- Docentes de filosofía. «Desempleo o subempleo: la realidad de los profesores de Filosofía». *Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza*, 31 de julio de 2015. <https://apse.cr/2015/07/desempleo-o-subempleo-la-realidad-de-los-profesores-de-filosofia/>
- Gómez Torres, Juan Rafael. «Perspectivas de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica: el caso de la Universidad Nacional». *Praxis*, núm. 67, 2011, pp. 121–128.
- Gómez Torres, Juan Rafael y Ureña Soto, Omar Josué. «La enseñanza de la filosofía desde nuestra realidad latinoamericana: El caso de la Universidad Nacional». *Revista Ensayos Educología*, Edición Especial, 2018, pp. 143–162.
- Guadarrama González, Pablo. «Principales etapas y rasgos de la filosofía en Cuba». *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 2, núm. 100, 2009, pp. 59–95.
- Iniciativa Puentes por los Estudiantes de Nicaragua (IPEN). «Declaración urgente y llamado a la acción sobre la crisis y la gravedad del estado actual de la educación superior en Nicaragua». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 8, núm. 4, 2023, pp. 197–199. <https://azurrevista.com/wp-content/uploads/2023/12/Declaracion-urgente-y-llamado-a-la-accion-la-tesis-y-la-gravedad-del-estado-actual-de-educacion-superior-en-Nicaragua.pdf>.
- . *Pronunciamento sobre congelamiento arbitrario de cuentas bancarias de la UCA*. [Página web], s.f. <https://www.ipuentes.org/comunicados/sobre-congelamiento-arbitrario-de-cuentas-bancarias-de-la-uca>
- Jiménez, Karina. «Celebran retorno enseñanza de la filosofía en las escuelas». *El Caribe*, 8 de agosto de 2018. <https://www.elcaribe.com.do/sin-categoria/celebran-retorno-ensenanza-de-la-filosofia-en-las-escuelas/>
- Ministerio de Educación Pública. *Educar para una nueva ciudadanía. Programa de Estudio de Filosofía. Educación diversificada*. San José: MEP, 2017. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/filosofia2017.pdf>

- Montero, Katherine *et al.* *El enfoque didáctico del Módulo de Ética Profesional, como dimensión de la enseñanza de la Filosofía, en el ámbito de la educación costarricense de adultos: el Caso de los CINDEA e IPEC*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2024.
- Moreno León, Ángelo. «Estado actual de la enseñanza de la filosofía en el nivel educativo medio de Honduras». *Revista de la Universidad de Costa Rica*, vol. 56, núm. 144, 2017, pp. 257–265.
- . *La enseñanza de la filosofía en la educación media de Honduras*. Inédito, 2022. https://drive.google.com/file/d/1kciTikp4IRN28F3sObboTVtScI9p_C2/view?usp=sharing
- Morales, Javiel Elena. «Humanidades y filosofía en el currículo dominicano de los XIX y XX». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 1, núm. 1, pp. 25–42.
- Moreno, Ángelo y Reyes Flores, Luis Gerardo. «Estado actual de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio de Honduras». *Revista Ciencia y Tecnología*, núm. 16, 2015, pp. 115–129.
- Peña, Marco Aurelio. *Informe sobre la enseñanza de la filosofía en Nicaragua*. Inédito, 2022. <https://drive.google.com/file/d/1tdOuc6axYpLhk56lop5TAJJuRwIKVSXX/view?usp=sharing>
- Pérez Lazo, Ariel. «La crisis de la enseñanza de la filosofía en Cuba». *Encuentro*, núms. 53/54, 2009, pp. 137–143.
- Ramírez, Luis Manuel. «El maestro de filosofía en República Dominicana: una mirada radiográfica». *Global*, 1 de agosto de 2009. <https://revistaglobal.org/el-maestro-de-filosofia-en-la-republica-dominicana-una-mirada-radiografica/>
- Red Iberoamericana de Filosofía. «Declaración de condena por atropello a la libertad académica, el derecho a la educación superior y la autonomía universitaria en Nicaragua». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 3, núm. 5, 2022, pp. 187–188. <https://azurrevista.com/wp-content/uploads/2022/08/Declaracion-de-condena-por-el-atropello-a-la-libertad-academica-el-derecho-a-la-educacion-superior-y-a-la-autonomia-universitaria-en-Nicaragua.pdf>

---. «La RIF manifiesta preocupación por las medidas y acusaciones contra la UCA en Nicaragua». *Azur. Revista Centroamericana de Filosofía*, vol. 8, núm. 4, 2023, p. 195. <https://azurrevista.com/wp-content/uploads/2023/12/La-RIF-manifiesta-preocupacion-por-las-medidas-y-acusaciones-contr-la-UCA-en-Nicaragua.pdf>

Redacción Diario Hispaniola. «Retorno de la enseñanza de la filosofía en la escuela dominicana». *Diario Hispaniola*, 12 de agosto de 2018. <https://www.diariohispaniola.com/noticia/43622/educacion/retorno-de-la-ensenanza-de-la-filosofia-a-la-escuela-dominicana.html>

Redacción digital La Estrella. «Educación media carente de filosofía». *La Estrella*, 2 de marzo de 2014. <https://www.laestrella.com.pa/panama/nacional/media-carente-educacion-filosofia-HOLE255112>

Redacción El Heraldo. «ACAFI rechaza eliminar las clases de filosofía e historia de la malla curricular». *El Heraldo*, 21 de febrero de 2025. <https://www.elheraldo.hn/honduras/acafi-rechaza-eliminar-clases-filosofia-e-historia-malla-curricular-KH12263832>

---. «Buscan eliminar las clases de Historia y Filosofía en la nueva malla curricular». *El Heraldo*, 15 de febrero de 2023. [https://www.elheraldo.hn/honduras/eliminacion-clases-historia-filosofia-malla-curricular-educacion-MF12173924#:~:text=TEGUCIGALPA%2C%20HONDURAS.,Bachillerato%20T%C3%A9cnico%20Profesional%20\(BTP\)](https://www.elheraldo.hn/honduras/eliminacion-clases-historia-filosofia-malla-curricular-educacion-MF12173924#:~:text=TEGUCIGALPA%2C%20HONDURAS.,Bachillerato%20T%C3%A9cnico%20Profesional%20(BTP))

Redacción La Mesa Redonda. «Llaman a la “solidaridad internacional” para otorgar becas y oportunidades educativas a estudiantes de la UCA». *La Mesa Redonda*, 17 de agosto de 2023. <https://www.lamesaredonda.net/destacados/67337-llaman-a-la-solidaridad-internacional-para-otorgar-becas-y-oportunidades-educativas-a-estudiantes-de-la-uca/>

---. «Red Iberoamericana de Filosofía condena atropello a la autonomía universitaria en Nicaragua». *La Mesa Redonda*, 14 de febrero de 2023. <https://www.lamesaredonda.net/nacionales/38932-red-iberoamericana-de-filosofia-condena-atropello-a-la-autonomia-universitaria-en-nicaragua/>

Rodríguez Reyes, Abdiel. «Políticas educativas: la Filosofía en los programas de educación media». *Revista Panameña de Filosofía Política*, núm. 17, 2014, pp. 89–95.

- . «Breve recuento de la filosofía en Panamá». *La Estrella de Panamá*, 17 de noviembre de 2022. <https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/breve-recuento-filosofia-panama-CFLE481322>
- Ruiz León, Francisco. «Estos son los 49 colegios que ofrecen Bachillerato Internacional en Costa Rica». *El Financiero*, 16 de abril de 2023. <https://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/bachillerato-internacional-se-extiende-en-costa/OJ2LYIZHVJEAFMNLTXPEV22RFM/story/>
- Trujillo Lemes, Maximiliano Francisco. (2022). *Breve informe de la situación de la enseñanza de la filosofía en Cuba*. Inédito. https://drive.google.com/file/d/1HcqQKbVGjAm1VAF_grIOtPq5H40gxq89/view?usp=sharing
- Umaña, Norma. «Programa del MEP limita la enseñanza de la filosofía». *Asociación de Profesores de Secundaria Enseñanza*, 04 de agosto de 2015. <https://apse.cr/2015/08/programa-del-mep-limita-la-ensenanza-de-la-filosofia/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana de México. *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México: UNESCO - UAM, 2011. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>

ESTUDIO X

LA DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO

Guillermo Hurtado¹

En varios países de Europa y América, en los que se enseñaba filosofía en la escuela de nivel medio superior —es decir, en el equivalente del *high school* estadounidense o el *baccalauréat* francés—, dicha asignatura ha sido eliminada. En donde todavía se la imparte, existe la amenaza de retirarla. No se trata de una coincidencia, sino de una política global que tiene como objetivo expulsar a la filosofía de los salones de clase de ese nivel educativo. En este estudio ofreceré una crónica —basada en mi experiencia personal— del caso mexicano: cómo la comunidad filosófica se organizó para resistir ese embate, qué triunfos hemos alcanzado y qué derrotas hemos padecido, y cómo seguimos en pie de lucha.

Vasconcelos: la filosofía como derecho

La enseñanza de la filosofía en la escuela pública forma parte de la tradición educativa mexicana. En su célebre discurso de inauguración de la Universidad Nacional de México en 1910, Justo Sierra, ministro de Educación, declaró que la filosofía no podía estar ausente de las aulas de la escuela oficial. La enseñanza de la filosofía, de acuerdo con Sierra, no sólo servía para fortalecer las capacidades reflexivas y críticas de los ciudadanos, sino para que la sociedad alcanzara el nivel de conciencia requerido para el progreso político y económico. Con el triunfo de la Revolución mexicana, la atención prestada por el Estado a la filosofía no sólo no decayó, sino que alcanzó su momento más alto. Se le debe a José Vasconcelos que la Revolución mexicana incluyera de manera significativa a la filosofía en su política educativa. Vasconcelos fungió como ministro de Educación entre 1921 y 1923 y en ese breve lapso gestó el proyecto educativo, cultural y artístico del siglo xx mexicano. El ministro hizo algo que todavía hoy nos resulta insólito: sacar a la filosofía de la esfera de la alta cultura y llevarla a todos los rincones del país. Lo que Vasconcelos pensaba era que todos los

¹ Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.

mexicanos, los campesinos y los obreros incluidos, tenían el derecho de leer a los más grandes filósofos. No bastaba con que el Estado revolucionario se ocupara de que los mexicanos aprendieran a leer, sino que debía ocuparse, además, de que leyeran obras que elevaran su espíritu. Así como la revolución debía transferir las tierras de los latifundios a los campesinos, también tenía la obligación de poner en manos de los proletarios los frutos de la alta cultura. El ministro mandó a imprimir miles de volúmenes de Platón y de Plotino y los distribuyó gratuitamente en los rincones más alejados del país. Creo que no exagero si afirmo que la enseñanza de la filosofía en la escuela pública mexicana durante la mayor parte del siglo XX respondió al ideal vasconcelista. En los planes de estudio de varios sistemas de bachillerato se ofrecieron las asignaturas de Lógica, Ética y Estética. Por desgracia, las cosas cambiaron con la imposición del modelo neoliberal en la educación pública del país.

El empobrecimiento cultural: la reforma neoliberal a la escuela pública

Hay tres maneras de socavar la enseñanza de la filosofía en la escuela media. La primera es eliminarla de tajo de los planes de estudio. La segunda es disolverla dentro de lo que se conoce como transversalidad. Ésta fue la estrategia que se intentó seguir en México en 2009. La tercera es anunciar que se impartirá filosofía, pero, en realidad, enseñar contenidos y habilidades de otras disciplinas, como psicología, desarrollo humano o civismo. Esta estrategia —que da gato por liebre— es la que adopta la reforma educativa del régimen actual.

En el sexenio del presidente Felipe Calderón (2006–2012) se eliminó de un plumazo y sin advertencia la enseñanza disciplinaria de la filosofía en la escuela pública. Me refiero a la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior, publicada en el Diario Oficial el 26 de septiembre de 2008. El nuevo plan de estudios adoptaba el modelo educativo de las competencias que ya estaba en operación en la escuela primaria. El plan determinaba que las competencias filosóficas fuesen transversales, es decir, que no se enseñaran en ninguna asignatura en lo particular, sino, de manera general a todo lo largo del currículum. Por lo que concierne a las humanidades, el área entera, el concepto mismo, desaparecía por completo, del plan de estudios, transfiriendo la asignatura de historia al área de Ciencias Sociales, junto con la de Contabilidad, y a la asignatura de Literatura al área de Comunicación, junto con la de Cómputo.

Los escasos argumentos ofrecidos por las autoridades educativas para justificar la reforma fueron muy mezquinos: la educación pública debía preparar a los estudiantes para ingresar al mercado mundial del trabajo y, por lo mismo, lo único que realmente importaba es que ofreciera una instrucción adecuada para dicho fin. Bastaba con que se impartieran las asignaturas de Español, Matemáticas, Inglés y Computación, que eran las que se consideraban más útiles para ese fin. Todo lo demás era visto como innecesario, ornamental. ¿De qué sirve a los alumnos de la escuela pública y gratuita —preguntaban los burócratas neoliberales— aprender filosofía? Su respuesta era que la filosofía es una costosa distracción que no les dará a los alumnos ningún beneficio económico en su vida futura. Este mismo razonamiento se podía usar para descartar otras disciplinas que también pudieran considerarse inútiles, como la música, la historia, la literatura. Los mismos argumentos se esgrimieron en otros países en los que también se eliminó la filosofía de la educación media superior. Detrás de ello había —y sigue habiendo— una corriente educativa global a la que no le importa empobrecer el nivel cultural de la educación pública con tal de que la instrucción sea adecuada a los objetivos del gran capital internacional. Esta corriente, impulsada de manera descarada por organizaciones como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, pretende hacer más eficiente la educación pública, lo que en realidad quiere decir que sea más adecuada a los intereses de los poderes económicos que ellos representan.

No debe de perderse de vista que el empobrecimiento cultural de la escuela pública no afecta necesariamente a las escuelas privadas donde se educan los hijos de las élites, por ejemplo, los hijos de los altos funcionarios del Banco Mundial. En esos colegios privados sí se enseñaría filosofía y otras asignaturas semejantes como el latín, la música o la literatura. El supuesto vicioso de la reforma neoliberal a la escuela pública es que en ella la filosofía no tiene lugar, porque los alumnos que asisten a ellas, los hijos de los pobres, los desempleados y los subempleados necesitan aprender otras cosas para salir adelante. Todo lo contrario de lo que pensaba José Vasconcelos.

El Observatorio Filosófico de México: regreso de la filosofía a la educación media superior²

El 18 de marzo de 2009, se fundó el Observatorio Filosófico de México, colectivo que se propuso revertir la nefasta reforma calderonista. La convocatoria fue hecha por Guillermo Hurtado —director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM—, José Alfredo Torres —profesor de filosofía en nivel medio superior y universitario— y Gabriel Vargas Lozano —expresidente de la Asociación Filosófica de México y profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana—. Desde su creación, Vargas Lozano ha ejercido generosamente un liderazgo del movimiento que ha sido fundamental para que el Observatorio haya preservado su unidad, logrado su continuidad y alcanzado las metas que se ha propuesto.

En cuestión de días, por la urgencia de la situación, se integraron a las actividades del Observatorio, la Asociación Filosófica de México, el Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, la Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, la Asociación Filosófica de Guadalajara, la Academia Mexicana de Lógica, así como una multitud de profesores y alumnos procedentes de varias instituciones de todo el país. También se incorporaron académicos de distintas ramas de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias naturales. Algo que merece subrayarse es que el Observatorio funcionó entonces —y sigue funcionando hasta la fecha— con los recursos de sus propios miembros, es decir, nunca ha recibido subsidio de ninguna institución pública o dependencia gubernamental o donativos de ninguna universidad, corporación o asociación privada. Eso le ha brindado independencia, aunque, al mismo tiempo, ha limitado su capacidad de acción.

El 23 de abril, el Observatorio publicó un desplegado de media página en el diario de circulación nacional *La Jornada*. Allí, se exigió la restitución de las asignaturas de filosofía en el bachillerato y se demandó la reincorporación del área de Humanidades. La respuesta de la sociedad civil fue inmediata y, a decir verdad, nos dejó muy sorprendidos. De todas partes se recibieron adhesiones a nuestro movimiento, a veces, de lugares muy inesperados. Algunos columnistas y caricaturistas de periódicos de circulación nacional escribieron y dibujaron críticas al gobierno, que tuvieron mucho impacto.

2 En la página web del Observatorio Filosófico del México están disponibles todas las cartas, comunicados, manifiestos y posicionamientos del movimiento desde su fundación hasta el presente. La dirección electrónica es <https://ofmx.org/index.php>. En la misma página puede encontrar en acceso gratuito los libros que aparecen en la bibliografía.

Durante varias semanas las autoridades de la Secretaría siguieron la estrategia de ignorarnos e incluso intentaron desprestigiar al movimiento por medio de plumas pagadas en los medios. Se nos acusó de agitadores irresponsables. Una crítica miserable fue que: los miembros del Observatorio no pensábamos en el bienestar de los alumnos, sino en la preservación de nuestros puestos de trabajo. En respuesta dejamos muy en claro que la lucha del Observatorio iba más allá de lo puramente gremial —no todos los integrantes del Observatorio éramos profesores del nivel medio superior—. El verdadero peligro al que nos enfrentábamos no era laboral sino educativo y, a fin de cuentas, social, porque lo que estaba en juego era la formación integral de las generaciones futuras de mexicanos. Nos dolió que unos cuantos de nuestros colegas se pusieran del lado del gobierno. Algunos nos acusaron de ambicionar puestos políticos —ningún miembro del Observatorio ha recibido un cargo desde su fundación— y otros incluso estuvieron de acuerdo con que la filosofía dejara de enseñarse en la educación media superior porque, según ellos, se enseñaba mal y, de todas maneras, los jóvenes de esa edad carecían de la madurez para entender cabalmente los difíciles conceptos de la filosofía; un académico inglés expatriado en México sostuvo que la filosofía inglesa era superior a la francesa gracias a que en el Reino Unido no se enseñaba en el nivel medio. Sin embargo, el grueso de la comunidad académica y de la opinión pública se puso de nuestra parte. Fue tanta la presión que se ejerció, que el gobierno se vio obligado a abrir un diálogo con el Observatorio. Después de varias semanas de negociaciones, el régimen decidió dar marcha atrás.

El 22 de mayo de 2009 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, convocado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, aprobó por unanimidad: 1) la creación del área disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales y 2) la obligatoriedad de las disciplinas filosóficas mencionadas, a saber: ética, lógica y estética. Tales modificaciones se publicaron en el Diario Oficial de la Federación en un formato denominado «Acuerdo 488». No todos quedamos satisfechos con que en el acuerdo el área de humanidades quedara pegada a la de Ciencias Sociales. Sin embargo, el Observatorio aceptó que aparecieran juntas para agilizar el proceso de ratificación, con la expectativa de distinguirlas más adelante.

Fue así como en contra de todos los pronósticos, el Observatorio logró en cuestión de dos meses de organización y de lucha espontáneas que la enseñanza de la filosofía regresara a la educación media superior. Nuestra lucha sigue siendo un ejemplo de cómo organizar un movimiento de resistencia al embate en contra de

la filosofía. A la distancia, el movimiento de 2009 nos dejó dos enseñanzas. La primera era que había que abandonar el viejo modelo —tan enraizado en la cultura de nuestros países— de que los filósofos deben ser intelectuales cortesanos u orgánicos para poder defender los intereses colectivos de la disciplina filosófica. Lo que se aprendió es que los filósofos ahora debemos organizarnos como un colectivo más dentro del espacio de la discusión democrática. No está de más aclarar que el Observatorio se cuidó de no caer dentro de las coordenadas de la política partidista. Se trató de un reclamo académico en el que participaron profesores y alumnos de todos los bandos ideológicos, desde la derecha a la izquierda más extremas. Gracias a ello, la convocatoria pudo ser tan amplia, ya que para todos fue evidente que no había una agenda política oculta.

La segunda lección que aprendimos fue que la lucha por la defensa de la filosofía debía darse en el bachillerato. Es ahí, en ese subsistema, en donde se decidiría el futuro de la filosofía concebida o bien como una práctica académica de la que se beneficie la sociedad en su conjunto o bien como el estudio exclusivo de algunos grupos reducidos de especialistas y alumnos privilegiados. Si se pierde la batalla en el nivel del bachillerato, la batalla final, la que luego tendrá lugar en el nivel universitario, se combatirá en una situación de debilidad. En México, el nivel medio superior todavía es el campo de trabajo de la mayor parte de los egresados de las facultades de filosofía. Eso ayuda a que la matrícula de esas facultades se mantenga en su nivel. Es evidente que, si bajara la matrícula, la existencia de esas facultades estaría en peligro. O, mejor dicho, en un mayor peligro, porque las facultades de filosofía de todas las universidades nacionales, públicas y privadas, ya están bajo un acoso permanente. La situación es precaria. En el momento en el que la formación filosófica a nivel universitario pierda el poco prestigio que todavía tiene, se puede anticipar que se cerrarán no pocas licenciaturas y posgrados.

La filosofía como derecho: una lucha que se mantiene

Aunque el Observatorio alcanzó un triunfo en 2009, pronto nos dimos cuenta de que no podíamos desactivar el movimiento, ya que el gobierno no cumplió con todas sus promesas. Había que seguir presionando para que se restituyeran adecuadamente las asignaturas de Filosofía. Además, fuimos muy conscientes de que, aunque habíamos ganado una batalla no habíamos ganado la guerra, porque la presión para expulsar a la filosofía de la escuela media superior seguía existiendo. Por lo mismo, el Observatorio replanteó sus objetivos y se redefinió como

un colectivo académico en apoyo permanente a la enseñanza y difusión de la filosofía dentro y fuera del sistema educativo.

Desde un principio nos encontramos con dos problemas muy graves que no podíamos resolver por nuestra cuenta. El primero era que muchos de los profesores que impartían las clases de filosofía en las escuelas de educación media superior no eran egresados de la carrera de filosofía, sino profesionales de otras disciplinas: abogados, historiadores, contadores, teólogos, matemáticos. En las negociaciones con el gobierno que tuvimos en 2009, una de las demandas del Observatorio que no prosperó fue que el perfil profesiográfico de las asignaturas de filosofía demandara que los maestros tuvieran estudios profesionales de filosofía. Lo que tuvimos que aceptar —la triste realidad— es que aquella exigencia era irrealizable. No había en México suficientes filósofos titulados para llenar las plazas de las asignaturas de filosofía, sobre todo, en las localidades pequeñas de la provincia. Los egresados de la carrera de Filosofía por lo general se concentran en las grandes ciudades. El segundo problema al que nos enfrentamos, no desligado del anterior, es que la manera en la que se enseñaban las asignaturas de filosofía era deficiente. Los alumnos no encontraban en ellas nada que les resultara de interés, nada que pudieran conectar con su vida. Muchas veces se le obliga a los alumnos a memorizar datos irrelevantes y se descuida el cultivo de lo más importante, a saber, un sentido crítico, una conciencia ética o un juicio estético propio. Por desgracia esos problemas, que siguen vigentes, les han dado elementos a las autoridades para insistir en su proyecto de eliminar las asignaturas de filosofía.

En el Observatorio fue creciendo la convicción de que la mejor manera de asegurarnos de que la Filosofía se siguiera enseñando en la escuela pública era que las leyes reconocieran como un derecho de los mexicanos el estudio de la filosofía. Después de algunos intentos infructuosos a nivel local, se nos presentó una oportunidad extraordinaria con la llegada del nuevo régimen en 2018. El Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) ganó la presidencia y la mayoría en el Congreso y se propuso desmontar las reformas neoliberales implantadas desde el siglo anterior. El tema de la educación no quedaba fuera de este proceso. En ese tenor, la legislatura LXIV del Congreso de la Unión se propuso reformar el artículo tercero de la Constitución que se ocupa de la educación. El Observatorio se acercó a varios legisladores que simpatizaban con su causa y promovió que en la reforma del artículo tercero se contemplara el derecho de los mexicanos de estudiar Filosofía en la escuela pública como una parte indispensable de su formación integral. El 15

de mayo de 2019 se aprobó la reforma al artículo tercero de la Constitución en el que se reconoció el derecho de los mexicanos de recibir una educación en humanidades y, particularmente, en filosofía. Dentro de un contexto global en el que la enseñanza de la filosofía está amenazada, la reforma constitucional nos llenó de optimismo. No faltó quien, movido por un prurito legalista, objetara que un asunto tan específico —o tan menor, en opinión de algunos— como la enseñanza de la Filosofía entrara en el texto constitucional. Sin embargo, había una buena razón para ello: la Filosofía era una disciplina en peligro, se la había intentado eliminar en 2008 y, por lo mismo, protegerla a nivel constitucional, en tanto que un bien social, tenía mucho sentido.

El artículo tercero es largo, basta con citar el párrafo relevante en el que la Filosofía quedó incluida de manera explícita:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras³.

Una lectura generosa del artículo tercero lleva a la conclusión de que la enseñanza de la filosofía no ha de limitarse a la educación media superior, sino que debe extenderse a todo el proceso educativo, desde el jardín de niños hasta la universidad. Por ello, por una parte, el Observatorio propuso a las autoridades educativas que la llamada “Filosofía para niños” se incorporara a los planes de estudio oficiales de la educación básica. Por otra parte, el Observatorio sostuvo que el derecho a la formación filosófica no debía limitarse a los salones de clases, sino que debía propagarse a todos los espacios de aprendizaje formales e informales. En otras palabras, que la filosofía fuera un derecho de todos: niños, jóvenes, adultos o ancianos, escolarizados o no escolarizados. Se propuso entonces que se organizaran cursillos, conferencias y cafés filosóficos en todas las casas de la cultura, asilos y clubes sociales dependientes del gobierno en distintas localidades. De esa manera, en 2018 el gobierno de la Ciudad de México —también encabezado por el

³ México. *Constitución Política de los Estados Unidos de México*. Diario oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, art. 3, párr. 11.

partido MORENA— creó un programa piloto para dicho propósito. La idea detrás de llevar la filosofía a todos los rincones es que es una maestra de vida que nos puede acompañar a lo largo de nuestra existencia, no sólo durante el proceso formativo escolar. La filosofía es una reflexión que nos ayuda a razonar mejor, a conocer con más profundidad a los demás y también a nosotros mismos, a comprender con una perspectiva más amplia el horizonte de valores, y a entender con mayor hondura el sentido que le damos a nuestros actos y proyectos. Dicho en pocas palabras: la enseñanza de la filosofía nos ayuda a vivir mejor y a construir un mundo mejor. Por eso mismo, ha de entenderse como un derecho de todos, hombres y mujeres, en todas las edades de la vida, infancia, juventud, madurez y vejez.

La defensa de la asignatura de Filosofía

Por desgracia, nuestro optimismo se derrumbó muy pronto. La reforma educativa de la educación media superior de 2022, la llamada “Nueva Escuela Mexicana” volvió a eliminar las asignaturas de filosofía y las reemplazó por una materia confusa llamada “Humanidades”. Por una triste ironía, lo que no logró el gobierno neoliberal de Felipe Calderón, lo hizo el gobierno supuestamente anti-neoliberal de Andrés Manuel López Obrador, violentando de una manera grosera lo que sostiene el artículo tercero constitucional.

De inmediato, el Observatorio Filosófico de México reclamó y buscó un diálogo con las autoridades educativas, pero no se le abrieron las puertas. Cuando por fin se lo recibió, la reforma educativa se manejó como un hecho consumado y la respuesta que se nos dio fue que la Filosofía no se había eliminado, ya que había quedado incluida dentro de la asignatura de “Humanidades”. La excusa era semejante a la que se había aducido en 2009, cuando se afirmó que la Filosofía era una misteriosa disciplina transversal que se cultivaría a todo lo largo del currículum. La respuesta del Observatorio fue que, si no hay en el plan de estudios de la educación media superior por lo menos una asignatura de Filosofía, no se puede hablar de que haya una enseñanza de la filosofía tal como lo indica la Constitución

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior, las “Humanidades” tienen como objetivo principal el ejercicio de la crítica, que, a su vez, está vinculado con las tareas de i) análisis conceptual, ii) revisión de la argumentación, iii) examen de los discursos y iv) evaluación de los alcances y límites de los conocimientos. Podría concederse que las tareas arriba mencionadas tienen

que ver con la filosofía. No obstante, cuando uno avanza en la lectura del documento se encuentra con que las materias filosóficas que tradicionalmente se han impartido en este subsistema, como Lógica, Ética y Estética, desaparecen bajo el pretexto de que el enfoque será multidisciplinario y transversal. ¿Qué se enseñará, entonces, en esa materia de “Humanidades”? Lo que se propone es que los alumnos estudien, discutan y comenten tres temas llamados: a) vivir aquí y ahora, b) estar juntos y c) experiencias. Los subtemas de cada uno de esos módulos son los siguientes. Para el de «Vivir aquí y ahora» se ofrece: a1) vida examinada, a2) vida alienada y a3) calidad de vida; para el de «Estar juntos» son: b1) conflictos de lo colectivo, b2) reproducciones de lo colectivo, b3) utilizaciones de lo colectivo; para el de “Experiencias” son: c1) dónde estoy, c2) cómo soy, c3) los otros, c4) lo que quiero, (c5) lo que sé, c6) lo que apasiona. Aquello no es un curso de Humanidades ni de Filosofía, sino un batiburrillo de temas dispersos de cultura general, literatura universal, sociología, antropología social, desarrollo humano, psicología de la adolescencia y difusas técnicas de autoayuda. Llamarle “Humanidades” es una grosería. Y afirmar que eso incluye a la filosofía es una vil mentira. Estamos ante uno de los fraudes educativos más grandes de la historia de México.

Los maestros que antes enseñaban las asignaturas de filosofía podrán enseñar la nueva asignatura. No perderán su trabajo, por lo menos. Sin embargo, se permite que los egresados de muchas otras carreras puedan impartir esta materia. De todos modos, como enfatizamos en 2009, la lucha del Observatorio no es únicamente por los puestos de trabajo sino por una formación integral de los estudiantes.

No está de más señalar que en contraste con el abandono de las asignaturas de Filosofía en la educación media superior, la asignatura de Historia, que antes era una materia más dentro del área de Humanidades y Ciencias Sociales, ha sido elevada a un área entera del plan de estudios con el nombre de “Conciencia histórica”. Lo que se pretende no es enseñar nombres, fechas y datos de la historia patria, sino que el alumno adquiriera una conciencia histórica que le permita entender que México ha pasado por tres transformaciones y que ahora vivimos en una cuarta. Mi sospecha es que la formación personal y ciudadana del alumno de bachillerato pasará por esta área de conciencia histórica en vez de por las asignaturas filosóficas que antes tenían esa función de una manera autónoma y crítica. La historia —o, mejor dicho, una manera ideológica de entender a la historia— sustituye a la filosofía en su función integradora.

La comunidad filosófica nacional se reorganizó para enfrentar el nuevo reto. En 2023 se fundó el Comité Nacional en Defensa de la Filosofía (CONADEFI), colectivo conformado por el Observatorio Filosófico de México y decenas de universidades y asociaciones de todo el país. La respuesta de las autoridades educativas no ha sido la esperada, aunque tenemos la esperanza de que el nuevo gobierno de la Dra. Claudia Sheinbaum Pardo, también del partido MORENA, tenga la disposición de corregir los graves errores en los que incurrió la reforma educativa del gobierno anterior.

El nuevo régimen no ha estado a la altura de la reforma constitucional que él mismo promovió en 2009, no ha sabido preservar el enorme legado de Vasconcelos, no ha entendido que cualquier transformación profunda de México tiene que pasar por la enseñanza rigurosa de la filosofía en la escuela pública, obligatoria y gratuita.

Reflexión final: la desaparición de la lógica y la ética

Antes de dar por terminado este estudio, quisiera señalar las hondas repercusiones de la eliminación de la enseñanza de la Lógica y de la Ética en el nuevo modelo de la educación media superior. Cabe recordar que, antes de la desaparición de las asignaturas de filosofía en la educación media superior oficial mexicana, era común que los planes de estudios incluyeran materias de Lógica y Ética.

La asignatura de Lógica se ha enseñado en México con diversos enfoques, desde uno aristotélico a uno positivista, pasando por uno neokantiano o uno analítico. Por lo mismo, lo que se ha enseñado bajo ese rubro es muy diverso: la teoría del silogismo aristotélico, el cálculo proposicional de primer orden, la teoría de la argumentación, la metodología de las ciencias, el pensamiento crítico, la teoría de las falacias y la teoría de la discusión racional. No obstante, nada de lo anterior aparece en el nuevo plan de estudios del bachillerato. Los alumnos saldrán de la escuela media superior sin tener una idea de qué es un argumento, qué es una premisa, qué es una inferencia lógica, qué distingue a un razonamiento válido de uno inválido, qué significa llevar la carga de la prueba en una discusión, qué es una objeción, entre otros. Por lo mismo, podemos sostener que la nueva escuela mexicana no ofrece a los jóvenes las herramientas mínimas indispensables para razonar, argumentar y discutir de manera clara, rigurosa, crítica, constructiva y virtuosa. Es obvio que una democracia robusta requiere que los ciudadanos que participan

en ella sepan argumentar correctamente. Tal parece que al régimen actual no le interesa que los ciudadanos mexicanos sean capaces de ello.

Si la desaparición de la asignatura de Lógica en la escuela mexicana es motivo de preocupación, la eliminación de la de Ética es alarmante. En la asignatura de “Humanidades” a la que ya me he referido no hay nada parecido a la enseñanza rigurosa de los temas centrales de la ética, como qué es el bien, qué significa ser libre, en qué consiste ser responsable, qué son los derechos humanos y cuáles son, cuál es la obligatoriedad de la moral, cómo entender la existencia de diversos sistemas de moralidad, etc. Aunque en la materia de “Humanidades” se toquen, muy de refilón, muy rápidamente, algunos de esos temas, no están planteados de una manera ordenada, sistemática y pedagógica. No hace falta subrayar la importancia de la enseñanza de la ética en la escuela pública, sobre todo, en un país como México, en el que vivimos una profunda crisis de valores. Sorprende que la Subsecretaría de Educación Media Superior haya sido incapaz de asumir ese reto, sobre todo, porque el presidente anterior, Andrés Manuel López Obrador, repitió una y otra vez en sus discursos que la transformación de México encabezada por él requería una regeneración moral de los mexicanos y de sus estructuras sociales. Esa convicción lo llevó a ordenar la reimpresión masiva de la «Cartilla moral» de Alfonso Reyes y la posterior elaboración de una «Guía ética para la transformación de México» que se repartió gratuitamente de casa en casa. No se entiende, por lo mismo, el desdén que mostraron las autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior por el estudio de la ética en el bachillerato nacional.

La necesidad —la urgencia, incluso— de la enseñanza de la filosofía en la educación media superior y, en particular, de la lógica y de la ética, no sólo vale para México, sino para el mundo entero. Vivimos un cambio de época en el que los fenómenos de la confusión, el engaño y la manipulación —que algunos llaman la “posverdad”— amenazan nuestras formas de vida. Para defender nuestra humanidad de sus amenazas más poderosas, el cultivo de la filosofía es hoy más indispensable que nunca.

Referencias

- Hurtado, Guillermo; Vargas Lozano, Gabriel y Torres, José Alfredo (Coords.). *La filosofía y la cuarta transformación de México*. Ciudad de México: Torres Asociados, 2019.

---. *Observatorio Filosófico de México 2009-2019. Diez años de defensa de la filosofía en México.* [Página web], 2019.

Madrigal Romero, María del Socorro *et al.* *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz.* Ciudad de México: Torres Asociados, 2020.

México. *Constitución Política de los Estados Unidos de México.* Diario oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917.

Torres, José Alfredo y Vargas Lozano, Gabriel. *Educación por competencias ¿lo idóneo?* Ciudad de México: Editorial Torres Asociados, 2010.

Vargas Lozano, Gabriel *et al.* *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?* Ciudad de México: Editorial Torres Asociados, 2008.

Vargas Lozano Gabriel (Comp.). *La situación de la filosofía en la educación media superior.* Ciudad de México: Editorial Torres Asociados - Red Internacional de Hermenéutica Educativa, 2011.

---. *En defensa de la filosofía.* Ciudad de México: Torres Asociados, 2022.

ESTUDIO XI

LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

Víctor Bermúdez Torres¹

Introducción: cómo hemos llegado hasta aquí

Origen y lugar de la filosofía en la enseñanza media en España

La presencia de la filosofía como materia específica en la educación formal no universitaria es bastante irregular a nivel global. Fuera de algunos países del sur de Europa e Iberoamérica, y de unas cuantas naciones del África francófona, Asia u Oriente Medio, la materia —cuando existe— es optativa o se encuentra ligada a áreas de carácter ético, cívico o incluso religioso. Por citar un caso significativo: la enseñanza de la filosofía es prácticamente inexistente en la educación primaria o secundaria de la mayoría de los países anglosajones².

Las posibles razones de esta irregularidad son muchas y variadas³. En buena parte del mundo, y por razones de índole cultural, el cultivo de la filosofía no posee

1 Profesor de filosofía en Educación Secundaria y actualmente asesor técnico en el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. Miembro asesor de la *Education Policy Advisors Network* del Consejo de Europa y presidente de la Comisión de Educación de la Red Española de Filosofía. Autor de artículos, libros y productos audiovisuales dirigidos a la didáctica y divulgación de la filosofía, y coautor de los documentos curriculares que desarrollan la nueva ley educativa española.

2 Sobre esto, y que el autor conozca, no existen resultados sistemáticos más allá de los trabajos de la UNESCO emprendidos en 1950; a saber, la publicación entre 1984 y 1993 de cinco volúmenes colectivos relativos a la enseñanza y a la investigación filosófica en todo el mundo; los estudios dirigidos por Roger-Pol Droit entre 1994–1995, bajo el programa «Filosofía y democracia en el mundo» (Roger-Pol Droit. *Filosofía y democracia en el mundo. Una Encuesta de la Unesco*. Trad. Horacio González. Buenos Aires: Ediciones Colihue – Ediciones UNESCO, 1995, p. 37ss.); y el volumen dirigido por Moufida Goucha en 2011, con el título “La Filosofía una escuela de la libertad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana. *La filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México: UNESCO – UAM, 2011, pp. 53ss y 75ss).

3 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana. *La filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Op. cit., 75ss.); Lluís Pibernat Riera. «La filosofía en la enseñanza secundaria de Europa». *Iber*, núm. 23, 2020, p. 64ss.

un ámbito académico y educativo claro, mientras que en otros se circunscribe a un nivel de estudios superior o universitario. En algunos lugares, esa reducción de la filosofía al mundo universitario está relacionada a su vez con una concepción más técnica que teórica de la educación básica y media⁴.

Un motivo a considerar para explicar la ausencia o presencia de la materia de filosofía en la enseñanza media⁵ es el religioso, aunque también aquí hay una compleja casuística: se dan tanto situaciones de oposición entre las enseñanzas religiosas (o de moral religiosa) y filosóficas, como situaciones de compenetración e incluso confusión entre ellas⁶.

De manera un poco más estrecha, y en el marco cultural occidental, suele considerarse que las guerras de religión que asolaron Europa en el tránsito a la Edad Moderna provocaran un movimiento divergente en la constitución inicial de los distintos sistemas educativos. Así, mientras que, en los países anglosajones, y en línea con el fideísmo protestante, se impondría la renuncia a la tradición escolástica vinculada a la filosofía clásica y, con ella, cierta limitación a la enseñanza de la filosofía, al menos en los niveles educativos inferiores⁷, la Europa contrarreformista se reafirmaría en el desarrollo del tomismo y la tradición teológica más ligada a la filosofía, asegurando una mayor presencia de ésta en todos los niveles de la enseñanza⁸.

Sea o no lo anterior una interpretación acertada, el caso es que desde el siglo XVI, en países como España, y especialmente por obra de la Compañía de Jesús, el desarrollo de los colegios catedralicios y otras instituciones medievales dirigidas

4 Aunque no conviene generalizar en esto —como en casi nada en este ámbito—. De hecho, y aunque esto represente una excepción, en algunos países la filosofía parece haberse incardinado —al menos en algún momento— en los niveles básicos y medios de la formación profesional o técnica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana. *La filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. *Op. cit.*, pp. 69 y pp. 75).

5 Consideramos “enseñanza básica o media” a toda aquella educación formal que sucede entre la educación infantil y la educación superior, sea cual sea su etapa o naturaleza —académica, técnico-profesional, artística, etc.— y sea de carácter obligatorio o no.

6 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana. *La filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. *Op. cit.*, 53ss.

7 Pudiera ser también que esto hubiera venido acompañado de la exigencia de una cierta “desideologización” de la educación, reduciéndose el papel de la teología (y, por tanto, de la filosofía) en la enseñanza común (Lluís Pibernat Riera. «La filosofía en la enseñanza secundaria de Europa». *Op. cit.*, p. 67).

8 Esto podría explicar, al menos en parte, la notable diferencia que se da actualmente entre países de tradición católica y protestante en cuanto a la presencia o no de la filosofía en la enseñanza media. Véase, por ejemplo, el caso de Brasil según Wilson Alves de Paiva. «La enseñanza de la filosofía y los enfoques docentes en España y Brasil». *Educación y Maestro*, 57, 2017, p. 46.

a proporcionar una cultura teológica general, va a dar lugar a una suerte de «educación media» destinada tanto a eclesiásticos como a seglares en la que la filosofía va a tener un papel central, si bien, como es obvio, vinculada de forma muy estrecha a la teología católica⁹.

La filosofía en la Educación Secundaria española en los ss. XIX y XX

La enseñanza de la filosofía en los últimos cursos de la educación media o secundaria se institucionaliza y seculariza en la España de los siglos XIX y XX. La primera versión de este proceso de secularización está vinculado a las corrientes positivistas en auge en Europa; de ahí que en los numerosos planes de estudio del convulso siglo XIX español, la materia de Filosofía aparezca en un único curso de los últimos años del bachillerato —ciclo en que finalizaba la educación no universitaria en España— y reducida a un compendio de Psicología, Lógica y Ética —casi siempre, la materia ostentará justamente este título: «Psicología, Lógica y Ética»—¹⁰, si bien en ocasiones suma excepcionalmente un curso más sobre historia de la filosofía¹¹, o alguna otra materia afín¹². En la misma línea positivista destacan, a principios del siglo XX, los dos cursos del Real Decreto de 1900: «Psicología y Lógica» y «Ética y Sociología» —ambos con 2 o 3 horas semanales, durante los últimos años del bachillerato—¹³, así como el llamado *Plan Villalobos* de la II República, en el que la filosofía pasaba a impartirse también durante 2 cursos, insertada en una materia titulada «Filosofía y Ciencias Sociales», con entre 4 y 6 horas semanales¹⁴.

9 Lluís Pibernat Riera. «La filosofía en la enseñanza secundaria de Europa». *Op. cit.*, p. 65ss; Josep Maria Margenat Peralta. «El sistema educativo de los primeros jesuitas». *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 192, núm. 782, 2016, p. 7.

10 Lluís Pibernat Riera. «La filosofía en la enseñanza secundaria de Europa». *Op. cit.*, p. 66.

11 En el llamado “Plan Pidal”, consignado en el *Real Decreto del Plan General de Estudios de 17 de septiembre de 1845*, aparece la materia «Filosofía con un resumen de su historia» (Ministerio de la Gobernación de España. *Real Decreto del Plan General de Estudios*. Gaceta de Madrid 4029, 25 de septiembre de 1845, p. 3).

12 Como, por ejemplo, una curiosa materia denominada «Biología y Ética» —o «Biología, Ética y Teodicea»—. Véase todo esto en el *Decreto de 1868 dando nueva organización a la Segunda Enseñanza* (España. *Decreto dando nueva organización a la Segunda Enseñanza*. Gaceta de Madrid 300, 26 de octubre 1968, p. 4) y en el de 1873, llamado *Decreto de reorganización de los estudios de Segunda Enseñanza* (España. *Decreto de reorganización de los estudios de Segunda Enseñanza*. Gaceta de Madrid 240, 28 de agosto de 1973, p. 1521).

13 España. *Real decreto reformando el plan de estudios de segunda enseñanza*. Gaceta de Madrid 203, 22 de julio 1900, p. 308. Aunque en el Real Decreto de 2001, se cambia la denominación de Ética y sociología por la de Ética y rudimentos de Derecho (España. *Real decreto reformando los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas del Magisterio, Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes industriales*. Gaceta de Madrid 231, 19 de agosto de 1901, p. 791).

14 España. *Real decreto reorganizado la Confederación Hidrográfica del Segura*. Gaceta de Madrid 242, 30 de agosto de 1934, p. 1872.

En la primera norma curricular del franquismo, aún durante la guerra civil (1938)¹⁵, la filosofía va a ejercer un papel preponderante, desligándose de las corrientes positivistas y pasando a considerarse como una materia axial del currículo. Así, en la reforma del bachillerato propiciada por el ministro Pedro Sainz Rodríguez¹⁶, y por la que se pretende devolver a la educación secundaria el carácter humanístico de raíces clásicas y cristianas que tuvo en sus orígenes, la filosofía pasa a impartirse en tres cursos de bachillerato: uno de introducción a la filosofía —en el que se incluyen los bloques de Lógica, Psicología y Ética provenientes de los programas antiguos—, un segundo curso dedicado a la teoría del conocimiento y la ontología, y un tercer curso consagrado a la exposición de los principales sistemas filosóficos —desde la filosofía presocrática hasta la filosofía contemporánea—¹⁷.

Esta eclosión de la filosofía pura como materia fundamental de la educación secundaria se dio igualmente en Italia y Portugal, vinculada en ambos casos al surgimiento de regímenes fascistas empeñados en una regeneración espiritual de corte humanista y —especialmente en el caso español— católica frente al positivismo imperante. De hecho, se podría considerar que la presencia actual de la filosofía en los currículos de estos tres países e, incluso, en alguna medida, la forma más tópica de organizar la materia se debe, en parte, al poso dejado por los regímenes fascistas —del que, obviamente, se habría eliminado la perspectiva dogmático-ideológica que Michel Tozzi asocia a la enseñanza de la filosofía en regímenes totalitarios¹⁸. Así, por ejemplo, la arquitectura curricular en Italia, fundada en el enfoque histórico y el comentario de textos, bebe directamente de las reformas curriculares de la época de Mussolini¹⁹. Hay que subrayar que todo esto no debe justificar en ningún caso una generalización que asocie la enseñanza de la filosofía al totalitarismo. De

15 España. *Ley sobre reforma de la Enseñanza Media*. Boletín Oficial de Estado 85, 23 de septiembre de 1938.

16 Y en la que tuvo un papel principal el intelectual y filósofo José Pemartín, en aquel entonces jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Superior y Media del Ministerio de Educación Nacional.

17 La programación citada está contemplada en una ley que merece la pena conocer y en la que, además de lo que hoy consideraríamos innovaciones didácticas, aparece, de modo claro, la relevancia que se da a esa “importantísima parte de la Enseñanza Media” que es la filosofía, dada su relación no sólo con la tradición católica española, sino también en cuanto a su valor en sí, como expresión de la evidencia universal de la razón (España. *Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de la Enseñanza Media*. Suplemento al Boletín Oficial del Estado 128, 8 de mayo de 1939).

18 Marcel Tozzi. *Análisis comparativo de diferentes paradigmas organizativos de la enseñanza de la filosofía según el país*. Ponencia presentada en el Congreso franco-alemán sobre “La escuela comparada”. Universidad de Potsdam, 2005.

19 Curiosamente, las demandas actuales del colectivo de filosofía en España se resumen en volver a la vieja estructura de 3 cursos —uno de Ética o Introducción a la Filosofía—, otro de Filosofía básica o general, y otro de Historia de la Filosofía (Álvaro Castro Sánchez. «El impulso fascista de la enseñanza de la Filosofía y la génesis de un modelo». *Con-Ciencia Social*, núm. 4, 2021, pp. 139–146).

hecho, en otros países ha ocurrido justo lo contrario: la filosofía se ha reducido o eliminado de la enseñanza media durante los periodos autocráticos y se ha recuperado en los democráticos²⁰. La idea de que la enseñanza de la filosofía está por su propia naturaleza, vinculada a una educación crítica y en valores democráticos y, por tanto, alejada de contextos políticos autocráticos, es una tesis compartida por algunos, entre otros por el autor de este estudio²¹.

La enseñanza de la filosofía en la España democrática

En la España reciente, desde la reforma educativa que supusieron las primeras leyes educativas de la democracia, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) —implantada a lo largo de los años 90—²² y la Ley Orgánica de Educación (LOE)²³, y hasta la llegada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)²⁴, la concepción del rol de la educación filosófica en la educación secundaria ha oscilado entre lo que podemos denominar una *visión socialdemócrata* —que es la que se ha impuesto en la mayoría de los casos— y una *visión conservadora*, plasmada en normas que, como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación LOCE²⁵, apenas llegaron a entrar en vigor.

Haciendo un rápido esbozo diríamos que, desde la *visión socialdemócrata*, el imperativo de “modernizar y europeizar” el sistema educativo español, entendiendo por esto adoptar un modelo homogéneo con el de la mayoría de los países europeos —y tal vez sumado a ello el arraigo de la tradición positivista—, ha impulsado a reducir al mínimo el lugar de la filosofía en el currículo, dejando su espacio a otras materias consideradas más relevantes. Desde esta perspectiva —y con muchas excepciones, por supuesto—, la filosofía se ha concebido con frecuencia como un saber periclitado, superado como lenguaje de primer orden por el de las ciencias positivas, y sin demasiado valor académico —mucho menos técnico—, salvo el de propiciar cierto ejercicio propedéutico en relación con la educación cívica o la ciencia política. De ahí que en los currículos de las materias de filosofía

20 Vid. vg. el caso de Brasil en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana. *La filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Op. cit., p. 78.

21 Víctor Bermúdez Torres. «La filosofía como eje de la educación en democracia». *Paideia*, núm. 117, 2022, pp. 17–34.

22 España. *Ley Orgánica 1/1990*. Boletín Oficial del Estado 238, 4 de octubre de 1990.

23 España. *Ley Orgánica 2/2006*. Boletín Oficial del Estado 106, 4 de mayo de 2006.

24 España. *Ley Orgánica 8/2013*. Boletín Oficial del Estado 295, 10 de diciembre de 2013.

25 España. *Ley Orgánica 10/2002*. Boletín Oficial del Estado 307, 24 de diciembre de 2002.

desarrollados por las leyes educativas socialdemócratas se redujeran o eliminaran las partes más propiamente filosóficas (metafísica, gnoseología, antropología filosófica...), para sustituirlas por temas de divulgación científica (teoría de la evolución, cosmología y psicología empírica, lógica, sociología, antropología cultural, etc.)²⁶ u otros dirigidos explícitamente a la educación cívica. De hecho, y en este último sentido, la LOE llegó a cambiar el nombre tradicional a la materia, que pasó de llamarse «Filosofía» a denominarse «Filosofía y Ciudadanía»²⁷.

Por el contrario, en los proyectos normativos realizados por los gobiernos conservadores de esos años, la filosofía volvía a recuperar su lugar tradicional en el currículo, seguramente por entender que la filosofía —especialmente la llamada filosofía clásica o “perenne”— formaba parte de la tradición cultural española, y por considerarla igualmente como un elemento clave en la fundamentación de la moral y el derecho, en la línea de la tradición racionalista de la escolástica católica. De ahí que, bajo las leyes conservadoras, en el currículo del curso de Filosofía de 1º de Bachillerato se volviera a los temas más estrictamente filosóficos (metafísica, antropología filosófica, gnoseología, ética filosófica, etc.) y en el de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato se prestara un poco más de atención a los autores medievales²⁸.

La ley educativa actual y el papel de la Red Española de Filosofía

La ley educativa de 2013 —la llamada LOMCE—²⁹ reflejó un cambio significativo en la política educativa del principal partido conservador español, en el que se impuso una tendencia más liberal. Fue por ello por lo que se buscó una mayor convergencia con otros modelos educativos y, consecuentemente, se redujo drásticamente la presencia de la filosofía en la educación secundaria, eliminándola de la etapa obligatoria, en la que se mantenía como educación ética vinculada a la formación en valores cívicos y reduciéndola a la mitad en la etapa no obligatoria³⁰.

26 Esto recuerda a las denominaciones de la materia dadas a lo largo de los siglos XIX y XX hasta la II República, en los que la principal materia filosófica se denominaba «Lógica, Psicología y Ética», o «Filosofía y Sociología», como se denominó en el ya mencionado Plan Villalobos.

27 España. *Real Decreto 1467/2007*. Boletín Oficial del Estado 266, 3 de noviembre de 2007.

28 España. *Real Decreto 117/2004*. Boletín Oficial del Estado 42, 18 de febrero de 2004.

29 España. *Ley Orgánica 8/2013*. *Op. cit.*

30 Hay que insistir en que esta reducción drástica ha sido también y hasta ahora el propósito inicial de la mayoría de las leyes educativas socialdemócratas; propósito limitado sólo gracias a la resistencia activa de los docentes y parte de la sociedad civil.

La justificación de esta reducción no era de carácter “epistemológico”, como la que ofrecían de manera informal los dirigentes educativos socialdemócratas, sino de carácter más pragmático y fundamentada en la percepción habitual de que la formación filosófica no promueve ninguna competencia que tenga relación aparente con el aumento de la productividad o el éxito laboral del alumnado. A esta consideración pragmática se unía, además, la habitual concepción liberal de la educación en valores —vinculada curricularmente a la ética y la filosofía por parte de los gobiernos socialdemócratas—, según la cual ésta no compete a la escuela, sino a la esfera privada de la familia y del propio individuo.

La última ley educativa, la vigente Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)³¹, de corte otra vez socialdemócrata, representa un nuevo intento de limitar el papel de la filosofía, tanto en la etapa obligatoria —en la que, de nuevo, se subordina la formación ética a la educación cívica y en valores—, como en la etapa no obligatoria —el bachillerato—, en el que la Historia de la Filosofía se ha conservado como troncal gracias a la presión del colectivo de docentes y a una oportuna *propuesta no de ley* unánimemente aprobada en el Congreso³², en la que se instaba al gobierno recién constituido a no reducir la educación filosófica en educación secundaria.

Hay que insistir en el papel fundamental que han tenido en todos estos años los profesores y profesoras de filosofía de enseñanza secundaria, organizados a nivel local y regional y, desde 2012, a través de la *Red Española de Filosofía (REF)*³³, en la que se agrupan más de 50 asociaciones profesionales de filosofía de todos los niveles educativos y comunidades autónomas, además de todas las Facultades de Filosofía de España y el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En estos años, el colectivo docente ha aprendido a organizarse y defender sus argumentos no sólo mediante las vías habituales de participación política abiertas a la ciudadanía, sino también a través de su presencia en medios de comunicación y redes sociales, convirtiendo a la REF en un referente institucional y un interlocutor fundamental para la administración, hasta el punto de colaborar directamente en el diseño de los nuevos currículos filosóficos o en la configuración de la prueba de acceso a la universidad correspondiente a la materia de Historia de la Filosofía.

31 España. *Ley orgánica 3/2020*. Boletín Oficial del Estado 340, 30 de diciembre de 2020.

32 La propuesta no de ley instando al gobierno del PSOE y Unidas Podemos a no reducir la educación filosófica en Educación Secundaria fue aprobada por unanimidad en la Comisión de Educación y Formación Profesional del Congreso en octubre de 2018, siendo ponentes, entre otros, los filósofos Manuel Cruz y Javier Sánchez Serna (España, Congreso de los Diputados. *Comisiones. Diario de Sesiones – Acta núm. 630, 17 de octubre de 2018*).

33 Véase la página web: <https://redfilosofia.es/>

El nuevo currículo: continuidad y novedades

A partir de la citada ley vigente³⁴ y de los reales decretos que la desarrollan³⁵, las áreas y materias habitualmente adscritas a los departamentos de Filosofía —Educación en Valores Cívicos y Éticos, Filosofía e Historia de la Filosofía, más las optativas que introduce cada Comunidad Autónoma y cada centro educativo— han experimentado una serie de cambios significativos, tanto en sus contenidos específicos como en la manera en general de concebirse e impartirse. Podemos resumir esta transformación en orden a varios ejes: la *adopción del enfoque por competencias*; la relevancia dada a la *dimensión cívica o ciudadana*; y los cambios en la *organización temática*. Expondremos brevemente las claves de estos cambios y algunos detalles más del nuevo currículo.

La adopción del enfoque por competencias

El enfoque por competencias, tal como es adoptado por las instituciones educativas europeas y de otras partes del mundo a finales del siglo pasado³⁶, se inspira originariamente en diversos documentos, la mayoría realizados por encargo de la UNESCO, relativos a la concepción de lo que debería ser una educación para el siglo XXI³⁷, y a los esfuerzos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) por desarrollar su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés)³⁸.

34 España. *Ley orgánica 3/2020. Op. cit.*

35 Especialmente, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (España. *Real Decreto 157/2022*. Boletín Oficial del Estado 52, 2 de marzo de 2022); el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (España. *Real Decreto 217/2022*. Boletín Oficial del Estado 76, 30 de marzo de 2022); y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (España. *Real Decreto 243/2022*. Boletín Oficial del Estado 82, 5 de abril de 2022).

36 Hasta el momento, la última versión del mismo ha quedado reflejado en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, véase <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>

37 Quizás el principal de ellos sea *La educación encierra un tesoro*, elaborado por una comisión internacional presidida por Jaques Delors en 1996; obra precedida de otras más antiguas, como la de *Aprender a ser*, elaborada por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, presidida por Edgar Faure, o el informe dirigido al Club de Roma en 1980, con el título *Aprender, horizonte sin límites*. Una obra más reciente, e igualmente patrocinada por la UNESCO, fue la propuesta de Edgar Morin sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Jacques Delors *et al. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana - UNESCO, 1996; Edgar Faure *et al. Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial - UNESCO, 1973; James Botkin, Mahdi Elmandjra y Mircea Malitza. *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Trad. Aurelio Martínez Benito y Jose Luis Zubarieta. Madrid: Santillana Aula XXI, 1979; Edgar Morín. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. Mercedes Vallejo-Gomez. París: UNESCO, 1999).

38 La OCDE emprende en 1997 el proyecto *DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)*, dirigido a detectar aquellas competencias clave en las que se educa al alumnado en la mayoría de los países, para determinar a partir

El enfoque por competencias que introduce plenamente la nueva ley española (la LOMLOE) se ha integrado muy tarde en el sistema educativo español³⁹ y no sin una resistencia significativa por parte de la comunidad educativa, especialmente los docentes⁴⁰. Sin embargo, y según algunos autores, este enfoque, interpretado desde cierta perspectiva⁴¹, puede encajar muy bien con la naturaleza específica de la enseñanza de la filosofía en secundaria⁴², a lo que hay que añadir la propuesta de establecer una competencia específicamente filosófica para el alumnado de enseñanza media⁴³.

de ellas el incipiente programa PISA. En el informe final del proyecto, cuando se presenta la primera selección de competencias básicas e interculturales, se definen ciertas características subyacentes que poseen una innegable naturaleza filosófica, entre ellas la referida a la concepción del pensamiento y la acción reflexiva —pensar acerca del pensar— como núcleo de las competencias clave y condición necesaria para adoptar una actitud crítica, realizar juicios independientes y conciliar posiciones aparentemente contrapuestas de una manera integrada (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE, 2005, pp. 7–8).

- 39 José Gimeno San cristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, 2008, p. 84 ss.
- 40 El uso del término “competencia” aplicado al ámbito educativo es ambiguo e interpretable. Si bien es cierto que el lenguaje competencial se introduce, en gran medida, con el objetivo de dotar a los sistemas educativos de un enfoque más productivo y fácil de evaluar a nivel global, también lo es que recoge el espíritu de los diversos movimientos de renovación pedagógica y de reforma de la educación a favor de un aprendizaje más comprensivo, integral y socialmente comprometido.
- 41 Desde una interpretación común, educar por competencias invita a sustituir simulacros rutinarios de aprendizaje por acontecimientos genuinamente educativos en los que el aprendizaje gire en torno al “hacer” y no al “padecer” de sus protagonistas, esto es: en torno a acciones significativas, no mecánicas, en las que los alumnos involucren todas las dimensiones posibles de su personalidad —cognitiva, moral, social, afectiva—, de su desarrollo —académico, personal, cívico-social— y del aprendizaje —conceptos, destrezas, actitudes, valores—, y por las que se obligue a interiorizar lo aprendido como parte de lo que uno realmente cree y hace, y no sólo de lo que meramente dice o simula hacer. Es cierto que todo esto no implica necesariamente el uso del término “competencia”, pero sí del establecimiento de una vinculación esencial entre el saber y el hacer, y una articulación orgánica de ese saber hacer que vaya más allá del trabajo en esos compartimentos estancos que son las asignaturas.
- 42 Podríamos decir que la filosofía se ha concebido, desde sus orígenes, como un saber indelible de la praxis, tanto en un sentido teórico —como ejercicio activo en busca de un conocimiento que nunca acaba de poseerse— como justamente práctico —como saber racional dirigido al esclarecimiento y orientación de la vida moral, cívica y política—. De hecho, para muchos pensadores no sólo no hay contraposición esencial entre hacer y conocer, o entre actuar y teorizar, sino que el mismo conocer se comprende como la más propia y viva manera de actuar. Tampoco la dicotomía superficial entre competencias y contenidos tiene mayor recorrido, especialmente para la filosofía, siempre consciente de que el conocimiento o acto teórico es sustancialmente indelible de la adquisición de las competencias de entender, dialogar, argumentar, rebatir, etc (Victor Bermúdez Torres y Jose Antonio Negrete. «Las competencias específicas de las áreas y materias de filosofía en el nuevo currículo LOMLOE». *Supervisión 21. Revista de educación e inspección*, núm. 67, 2023, pp. 1–17).
- 43 José Antonio Marina. «La novena competencia». *La Vanguardia*, 29 de junio de 2013; Manuel Sanles Olivares. «Consideraciones sobre “la competencia filosófica” en la enseñanza secundaria». *Actas I Congreso internacional de la Red Española de Filosofía*, vol. xx, 2015, pp. 75–89; Victor Bermúdez Torres. «Universalidad, crítica y ética: el encaje de la filosofía en un currículum competencial». En: Elke Castro León (Coord.). *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital* (pp. 1782–1795). Madrid: Dykinson, 2021.

Sea como fuere, la nueva ley educativa ha establecido una serie de competencias específicas⁴⁴ a desarrollar por las materias filosóficas. Tales competencias no son en absoluto algo nuevo, sino que arrancan en su mayoría de las tareas y capacidades que se han considerado siempre en la didáctica de la filosofía. Para la reformulación de estas competencias específicas en la nueva normativa estatal⁴⁵ se partió de una matriz formada por tres tipos genéricos de competencias consagradas por la tradición filosófica —la cognitivo-teórica, la ético-práctica y la estético-emotiva—, las cuales fueron a su vez puestas en relación con tres perspectivas diferentes: la individual, la social y la global o ecosocial. Del cruce entre ambos ejes resultarían una serie de *proto-competencias*⁴⁶ que se tomaron como guía de las que luego aparecieron sintetizadas en los decretos.

Las cuatro competencias específicas de la materia común de Educación en Valores Cívicos y Éticos —indagar sobre la identidad humana y las cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital; reconocer y fundamentar normas y valores éticos y cívico-democráticos; identificar y analizar problemas éticos y ecosociales, desarrollando hábitos de conducta sostenibles; y desarrollar la capacidad para reconocer y gestionar emociones en relación con problemas y valores éticos y estéticos— se conciben, como veremos en el siguiente punto, a partir de un enfoque dialéctico entre la educación cívica y la reflexión ética⁴⁷.

En cuanto a la materia de Filosofía —impartida como asignatura troncal en 1º de Bachillerato—, las competencias específicas propuestas se refieren a los siguientes elementos: la competencia para formular preguntas genuinamente filosóficas; la competencia para buscar e interpretar información relativa a tales problemas; la competencia para usar y evaluar argumentos no dogmáticos ni falaces;

44 Las competencias específicas son el puente o medio por el que se asegura la conexión entre lo que se aprende en cada área, materia o ámbito educativo y el desarrollo de las competencias clave tal y como se describen en el denominado “perfil de salida” de cada etapa educativa. Dichas competencias específicas son, junto con los criterios de evaluación aparejados, la referencia principal en el currículo de una asignatura concreta, de manera que la organización de contenidos, las decisiones de evaluación, los recursos, la metodología y el resto de la programación se conciben, ante todo, como el instrumento o medio para el desarrollo de tales competencias en el alumnado.

45 El autor de este estudio formó parte, como autor y coordinador, del equipo docente —formado además por los profesores Juan Antonio Negrete y Lourdes Cardenal—, que elaboró para el Ministerio de Educación y Formación Profesional los currículos de las materias de filosofía y educación en valores.

46 Para más detalles sobre el proceso ver: Víctor Bermúdez Torres y Jose Antonio Negrete. «Las competencias específicas de las áreas y materias de filosofía en el nuevo currículo LOMLOE». *Op. cit.*

47 De hecho, se puede observar que tanto en Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las competencias específicas de la materia están repletas de contenidos éticos y procedimientos filosóficos, incluyendo algunos de los elementos y perspectivas del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, cuyas estrategias metodológicas entendemos que resultan idóneas para el trabajo con las competencias del área desde edades muy tempranas. Véanse los correspondientes anexos de los ya citados decretos de Educación Primaria y eso (España. *Real Decreto 157/2022. Op. cit.*, p. 62ss; España. *Real Decreto 217/2022. Op. cit.*, anexo II, p. 70ss).

la competencia referida al ejercicio del diálogo respetando ciertas pautas éticas y procedimentales; la competencia para reconocer el carácter plural y dialéctico de las concepciones filosóficas; la competencia para realizar un examen crítico de las concepciones de los filósofos y filósofas, así como de su contexto y su influjo histórico; la competencia para adoptar y aplicar una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar a los problemas; la competencia para analizar cuestiones éticas desde un juicio autónomo; y, por último, la competencia referida a la sensibilidad estética y la comprensión crítica del arte y la cultura audiovisual, entendida además como medio para la educación emocional.

En general, la selección y delimitación de estas competencias específicas responde, además de los criterios ya citados, al deseo de promover una concepción de la filosofía y de su enseñanza como tarea de investigación en torno a los problemas filosóficos y a su actualización en contextos diferentes y próximos al alumnado. De ahí que las competencias se hayan enumerado en orden a las diversas fases del proceso de investigación —planteamiento de preguntas, búsqueda y gestión de información, empleo adecuado de la argumentación, diálogo en torno a diversas hipótesis, etc.—, o que se invite a desarrollarlas a través de todo tipo de medios, y no sólo mediante textos filosóficos. Además, se ha insistido en la formación en las destrezas argumentativas y dialógicas, y se ha introducido una competencia relativamente novedosa, dirigida a promover una perspectiva sistémica y transdisciplinar de los grandes problemas y retos de nuestro tiempo, integrando información de distintos ámbitos del saber como ingredientes del análisis filosófico, y fomentando el diseño e implementación de proyectos y situaciones de aprendizaje de carácter interdisciplinar. Finalmente, la propuesta incluye, de forma también novedosa en la normativa española, una referencia explícita a la educación estético-emocional y al análisis de la cultura audiovisual.

En cuanto a las competencias específicas en la materia de Historia de la Filosofía, impartida como asignatura troncal en el último curso de Bachillerato, el nuevo currículo propone las siguientes: buscar e interpretar adecuadamente textos histórico-filosóficos o relacionados con la filosofía; reconocer, usar y evaluar la argumentación presente en textos y documentos de carácter filosófico o afines a la filosofía; comprender y expresar adecuadamente las diversas concepciones filosóficas; reconocer la naturaleza diversa y dialéctica de la filosofía a lo largo de su historia; estar en condiciones de reconocer los mismos problemas filosóficos según se han formulado y discutido en distintas épocas históricas; localizar las principales

cuestiones filosóficas en textos y documentos pertenecientes a diversos ámbitos de la cultura; y, por último, la competencia relativa al reconocimiento de la proyección actual de las teorías filosóficas, así como de su relación con los problemas fundamentales del presente.

Si buscamos los elementos más novedosos de esta última propuesta, podemos subrayar, quizás, la incidencia en el carácter plural y dialéctico de las concepciones filosóficas, el trabajo sobre unas mismas cuestiones fundamentales a través de los distintos periodos históricos —combinando el tratamiento temático y por problemas con el netamente histórico— y el análisis de documentos y expresiones de calado filosófico pertenecientes a otros ámbitos de la cultura⁴⁸.

La relevancia de la dimensión cívica

Aunque, según la normativa española, todas las áreas y materias han de contribuir al desarrollo de todas las competencias clave, la mayoría de aquellas tienen una relación clara con una o más de tales competencias. En el caso de la Filosofía, se la suele asociar especialmente a la competencia ciudadana, algo que en ocasiones despierta suspicacias en parte del profesorado y de algunos filósofos, que entienden que esto significa subordinar la filosofía a la educación cívica, defraudando así su esencial orientación teórica, ética y políticamente crítica⁴⁹. En cualquier caso, y más allá de la conexión obvia entre la educación cívica y las cuestiones éticas y políticas, que, muy a menudo, han servido de motivo principal a la tarea filosófica⁵⁰, lo cierto es que dicha relación ha sido siempre compleja y problemática⁵¹.

Por lo demás, en el currículo actual se ha querido insistir en un enfoque marcadamente dialéctico, por el que la ética filosófica somete a análisis crítico los valores instituidos —poniendo entre paréntesis su autoridad política— y la educación cívica se aplica a indagar en la legitimación racional y trascendental de los valores —asumiendo como un dato insoslayable la legalidad o eticidad de los ya

48 Para un desarrollo más amplio y justificado de todas estas novedades, ver: Víctor Bermúdez Torres y Jose Antonio Negrete. «Las competencias específicas de las áreas y materias de filosofía en el nuevo currículo LOMLOE». *Op. cit.*

49 Sobre esto véase el análisis de Gustavo Bueno. «Educación para la Ciudadanía, una crítica desde la izquierda». *El Catoplepas*, núm. 85, 2009, p. 2.

50 Víctor Bermúdez Torres y Jose Antonio Negrete. «Las competencias específicas de las áreas y materias de filosofía en el nuevo currículo LOMLOE». *Op. cit.*, p. 10ss.

51 Víctor Bermúdez Torres. «Filosofía y educación cívica: ¿matrimonio de convivencia o amor verdadero?». *Pensar Juntos, Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, núm. 6, 2022, pp. 1–10.

instituidos—. Esta misma intención se ha querido plasmar, con mayor o menor acierto, en las materias mezcla de Ética y Educación cívica que han sido estipuladas en las últimas leyes educativas⁵² hasta llegar a la actual «Educación en Valores Cívicos y Éticos», que se imparte tanto en Educación Secundaria Obligatoria como —por vez primera— en Educación Primaria.

La vinculación entre ética filosófica y educación cívica puede observarse ya en el denominado “perfil competencial” o “perfil de salida” de alumnado, piedra angular del nuevo currículo español, y en cuyos descriptores se refleja la necesidad de considerar crítica y fundadamente —esto es, desde una perspectiva ética— los valores instituidos, así como de tratar problemas éticos y filosóficos fundamentales, todo ello con objeto de promover la autonomía y la capacidad de juicio del alumnado⁵³.

La dimensión filosófica del currículo de Educación en Valores Cívicos y Éticos puede también observarse en el cariz de sus competencias específicas, consagrada la primera a la dimensión moral, la segunda a la ética y al análisis crítico de los valores, la tercera a los problemas ecosociales, también desde una perspectiva ética, y la cuarta a la educación emocional en torno a cuestiones morales y estéticas. Igualmente, si desagregamos los temas que componen los tres bloques de saberes básicos del currículo, encontramos contenido relativos a: la investigación ética; el pensamiento crítico y filosófico; la naturaleza humana y la identidad personal; la relación entre dignidad, libertad y moralidad; la dialéctica entre los deseos y las razones; el papel de la voluntad y el juicio moral; la importancia de los conceptos de autonomía y responsabilidad; el papel de la ética como guía de nuestras acciones; la reflexión en torno a lo valioso y los valores; la disputa entre universalismo y pluralismo moral; el análisis de las normas, las virtudes y los sentimientos morales; la descripción de diversas teorías éticas —éticas de la felicidad, éticas del deber y éticas de la virtud—; el conflicto entre legitimidad y legalidad —y el problema de la objeción de conciencia—; el estudio de los derechos individuales y el debate en torno a la libertad de expresión y otros tantos problemas morales. Todo esto sólo en el Bloque A, dedicado al análisis ético del ámbito moral.

52 Con nombres como «La Vida Moral y la Reflexión Ética» (LOGSE), «Educación Ético-Cívica» (LOE) o «Valores Éticos» (LOMCE). Véanse los reales decretos ya citados y los desarrollos curriculares correspondientes.

53 Del mismo modo, en el primer párrafo del preámbulo al currículo de la nueva materia «Educación en Valores Cívicos y Éticos» de Educación Secundaria Obligatoria se establece expresamente «la necesidad de que toda educación cívica o en valores esté traspasada por ese ejercicio reflexivo y crítico sobre la moral individual y colectiva que representa la ética filosófica» (España. *Real Decreto 217/2022. Op. cit.*, anexo II).

En el Bloque B, más vinculado a la filosofía política y la ética aplicada a los problemas sociales, se trata de: las virtudes del diálogo y de las normas de argumentación; la naturaleza y origen de la sociedad; los conceptos de competencia y cooperación, o de egoísmo y altruismo; las ideas de política, ley, poder, soberanía y justicia; las diversas generaciones de derechos humanos y de su relevancia ética; los códigos deontológicos y los distintos campos de la ética aplicada; los fines y límites de la investigación científica; la bioética; los desafíos de la inteligencia artificial; etc. Por último, en el Bloque C, dedicado a la ética medioambiental y la educación para el desarrollo sostenible, se trata de: la consideración crítica de las diversas cosmovisiones sobre la relación humana con la naturaleza; distintos planteamientos éticos en torno a los problemas ecosociales; la ética ambiental y la denominada ética de los cuidados o el ecofeminismo⁵⁴.

El nuevo enfoque temático y disciplinar

Cambios en la materia de Filosofía

Además del enfoque competencial que ya hemos reseñado, existen también novedades en el ámbito estrictamente temático, algunas de las cuales hemos mencionado ya al tratar de la descripción de las competencias específicas. Como mencionamos, se promueve la idea de la filosofía como tarea de investigación personal y colectiva, y se añaden perspectivas y temáticas relativamente originales, como el enfoque global e interdisciplinar de los problemas, o a la educación emocional ligada a la estética y a la filosofía de la imagen. Más allá de esto, y de la habitual insistencia en las destrezas filosóficas —argumentación, capacidad dialéctica, análisis comparado, etc.—, es también destacable la importancia dada al trabajo con medios expresivos no estrictamente filosóficos —textos científicos, religiosos, periodísticos, etc.; documentos audiovisuales; productos digitales; obras de arte, etc.—.

A la hora de organizar los saberes básicos se ha adoptado una perspectiva “*antropocentrada*” —no antropocéntrica—, tratando del ser humano y su naturaleza en el primer bloque, de su conocimiento — y de aquello que conoce: la realidad— en el segundo, y de su dimensión activa y creativa en el tercero. En esta selección de saberes se han preferido los contenidos estrictamente filosóficos, suprimiendo los más cercanos a la divulgación científica. Además, se ha

54 *Ibid.*

pretendido en todo momento atender a cuestiones actuales —la especulación en torno al transhumanismo, el fenómeno de la “posverdad”, el feminismo, la realidad virtual, la inteligencia artificial, la desigualdad, la violencia, los problemas ecosociales, los derechos animales, la cultura audiovisual, etc.—, y adoptar una perspectiva crítica hacia la discriminación social, de género, etnia y edad presente en la tradición filosófica.

Cambios en la Historia de la Filosofía

Quizás el elemento más novedoso del nuevo currículo de Historia de la Filosofía en nuestro país sea el referido al establecimiento de un ejercicio de indagación histórico-filosófica en textos no estrictamente filosóficos, y no sólo en textos, sino en cualquier otro medio expresivo que posea relevancia histórico-filosófica. Además de esto, la materia integra el eje cronológico habitual con otro organizado por temas y problemas, de manera que los saberes básicos de la materia, respetando el marco de una fundamental periodización histórica, se estructuran también de acuerdo con ciertos núcleos temáticos, en torno a los cuales han de ser puestos en juego dialéctico aquellos autores, escuelas o corrientes pertenecientes a un mismo *subperiodo* histórico.

Se ha subrayado igualmente la conexión dinámica entre distintos periodos históricos, de ahí que los bloques de saberes básicos se denominen: «Del origen de la filosofía occidental en Grecia hasta el fin de la Antigüedad»; «De la Edad Media a la modernidad»; y «De la modernidad a la posmodernidad». También, se han introducido filósofas en todos los bloques temáticos —con un total de ocho autoras citadas explícitamente en el currículo obligatorio: Aspasia de Mileto, Hipatia de Alejandría, Hildegard von Bingen, Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges, Hannah Arendt, María Zambrano y Simone de Beauvoir—, así como temas alusivos a la historia del pensamiento feminista⁵⁵. De un modo más limitado se ha mencionado también, dentro de los márgenes de un currículo escolar limitado en el tiempo, a la filosofía presente en otras tradiciones culturales. Todo ello ha multiplicado de forma inevitable la extensión del temario, problema frente al cual se

55 Los saberes básicos de la materia prestan por primera vez atención al problema histórico de la discriminación de las mujeres en los ámbitos culturales, políticos y públicos en general, y su injusta subordinación social. El profesor o la profesora de Historia de la Filosofía tiene ahora la responsabilidad, amparada por la normativa curricular, de denunciar esa discriminación en cada momento histórico, así como de visibilizar a las mujeres que, pese a ella, consiguieron producir un pensamiento y una obra que, en demasiadas ocasiones, fueron devaluados o silenciados. Así, el nuevo currículo supone el reconocimiento crítico de una estructura social e ideológica tradicional —incluida expresamente la secundada u originada por muchos de los grandes filósofos— que ha impedido a las mujeres un acceso igualitario a la cultura y, desde luego, a la filosofía.

ha insistido en el carácter competencial del currículo —en el que lo más importante es el desarrollo de las competencias específicas— y en la posibilidad de que cada docente o departamento pueda elaborar su propio recorrido histórico-filosófico, seleccionando aquellos temas y autores que va a tratar de modo prioritario y aquellos otros de los que va a ocuparse de manera más contextual.

Materias y dotación horaria

Según establece la nueva ley, la filosofía es materia troncal —obligatoria y común para todo el alumnado— en los dos años de la educación secundaria no obligatoria —el bachillerato—. Se imparte en el primer año un curso de filosofía general, organizado con criterios temáticos, y en el segundo, un curso de historia de la filosofía con las características enunciadas más arriba. Además, se añade la materia de «Educación en Valores Cívicos y Éticos», igualmente común y obligatoria, tanto en alguno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como en el tercer ciclo (cursos 5º o 6º) de la Educación Primaria. Además de estas materias troncales, establecidas a nivel nacional, cada Comunidad Autónoma y, en ocasiones, cada centro educativo, puede establecer materias optativas como las que describiremos más abajo.

En cuanto a la dotación horaria de las materias troncales o comunes, es similar en todas las Comunidades Autónomas (CC.AA.): 6 horas semanales en bachillerato, 3 en el primer curso y 3 en el segundo —con la excepción de La Rioja, que disfruta de ocho, y Cataluña que tiene 5—, y 1 o 2 horas para «Educación en Valores Cívicos y Éticos» —10 CC.AA. tienen 1 y 9 tienen 2 horas—. Esta última materia, y pese a que su currículum para secundaria se concibió para 4º de la ESO, es impartida, en la mayor parte de las CC. AA, durante la primera etapa (1º y 3º ESO), lo que hace muy difícil o prácticamente imposible desarrollar los objetivos, competencias y contenidos que establece el currículo ministerial⁵⁶.

En cuanto a las materias optativas, todas las Comunidades Autónomas comprenden una materia de introducción a la filosofía —con diversas denominaciones: Filosofía, Introducción a la Filosofía, Taller de Filosofía, Filosofía y Ética, Filosofía y

56 La contabilidad acerca de la ganancia o pérdida de horas de docencia en materias filosóficas con relación a leyes anteriores —especialmente en relación con la LOMCE— no es fácil, pues depende de cada comunidad autónoma y de otras variables, como la oferta y demanda de determinadas optativas, el número de líneas de cada centro, la cantidad de alumnos y alumnas que escogen Religión o el empeño mayor o menor de los departamentos de ocuparse de ciertas materias. En un cuestionario realizado por el autor entre docentes de todas las CC.AA., en 4 de ellas se estima que hay pérdida, en 4 que hay ganancia, y en 9 que la situación ha permanecido aproximadamente igual —o que, en cualquier caso, depende de factores como los mencionados antes—.

Argumentación—, a veces incluso 2 (como en Aragón), y casi todas en el último curso de la ESO, contando, en la mayor parte de los casos con 2 horas semanales —Navarra, Galicia y, en ocasiones, Cataluña con 3—. Es también común a todas las Comunidades Autónomas la materia de Psicología, si bien ésta no siempre tiene adscripción exclusiva —aunque sí preferencia en cuanto a su impartición— a los departamentos de Filosofía; Psicología cuenta casi siempre con 3 horas semanales. Otras optativas más específicas de cada Comunidad Autónoma son Antropología y Sociología (Andalucía, Canarias); Antropología (Galicia); Educación y Convivencia Democrática (Andalucía); Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Aragón); Conflictos Morales de Nuestro Tiempo (Cantabria); Introducción al debate filosófico (Cantabria); Ciudadanía, Política y Derecho (Cataluña); Oratoria (La Rioja); Filosofía, retórica y argumentación (Murcia); y Pensamiento crítico (País Vasco).

Hay que recordar que, además de estas optativas estipuladas por las distintas Comunidades Autónomas, hay otras que son establecidas por los propios centros educativos, y que no mencionamos por ser muy numerosas y no contar con toda la información preceptiva. Finalmente, y más allá de las optativas específicamente filosóficas, hay otras adscritas sólo parcialmente a los departamentos de Filosofía, o carentes de una adscripción concreta —las suele impartir el profesorado de cualquier especialidad—, pero que suelen tener vinculación con nuestros departamentos: Aprendizaje Social y Emocional, Oratoria y Debate, Proyectos Transversales de Educación en Valores (Andalucía); Formación y Orientación Personal y Profesional (todo el Estado); Actividades de Atención Educativa alternativas a Religión (todo el Estado)⁵⁷.

57 Todos estos datos y los que siguen son resultado de un cuestionario realizado por el autor en mayo de 2024 para uso interno de la Red Española de Filosofía. Dicho cuestionario constaba de 11 cuestiones referidas al número de horas de las materias comunes; a la nomenclatura, horario y disposición de las materias optativas; a la comparación con la dotación horaria de la ley educativa anterior; y a cuestiones más cualitativas relativas al estado de la enseñanza de la filosofía —proyectos y actividades educativas, formación docente, participación en las olimpiadas filosóficas, compromiso asociativo, y problemas y propuestas de mejora en general—. Fue cumplimentado por los siguientes profesores y profesoras representantes de cada comunidad autónoma —exceptuando las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla—, la mayoría miembros de la Comisión de Educación de la REF: Rafael Guardiola (Andalucía); M.^a Jesús Picot y Clara E. Paniego (Aragón); Myriam Rodríguez (Asturias); Elisa Roselló (Baleares); Gonzalo Luque (Canarias); Fernando González (Cantabria); Antonio Redondo (Castilla-La Mancha); Manuel Criado (Castilla y León); Mercè García (Cataluña); Víctor Bermúdez (Extremadura); Juan Carlos Fernández (Galicia); Andrés Rubio (La Rioja); Esperanza Rodríguez (Madrid); Juan Ignacio Martínez (Murcia); Mikel Etxalar (Navarra); Íñigo Martínez (País Vasco); y Ángel Vallejo (Valencia).

Evaluación de la situación de la enseñanza de la filosofía en la educación no universitaria

En general, y a tenor de los resultados del cuestionario mencionado⁵⁸, se detecta un estado de opinión en el que predomina la preocupación y cierta desazón, por parte de los y las docentes, en relación con el estado presente y futuro de la educación filosófica en nuestro país y fuera de él.

Los representantes de las diversas Comunidades Autónomas, destacan como principales problemas o retos que afrontar los siguientes: falta de renovación o adaptación didáctica de los docentes, la materia o las pruebas de acceso a la universidad; inestabilidad política y legislativa; poca valoración de la enseñanza de la filosofía por parte de la Administración o la sociedad; dificultades generales de atención, comprensión y expresión en el alumnado; inexistencia de una materia troncal de Ética en 4º que complete el ciclo de materias troncales de filosofía; materias de carácter filosófico impartidas por profesores sin formación filosófica; materias con una dotación horaria tan escasa que se convierten en irrelevantes; dificultad para integrar filósofos en las pruebas de acceso a la universidad; relación de dependencia con la materia de Religión; uso de la IA por parte del alumnado; ideologización de los currículos; pocas horas de docencia en general; falta de coordinación con la universidad; poca formación docente específicamente dirigida a la filosofía; grado insuficiente de implicación de los docentes en asociaciones relacionadas con la enseñanza de la filosofía⁵⁹; falta de interacción y cooperación entre docentes; y falta de relevo generacional en el movimiento asociativo.

A su vez, y en cuanto a las sugerencias de mejora, las aportaciones han sido también numerosas: incrementar los encuentros del profesorado para compartir experiencias y recursos; mejorar la formación didáctica de los docentes y promover la renovación de los estudios universitarios de Filosofía; divulgar y visibilizar la filosofía, abriéndola a la sociedad, especialmente a través de los medios y redes digitales de comunicación; establecer una prueba de acceso a la universidad más competencial o menos memorística; promover una mayor colaboración con la universidad; promover la educación ética y política en la educación básica; recabar

58 Véase la nota anterior.

59 Las posibles explicaciones a tan bajo índice de compromiso son variadas, aunque abundan las referencias a la falta de participación de los profesores y profesoras más jóvenes, el individualismo generalizado, la poca tradición asociativa, la desmotivación, la dispersión geográfica y la falta de tiempo.

financiación económica a asociaciones y actividades de promoción de la filosofía a las distintas administraciones educativas; reforzar el papel de las asociaciones filosóficas y de la propia Red Española de Filosofía; propiciar el relevo generacional en las asociaciones; promover las olimpiadas, los festivales de filosofía en la calle y otras actividades educativas informales⁶⁰; seguir trabajando en la reivindicación de la formación filosófica en educación secundaria (y primaria), sin caer en corporativismos, e incidiendo especialmente en el establecimiento de una materia de ética en el último curso de la ESO.

Se impone, por último, una reflexión acerca del futuro papel que ha de desempeñar la formación filosófica en la educación no universitaria en el ámbito europeo e internacional. A este respecto, hay que subrayar que los proyectos y recomendaciones europeos apenas se hayan hecho eco de la petición de la UNESCO de reforzar la enseñanza de la filosofía en todo el mundo⁶¹, o que ni siquiera mencionen el vínculo de dicha materia con la posibilidad de una educación cívica no ideológica o adoctrinadora, tal como la que se pretende instaurar en el espacio europeo de educación, y en el sentido en que hemos sugerido algunos⁶². Por todo esto, sumado a lo anteriormente dicho, creemos que hemos de seguir expresando, con más fuerza si cabe, nuestros argumentos y reivindicaciones a favor de un aumento exponencial de la formación filosófica en todos los órdenes de la enseñanza, y tanto en el ámbito nacional como internacional.

Referencias

Alves de Paiva, Wilson. «La enseñanza de la filosofía y los enfoques docentes en España y Brasil». *Educación y Maestro*, 57, 2017, pp. 45–60.

Bermúdez Torres, Víctor. «Universalidad, crítica y ética: el encaje de la filosofía en un currículum competencial». En: Castro León, Elke (Coord.). *Oportunidades*

60 En las distintas comunidades autónomas, y según el cuestionario citado, destacan una serie común de actividades de formación y divulgación filosófica no estrictamente académicas, entre las que destacan las olimpiadas filosóficas regionales y nacionales, que están teniendo un notable éxito en todo el país, las actividades relacionadas con la filosofía para niños y niñas, que cuenta con asociaciones específicas en varias regiones y a nivel nacional, los festivales de filosofía en la calle, los cafés y foros de debate filosófico, los ciclos de conferencias o los cursos y jornadas sobre didáctica de la filosofía organizados por los propios docentes.

61 Ver el ya citado documento de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana. *La filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Op. cit.).

62 Sobre esto ver: Víctor Bermúdez Torres. «Educación cívica y pensamiento crítico: cómo educar en valores sin adoctrinar al alumnado». *El País*, 25 de octubre de 2023.

y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital (pp. 1782–1795). Madrid: Dykinson, 2021.

Bermúdez Torres, Víctor. «Filosofía y educación cívica: ¿matrimonio de convivencia o amor verdadero?». *Pensar Juntos, Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, núm. 6, 2022, pp. 1–10.

Bermúdez Torres, Víctor. «La filosofía como eje de la educación en democracia». *Paideia*, núm. 117, 2022, pp. 17–34.

Bermúdez Torres, Víctor. «La identidad europea en el desarrollo curricular de la LOMLOE». En: Vicuña Peñafiel, Pablo García de (Coord.). *La identidad europea en la educación española* (pp. 141–156). Madrid: Fundación 1 de Mayo. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales, 2022.

Bermúdez Torres, Víctor. «Educación cívica y pensamiento crítico: cómo educar en valores sin adoctrinar al alumnado». *El País*, 25 de octubre de 2023. <https://elpais.com/educacion/2023-10-25/educacion-civica-y-pensamiento-critico-como-educar-en-valores-sin-adoctrinar-al-alumnado.html>

Bermúdez Torres, Víctor y Negrete, Jose Antonio. «Las competencias específicas de las áreas y materias de filosofía en el nuevo currículo LOMLOE». *Supervisión 21. Revista de educación e inspección*, núm. 67, 2023, pp. 1–17.

Botkin, James; Elmandjra, Mahdi y Malitza, Mircea. *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Trad. Aurelio Martínez Benito y Jose Luis Zubarieta. Madrid: Santillana Aula XXI, 1979.

Bueno, Gustavo. «Educación para la Ciudadanía, una crítica desde la izquierda». *El Catoblepas*, núm. 85, 2009, p. 2.

Caño Fernández, Ana María del. *La enseñanza de la filosofía en la enseñanza media*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.

Castro Sánchez, Álvaro. «El impulso fascista de la enseñanza de la Filosofía y la génesis de un modelo». *Con-Ciencia Social*, núm. 4, 2021, pp. 139–146.

Coll Salvador, César y Martín Ortega, Elena. «La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular». *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 35, 2021, pp. 1–22.

Council of Europe. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018.

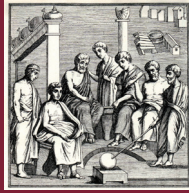
- Delors, Jacques *et al.* *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana – UNESCO, 1996.
- Droit, Rogert-Pol. *Filosofía y democracia en el mundo. Una Encuesta de la Unesco*. Trad. Horacio González. Buenos Aires: Ediciones Colihue – Ediciones UNESCO, 1995.
- España. *Real decreto reformando el plan de estudios de segunda enseñanza*. Gaceta de Madrid 203, 22 de julio 1900. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1900/07/22/pdfs/GMD-1900-203.pdf>
- . *Real decreto reformando los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas del Magisterio, Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes industriales*. Gaceta de Madrid 231, 19 de agosto de 1901. https://www.boe.es/gazeta/dias/1901/08/19/pdfs/GMD-1901-231.pdf?utm_source=chatgpt.com
- . *Real decreto reorganizado la Confederación Hidrográfica del Segura*. Gaceta de Madrid 242, 30 de agosto de 1934. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1934/08/30/pdfs/GMD-1934-242.pdf>
- . *Ley sobre reforma de la Enseñanza Media*. Boletín Oficial de Estado 85, 23 de septiembre de 1938. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1938/09/23/pdfs/BOE-1938-85.pdf>
- . *Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de la Enseñanza Media*. Suplemento al Boletín Oficial del Estado 128, 8 de mayo de 1939. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1939/05/08/pdfs/D00001-00036.pdf>
- . *Decreto dando nueva organización a la Segunda Enseñanza*. Gaceta de Madrid 300, 26 de octubre 1968. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1868/10/26/pdfs/GMD-1868-300.pdf>
- . *Decreto de reorganización de los estudios de Segunda Enseñanza*. Gaceta de Madrid 240, 28 de agosto de 1973. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1873/08/28/pdfs/GMD-1873-240.pdf>
- . *Ley Orgánica 1/1990*. Boletín Oficial del Estado 238, 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- . *Ley Orgánica 10/2002*. Boletín Oficial del Estado 307, 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

- . *Real Decreto 117/2004*. Boletín Oficial del Estado 42, 18 de febrero de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2004/01/23/117>
- . *Ley Orgánica 2/2006*. Boletín Oficial del Estado 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- . *Real Decreto 1467/2007*. Boletín Oficial del Estado 266, 3 de noviembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>
- . *Ley Orgánica 8/2013*. Boletín Oficial del Estado 295, 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- . *Ley orgánica 3/2020*. Boletín Oficial del Estado 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- . *Real Decreto 157/2022*. Boletín Oficial del Estado 52, 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- . *Real Decreto 217/2022*. Boletín Oficial del Estado 76, 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- . *Real Decreto 243/2022*. Boletín Oficial del Estado 82, 5 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>
- España, Congreso de los Diputados. *Comisiones*. Diario de Sesiones – Acta núm. 630, 17 de octubre de 2018. https://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/DS/CO/DSCD-12-CO-630.PDF
- Faure, Edgar *et al.* *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial – UNESCO, 1973.
- Gimeno Sancristán, José (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, 2008.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Marco de Competencia Global. Estudio PISA - Preparar a nuestros jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018.
- Kant, Immanuel [1781]. *Crítica de la razón pura*. Trad. Pedro Ribas. Madrid: Grupo Santillana Ediciones, 2010.
- Manzanero, Daniel. «La situación de la filosofía en el sistema educativo español. Crónica de las Jornadas de Debate, 4 y 5 de mayo 2012». *Bajo Palabra*, núm. 7, 2012, pp. 647–652.

- Margenat Peralta, Josep María. «El sistema educativo de los primeros jesuitas». *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 192, núm. 782, 2016, pp. 1–11.
- Marín, María Ángeles. «La dimensión europea de la educación». En: Gómez, Isabel María (Ed.). *Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad* (pp. 31–48). Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- Marina, José Antonio. «La novena competencia». *La Vanguardia*, 29 de junio de 2013.
- Martínez Navarro, Enrique. «La filosofía en la enseñanza secundaria en España: balance y perspectivas». *Padres y maestros*, núm. 343, 2012, pp. 40–43.
- Mateo, Luis. «Origen y desarrollo de las Competencias Básicas en Educación Primaria». *Federación Enseñanza CCOO. Andalucía*, 7, 2010, pp. 1–17.
- Ministerio de la Gobernación de España. *Real Decreto del Plan General de Estudios*. Gaceta de Madrid 4029, 25 de septiembre de 1845. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1845/09/25/pdfs/GMD-1845-4029.pdf>
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. Mercedes Vallejo-Gomez. París: UNESCO, 1999.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Universidad Autónoma Metropolitana. *La filosofía, una escuela de libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México: UNESCO – UAM, 2011.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE, 2005.
- Pibernat Riera, Lluís. «La filosofía en la enseñanza secundaria de Europa». *Íber*, núm. 23, 2020, pp. 63–74.
- Ross, Ann. «Educación ciudadana e identidad en Europa». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 4, 2007, pp. 132–143.
- Sanles Olivares, Manuel. «Consideraciones sobre “la competencia filosófica” en la enseñanza secundaria» *Actas I Congreso internacional de la Red Española de Filosofía*, vol. xx, 2015, pp. 75–89.
- Toribio, Laura. «Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa». *Foro de Educación*, vol. 12, 2010, pp. 25–44.

Tozzi, Marcel. *Análisis comparativo de diferentes paradigmas organizativos de la enseñanza de la filosofía según el país*. Ponencia presentada en el Congreso franco-alemán sobre “La escuela comparada”. Universidad de Potsdam, 2005. <https://www.philotozzi.com/2005/08/analyse-comparee-de-differents-paradigmes-organisateurs-de-l-enseignement-de-la-philosophie-selon-les-pays/>

Este libro se imprimió en diciembre de 2025.
Editorial Aula de Humanidades, Bogotá, Colombia.
Se empleó la tipografía Times New Roman.



Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

A través de trayectorias específicas de instituciones y países de la región, el presente libro da cuenta de la presencia de la filosofía en la educación iberoamericana. Estas trayectorias revelan un reto común de nuestro tiempo: la puesta en cuestión de la filosofía, los intentos explícitos de reducirla o expulsarla del sistema educativo y, con ello, las consecuentes apuestas en su defensa. Se muestra, entonces, el modo en que, en cada caso, la filosofía ha recorrido espacios de administración educativa, política educativa, acción social, pedagogía y didáctica y, desde luego, ámbitos propiamente filosóficos, en la búsqueda de abrir espacios para hablar a las nuevas generaciones que se forman. Junto con la descripción de cada caso específico, el libro permite construir una mirada regional sobre el fenómeno, mirada que aporta a su comprensión y proyección.



Ciencias



ISBN: 978-628-7777-88-0



9 786287 777880