

La configuración de la filosofía que la define como un saber en tensión¹

Marlley Barragán Escobar²

1 Artículo producto del proyecto de investigación “ Pedagogías de sí: Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín, adscrito al CODI (2019-26670) del que la autora hizo parte como estudiante de maestría, artículo derivado de la problematización de trabajo de investigación para tesis de Maestría en Educación culminada en la Universidad de Antioquia.

2 Licenciada en Filosofía, Magister en Educación Universidad de Antioquia. marlley.barragan@udea.edu.co

Resumen

El presente artículo es resultado de la problematización del trabajo de investigación sobre la configuración de la filosofía como saber escolar en Colombia.

Este artículo representa un breve campo de análisis de la filosofía como saber en tensión que se teje como un acontecimiento histórico que no escapa a las dinámicas de mercado, dinámicas sociales, políticas y demás emergencias de discursos que determinan la relación de este saber con la escuela. Además, se deja ver un breve recorrido por algunas disposiciones de las políticas educativas que representan unos intereses particulares para la adopción y la enseñanza de un saber cómo la filosofía. No obstante, no hay una función moralizante del tema, solo se busca señalar desde la interpretación de una historia no lineal, los distintos discursos sobre enseñanza, saber y evaluación que tienen lugar a través de las distintas instituciones.

Palabras clave: minimización, discursos, instituciones, saber, poder, enseñanza, configuración, evaluación.

Summary

The current article is a result of the problematization of a work of investigation, about the configuration of philosophy as an academic knowledge in Colombia.

This article represents a brief analytic field of the philosophy as a knowledge in tension, that knits and explains how a historical event that doesn't scape from the social, political and other dynamics. Also, some emergencies of speeches that determine the relationship between this and the school. In addition to this, the article shows a short path on some of the educational policies' dispositions, which represents some particular interests for the adoption and the teaching philosophy. Nevertheless, there is no moralizing use of the topic. It focuses on pointing the



interpretation of a non linear history, and the different speeches about teaching, knowing, and evaluation that takes place through the different institutions.

Keywords: minimization, speeches, institutions, knowledge, power, teaching, configuration, evaluation.

Un saber escolar en tensión

Realizar un estudio sobre la constitución e historia de la enseñanza de un saber en la escuela, significa pensar ese saber cómo un acontecimiento histórico que, puesto en una serie de relaciones, se modifica en virtud de las tensiones en las que existe o es posible. Este acontecimiento se encuentra enmarcado en múltiples situaciones de orden, legal, institucional y epistemológico. Así pues, el presente texto problematiza ese campo de relaciones de poder y de saber que han ido configurando a la filosofía, en el presente, como un saber escolar.

Por esto, es necesario entrever la forma cómo se ha configurado la filosofía como saber escolar en la escuela pública en Colombia entre 1994 y 2015. Esto se traduce en el cuestionamiento por cómo es posible hoy la filosofía como saber escolar en nuestro país, teniendo como punto de partida la Ley General de Educación, con el fin de aproximarnos a las diferentes tensiones de las relaciones entre la enseñanza de la filosofía en el orden institucional, legal y de las prácticas pedagógicas, esto es, de las relaciones de saber y de poder.

Para ello vamos a desarrollar algunos elementos que configuran el campo de problematización de este trabajo. El primero tiene que ver con el funcionamiento que la filosofía ha tenido como saber escolar,

El saber escolar, digámoslo de una vez, sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada (Álvarez, 2015, p. 26).

Según el autor, pensar en el saber escolar nos lleva a preguntarnos por la esencia de la escuela, así pues, habrá que preguntarse por las circunstancias que hacen que un lugar se identifique con un saber y habrá que descifrar cuáles son las condiciones que permiten la configuración de la filosofía como saber escolar. Dichas condiciones están sujetas a las transformaciones con respecto a los sujetos y al objeto de los conocimientos que circulan en el ámbito escolar, y que en este campo de problematización serán un punto central del análisis.

En segundo lugar, resulta imperativo mostrar cómo la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana da cuenta de una serie de tensiones en las que se relacionan sujetos, instituciones y prácticas. Por tanto, es necesario evidenciar la existencia de una serie de tensiones que van desde el orden legal-normativo -estadio en el que se ordena la filosofía como saber en la escuela -, y otra en la que se produce una enseñanza instrumentalizada y que puede evidenciarse en el uso de los manuales, especialmente en la relación que el sujeto de enseñanza de la filosofía tiene con estos.

Como referente conceptual y metodológico de la problematización que aquí se expone, se toman las condiciones de posibilidad que tienen que ver con las formas de enunciar las opciones de configuración de un saber con relación a condiciones de fuerza entre los juegos de verdad que circulan en la sociedad, específicamente, respecto a los discursos que han transitado con relación a la filosofía luego de la Ley General de Educación. En este caso, dichas condiciones se traen a la discusión con el fin de visibilizar y desnaturalizar las formas de emergencia y posibilidad de un saber en la escuela. Lo anterior, con el propósito de mostrar cómo la filosofía, en tanto

saber escolar, funciona en la actualidad, en medio de una serie de tensiones que la recortan, la limitan a determinados contextos, la sacan de la escuela, o posibilitan el surgimiento de una funcionalidad distinta.

La minimización de la filosofía como saber escolar

El concepto minimización juega un papel fundamental en la comprensión del devenir de la enseñanza de la filosofía en el entorno escolar. Así pues, entendemos la minimización como “una noción administrativa y fiscal que remite a una posición en un campo de problematización, es decir es una estrategia [...] La minimización no constituye un fenómeno negativo; más bien la entendemos como una tecnología de producción positiva de ciertas realidades” (Barragán, 2011, pp. 122- 125).

Es preciso señalar que el concepto de minimización, entendido en el sentido expuesto por Barragán (2011), no tiene una función moralizante. Es decir, la minimización no necesariamente debe entenderse como un concepto negativo, entendiéndose esto como la enunciación del desvanecimiento de la filosofía. Ahora bien, una tecnología de producción puede acarrear, en últimas, un punto de vista minimizador de la filosofía como saber en la escuela. En este caso, en principio del efecto minimizador de la filosofía como saber escolar está asociado a pensar la filosofía mediante unas lógicas de saber- poder que la transforman a tal punto que se vuelve un saber al servicio de unas determinadas dinámicas políticas y económicas, y que se asocia a la noción de desarrollo que para la época comienza a ser paradigmática. Según Arturo Escobar (1999), esta es una nueva forma, una transformación de los ideales liberales de bienestar social en la que el desarrollo se traduce en una antropología para el progreso que modifica los valores intrínsecos de las comunidades a favor del capital y sus requerimientos.

En este sentido, la ideología capitalista toma fuerza y, por tanto, la producción de saber debe estar orientada a corresponder a esta dinámica. En este contexto, emergen unos saberes prácticos que se evalúan desde el de la utilidad y la necesidad de la época, y a los que se les da cierta prevalencia en el ámbito escolar. Este hecho ha derivado en un cierto desplazamiento de saberes que no funcionan, necesariamente, como reproductores de las dinámicas del sistema capitalista, tal es el caso de la filosofía, las artes y las humanidades en general. Ahora bien, es necesario contextualizar la problemática anteriormente señalada. Los cambios más significativos para la filosofía en la escuela en Colombia se dieron entre los años 1990, con la naciente constitución, y 1994¹ con la promulgación de la Ley General de Educación.

En la ley de 1994 se establece el deber, por parte de la nación, de garantizar la formación de ciudadanos críticos, participativos, con capacidad de reclamar sus derechos y comprometerse en el cumplimiento de sus deberes, a partir del artículo 67. La ley General de Educación define en su Artículo 1º “que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía, el acto legislativo define en el artículo 31 el quehacer filosófico como un área relevante

1 Si bien para lo concerniente a esta problematización se resaltan los principales cambios que se dieron a partir de la Ley General de Educación en 1994, es importante resaltar que la historia de la presencia de la filosofía en el bachillerato puede remitirse a los inicios del siglo XX con la Reforma Uribe (Ley 39 de 1903). En el artículo 11 de dicha ley se plantea que: “La instrucción secundaria será técnica y clásica. La primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía. En los colegios e institutos establecidos oficialmente con rentas nacionales, departamentales o municipales, se dará de preferencia la instrucción técnica” (Ley 39 de 1903).

para la formación de ciudadanos que, en educación media opten por el énfasis académico. (Ley General, 1994, art. 31)

En consecuencia, es posible afirmar que la enseñanza de la filosofía emerge dentro de la Ley General de Educación, sin embargo, dicho surgimiento se da sin la existencia previa de una estructura de planeación que permitiera establecer un acuerdo respecto a la enseñanza. Este hecho no se hace visible sino hasta el 2010, año en el que, a partir de varias modificaciones que tienen que ver con el currículo y los indicadores, se crea el documento 14 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este documento que lleva por título Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media no establece lineamientos estrictos e inapelables, puesto que los mismos académicos argumentan que la filosofía no puede tener una estructura exacta e inmutable ya que, esto iría en contravía de la naturaleza misma del saber y de su enseñanza.

Sin embargo, este documento se creó con el fin de plantear un mínimo común en lo que respecta a la estructura de los contenidos y de los propósitos

del saber filosófico en cada momento del desarrollo en la educación media en Colombia. La constitución de estos mínimos comunes debe corresponder a los contenidos evaluados en la escuela y en las pruebas de Estado,

En 2010, el Ministerio de Educación Nacional diseñó unas Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en educación media, en ellas se planteó que su finalidad es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, lo que se logra a través de estrategias grupales como la comunidad de indagación, e individuales como la disertación (Paredes y Restrepo, 2013, p. 39)

De este modo, las orientaciones pedagógicas para la filosofía se convirtieron en el fundamento de la enseñanza en los diferentes niveles de la educación media, ya que los maestros no debían pensar en una planeación individual en tanto el documento presentaba ya una estructura curricular sobre la cual construir los diseños de las clases. No obstante, el documento 14 sólo constituye una guía, que en todo caso debe contar

con el aval de las instituciones en las que se pretenda aplicar dicho modelo de enseñanza.

Otra de las discusiones centrales en torno a la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana, tiene que ver con el cambio en el paradigma de evaluación de las diferentes áreas de conocimiento. La necesidad de evaluar la filosofía trae consigo diferentes problemáticas que, a la postre, devienen en un cierto desvanecimiento del saber en las pruebas censales.

La ley 115 de 1994 establece en el artículo 80 un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opera de manera coordinada con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (IC-FES) y con las entidades territoriales con el fin de establecer programas que propen-

La sociedad actual requiere un tipo de saber que prepare a las personas para responder a unas dinámicas específicas de mercado.

dan por el mejoramiento del servicio público educativo (Ley 115, 1994, art. 80). Conforme a esto, las instituciones educativas del territorio nacional deben estructurar sus programas académicos de modo tal que los contenidos se acoplen a los requeri-

mientos de las pruebas de Estado. Cabe aclarar que en dichas pruebas se evalúa el componente filosófico como área. La independencia de la filosofía como área se mantiene hasta el 2014, año en el que tiene lugar una reestructuración de la que se hablará en líneas posteriores.

La estructura de las pruebas de Estado se ha elaborado, en principio, teniendo en cuenta las formas históricas de la enseñanza filosófica, en las que se ha dado preponderancia a los ejercicios memorísticos. Hacia el año 2000, las pruebas de Estado sufren una gran reestructuración, en la que los contenidos dejan de evaluarse desde una perspectiva mnémica y se integra la evaluación por competencias, lo que implica un cambio radical en la perspectiva de evaluación a nivel nacional.

De ahí en adelante se sugiere que la evaluación tenga en cuenta las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas. Esta es la primera señal del cambio de paradigma de la filosofía en la escuela, en tanto la reconfiguración de las pruebas implica también una reconfiguración de los currículos y las formas de enseñanza de la filosofía. El cambio estructural en las pruebas de Estado derivó en una suerte de alienación de las competencias y, por ende, de la enseñanza de las diferentes asignaturas en la escuela. Esto provocó una transversalización de los saberes, en la que la filosofía fue dejando de funcionar como el área matriz del pensamiento crítico en tanto otras áreas

del currículo entraron a fortalecer este objetivo.

Así pues, el devenir de la filosofía en las pruebas estandarizadas ha estado determinado por el pasado incierto que ha tenido la misma filosofía como saber escolar en Colombia. El hecho de que no haya existido una estructura real de contenidos y objetivos del área en la escuela ocasiona que, al parecer, la filosofía se encuentre limitada a un aprendizaje memorístico de los contenidos. Ahora bien, esta evaluación no solamente trae consecuencias para el estudiante, ya que los docentes se ven limitados por la cantidad de contenidos que deben abarcar en sus clases para que sus estudiantes puedan responder a dicha prueba. Lo anterior tiene como consecuencia general que los procesos pedagógicos se estructuren en función de abarcar este cúmulo de temas, hasta el punto de que el maestro deba recurrir a presentar síntesis de los elementos que considera más importantes de un autor, una doctrina o una corriente, sin la posibilidad de ahondar en ellos, pues el tiempo lo apremia para cumplir con la tarea de abarcar el pensamiento filosófico desde sus orígenes hasta la actualidad.

Luego de los cambios, anteriormente enunciados, a la estructura de las pruebas, y teniendo en cuenta la alienación de áreas que comparten temas en común, tiene lugar la reestructuración que se lleva a cabo en el año 2014. En dicha reconfiguración desaparece el componente flexible, y el denominado núcleo común, disminuye su número de pruebas, pues de las siete áreas evaluadas se reduce a cinco. Así, las pruebas de física, biología y química se fusionan en la prueba de Ciencias Naturales; mientras que las pruebas de lenguaje y filosofía se integran en la prueba de Lectura Crítica.

Ahora bien, aunque las pruebas de filosofía y lenguaje tienen puntos en los que se encuentran y se complementan, también tienen puntos en los que se diferencian, como es el caso de los tipos de texto que se utilizan, los contenidos y conocimientos propios sobre determinados autores, así como la interpretación de conceptos propios de la filosofía (metafísica, fenomenología, ontología, entre otros), que dificultan la conjugación de estas dos pruebas en una sola. En este sentido, es posible afirmar que la estructura de prueba significa un cambio sustancial en la enseñanza, en la medida en que deben adaptarse los modelos de enseñanza a los requerimientos de la evaluación realizada por el Estado.

La paulatina desaparición de la filosofía del examen de Estado configura una tensión en el orden material, esto es, la no evaluación de la filosofía la desplaza a un lugar novedoso, en tanto se constituye como un saber prescindible al no ser necesario para el Estado. Esto representa una forma estratégica de minimización.

De este modo, es posible pensar en una cierta desarticulación de los saberes que antes tenían un protagonismo en la escuela, y que hoy se sustituyen apelando a la “utilidad” de estos en la sociedad. Tal como lo señala Germán Vargas Guillén,

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 (2014, p. 12).

El anterior señalamiento corresponde a un manifiesto en el que se explica la posición de la Universidad Nacional, alma mater de la enseñanza de la filosofía en Colombia, respecto a los cambios que ha implicado para la enseñanza de la filosofía la reestructuración de las pruebas de Estado. Lo anterior se adecúa a la problematización de este trabajo, en tanto evidencia el proceso de minimización de la filosofía como saber escolar. Ahora bien, es importante resaltar que este fenómeno no se entiende en términos de una negatividad absoluta, sino como la producción de una realidad distinta a propósito de la filosofía en la escuela, la posición de este saber en el currículo y las relaciones entre los sujetos.

La enseñanza y los sujetos

La pregunta estructural de este análisis está centrada en la filosofía como saber en la escuela, sin embargo, esta problemática no puede sostenerse si no hay una aproximación previa de lo que se constituye como saber escolar con respecto a la enseñanza. Por tanto, es preciso analizar, con el fin de problematizar la idea que se constituye de la filosofía fuera del contexto escolar. Esta idea está sujeta a un juego de saber- poder entre condiciones de posibilidad, entendiendo que el poder no es algo que se tiene, sino que se ejerce en mayor o menor medida. Así pues, la filosofía como saber se ha visto inmersa en múltiples tensiones frente a los poderes que la han determinado. Con lo anterior me refiero al hecho de reconocer las fuerzas que posibilitan ciertas disposiciones, en este caso, para la filosofía.

Es importante resaltar los campos de poder y las condiciones que dan lugar a la formación de enunciados frente a un determinado saber, así como es necesario reconocer el fundamento histórico de cada discurso, ya que no existe una determinación frente al conocimiento en la medida en que un saber, como es el caso de la filosofía en la escuela, se llena de contenido a partir de su devenir histórico.

Por tanto, la apropiación del saber en la actualidad tiene que ver con un proceso de instrumentalización que se hace del mismo. La sociedad actual requiere un tipo de saber que prepare a las personas para responder a unas dinámicas específicas de mercado,

En estas condiciones, es claro que la mediación entre el saber y la vida no es otra que la apropiación utilitaria de saber en relación con las necesidades de la vida o, lo que es lo mismo, con las necesidades del Mercado y los fines de Estado (Larrosa, 1997, p.34)

En este contexto, la filosofía se define por otro modo de funcionamiento, un modo que la moviliza hacia una condición, que, en principio, podría plantearse como de minimización. Este hecho condiciona la enseñanza y la relación que los sujetos, tanto los maestros como los estudiantes, tienen con el conocimiento. Lo anterior se debe a que las prescripciones que se establecen desde el exterior condicionan el funcionamiento de la escuela, fomentan unas determinadas formas de relacionarse con el saber que pueden traducirse en lo que la sociedad actual señala como útil y necesario.

En este sentido, la filosofía parece estar un poco indeterminada, en tanto puede ser vista como un cúmulo de contenidos arcaicos, o bien como aquello que fomenta y posibilita la construcción de un pensamiento crítico. En todo caso, la condición que define la posibilidad de un saber cómo la filosofía en la escuela, no solo se determina a través de las políticas públicas, las instituciones de enseñanza y los textos escolares, sino que hay una relación estrecha que se crea entre el maes-

tro, el saber y todas las disposiciones que emergen y que configuran el campo de práctica en la enseñanza. Este hecho resulta relevante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y más aún, en el papel que tiene la filosofía para los jóvenes en los últimos años de la media académica. Todas estas disposiciones configuran un modo de ser y de apropiación de la filosofía como saber escolar, además de unas ciertas subjetividades que surgen como producto de esas relaciones.

El estatus epistemológico: la instrumentalización de los saberes

El hecho de resaltar la historia de la filosofía como saber escolar, se torna importante en la medida en que permite visibilizar la problemática a partir de las tensiones que se presentan en la enseñanza. En este sentido, se realiza una eventualización del fenómeno, que, en palabras de Foucault, “se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes” (Foucault, 1982, p.59).

La eventualización es importante en tanto permite sospechar de los conceptos, lo que a su vez sirve para acercarse a los horizontes de la historia del objeto de análisis, lo cual constituye el objetivo último del presente apartado. Así entonces, la eventualización nos permite visibilizar los diferentes acontecimientos que no hacen parte de una historia lineal, por tanto, tiene que ver con la forma en que la enseñanza de la filosofía se ha ido desvaneciendo en los planes de estudio de la media en Colombia. Lo anterior se evidencia en la medida en que han ido cambiando las condiciones de existencia de la filosofía como saber, a partir de las prácticas, los lineamientos institucionales y los discursos preponderantes en el contexto escolar.

Lo anterior deriva en una discusión que se torna frecuente en la escuela básica y media, y que versa sobre el estatus epistemológico y práctico que se le otorga a los saberes. El saber en la escuela se hace manifiesto de forma terciaria, pues pri-

mero se produce el saber en relación a la práctica social, luego como saber dentro de las universidades y posteriormente en la escuela como objeto de enseñanza.

Esta discusión hace que algunos saberes -como la filosofía- queden relegados por una capitalización del conocimiento que prioriza a las disciplinas que se sustentan sobre una formulación en la que la técnica prevalece sobre la humanización, ésta última, referida a la capacidad crítica, reflexiva, autónoma que ofrecen las ciencias sociales. Frente a esto, Alejandro Álvarez, plantea que los saberes no surgen de la nada, que cada uno de ellos tiene una historia, que no es lineal y que demuestra cómo a partir de un momento determinado, emergen, existen y se posibilita su enseñanza en la escuela,

Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Allí hay religión, siempre la ha habido; hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos; allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas; allí hay ciencia, pero para pesar de muchos no es la misma de los laboratorios, ni las academias; allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del software educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula); allí hay literatura y se leen cuentos, novelas, poesía, pero con un fin pedagógico, lo cual tampoco les gusta a muchos, y sin embargo la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras. Muchos de estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela (Álvarez, 2015, p. 25).

La forma de entender, vivir e interpretar los saberes en el contexto escolar, cambia cuando estos entran en un campo de tensiones y disputas, pues los saberes no constituyen contenidos inmutables que permanecen siempre iguales sin importar la época o el espacio en el que circulen, sino que obedecen a dinámicas conceptuales que los atraviesan y que impactan directamente en su desarrollo. Esto da cuenta de la imposibilidad de cristalizar el conocimiento como un asunto terminado, absoluto y que no admite transformaciones. Así pues, nos encontramos en este punto con un dilema fundamental frente al asunto de la filosofía como saber escolar. Surgen, en este sentido, muchas preguntas sobre la definición misma de los saberes y sobre los contenidos que circulan en el contexto escolar. Asimismo, se abre la posibilidad de cuestionar la instrumentalización del conocimiento y la enseñanza que produce un tipo de sujeto, lo que a su vez deriva en una transformación de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Los anteriores argumentos tienen su punto de encuentro en lo que Carlos Noguera afirma respecto a la pedagogía como un saber sometido,

La pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras Disciplinas como la sociología, la psicología, etc. 2. La historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socioeconómico. 3. El maestro como intelectual estaba sometido a otros Intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría” (2005, pp. 46- 47).

El autor explica que la pedagogía, como saber, se encuentra en un lugar de sometimiento.

Esta crítica es a lo que Foucault llama “la insurrección de los saberes sometidos” (Foucault, 1992, p. 128), que tiene que ver con los saberes que históricamente han sido opacados por diferentes condiciones que los han limitado en su posibilidad de existencia. En este sentido, Noguera habla de un segundo sometimiento que toma de Foucault, y que se traduce en aquellos saberes calificados como incompetentes e insuficientes, saberes que no están enmarcados en una lógica de cientificidad y que, por ende, son considerados como inferiores. Esto, en el caso de la filosofía como saber escolar, constituye un problema de orden epistemológico, en tanto define su

condición real y su estatus de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, Noguera señala que los saberes como la pedagogía -y en este caso la filosofía como saber escolar-, están sujetos a condiciones de existencia que no son ajenas a disposiciones ideológicas y económicas del entorno en el que se desarrollan. Además, la forma de apropiación de los saberes depende de dichas condiciones de posibilidad.

El panorama anteriormente expuesto se torna valioso en el marco de la presente reflexión en tanto permite revisar, desde una mirada crítica, las condiciones de existencia de la filosofía como saber escolar en Colombia. Cabe anotar que la filosofía, al igual que la pedagogía como saber, pueden estar situadas en un lugar de sometimiento que permea la forma en que los saberes circulan en el contexto escolar.

Ahora bien, todo lo anterior se hace relevante con la intención de visibilizar la forma cómo la filosofía se ha desplazado por varios escenarios, dentro de la escuela y fuera de ella. Este aspecto tiene que ver con las mismas variaciones históricas que ha tenido este saber en su configuración interna y la ubican en un lugar de posible sometimiento.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29.
- Barragán Castrillón, B. (2011). Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización. *Artes la Revista*, 10(17), 120-139.
- Escobar, A. (1999). *Antropología y desarrollo*. Maguaré, (14), 42-73.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión*. Anagrama.
- Larrosa, J. (1997). Saber y educación. *Educação & Realidade*, 22(1), 33-55.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento N° 14. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Paredes, D. M., y Restrepo, V. V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48.
- Noguera, C. E. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. L. Zuluaga. (Ed.), *Foucault, la Pedagogía y la Educación: pensar de otro modo*. (pp. 39- 69). Cooperativa Editorial Magisterio
- 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-filosofia-en-colombia.pdf>