

# La desterritorialización y la territorialización de la filosofía como saber escolar

**Marllely Barragán Escobar<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Licenciada en Filosofía, Magister en Educación Universidad de Antioquia, Este artículo es producto del proyecto de investigación: La docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín, con acta de inicio código CODI número 2019-26670 de la Universidad de Antioquia (Sistema de Investigación Universitaria). Del cual la autora participó como estudiante de maestría en formación. marllely.barragan@udea.edu.co

## Resumen

El presente artículo busca señalar los distintos fenómenos que han configurado la enseñanza de la filosofía en la escuela y las distintas formas de nombrarla, que desplaza al saber hacia otros territorios, no necesariamente fuera de la escuela. Ubica a la filosofía en un lugar de tensión respecto a su posición en los planes de enseñanza según las políticas públicas y las distintas formas de evaluación estandarizada para la media en Colombia.

**Palabras clave:** Territorios, enseñanza de la filosofía, evaluación estandarizada, desplazamiento.

## Abstract

This article seeks to point out the different phenomena that have shaped the teaching of philosophy at school. Also, the diverse forms of naming it that displace knowledge to other territories are not necessarily outside the school. It places philosophy in tension concerning its position in the teaching plans according to the public policies and the different forms of standardized evaluation for high school in Colombia.

**Key words:** Territories, philosophy teaching, standardized evaluation, Displacement.



**H**ay algunos elementos que se pueden señalar con relación a la filosofía como saber y que constituyen un carácter histórico. Por ende, el objetivo de este artículo es visibilizar y desnaturalizar los regímenes de verdad que se han instaurado con relación a la enseñanza de la filosofía en la escuela. También tengo como propósito resaltar cómo la filosofía se territorializa en otros lugares, en otros saberes.

La desterritorialización, no se refiere o señala un evento negativo o positivo

Es un efecto de desplazamiento de un objeto, que se produce en un espacio determinado. Este desplazamiento es positivo puesto que produce modificaciones en los sujetos, los discursos, las instituciones y de esa manera no se carga de ningún tipo de invisibilidad o de pérdida; por el contrario, es un desplazamiento que produce estrategias difíciles de resistir, de localizar y descubrir en su real intención. En este sentido, la desterritorialización es un efecto de verdad entre el poder y los sujetos (Barragán, 2011, p. 128).

En este artículo se hablará del tránsito que desplaza a la filosofía hacia otros lugares, fuera o dentro de la escuela, no concluyendo con ello que ese movimiento o desplazamiento la convierta en un saber ausente, o le quite el estatus epistemológico de saber. Para visibilizar este aspecto, es necesario cruzar las distintas fuentes que permiten señalar un posible tránsito y cambio de paradigma entre lo que se ha constituido como la enseñanza de la filosofía y el desplazamiento hacia otros lugares.

La desterritorialización no se queda en la mera enunciación, si esta existe, es posible que exista también una reterritorialización, en este caso, de unos saberes en los distintos juegos de poder. Puede que estas nuevas formas surjan en la escuela o fuera de ella, ya que “la desterritorialización puede ser considerada un movimiento por el cual se abandona el territorio, una operación de líneas de fuga, y por ello es una reterritorialización y un movimiento de construcción del territorio” (Herner, 2017, p. 168).

En primer lugar, es preciso comprender que este concepto no tiene una función moralizante de los acontecimientos que busca señalar los fenómenos tal y como se presentan a la luz de las evidencias históricas. Este asunto convierte al concepto en un lente que permite, según [Hermer \(2017\)](#), visibilizar y desnaturalizar los fenómenos.

## El transitar efímero de la filosofía en la escuela

El objetivo de este apartado es visibilizar la forma de desterritorialización de la filosofía a partir de su salida de las pruebas censales.

En primer lugar, es importante resaltar que la filosofía como saber, igual que otras disciplinas que convergen en la escuela, se ha formado a partir de las variantes que se presentan por la misma relación con el contexto, con la educación política, la economía y otras disposiciones que le proporcionan a los saberes un lugar y una función. Así, se determinan unos contenidos válidos para la enseñanza, unas metodologías distintas, y una cierta exclusividad de unos saberes sobre otros.

La filosofía en Colombia ha tenido una historia marcada por su relación con la iglesia católica y la formación neotomista<sup>1</sup> que, entre otras cosas, resulta siendo una herencia de pensamiento extranjera. De allí se deriva un rasgo de desterritorialización en tanto se adoptan posturas que nacen fuera del contexto y hacen parte de la formación en filosofía en la escuela de nuestro territorio.

---

1 La filosofía neotomista en la escuela buscaba conciliar las ideas modernas y la creencia en un Dios católico. Lo anterior significó la formación de maestros en esta perspectiva y, por consiguiente, la formación de los alumnos en esta misma línea de pensamiento, además una línea de acción donde los contenidos de enseñanza debían derivarse en la adopción de la doctrina católica para una vida virtuosa, que además le conviniera al estado para continuar promulgando una doctrina religiosa.

Si el propósito fuera visibilizar este papel titubeante de la filosofía en todo su accionar histórico en Colombia, podríamos remitirnos a la época de la colonia y a los fundamentos epistemológicos del saber en ese momento y sus relaciones con la escuela. Sin embargo, en este trabajo se busca visibilizar cómo a partir de la Ley General este va teniendo un lugar de desplazamiento.

En un primer momento es importante resaltar que la **Ley General 115 de 1994**, presenta una nueva organización u orden académico de cada una de las áreas del saber presentes en la escuela.

Tenemos unas áreas que constituyen la formación en básica primaria, secundaria y media académica. Hay unas áreas más específicas que se deben tener presentes en la planeación curricular en la media académica, como es el caso de la filosofía como saber.

Luego de la Ley General, varias cosas se han dicho sobre la forma de existencia de este saber, en este sentido se presentan las siguientes preguntas: ¿debe enseñarse la filosofía de forma independiente? ¿la filosofía hace parte de la ética o de la religión? ¿quién debe asumir la enseñanza de la filosofía en la escuela? ¿qué debe enseñarse en filosofía?

Esto no es algo que sucede solo con la filosofía, esta incertidumbre también se tiene con las artes y con la educación física. Lo contrario sucede con otras áreas del saber cómo las matemáticas, las ciencias, los idiomas, para los cuales ni siquiera es necesario hacerse este tipo de preguntas. Esta falta de claridad, incluso de su misma esencia como saber, va desplazando a la filosofía hacia territorios diversos dentro de la escuela y fuera de ella.

La muestra más clara de este transitar, es la salida de la filosofía de las pruebas censales de Estado. Antes de desplegar este análisis es importante hacer un pequeño recorrido por la historia de la evaluación

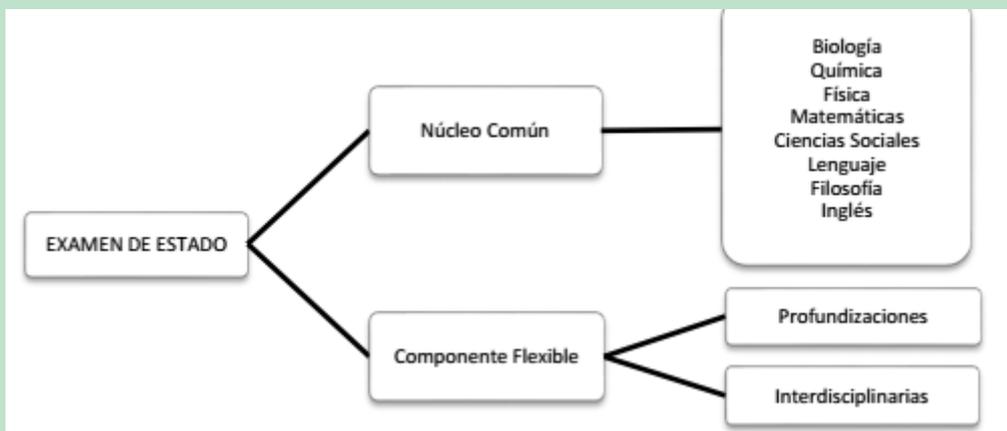
y sus consecuencias en la formación, para así visibilizar la salida de la filosofía de las pruebas de Estado y sus implicaciones en la constitución de la filosofía como saber.

Hacia el año 1980 se publica el [decreto 2343](#), que establece la presentación de la prueba ICFES como un requisito obligatorio para el ingreso a cualquier programa de educación superior. Su aplicación tiene como propósito esencial “comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiran a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior” ([Art. 1. Decreto 2343 de 1980](#)).

En general, la estructura de la prueba continuó evaluando aptitudes y conocimientos, y se adicionó un componente electivo en el examen ([ICFES, 2004, p. 11](#)). Sin embargo, el artículo 4 de este decreto también establece que el ICFES deberá exponer ante el MEN el listado de colegios cuyos desempeños en el examen hayan sido inferiores al puntaje mínimo ponderado, “que el mencionado Instituto haya señalado con base en los exámenes de Estado, con el fin de suministrarle al Gobierno los elementos de juicio para que adopte los correctivos que considere pertinentes” ([Art 4. Decreto 2343 de 1980](#)).

En este sentido, aunque no fuera el propósito principal en sus comienzos, los resultados de la prueba empezaron a ser usados para evaluar la calidad de la educación impartida por los diferentes establecimientos educativos, al menos en el sentido de tomar medidas correctivas con las instituciones que presentaran bajos desempeños. De este modo se inicia, según el [ICFES \(2014\)](#), una aproximación a la calidad de la educación a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de Estado. Se configura una forma de medir los saberes, de evaluar aquellas instituciones que tenían mejores resultados en áreas mucho más prácticas. Es decir, se va creando una necesidad de formular exámenes que respondan a las dinámicas de estado. Poco a poco se va haciendo menos visible la filosofía como área determinante en la medición institucional.

Hacia el año 1994, las pruebas de Estado estaban constituidas por ocho pruebas comunes: dos de aptitudes (verbal y matemática), seis de conocimientos (biología, física, química, sociales –que incluía geografía, historia y filosofía-, español y literatura, y matemáticas), y una prueba electiva, seleccionada por el estudiante entre 16 opciones que tenía, y que incluía 3 pruebas de aptitudes y 13 pruebas de conocimientos relacionados con énfasis o especialidades (por ejemplo: idiomas, contabilidad, electricidad, etc.).



De lo anterior podríamos definir algunas incidencias directas y tensiones que se visibilizan con relación a la presentación de los exámenes de Estado.

- -El uso de los resultados como determinante y criterio de selección para el ingreso a la educación superior.
- -El determinismo al que se ven sometidas las familias, los estudiantes y los maestros con el fin de tener siempre un “*nivel superior*” en las pruebas de Estado.
- -El uso del análisis de los resultados para determinar el nivel educativo de las instituciones en el país, desconociendo la desigualdad educativa en las distintas regiones a nivel nacional.

Como se puede observar, el propósito de los exámenes de Estado fue, durante mucho tiempo, la selección de estudiantes. Por ello se habla de un sistema de selección y no de un sistema de evaluación durante esta época. Sin embargo, los

exámenes de Estado fueron -hasta la década de los noventa- una fuente de información indirecta sobre la calidad de la educación del país.

Es importante señalar que los resultados se convierten en la finalidad de los procesos educativos en varias instituciones en el país. No obstante, me interesa señalar cómo el proceso evaluativo de la filosofía como saber empieza a perder relevancia en la planeación curricular.

Esta estructura del examen se mantuvo desde el año 2007 hasta el primer semestre del año 2014, momento que marca una discontinuidad, una ruptura del entramado que había configurado la enseñanza de la filosofía en la escuela durante algún tiempo, no solo a partir de la norma, sino de la misma práctica de enseñanza.

La nueva adopción de políticas que establecieron la evaluación de la filosofía y demás áreas del saber, no necesariamente se convierte en una reestructuración que busca la consolidación de un plan de evaluación. Sin embargo, esta modificación se presenta, entre otras cosas, por la necesidad de integrar los exámenes de Estados de los grados 3°, 5° y 9° con las pruebas diseñadas para grado 11°. Su estructura, por ejemplo, era distinta, las pruebas Saber de 3, 5 y 9 se concentraban en evaluar competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, en cambio la prueba Saber 11 estaba estructurada en asignaturas y contaba con un componente flexible. Las pruebas Saber incluyen cuestionarios de factores asociados, la prueba Saber 11 no incluye este tipo de cuestionarios. La presentación de la prueba Saber 11 era anual, mientras la presentación de las pruebas Saber se daba cada tres años. Se sugiere entonces una alienación de las pruebas que permita esta integración entre saberes.

El ICFES ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de SABER 3°, 5° y 9°; en 2010 con el rediseño de SABER PRO; en 2014 con los cambios en SABER 11°. La alineación posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los diferen-

tes exámenes evalúan unas mismas competencias en algunas de las áreas que los conforman, a saber, las competencias genéricas (ICFES, 2013, p.7).

3°	5°	9°	11°	Saber Pro
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Razón. Cuantitativo	Razón. Cuantitativo	Matemáticas (Incluye Razón. Cuantitativo)	Matemáticas	Raz. Cuantitativo Pens. Cient. Mat. Y Estad.
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Ciencias Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias ciudadanas. Investig. C. Sociales.
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico
		Inglés	Inglés	Inglés Com. Escrita

Fuente: Alineación del examen Saber 11°. ICFES, 2013. Pág. 31.

Esta alienación es posible en la medida en que desde las diferentes áreas se evalúan unas competencias que fueron llamadas “genéricas”. En las pruebas de biología, química y física, las competencias “genéricas” son aquellas referentes que permiten saber, identificar, indagar y explicar. En las pruebas matemáticas, las competencias a desarrollar son: la comunicación, el razonamiento, y la solución de problemas. Por último, en las ciencias sociales, el lenguaje y la filosofía, se desarrollan las competencias, interpretativa, propositiva y argumentativa.

Según la descripción anterior, que hace parte del archivo de las pruebas censales, el Ministerio de Educación respalda la idea de que las áreas de humanidades y filosofía evalúan las mismas competencias y, por ende, es posible unir las en una sola prueba. No obstante, se visibilizan algunas tensiones que tienen lugar a partir de este hecho.

Esta alienación evidencia la desconfiguración de un saber o la desterritorialización de la filosofía como un saber autónomo para vincularlo con la lectura crítica. Del mismo modo, los libros de texto no cambian en su estructura y contenidos. Por ende, la enseñanza sigue siendo tradicional en la escuela. En este sentido, hay ambigüedad frente a los contenidos y la configuración del saber.

Así pues, el maestro pierde una identidad que ha venido ganando con relación a la enseñanza de la filosofía, ya que otro maestro que puede ser licenciado en humanidades y lengua castellana, puede encargarse de la preparación para las pruebas de Estado. Del mismo modo, se pierde la necesidad de que exista la filosofía como área independiente en las escuelas, lo que ha provocado que en algunos colegios la filosofía salga de sus planeaciones institucionales. Al perderse la autonomía del maestro de filosofía, también suele desdibujarse lo que realmente se debe enseñarse en filosofía en la escuela.

El concepto *filosofía* deja de existir en las pruebas censales, deja de ser y, por ende, deja de tener una identidad propia de saber dentro de la escuela. Lo anterior es señalado desde distintos enfoques y lugares.

Con distintos síntomas, la política educativa se acerca cada vez más a la desestructuración de la vida escolar que está ligada al humanismo y al conocimiento de sí y del otro. Se comenzó con la geografía y la historia. Ahora, a la filosofía le llegó el turno de desaparecer, de dejar de ser la piel que envuelve y traza el recorrido de lo visible, lo pensable y lo enunciable, para conciliar con el mejor postor la ficción topológica del adentro y el afuera del mercado (Vargas Guillén, 2014, p. 1).

Este apartado representa el reclamo que al respecto realizan los intelectuales de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional; que, si nos devolvemos un poco en el contexto histórico, es una de las precursoras de la enseñanza de la filosofía en Colombia y formadora de maestros con relación a la articulación del saber experto y el saber escolar.

Para este grupo de intelectuales, la filosofía resulta ser la fuente de desarrollo intelectual de los estudiantes y es absolutamente necesaria para conseguir la formación racional y emocional que nos lleve a construir unas ciudadanías en paz, una formación moral.

Se le ha pedido a la filosofía que se adecúe a unas dinámicas de mercado que son ajenas a lo que tradicionalmente configura la planeación curricular de la filosofía en la escuela. Puede decirse que este desaparecer de las pruebas censales representa una nueva condición de existencia de este saber, pues al no adecuarse a una demanda del Estado, se mimetiza entre otras áreas presentes en la escuela, se territorializa en otros lugares, incluso fuera de la escuela.

En este sentido, se señala una tensión entre las políticas educativas frente a la enseñanza de la filosofía y la configuración de esta como un saber escolar al servicio del conocimiento y de la verdadera formación necesaria para los estudiantes, y no al servicio del mercado y la economía, como en este caso.

Situación: El Ministerio de Educación Nacional, apoyado por su ente evaluador, el ICFES, ha decidido, en un momento histórico en que el gobierno de Santos pretende conquistar la paz con la guerrilla y nos habla de prepararnos para un postconflicto, acabar con la presencia de la filosofía en las pruebas de estado de la educación básica y media. Asunto que produce como efecto paulatino, pero no explícito, la expulsión de la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana (Vargas Guillén, 2014, p. 2).

Frente a lo anterior, se visibilizan varias cosas que hacen parte del contexto de la problemática de la investigación y las tensiones alrededor de la enseñanza.

En el año 2014, Colombia se encuentra en un momento de coyuntura en tanto las políticas se estructuran en torno al objetivo de buscar la paz y el desarrollo del país. Según el contexto político, el Estado se empeñó en crear relaciones internacionales y recuperar la diplomacia en dichas relaciones. Como país en vía de desarrollo y en búsqueda de la terminación de un conflicto armado vigente durante varias décadas, se empeñó en incentivar la economía y el reconocimiento internacional por los desarrollos en torno a la innovación y las nuevas tecnologías. Lo anterior desvirtúa el desarrollo y el impulso de las áreas humanísticas en la escuela. En este contexto existe una reestructuración de los exámenes de Estado,

lo que deriva en la desaparición de algunas áreas de estos exámenes.

Este asunto provoca que, por un lado, en varias escuelas se siga enseñando filosofía de forma tradicional, lo que pone en desventaja la adopción de habilidades de pensamiento crítico para enfrentar a los alumnos con la prueba. Del mismo modo, en otros colegios se fue retirando la filosofía de los planes curriculares.

Frente a las similitudes que respaldan la alienación de las pruebas de lenguaje y filosofía en lectura crítica es pertinente señalar que,

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

Sin embargo, esta justificación no es del todo cierta, porque la prueba de filosofía sí demanda algunos conocimientos de la misma episteme del saber, que no se vinculan con la estructuración de la prueba de lectura crítica. La prueba estaba diseñada de tal manera que el estudiante tuviera que memorizar conceptos y teorías, no estaba diseñada para involucrar y desarrollar las distintas competencias. Por ende, no es cierto que las pruebas de lenguaje fueran similares, de hecho, eran bastante disímiles en la naturaleza de sus preguntas y de sus textos.

La prueba de lenguaje buscó, desde la reestructuración del 2000, evaluar competencias y no contenidos sobre gramática o literatura. La prueba de filosofía, por el contrario, no logró distanciarse del aspecto teórico y disciplinar, por ello continuó evaluando temas y contenidos de filosofía histórica, y se distanció con ello del enfoque de evaluación por competencias que sí sostenían otras áreas.

En este sentido, la fusión de estas pruebas no debería justificarse en virtud de una similitud que en realidad es aparente. La justificación de la integración de ambas áreas podría residir más bien en la necesidad de ajustar la prueba de filosofía al enfoque de evaluación por competencias, pues ya no se trata de evaluar conceptos, autores, corrientes o historia de la filosofía, sino de evaluar la capacidad del estudiante colombiano para enfrentarse a los textos de filosofía y a los problemas que allí se enuncian.

Esta reestructuración también se visibiliza a través de los manuales. Podemos comparar los tipos de pregunta y la estructura del manual de Santillana de grados 10° y 11°, el cual está estructurado con respecto a los temas y los principales autores que han sido relevantes en la construcción histórica de la filosofía en los dos grados escolares. Los contenidos están estructurados por unidades temáticas. Así pues, se inicia con dos temas centrales de la filosofía como saber, la ontología y la metafísica. Frente a la construcción de este saber en la escuela, estos contenidos se articulan con los problemas actuales sobre el saber y las vivencias de los jóvenes. No obstante, hay algunos temas que quedan por fuera, a saber, aquellos que tienen que ver con la filosofía de la ciencia y la estética, pues el manual se enfoca mucho más en la ética y teoría de los valores.

Con dicha alienación, los manuales también empiezan a tener ciertas modificaciones con relación al tipo de prueba. Por ejemplo, en el manual de tres editores, aunque se inicia desde un enfoque ontológico,

hay una lectura que deriva en la formulación de preguntas de comprensión. Algunas de ellas son de carácter literal, inferencial o de sentido crítico.

*Literal*: identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto con un porcentaje de 25%.

*Inferencial*: comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global con un porcentaje de 40%.

*Sentido crítico*: reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido con un porcentaje de 35%.

Por su carácter de evaluación por competencias, la filosofía se alinea a esta dinámica, sin perder la formación histórica pensada a partir del despliegue de diversos conceptos y autores. Aunque hay un afán de formar un pensamiento crítico, no parece haber una homogeneidad de lo que se debe enseñar en la escuela en el área de filosofía.

Así pues, se sigue una línea histórica desde los griegos hacia una filosofía más moderna. No obstante, la prueba de lectura crítica hace referencia al desarrollo de competencias mucho más reflexivas que una alusión a lo histórico.

Hay una evidente paradoja entre el Estado y la entidad de evaluación ICFES. La paradoja consiste en que, por una parte, el MEN no clarifica los estándares propios de la filosofía y los deja a la consideración de cada institución educativa. Por otra parte, el ICFES asume que el estudiante debe manejar conceptos básicos de antropología, ética, política, ontología, epistemología, estética, entre otros, que han trabajado los grandes filósofos en el desarrollo de sus propios sistemas de pensamiento.

Por ello es preciso hablar del transitar efímero de la filosofía como saber, transitar que radica en la falta de claridad y en la ambigüedad que ha sido señalada en este artículo.

## Referencias

- Barragán Castrillón, B. (2011). Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización. *Artes la Revista*, 10(17), 120-139.
- Decreto Reglamentario N.º 2343. Por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. 18 de septiembre de 1980. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1439036>
- Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158- 171.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación nacional. Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de SABER 11°. (octubre de 2013), Normas legales.
- Vargas Guillén, G. (2014) *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>