

EVALUACIÓN EXTERNA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRUEBA SABER

Hayder Leguizamón Oliveros²⁵

Resumo: Este artigo examina a recepção acadêmica da transformação do teste Saber 11, especificamente a eliminação do componente de filosofia, e sua relação com o debate em torno do ensino dessa disciplina na Colômbia. O objetivo é estabelecer um balanço preliminar sobre a resistência e a acolhida que essas modificações tiveram uma década após sua implementação no país. Para isso, inicialmente, contextualizam-se as mudanças geradas pelo teste Saber 11 e as implicações que elas causaram nas comunidades filosóficas colombianas. Em seguida, identificam-se e caracterizam-se algumas das publicações e pesquisas produzidas sobre esse tema entre 2014 e 2024, a fim de estabelecer preliminarmente qual tem sido a recepção e o posicionamento dos acadêmicos em relação às mudanças no teste Saber 11. Por fim, apresenta-se a experiência de ensino de filosofia desenvolvida pelo autor em duas instituições de ensino de Bogotá, no contexto dos problemas e discussões gerados pela avaliação externa na Colômbia.

Palavras-chave: Avaliação externa, teste Saber 11, leitura crítica, ensino de filosofia, problemas filosóficos.

Resumen: El artículo examina la recepción académica de la transformación de la prueba Saber 11, específicamente la eliminación del componente de filosofía, y su relación con el debate en torno a la enseñanza de esta área en Colombia. La intención es establecer un balance preliminar en torno a la resistencia y a la acogida que estas modificaciones han tenido una década después de su implementación en el país. Para alcanzar este propósito, en primer lugar, se contextualiza los cambios generados por la prueba Saber 11 y las implicaciones que causó en las comunidades filosóficas colombianas. Posteriormente, se identifican y caracterizan algunas de las

²⁵ Filósofo. Mestre em Educação. Doutorando no Programa Interinstitucional de Doutorado em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Professor da Escola Gran Yomasa (Bogotá, Colômbia). E-mail: hgleguizamono@upn.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5082-9371>.

publicaciones e investigaciones producidas sobre esta materia en el periodo 2014 -2024, con el fin de establecer preliminarmente cuál ha sido la recepción y la posición de los académicos sobre los cambios de la prueba Saber 11. Finalmente, se presenta la experiencia de enseñanza de la filosofía que adelanto en dos instituciones educativas de Bogotá en el marco de los problemas y discusiones generados por la evaluación externa en Colombia.

Palabras claves: Evaluación externa, prueba Saber 11, lectura crítica, enseñanza de la filosofía, problemas filosóficos.

Introducción

En Colombia, la “calidad” de la educación es evaluada a través de exámenes estandarizados aplicados a los estudiantes en diferentes ciclos de escolarización. Estas evaluaciones, diseñadas en nuestro país por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –en adelante ICFES, se constituyen como los referentes más importantes de la evaluación externa en nuestro país. Al finalizar el ciclo de educación básica y media, los estudiantes colombianos presentan la prueba Saber 11, cuyos resultados condicionan la posibilidad del acceso a la educación superior y brindan un insumo para medir la calidad de los procesos educativos adelantados en las instituciones destinadas para tal fin. Debido a la incidencia que tienen dichos resultados, los docentes, las familias y los estudiantes se esfuerzan por alcanzar buenos desempeños en la misma, hasta tal punto que se otorga más intensidad horaria a aquellas áreas que aparecen evaluadas en el examen.

En el año 2014, el ICFES reestructuró la prueba Saber 11. Uno de los cambios esenciales fue la desaparición del componente de filosofía y la sustitución del mismo por una prueba de lectura crítica, la cual reúne diversas tipologías textuales (incluyendo textos filosóficos). La reacción en su momento no fue la mejor. Causó tal preocupación en la comunidad académica nacional que, desde distintas universidades e instituciones educativas, hubo duros pronunciamientos en su contra; razón por la cual se encendieron las alarmas con respecto al futuro de la filosofía en las instituciones educativas. La Sociedad Colombiana de Filosofía –en adelante SFC- organizó desde entonces una comisión educativa para examinar los alcances de

dicha reestructuración, e inició un diálogo con el ICFES para plantear las inquietudes que suscitaba la reforma y monitorear sus consecuencias.

No resulta exagerado afirmar que esta coyuntura movilizó a la comunidad filosófica del país a proponer diferentes alternativas y acciones conjuntas para defender el lugar de la filosofía en los contextos escolares. A propósito de la reestructuración de la prueba Saber 11, por ejemplo, se han desarrollado diferentes investigaciones (a nivel de pregrado y posgrado) para comprender y evaluar los alcances de la fusión de los componentes de lenguaje y filosofía en la prueba de lectura crítica. Además, se han realizado diferentes eventos centrados en la enseñanza de la filosofía (bajo el liderazgo de la SFC y de distintas universidades del país), y se cuenta con un número importante de publicaciones sobre el asunto en cuestión. Diferentes propuestas e innovaciones pedagógicas en el campo de la enseñanza se han implementado y se han consolidado redes de maestros y de instituciones no sólo a nivel nacional sino también a nivel iberoamericano. Todas estas iniciativas son el resultado del impacto causado por los cambios de la prueba Saber 11 y de la forma como la comunidad filosófica colombiana ha reaccionado a los mismos. Sin duda la última década ha constituido una oportunidad para discutir acerca del lugar y la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en el país, así como una ocasión para proponer estrategias colaborativas que tiendan a su fortalecimiento.

Aunque resulte difícil hacer un balance detallado de lo acontecido, el artículo propone revisar, en primer lugar, cuál ha sido la recepción que ha hecho la comunidad filosófica colombiana de la eliminación del componente disciplinar de filosofía de la prueba Saber 11; luego, en un segundo momento, se presentan algunas reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía asociadas al impacto que causó la transformación de la prueba Saber en mis prácticas pedagógicas.

Recepción de los cambios de la prueba Saber 11 en la comunidad filosófica colombiana

Para analizar el impacto causado por la eliminación del componente de filosofía de la prueba Saber 11, proponemos inicialmente, como ruta metodológica, identificar y caracterizar algunas investigaciones y publicaciones que se han producido en el periodo 2014-2024 sobre

este asunto²⁶. La selección de los documentos respondió básicamente a cuatro criterios, a saber, que el asunto de la investigación o la publicación:

- (i) aborde los cambios de la prueba Saber 11, particularmente la eliminación del componente de filosofía
- (ii) plantee una reacción o posición frente a dicha reestructuración y sus posibles implicaciones para la enseñanza de esta disciplina en las instituciones educativas
- (iii) involucre una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía en el país
- (iv) proponga un balance de lo acontecido durante los últimos años con respecto al impacto de la evaluación externa en el área de filosofía.

Hecha la revisión documental, se seleccionaron 19 documentos que cumplen con al menos dos de los criterios establecidos. La siguiente tabla sintetiza los documentos hallados:

#	Año de publicación	Tipo de publicación	Título	Autores(as)
1	2014	Documento	<i>Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia</i>	Comunidad educativa de la Licenciatura en Filosofía de la UPN
2	2014	Blog	<i>Lectura Crítica ICFES: ¿Comienza la eliminación de la Filosofía?</i>	Daniel Valencia
3	2015	Columna de Opinión	<i>Carta abierta a los maestros de filosofía</i>	Camelo, Diego
4	2015	Ponencia	<i>Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio</i>	Sergio Benítez
5	2015	Ponencia	<i>La enseñanza de la filosofía y su relación con la prueba Saber 11</i>	Hayder Leguizamón
6	2015	Tesis de Maestría	<i>Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de la prueba Saber</i>	Arnold Avelino
7	2015	Artículo de revista	<i>Más allá de la fusión entre Filosofía y Lengua Castellana en las Pruebas Saber</i>	Carlos Zapata
8	2016	Tesis de Maestría	<i>Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media.</i>	Hayder Leguizamón
9	2017	Trabajo de grado	<i>Análisis de los argumentos del MEN y el ICFES para la eliminación de la asignatura</i>	Ana Chaparro

²⁶ El estudio titulado *Un proceso de cambio del criterio evaluativo en las pruebas Saber 11: Del 'pensamiento crítico' a la 'lectura crítica' (2013 – 2023)* es un ejemplo de una investigación de carácter documental que ha realizado un balance general sobre las publicaciones que abordaron las categorías de pensamientos crítico y lectura crítica. Sin duda, este trabajo ha orientado el ejercicio que se presenta a continuación.

			<i>de filosofía en el nuevo examen ICFES saber 11° en el año 2014.</i>	
10	2017	Artículo	<i>Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica.</i>	Diana Acevedo y Maximiliano Prada
11	2019	Artículo de investigación	<i>Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestra América para la enseñanza de la filosofía en Colombia.</i>	Diana Melisa Paredes Andrés Carmona
12	2020	Trabajo de grado	<i>Tensiones que emergen a partir de la naturalización de la lectura crítica en Colombia: una mirada desde las pruebas estandarizadas Saber 11</i>	Sergio Vargas Dayana Celis y Andrea Gómez
13	2020	Artículo de la revista	<i>Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia</i>	Maximiliano Prada Karol Nossa
14	2022	Libro	<i>Actualidad y defensa de la filosofía</i>	Wilson Herrera Romero (Ed.)
15	2022	Tesis de Maestría	<i>Un proceso de cambio del criterio evaluativo en las pruebas Saber 11: Del 'pensamiento crítico' a la 'lectura crítica' (2013 – 2023)</i>	Sergio Andrés Alfaro
16	2022	Artículo de revista	<i>¿Es retirar la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica?</i>	Edgar Eslava Castañeda
17	2023	Artículo de revista	<i>La desterritorialización y la territorialización de la filosofía como saber escolar.</i>	Marlley Barragán Escobar
18	2023	Capítulo de libro	<i>Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía</i>	Miguel Antonio Rosso Juan Ernesto Tibocha Martha Graciela Arias
19	2024	Artículo de revista	<i>Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia</i>	Maximiliano Prada Dussán

Tabla 1. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que el ICFES publicó para el año 2013 un primer documento titulado *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (SNEEE). Alineación del examen SABER 11°*, en el cual se presentan las generalidades de las modificaciones propuestas para esta evaluación, y un segundo documento titulado *SNEEE Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014-2*, explicando los detalles de la organización del nuevo modelo de examen, su estructura y modelo de preguntas, resulta interesante destacar que las primeras publicaciones identificadas surgieron como una reacción inmediata a esta reestructuración, particularmente a la fusión de los componentes de filosofía y de lenguaje en la prueba de Lectura Crítica. En buena medida, los trabajos y estudios publicados entre los años

2014 y 2017 cuestionaron la desaparición del componente disciplinar de filosofía que era evaluado desde 1980 por el Examen de Estado, e interpretaron esta medida como una forma de abolir su enseñanza de la educación media. A continuación, reconstruimos los argumentos más relevantes que justificaron esta interpretación.

El primer conjunto de argumentos considera que el MEN, y su ente evaluador ICFES, están sujetos a políticas de organismos de cooperación internacional (como la OCDE) que privilegian la estandarización y la mercantilización de la educación. Priorizar la educación por competencias es una muestra del interés que hay por subordinar la educación a indicadores de productividad y desarrollo económico. El MEN introduce así reformas educativas con el fin de ajustar el sistema escolar a las demandas del mercado económico y a la formación de capital humano; por ejemplo, reformas que implicarían el detrimento o la supresión de saberes y disciplinas como las artes y las humanidades, al ser consideradas como poco útiles o productivas. En este sentido, se interpretó la reestructuración de la prueba de Estado, específicamente la eliminación del componente de filosofía, como una forma de abolir la enseñanza de esta disciplina en la educación básica y media. A lo anterior se suma la situación crítica que atravesaban en ese momento países como México y España con respecto a la presencia de la filosofía en sus sistemas educativos. De acuerdo con esta lectura, era cuestión de tiempo para que la filosofía desapareciera de los currículos en Colombia, en correspondencia con la situación crítica que atravesaban las humanidades en el mundo y como resultado de la implementación de políticas sobre evaluación externa.

En segundo lugar, se reconoce cierta tendencia en las instituciones educativas a otorgar un valor especial a aquellas áreas que son evaluadas en la prueba de Estado, en particular por la importancia que se atribuye a los resultados obtenidos en la misma. Es de conocimiento que el ingreso de los estudiantes a la Universidad depende en buena medida de dichos resultados, y que estos se constituyen además como un indicador (desafortunadamente el más privilegiado) para evaluar la calidad de los docentes y de las instituciones educativas del país; por tal motivo, los colegios se esfuerzan por obtener buenos resultados en las pruebas Saber 11. De ahí que se justifiquen cambios a nivel curricular, como el ajuste en las intensidades horarias o la creación de nuevas asignaturas (como *Lectura Crítica*), con la finalidad de mejorar los desempeños obtenidos en estas mediciones. Dado que la prueba de filosofía desapareció, se concluyó que esta área perdería la importancia que se le asignaba antes, quedando a merced de las decisiones

institucionales que se inclinan a priorizar aquellas áreas (como ciencias naturales o matemáticas) que son evaluadas en la prueba Saber 11.

Un tercer argumento cuestionó la adopción de la “*lectura crítica*” como la categoría que permitió recoger o fusionar las áreas de filosofía y lenguaje. El ICFES argumentó que ambas pruebas estaban centradas en la evaluación de competencias de lectura (ICFES, 2013), cuya diferencia estaba marcada solamente por las tipologías textuales que abordaban, razón por la cual se justificaba su fusión en una prueba de lectura crítica. Sin embargo, las primeras reacciones señalaron la arbitrariedad que se cometía al reducir justamente la filosofía a la evaluación de dichas competencias, puesto que la actividad filosófica, sus contenidos disciplinares y sus fines (como la formación ciudadana) no se pueden agotar simplemente en la formación de lectores competentes. Básicamente con esta decisión el ICFES estaría desconociendo los saberes disciplinares, la tradición filosófica y, por qué no, el filosofar mismo. Por las razones expuestas anteriormente, se puede concluir que las primeras reacciones a la reforma de la prueba Saber 11 fueron negativas.

No obstante, se desarrollaron dos investigaciones que cuestionaron la validez de la prueba de filosofía que se aplicó hasta el año 2013 (Avelino, 2015; Leguizamón, 2016). En la práctica esta prueba no logró ajustarse al modelo de evaluación por competencias, pues los ítems presuponían de los estudiantes un manejo de conocimientos declarativos que estaban asociados a la tradición occidental de la filosofía, la cual se extendía desde los presocráticos hasta los desarrollos del siglo XX. Ante la dificultad que tenían los maestros para transmitir un conocimiento enciclopédico acumulado hace más de dos mil años, en un poco menos de dos horas a la semana en 10° y 11°, los desempeños de los estudiantes no podrían ser los mejores. De hecho, filosofía ocupó durante varios años el último lugar en los resultados de la prueba Saber 11 a nivel distrital y nacional. Por ese motivo, la sustitución de esta prueba disciplinar por una evaluación basada en la comprensión de textos (algunos de ellos filosóficos), fue interpretada como una oportunidad para introducir cambios en las prácticas de enseñanza de la filosofía.

Retomando la caracterización de los documentos identificados, es posible afirmar que en los siguientes años las publicaciones realizadas mantienen un tono crítico frente a los cambios introducidos por la prueba Saber 11. Sin embargo, el acento de las posiciones se ha modificado en algunos aspectos. Al parecer no se considera actualmente que las modificaciones

hechas a la evaluación externa impliquen como tal una desaparición de la filosofía de los escenarios escolares; tampoco que la filosofía haya desaparecido del todo de la evaluación externa. Pero sí resulta evidente un interés por el tipo de relación que puede establecerse entre lectura crítica y filosofía, así como por las implicaciones que han acarreado estos cambios para su enseñanza en la educación media. Además, se identifican en los documentos algunas propuestas alternativas para la enseñanza de la filosofía, mientras que otros realizan un balance de lo ocurrido durante la última década. Finalmente, son escasos, por no decir ausentes, los estudios empíricos sobre esta materia; aspecto a tener en cuenta para futuras investigaciones. A continuación, examinaremos con detenimiento estos aspectos.

En primer lugar, se encuentra con frecuencia en las publicaciones discusiones en torno al concepto de “lectura crítica” que asume la Prueba de Estado. En efecto, el ICFES definió la estructura de la prueba de Lectura Crítica en torno a tres competencias: (i) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, (ii) comprender como se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, (iii) reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Las dos primeras competencias hacen referencia a la comprensión de un texto, mientras que la tercera competencia estaría asociada a la aproximación crítica al mismo. Cada una de estas competencias se fundamenta en una serie de afirmaciones, tareas y evidencias que el ICFES ha definido en el marco conceptual de la prueba. Por el momento, nos centraremos en la tercera competencia. Ante la afirmación: “reflexiona a partir de un texto y evalúa un texto”, el ICFES definió las siguientes evidencias: (i) establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo); (ii) establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados; (III) reconoce contenidos valorativos presentes en un texto; (IV) reconoce las estrategias discursivas en un texto; (V) contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este (ICFES, 2021, p. 42). Según el ICFES, un estudiante debería, al terminar su ciclo de educación básica y media, estar en condiciones de comprender la estructura formal de un texto, identificar las estrategias retóricas y argumentativas, advertir los propósitos de un texto, identificar supuestos y derivar implicaciones. No obstante, no queda del todo claro cuál es el significado y el alcance que se le atribuye a la lectura crítica, en especial porque el ICFES parece no haber publicado muchas informaciones para profundizar en esta categoría durante los primeros años de la aplicación del examen.

Aunque el ICFES ofrezca esta conceptualización, algunos/as académicos/as e investigadores/as la consideran insuficiente porque, al parecer, no hace justicia a la complejidad del proceso de lectura. En términos generales, se cuestiona esta caracterización porque la lectura termina reducida a una labor de interpretación y análisis lógico de un texto, desconociendo así su potencial emancipador (Freire), o simplificada “a una mera operación mental y computacional indiferente a la experiencia y los saberes del lector” (Cárdenas y Niño, 2021, p. 161). Luego, la lectura no es un proceso únicamente cognitivo y mental, “sino que ocurre en horizontes de comprensión y sentido socioculturales y mundos vitales que demandan la apropiación de saberes humanísticos, sus tradiciones, conceptos y lenguajes (p. 161). Desde una perspectiva sociocultural y de análisis del discurso, se considera a la lectura como una práctica social y no individual, pues “quien lee no sólo comprende un significado, sino que adopta un papel, elabora una imagen y es participe de una organización determinada de la sociedad” (p. 171). Así, la *lectura crítica* evaluada en la prueba de Estado parece desconocer esta orientación sociocultural, pues una prueba estandarizada limita al lector en la medida que ya tiene preestablecida una respuesta correcta y no posibilita al estudiante que desarrolle a profundidad su posición crítica (Alfaro, 2023). Por la dificultad que implica estandarizar el ejercicio de la *crítica* en una prueba que parece enfatizar la comprensión local y global de los textos, se llega a considerar además que la filosofía, al servicio de la lectura crítica, pierde paradójicamente su capacidad crítica. (Prada, 2024, p. 187).

Ahora bien, el ICFES publicó el documento *Prueba de Lectura Crítica Saber 11º, Saber TyT y Saber Pro. Marco de referencia para la evaluación*. (ICFES, 2021), en el cual se presentan detalladamente las especificaciones y el marco teórico que fundamenta estas pruebas estandarizadas. Vale la pena destacar que el documento reconoce que la lectura es un “área multidimensional”, pues no se reduce solamente a una herramienta que permite el acceso a los textos, sino que es “un instrumento de pensamiento y una herramienta conceptual” (ICFES, 2021, p. 5), que el estudiante requiere para el desempeño en su vida individual y social. Lo que sucede es que estas diferentes dimensiones no pueden ser incorporadas en la prueba por su carácter estandarizado (es decir, por las limitaciones técnicas de la prueba).

Sin embargo, el ICFES hace énfasis en la lectura como proceso cognitivo, apoyándose para ello en la conceptualización de la OCDE para justificar la importancia de la lectura en los procesos de desarrollo, crecimiento e inserción social de las personas (p. 22). Por tal motivo,

hace hincapié en la comprensión y la evaluación de los textos, siendo susceptible aún de las críticas anteriormente expuestas.

La segunda preocupación está centrada en el impacto que puede tener la Prueba de Estado en la forma cómo se enseña esta disciplina en las escuelas, porque se evalúa exclusivamente la contribución de la filosofía al desarrollo de competencias de lectura crítica. Si bien la filosofía puede contribuir a la formación de lectores competentes, no se puede negar que la importancia atribuida a los desempeños obtenidos en la Prueba Saber en los colegios puede derivar en una suerte de instrumentalización de la filosofía, es decir, que la actividad filosófica en la escuela se reduzca esencialmente al análisis de textos y al desarrollo de unas capacidades lógicas y argumentativas. Razón por la cual se estarían dejando de lado otras concepciones y prácticas de la filosofía que han estado presente en su historia: “La consecuencia de dejar de lado otros sentidos de la filosofía [...] es una progresiva invisibilización de los mismos en las instituciones educativas, concentradas en obtener buenos resultados en las pruebas” (Acevedo y Prada, 2017, p. 9). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía estaría enfocada al desarrollo de técnicas para la comprensión textual, y su presencia en las instituciones estaría supeditada al cumplimiento de este objetivo. De lo contrario, la filosofía resultaría inútil para una educación centrada en el desarrollo de competencias y estaría en riesgo su presencia en las escuelas (p. 10).

Ante las múltiples tensiones que ha causado la desaparición de la filosofía como prueba específica en la evaluación censal, han surgido algunas propuestas que buscan transformar su enseñanza desde una perspectiva latinoamericana o decolonial, como es el caso de las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica (OPFN)* (Carmona y Paredes, 2019), con el propósito de combatir la hegemonía eurocéntrica y las expresiones de colonialidad que tienden a ser explícitas en los currículos y las prácticas de enseñanza de esta área en las instituciones educativas del país. También se observa un fortalecimiento de las Redes disciplinares (Red Nacional de programas de filosofía, Red de enseñanza de la lógica, Red de enseñanza de la lógica, Red de profesores de filosofía, entre otras) en el país, cuya estructura y funcionamiento ha posibilitado una convergencia entre los enfoques teóricos y las prácticas pedagógicas, permitiendo así que estudiantes y docentes discutan sobre preguntas e intereses filosóficos que se convierten en objeto cooperativo de indagación e intercambio académico. Asimismo, algunos colectivos de docentes han asumido prácticas de decolonización de la

filosofía y lideran la consolidación de comunidades de indagación constituidas a partir de las experiencias vitales de sus integrantes. En este sentido, pueden reconocerse propuestas filosóficas y pedagógicas en torno a la filosofía intercultural, a la filosofía con niños, a la filosofía en el nivel de la educación primaria, a la realización de campamentos filosóficos y a la organización de eventos como las diferentes olimpiadas filosóficas que se realizan en el país (Eslava, 2022, pp. 229-230).

Por todo lo anterior, resulta plausible afirmar que, si bien en sus inicios la reacción de los académicos hacia el giro dado por las pruebas Saber 11 fue en gran medida negativa, debido a las consecuencias nocivas que parecía implicar para la filosofía y su enseñanza en las instituciones educativas, en los últimos años esta posición reactiva se ha convertido paulatinamente en una posición activa que busca la defensa y la promoción de la enseñanza de la filosofía en el país y fuera de él. (Prada, 2024, p. 186).

Sin embargo, la ausencia de estudios empíricos sobre esta materia señala un campo de investigación necesario, en especial porque se cumple un decenio de la transformación de la prueba Saber 11° y no se cuenta con datos precisos sobre lo que ha sucedido en las instituciones educativas, de modo que se desconoce si se han producido cambios y de qué tipo. Por este motivo, surgen algunas preguntas que pueden orientar estudios a futuro: ¿qué tipo de consecuencias ha causado la fusión de las pruebas de filosofía y lenguaje? ¿cuál es la recepción que ha tenido estos cambios de la prueba Saber 11 en los docentes de filosofía de las instituciones?, ¿han tenido algún impacto estos cambios en los currículos (planes de estudio) y en los procesos pedagógicos adelantados en el área?, ¿cuál es el paradigma o enfoque de enseñanza privilegiado en las aulas?, ¿la enseñanza de la filosofía se ha enfocado exclusivamente hacia el desarrollo de competencias de lectura crítica?, ¿cuál es el estado actual de la filosofía en las instituciones educativas del país? Desde una perspectiva de fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía en contexto escolares, resultaría muy conveniente contar con una caracterización del estado de la misma en las instituciones educativas del país.

Implicaciones de los cambios de la Prueba Saber 11 en las prácticas pedagógicas del área de filosofía: una experiencia en torno a la enseñanza de la filosofía basada en problemas

En el contexto de la modificación de la prueba Saber 11, desarrollé la investigación titulada *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media* (Leguizamón, 2016). Esta investigación examinó los cambios en la prueba Saber 11 y las posibles consecuencias de estas modificaciones en los procesos pedagógicos adelantados en el área de filosofía.

En efecto, el estudio mostró las dificultades que contenía el examen de filosofía aplicado desde el año 2000 hasta el año 2013, porque no logró adecuarse al modelo de evaluación por competencias, sino que continuó con la evaluación de contenidos e información enciclopédica sobre la historia, los conceptos y las doctrinas filosóficas (como sucedía con el examen desde la década de los 80 del siglo XX). Dado que los ítems eran formulados a modo de síntesis del planteamiento de un autor, concepto o doctrina, los enunciados no incluían la información suficiente para que el estudiante aplicará sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (el contexto de la pregunta era insuficiente). De hecho, un número importante de preguntas demandaba que el estudiante estuviera familiarizado con el tema o el contenido evaluado. Si tenemos en cuenta que cada pregunta abordaba a un autor o tema en particular, la complejidad de la prueba aumentaba: “Así, los desempeños obtenidos en esta prueba estaban condicionados en gran medida al acervo conceptual y teórico que hubiese retenido (memorizado) el estudiante” (Leguizamón, 2022, p. 88). De allí que los resultados obtenidos en el examen de filosofía durante los años 2006-2013 a nivel nacional y distrital no fueran los mejores (Leguizamón, 2016, pp. 36-145). Debido a la presión ejercida para obtener buenos resultados en la Prueba de Estado, los docentes de filosofía debíamos dar cuenta de toda la tradición filosófica occidental durante los dos años de educación media. No podía entonces resultar extraño que la práctica de la filosofía en las escuelas se enfocará en un breve recorrido por la historia de la filosofía, independientemente de que estos contenidos atendieran las inquietudes e intereses de los estudiantes.

En el año 2014, se unifican en la prueba de Lectura Crítica las áreas de filosofía y lenguaje, cambiando drásticamente la evaluación de filosofía en la prueba Saber 11. Sin embargo, resulta desconcertante que en la actualidad el ICFES desconozca la diferencia abismal entre ambos exámenes. Al respecto el ICFES sostiene que:

La prueba de filosofía, que comenzó a realizarse en el 2000, evaluaba la capacidad de los estudiantes para entender e interpretar textos académicos de tipo filosófico y reflexionar sobre su contenido. Se partió del principio según el cual la filosofía proporciona herramientas para aproximarse al discurso a través de la argumentación

y la reflexión, en vez del dogmatismo. Por este motivo, en la prueba se evaluaba la capacidad reflexiva de los estudiantes acerca de cuestiones filosóficas, antes que el recuento de autores, teorías, sistemas o títulos de obras. En otras palabras, las preguntas evaluaban el pensamiento argumentativo propio de la filosofía, y no el conocimiento de su historia.

[...] La prueba de filosofía del examen Saber 11° era, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica apoyada en textos filosóficos y orientada hacia la evaluación de competencias relacionadas con el análisis conceptual, la argumentación y el pensamiento lógico (ICFES, 2021, p. 17).

Aunque el ICFES considere que no hay un cambio radical de un examen al otro, la investigación citada antes demostró lo contrario (Cf. Leguizamón, 2016). Por lo anterior, sustituir el componente disciplinar de filosofía por una prueba de lectura crítica, enfocada hacia la comprensión y evaluación de textos filosóficos, debe generar algunas consecuencias para su enseñanza. A mi modo de ver, esta transformación de la evaluación constituye una oportunidad para fortalecer los procesos de enseñanza de esta área en las instituciones educativas. Si la Prueba de Estado ya no evalúa contenidos de la tradición filosófica, porque las preguntas evalúan la capacidad de leer un texto filosófico y no un cúmulo de conocimientos declarativos, los profesores recuperan su autonomía para determinar el currículo a trabajar, lo cual posibilita un escenario para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras que involucren activamente a los estudiantes. En este sentido, la clase de filosofía no tendría que reducirse, por la presión de la evaluación externa, a una historia de las ideas y de los autores más representativos de la tradición, sino que más bien puede constituirse como un espacio para la reflexión y el diálogo en torno a problemas filosóficos cercanos a los intereses vitales de los alumnos.

Personalmente he orientado la práctica pedagógica hacia la identificación y discusión de problemas filosóficos con la participación activa de los estudiantes, así como a la formulación de proyectos que vinculan la reflexión filosófica a problemas específicos de los territorios (Leguizamón, 2022). En este sentido, he abandonado el enfoque *histórico-patrimonial* de enseñanza, centrado en la transmisión enciclopédica de contenidos filosóficos, para asumir un enfoque basado en problemas, el cual brinda protagonismo a los estudiantes en la definición de las preguntas filosóficas a tratar en las clases. La idea central es que los problemas surjan de las experiencias vitales de los estudiantes para que se vean motivados a reflexionar sobre ellos. Problemas filosóficos como la muerte, el alma, el amor, la felicidad, la libertad, el conocimiento del mundo externo, el tiempo, la nada, la relación entre la mente y el cuerpo, el *sentido de la vida*, entre otros, llaman poderosamente la atención de los/as jóvenes,

quizás porque la mayoría de las personas tienden a enfrentarse a estos grandes interrogantes alguna vez en su vida; motivo por el cual han sido objeto de análisis y discusión durante los últimos años en las clases de filosofía que he orientado²⁷. Sin duda, la filosofía puede brindar las herramientas para pensar rigurosamente sobre estos problemas, contribuyendo al esclarecimiento de los conceptos, al análisis de los argumentos, al examen de los prejuicios y a mantener vivo el asombro que, como diría Bertrand Russell, nos libera del dogmatismo. Desde esta perspectiva, se busca promover el pensamiento filosófico -entendido como una forma de cuestionamiento de sí mismo y de la realidad que nos rodea- en las prácticas pedagógicas que he orientado.

Labor la he desarrollado principalmente en dos instituciones educativas de Bogotá: el Colegio Rural José Celestino Mutis (IED) y el Colegio Gran Yomasa (IED). La experiencia en el Mutis, ubicado en la ruralidad de Ciudad Bolívar, permitió la vinculación de la filosofía a proyectos pedagógicos, transversales, de aula y a una línea de profundización en Artes y Humanidades para la educación media; también el trabajo de aula posibilitó la realización de tres foros (dos interinstitucionales y uno institucional) durante los años 2017 a 2019, en torno a problemas filosóficos de interés para los estudiantes. Esta experiencia es recogida en buena medida en el texto: *Enseñanza de la filosofía y pedagogía por proyectos* (Leguizamón, 2022).

A partir del año 2020, mi labor se ha desarrollado en el Colegio Gran Yomasa (IED) en la Localidad de Usme, al sur de Bogotá. En buena medida, la enseñanza que oriento sigue el enfoque de enseñanza basado en problemas. En el año 2022, acogiendo la estrategia de centros de interés avalada por la Secretaría de Educación del Distrito, se inició la conformación del Semillero de Filosofía con estudiantes de grado 8° a 11°. La asistencia a este espacio es voluntaria. El propósito del Semillero es fortalecer el pensamiento filosófico²⁸ de los estudiantes del Colegio Gran Yomasa (JM), a partir de la indagación y discusión de problemas

²⁷ El estudio de estos problemas ha implicado además la selección cuidadosa de diferentes textos pertenecientes a la tradición filosófica, así como la búsqueda de recursos audiovisuales pertinentes para el análisis de los mismos. Por lo general, se realiza una lectura detenida de los textos filosóficos y un diálogo sobre sus ideas y planteamientos en clase.

²⁸ Kant consideraba que no se puede enseñar filosofía, sino sólo se puede enseñar a filosofar. Filosofar puede entenderse, a su vez, como una forma de pensamiento caracterizada por el control riguroso de la argumentación, el análisis de los conceptos y la disposición a la crítica (y, por supuesto, la autocrítica) de las creencias. El pensamiento filosófico presupone entonces una actitud escéptica frente a las convicciones más arraigadas del sentido común, y es el resultado de la perplejidad (o el asombro, en términos de Platón y Aristóteles) originada por una situación familiar que se presenta ahora como problemática e inquietante. Quien reflexiona filosóficamente identifica un problema y lo somete a un examen racional que pretende llevarlo hasta sus últimas consecuencias.

filosóficos de interés para sus integrantes. Una de las líneas de acción importante de este proyecto es la participación en eventos interinstitucionales de filosofía (como las Olimpiadas filosóficas, los foros y los encuentros, etc.), así como la realización del Encuentro Interinstitucional de Filosofía en nuestra institución.

La primera versión del Encuentro promovió la discusión filosófica entre los/as estudiantes acerca de los restos y desafíos que enfrenta la humanidad (antes, durante y después de la pandemia), y contó con 11 colegios (públicos, privados y en concesión) de la localidad de Usme y 1 de Ciudad Bolívar. Participaron aproximadamente 240 estudiantes, 20 docentes y 4 invitados especiales (personalidades reconocidas en el ámbito filosófico nacional); se presentaron, además, 50 ponencias en diez mesas de discusión. El segundo Encuentro abordó *La libertad, la autonomía y la responsabilidad moral*. La participación de las instituciones educativas aumentó a 18 y el número de estudiantes asistentes fue de 350, acompañados por 30 docentes. Además de la participación de tres invitados especiales, se contó con el apoyo de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN-, quienes evaluaron las 45 ponencias presentadas y emitieron un concepto para establecer las más destacadas durante la jornada.

En mayo de 2025 se llevó a cabo el III Encuentro Interinstitucional de Filosofía en el Colegio Gran Yomasa (IED), con la participación de 300 invitados y 20 instituciones educativas de 6 localidades (Usme, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, Engativá y Suba). El objetivo del evento fue promover la reflexión filosófica entre los/as estudiantes acerca del sentido de la vida. El evento inició con cuatro conferencias desarrolladas por especialistas en el campo de la filosofía a nivel nacional. Luego los estudiantes presentaron 55 ponencias distribuidas en 11 mesas de discusión. Los jurados de las ponencias estuvieron conformados de nuevo por estudiantes de la licenciatura en filosofía de la UPN. Gracias a la colaboración y el apoyo de la UPN, la editorial Aula de Humanidades, la Sociedad Colombiana de Filosofía, todos los ponentes recibieron un detalle que incluía un libro de filosofía afín a la temática del evento. Al final de la jornada, se destacaron las mejores ponencias por mesa, las cuales recibieron una mención especial.

Paulatinamente, el evento se ha consolidado como un espacio para el fortalecimiento de la filosofía en las instituciones educativas del sur de la ciudad, pues se va proyectando un diálogo con otros educadores e instituciones que puede brindar un insumo importante para

adelantar algunos estudios empíricos, así como consolidar redes que promuevan el fortalecimiento de esta disciplina en la juventud colombiana. Se espera consolidar entonces una comunidad filosófica y una red de maestros hacia el futuro.

Para finalizar, quiero destacar la producción escrita de los integrantes del semillero. Hasta el momento se cuenta con una cantidad importante de documentos (particularmente ponencias) que abordan diferentes problemas filosóficos. Estos escritos son innovadores porque no se enfocan solamente en reproducir teorías filosóficas, sino que son el resultado del esfuerzo de los estudiantes por pensar filosóficamente algunos problemas actuales (por no decir vitales). Pensar el fenómeno de la posverdad y su relación con las redes sociales, proponer una dosis de estoicismo en tiempos de auge de los influencers, analizar la noción de verdad al interior de la *Comisión de la Verdad*, reflexionar sobre el temor a la muerte, discutir sobre el papel de las creencias religiosas en la vida de los feligreses, examinar las repercusiones de la IA en la educación básica, aproximarse a la filosofía como forma de vida (en escuelas como el epicureísmo y el escepticismo), reivindicar el papel de la autonomía y la responsabilidad moral, preguntarse por el destino y el determinismo causal, señalar la importancia de la literatura y de las artes para las sociedades democráticas, cuestionar el modelo de felicidad hiperconsumista, son algunas de las ideas que los estudiantes se han atrevido a pensar por sí mismos y a someterlas al rigor de la escritura. Asumir este camino no ha sido fácil, pero ha sido una senda que me ha permitido entender que la filosofía sí puede resultar vital para los jóvenes bogotanos (como para las personas en general). Una oportunidad para fortalecer el proyecto de formación filosófica en nuestro país a propósito de los más de diez años de transformación de la Prueba Saber 11°.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, D.; PRADA, M. *Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica*. Revista Colombiana de Educación, 72, 15-37, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.72r ce15.37>
- AVELINO, A. *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los Enfoques de las pruebas saber*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2015

BARRAGÁN, M. *La desterritorialización y la territorialización de la filosofía como saber escolar*. Revista Digital Educación y Territorios. Vol 2. Núm 1. Enero-junio de 2023. RDET, 2023

BENÍTEZ, S. *Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio. Una patada a la filosofía*. Ponencia presentada en II Congreso Internacional: Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas. Marzo 26, 27 y 28 de 2015. Universidad Pontificia Bolivariana, 2025. Recuperado de: https://www.academia.edu/12034942/TIEMPOS_DIF%C3%8DCILES_PARA_LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LA_FILOSOF%C3%8DA_EN_EL_COLEGIO

CABANZO, A. y Wills, S. *Filosofía y lectura crítica*. En W. Herrera (Ed.), Actualidad y defensa de la filosofía (pp. 221-240). Uniagustiniana-Universidad del Rosario, 2022

CAMELO, D. *Carta abierta a los Maestros de Filosofía*. La Nación, 2015. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.co/index.php/opinion/item/246511-carta-abierta-a-losmaestros-de-filosofia>

CÁRDENAS, N.; NIÑO, Á. *Lectura crítica y filosofía: ¿mutua implicación?* En W. Herrera (Ed.), Actualidad y defensa de la filosofía (pp. 169.178). Uniagustiniana-Universidad del Rosario, 2022

CARMONA, A.; PAREDES, D. *Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia*. Cuestiones de Filosofía, 5(24), 21–48, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>

LEGUIZAMÓN, H. *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2016.

LEGUIZAMÓN, H. *Enseñanza de la filosofía y pedagogía por proyectos*. En W. Herrera Romero (Ed.), Actualidad y defensa de la filosofía. Editorial Universitaria Uniagustiniana y Editorial Universidad del Rosario, 2022.

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, Universidad Pedagógica Nacional. *Manifiesto en contra del asesinato de la filosofía en Colombia*. s.d.e, 2014. Disponible en: <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia.pdf>

PRADA, M. *Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia*. Estudios de Filosofía, 69, 177-198, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>

ROSSO, M. A., TIBOCHA, J. E.; ARIAS, M. G. *Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía*. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media (pp. 87-135). Bogotá: Editorial Uniagustiniana, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.04>