

Artículo de Investigación

Recepción: 26 de julio de 2018

Aprobación: 23 de octubre de 2018

FILOSOFÍA: UNA MIRADA A LAS TENDENCIAS EMERGENTES EN ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN¹

PHILOSOPHY: A LOOK AT EMERGING TRENDS IN
TEACHING AND EVALUATION

Ivan Darío Cruz Vargas

Licenciado en Filosofía

Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia
(Tunja, Colombia)

ivan.cruz@uptc.edu.co

Lizeth Ximena Castro Patarroyo

Licenciado en Filosofía

Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia
(Tunja, Colombia)

lizeth.castro01@uptc.edu.co

¹ La investigación deriva del trabajo realizado en el marco del Proyecto “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia” código SGI 2204 del grupo Filosofía, Sociedad y Educación –GIFSE–, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, y la Dirección de Investigaciones de la UPTC.

RESUMEN

El presente escrito muestra los resultados teóricos de una investigación a propósito de la enseñanza y la evaluación en la filosofía, a partir de los cuales se observan las diferentes tendencias que emergen frente a la temática, mediante un trabajo de archivo genealógico propuesto por Foucault. Desde allí, se hace un análisis de las implicaciones que tienen las diferentes formas de enseñar y evaluar en Filosofía. La pretensión del texto es la de servir como punto de partida de investigaciones sobre las diferentes problemáticas que marcan la enseñanza de la filosofía, con relación a las prácticas y discursos en los que se moviliza la educación básica y media en el área.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, evaluación, educación, práctica.

ABSTRACT

This paper shows the theoretical results of a research on teaching and evaluation in philosophy, from which the different trends that emerge against the subject are observed, through a work of genealogical file proposed by Foucault. From there, an analysis is made of the implications of the different ways of teaching and evaluating in Philosophy. The aim of the text is to serve as a starting point for research on the different problems that mark the teaching of philosophy, in relation to the practices and discourses in which basic and secondary education is mobilized in the area.

Keywords: teaching philosophy, evaluation, education, practice.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo presenta los resultados de la búsqueda realizada con el objetivo de determinar el estado del debate en el marco de la evaluación en la enseñanza de la filosofía, y las prácticas y los discursos que se movilizan alrededor de la misma. La metodología usada para este proceso está en perspectiva al trabajo de archivo genealógico propuesto por Michel Foucault, que es abordado y explicado en el libro titulado *Formas y expresiones Metodológicas en el último Foucault*, especialmente en el capítulo escrito por Espinel & Pulido (2017), y que se asume con el fin de observar como lo propone Ospina (2014) el tipo de sujeto que se construye no solamente en el aula, sino en el contexto escolar, teniendo presente que este deviene de un tipo de realidad contextual que se refleja en la institución.

Como criterio de búsqueda documental, se tiene la enseñanza de la filosofía en Colombia como categoría de trabajo. De esta manera, prima el estudio de artículos de revistas especializadas a nivel nacional, textos teóricos, diferentes tesis a nivel de maestría y doctorado. Los criterios que han guiado la búsqueda del material bibliográfico han sido el abordaje de documentos producto de investigaciones que han tenido como objeto a la *evaluación* en el marco de lo educativo, priorizando aquellos concernientes a la evaluación en la educación media o bachillerato; así también se han recolectado trabajos de tipo teórico en torno a este objeto de estudio. En cuanto a la *enseñanza de la filosofía*, se ha tenido en cuenta lo obtenido en el proyecto

de investigación titulado *balance de la enseñanza de la filosofía*¹ para dar sustento con respecto a este.

El texto se divide en dos partes: en la primera, titulada *La evaluación y las prácticas evaluativas en la enseñanza de la filosofía*, se presentan ocho tendencias, siete concernientes a la evaluación y una con relación a la evaluación en la enseñanza de la filosofía. La primera de ellas tiene que ver con *los tipos de evaluación*, en donde encontramos que los trabajos investigativos se centran en diferenciar la evaluación por su carácter o su objetivo: el test, evaluación estandarizada, de competencias, formativa y del aprendizaje; por otro lado, también se ha encontrado como tendencia *la evaluación como dispositivo de control y como proceso educativo*. En cuanto a la evaluación en la enseñanza de la filosofía, se ha encontrado como tendencia *las modalidades de enseñanza de la filosofía* dentro de la cual la apuesta es por *la evaluación de la repetición creativa*. La segunda alrededor de la enseñanza de la filosofía titulada *Prácticas y discursos en la enseñanza de la filosofía*. Allí se pueden observar tres tendencias enunciadas de la siguiente manera: la filosofía como ejercicio del pensamiento, argumentación y crítica, la enseñanza de la filosofía como problema filosófico y finalmente la enseñanza de la filosofía aliada con los procesos de tecnologización.

Lo siguiente es una aproximación documental que tiene como función brindar un punto de partida a diferentes investigaciones con relación a la enseñanza de la filosofía, en

¹ Proyecto “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia” código SGI 2204 del grupo Filosofía, Sociedad y Educación – GIFSE–, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, y la Dirección de Investigaciones de la UPTC.

tanto presenta a modo de tendencias aquellas maneras en las que se ha trabajado sobre la temática.

LA EVALUACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

El examen o la evaluación se han convertido en uno de los pilares fundamentales, no solo de los sistemas educativos, sino de la educación misma, porque ha logrado insertarse en ella de tal manera que se ha convertido en algo inconcebible el pensar la educación sin evaluación o examen. La evaluación ha tenido un rol importante en el desarrollo de la educación, para el interés de la presente investigación, se ha convertido en algo discutible dentro de la enseñanza de la filosofía.

El *TEST. Evaluación de capacidades mentales*. Durante el siglo XX y gracias al trabajo investigativo de escuelas normales, en Colombia se implementa un tipo particular de evaluación a manera de *test* que buscaba medir y agrupar distintos tipos de inteligencia o, en resumidas cuentas, que buscaba medir la capacidad mental de los educandos. Aunque tuvo un auge significativo dentro de las escuelas normales superiores, la implementación a nivel estatal de estos *test* no. Aun así, se crea un instituto de psicología experimental, encargado de los procesos de aprendizaje y de las aptitudes; desde este instituto, se fomenta la aplicación de *test* en las normales superiores, llegando a un punto tal donde estos *test* se convierten en requisitos para aquellos que deseaban optar por el grado de licenciado. A propósito de los *test* en

aquel instituto, Londoño & Figueroa (2014) escriben:

Los test de inteligencia pretendían evaluar el coeficiente intelectual de los estudiantes y se basaban en los postulados académicos de Alfred Binet (1857-1911) quien propuso un método de ejecución en el cual la inteligencia se calculaba sobre la base de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética, dominio del vocabulario; fue el introductor del concepto de edad mental (p. 254).

Esto nos deja entrever una de las aristas históricas de las formas y prácticas evaluativas implementadas en nuestro país. La evaluación acá es un instrumento de medición de las capacidades mentales de aquellos que se encuentran en el proceso evaluativo, además de que se trata de un proceso evaluativo queda como resultado la clasificación y agrupación en distintos tipos de sujetos, según un resultado que pretende ser objetivo.

Evaluación formativa: en el enfoque de evaluación formativa no se busca la sanción, sino la identificación de problemas que no permiten los aprendizajes, para con ello, darles solución: es importante la falla del estudiante porque se espera que todos aprendan de los resultados. En esta medida, la evaluación es tomada como herramienta al servicio de los docentes para mejorar su práctica.

El enfoque formativo de la evaluación está estrechamente ligado al enfoque de evaluación de competencias, como ya lo veremos, este último dista en la medida en que no se ajusta

“El examen o la evaluación se han convertido en uno de los pilares fundamentales, no solo de los sistemas educativos”.

a estándares de evaluación, sino a criterios dados por los contextos. En todo caso, el enfoque formativo también apunta a la búsqueda de aquellos factores que entorpecen la adquisición o el aprendizaje de ciertos saberes y conocimientos, así como el desarrollo de habilidades, con el fin de modificar los procesos y propiciar mejores condiciones para el aprender. Es así que la evaluación pasa por la implementación de ciertas herramientas tecnológicas con el fin de tener mejores resultados (Olmos Migueláñez, 2008).

La evaluación formativa busca el cambio, no un cambio circunstancial, sino de las concepciones y creencias de aquellos involucrados en los procesos educativos gracias a un proceso de comprensión y reflexión sobre la misma (Abesú García & Rueda Beltran, 2003). El enfoque formativo se presenta como la superación de las formas tradicionales de la evaluación. La apuesta por una evaluación que deje atrás el exceso de importancia de la memoria en los procesos de aprendizaje y coloque en el centro la búsqueda de las fallas y necesidades de los estudiantes, con el fin de hacer retroalimentación implementando métodos o herramientas que corrijan esos errores; métodos y herramientas desde lo tecnológico (Lustosa de Oliveira, Silva, Vega, & Galembeck, 2017).

Evaluación de competencias: para lograr la evaluación de competencias, primero se debe plantear una situación que simula un contexto real. La evaluación de competencias busca, no la corroboración de habilidades específicas ni conocimientos concretos,

sino de competencias o cualidades humanas con los cuales se configuran los modelos mentales y se solucionan los problemas de la vida cotidiana (Gallardo Gil, Domínguez Ramos & Sierra Nieto, 2015). La evaluación de competencias se aleja de los métodos de evaluación de memorización y reproducción que resultan superficiales y, en su lugar, busca evaluar el pensamiento lógico, las actitudes y aptitudes de los alumnos.

Las competencias son entendidas como la posibilidad de hacer uso de ciertos recursos cognitivos ante situaciones inesperadas: la capacidad de resolver problemas complejos en escenarios igualmente complejos. Son entonces competencias dadas en el saber y el saber hacer (Díaz Barriga Arceo & Barroso Bravo, 2014). Es por ello que, no se hace referencia a la evaluación de conocimientos específicos guardados en la memoria, sino a habilidades lógicas en la resolución de problemas. Ante esto, se propone el uso de herramientas para la evaluación que no sean de carácter holístico sino riguroso.

Por otra parte, existen posturas que ven, a raíz de la alta acogida que ha tenido la evaluación por competencias en los sistemas educativos, la necesidad de encontrar los fallos y limitaciones de esta forma de evaluación y con ello mejorarla. Entre otras posturas, la de Cardona Torres, Jaramillo Valbuena y Navarro Rangel (2016) ve a la evaluación por competencias como la mejor herramienta para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a través de los resultados de un proyecto de

investigación, llegan a la conclusión de que uno de los ejes que ha de ser fortalecido en la evaluación por competencias es la participación del propio estudiante en los procesos evaluativos:

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes consideran que la participación activa en el proceso de evaluación contribuye al desarrollo de las competencias esperadas en el curso. Se identificó que existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la evaluación de los estudiantes y la evaluación del profesor del curso (p. 197).

Además de admitir la falta de participación de los estudiantes en los procesos evaluativos, esta investigación demuestra que existe una brecha entre la forma de evaluar competencias de quien enseña y la de aquel que aprende y entra en los procesos evaluativos.

Evaluación del aprendizaje: es frecuente encontrar que se trate a la evaluación como evaluación del aprendizaje; a la evaluación se le da el carácter de acreditadora de los conocimientos adquiridos o, como una alternativa de la función didáctica (Martínez Valcárcel, De Gregorio Cabellos & Hervás Avilés, 2012).

La evaluación tiene diferentes fines, ya sean éticos, políticos o institucionales, aunque existe una fuerte necesidad por hacer que el objetivo primordial de la evaluación sea el del aprendizaje. Los usos de la evaluación pueden ser de carácter despótico, pueden ser usados con fines de descalificar o reprobar sujetos, su fin esencial debería ser el

de aprender o mejorar el aprendizaje (Santos Guerra, 2002).

Evaluación Estandarizada: la influencia de las pruebas estandarizadas en los sistemas educativos a nivel mundial, es una verdad de Perogrullo. Pero, el reconocimiento de estas pruebas, es decir sus métodos, herramientas, formas, recursos, impactos y demás, han sido objeto de análisis de muchas investigaciones de tipo académico. Para muchos, las pruebas estandarizadas representan un modelo de eficiencia y no de calidad en la educación, ya que se entiende, desde esta perspectiva, a la evaluación como una herramienta con la cual es posible hacer la recolección de información útil con el fin de plantear procesos de mejora (Fernández Navas, Alcaraz Salariche & Sola Fernández, 2017). También se ha explorado los impactos políticos y sociales que tiene el uso de estas pruebas en la educación.

Evaluación como dispositivo de control: la evaluación debe reflejar la complejidad de los procesos educativos. Por tanto, se han encontrado proposiciones que reflejan el carácter problemático y no instrumental de la evaluación; es decir, que se entienda a la evaluación como una problemática y no como un instrumento de control (Abesú García & Rueda Beltran, 2003).

Lo que se busca con la implementación de la evaluación, independientemente de su enfoque o tipo, es la mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje. En ocasiones se apuesta por la mejora de la práctica docente. En este sentido, la evaluación es implementada con el fin de saber hasta qué punto las

“Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes consideran que la participación activa en el proceso de evaluación contribuye al desarrollo de las competencias esperadas en el curso”.

experiencias de aprendizaje tienen resultados o alcanzan objetivos, lo que la inscribe en el campo de la eficiencia y no de la calidad (Careaga, 2001).

Como dispositivo de control, la evaluación es el mecanismo que permite la acreditación de los conocimientos. La acreditación está mediada por intereses que van desde lo personal hasta lo empresarial y social (Bjornavold, 2012). Incluso, también existe una suerte de exigencia por hacer supervisión de los procesos de educación en ambientes no formales. Crece la importancia por evaluar y rendir cuentas de los procesos de aprendizaje tanto formales como no formales (Chacón Ortiz, 2015).

El seguimiento constante de los resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje, deja entrever una exigencia que nace en el ámbito económico, pero que se replica a lo largo de la sociedad: la exigencia de la calidad (Rueda Beltrán, Schmelkes & Díaz-Barriga, 2014). La evaluación es entendida entonces como la herramienta con la cual determinar la calidad de los saberes adquiridos en esos procesos. En este sentido, la evaluación está estrechamente ligada a la pretensión de calidad en la educación.

Para realizar un control sobre la pertinencia o validez de los conocimientos adquiridos, es necesario elaborar juicios (Pasek de Pinto & Briceño de Sánchez, 2015). Hacer juicios es lo que le permite a la evaluación ser lo que es. La elaboración de esos juicios valorativos, tiene una seguidilla de pasos que permiten tener confianza en la valoración que se da en la evaluación.

La evaluación se presenta también como dispositivo de constitución de sujetos gracias a la implementación de una red de tecnologías que la insertan en la sociedad (Sánchez Amaya, 2013). Una serie de discursos y prácticas de la evaluación ha permitido que se configure una suerte de sujeto en las dicotomías bueno-malo, normal-anormal, aceptado-rechazado, etc. En definitiva, la evaluación apunta a la homogenización y tiende a la segmentación.

Evaluación como proceso educativo: entendiéndola como parte constitutiva de la educación formal, se entiende también que los objetivos de esa educación son factores clave para entender los objetivos mismos de la evaluación. Un estudio realizado en Brasil con estudiantes de bachillerato, muestra los efectos adversos de la evaluación y propone que la evaluación tenga un carácter meramente diagnóstico y no valorativo para los estudiantes (Leite, 2009).

La importancia que tiene la evaluación para los sistemas educativos es tal que, según lo expresan algunos autores, no les es posible concebir la enseñanza sin la evaluación, ya que es esta la que marca el éxito o el fracaso de los procesos educativos. Cuando se da un proceso de evaluación mediocre o inmoral, los procesos educativos se dan de la misma manera. Es entonces entendible que la evaluación tenga dimensiones éticas, políticas, económicas e institucionales que están determinadas por la noción que se tenga de evaluación (Moreno Olivos, 2016).

Dentro de los procesos educativos, la evaluación tiene como objeto su modificación o mejora. La evaluación busca reajustar los objetivos, métodos y recursos (Capó Vicedo, Pla Rodríguez, & Capó Vicedo, 2011). Esta mejora se da dentro de la dinámica de la calidad de la educación como un incansable trabajo de investigación y experimentación.

Los efectos que la evaluación tiene son diversos, uno de ellos parece resaltar: su incidencia en la deserción escolar. Cuando la evaluación es instrumentalizada, sus efectos pueden ser negativos, sobre todo para aquellos quienes son evaluados. Existe una fuerte tendencia teórica por abandonar la visión técnica de la evaluación debido a esos efectos negativos (Silvera Fonseca, 2016).

Evaluación de la repetición creativa en la filosofía: la evaluación tiene una doble función en la educación formal: por un lado, busca incidir en los procesos de enseñanza como proceso de retroalimentación y, por el otro, también incide en los procesos de aprendizaje del alumno. La enseñanza de la filosofía no escapa a esta doble función. Aunque, es necesario entender que la evaluación en la enseñanza de la filosofía dependerá de la concepción que se tenga de la enseñanza misma de la filosofía ¿Qué se enseña en filosofía? De tal suerte que podemos encontrar dos modalidades para enseñar filosofía que pueden ser entendidas de diferentes formas: enseñanza canónico-histórica (de autores, textos, conceptos) y problemática; sería lo mismo que decir aprender filosofía o aprender a filosofar (Nesprias & Córdoba, 2013)

En este sentido, el trabajo en la enseñanza de la filosofía se enfoca más en el filosofar para la novedad, que en la repetición. Más que de una repetición de autores, conceptos o textos canónicos, se trata de incentivar la repetición creativa. Desde esta perspectiva, la evaluación dentro de la enseñanza de la filosofía es pensada como evaluación formativa en tanto que visibiliza un proceso. La labor del docente no será entonces la de evaluar la novedad, sino la de advertirla o reconocerla.

Se entiende entonces, que lo que se plantea es una evaluación filosófica formativa. Evaluar sería un proceso por el cual cada estudiante revisa su vínculo con el saber, con el fin de reconfigurar lo que hay. Es una evaluación vaciada de control, que no califica, no mide lo repetible, sino que invita a lo imprevisible (Nesprias & Córdoba, 2013).

Aun cuando la evaluación en la enseñanza se presente como una necesidad tácita del proceso, ha resultado un problema de carácter pedagógico, didáctico, político y social, definir con claridad cómo es, qué función cumple y qué efectos ha tenido, tiene y tendrá. Evaluar requiere de una serie de interrogantes que deben ser resueltas antes, durante y después del proceso de enseñanza. Se trata de saber qué, de aquello que se quiere enseñar, es susceptible de ser evaluado, de ser calificado. Esto mismo conlleva el tener en claro si aquello que se enseña, o mejor, si lo que se “aprende” es medible o no.

El problema de determinar el objeto de la evaluación se complica aún más, ya que el sistema educativo es tenido en cuenta como reproductor de ciertos valores, saberes y conocimientos culturales. Desde esta perspectiva, la evaluación se hace sobre saberes objetivos de la enseñanza, y lo que se espera es que el estudiante sea capaz de retener y repetir esos saberes con la mayor de las habilidades memorísticas. Esta noción de lo educativo, choca con la propuesta de una escuela que incentiva la creatividad y la crítica de los saberes para su reformulación. La educación moderna, en su mayoría, se ha inclinado por la reproducción de saberes que permiten el desarrollo de una evaluación igualmente objetiva, dejando así de lado la relación completamente subjetiva de los estudiantes con el saber.

Valorar o evaluar la relación subjetiva con los saberes es una tarea que se muestra compleja ¿Quién tendría el criterio para realizarla? Obviamente, la sociedad contemporánea deposita su fe y su confianza en el criterio de profesor para hacerlo. Esto legitima aún más la noción de la educación como reproductora de saberes, porque posiciona al maestro como el juez de la adquisición de saberes. Será el maestro quien determine quién ha aprendido y quién no, quién es más hábil en el proceso. El maestro es quien tiene la potestad de decir qué debilidades o habilidades tiene cada uno de sus estudiantes (aun cuando, como en la educación básica y media pública de Colombia, la cantidad de estudiantes por maestro a la semana es de varios centenares). Pero el maestro mismo también se llega a ver limitado en

sus decisiones dentro del proceso de enseñanza. Determina qué y cómo enseñar, no obstante bajo el régimen de lineamientos estatales e institucionales sobre los que se debe y los tiempos en que se debe enseñar.

La evaluación permite determinar cuáles son los fallos en el proceso para rectificarlos y así funciona como determinante de lo que debe y cómo debe enseñarse, porque constantemente lo reconfigura. En esta medida, no se limita a modificar los procesos meramente a nivel del aula, sino que la evaluación constante a la que se ven sometidas las instituciones académicas, obliga también a replantear el sistema educativo en su totalidad. Resulta extraño desde acá, pensar en una escuela que responda a las necesidades de su propio contexto. Es decir, que cuando las pruebas de estado determinan los saberes, contenidos o competencias a ser evaluados, las instituciones educativas comienzan a guiarse por las exigencias de esas pruebas, más que por las de la misma comunidad educativa en las que se desenvuelve.

Recientemente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES resolvieron hacer varias modificaciones a las pruebas de estado estandarizadas SABER 11, dentro de las cuales se decidió suprimir las áreas de filosofía y lenguaje para reemplazarlas por “lectura crítica”. Esta decisión suscitó el rechazo por parte de segmentos de la comunidad académica, que denunció estas acciones como intentos por hacer desaparecer a la filosofía de los colegios públicos del país, temiendo que la educación caiga en la instrucción

mecánica y la reproducción de saberes acrítica. Estas modificaciones tienden a la modificación de los currículos de las instituciones educativas, que buscan, no una formación en habilidades del filosofar sino una en habilidades de lectura y de crítica.

De esta manera, se evidencia la entrada y puesta en marcha de una nueva noción de lo que se enseña, en este caso filosofía, lo que implica que se empieza a modelar un nuevo corpus de contenidos a enseñar y a evaluar en esta área. Evaluar en filosofía necesariamente nos remite a plantear qué significa la filosofía misma para aquel que enseña y evalúa. Quien enseña se ve forzado a acomodarse a tales lineamientos, replanteándose a partir de ellos lo que significa la filosofía y qué de ella es lo que los niños y jóvenes deben aprender.

En la enseñanza de la filosofía, la evaluación ha resultado ser un arma de doble filo. La evaluación estandarizada en Colombia ha llevado a la filosofía dentro de las instituciones a un punto crítico. El lugar del profesor de filosofía corre el riesgo de convertirse cada vez más en el de funcionario. La evaluación estandarizada ha estandarizado también los contenidos en filosofía, lo que ha conllevado también a estandarizar la forma en que se evalúa en el aula. Es por ello que el problema que representa la evaluación en la enseñanza y más exactamente en la enseñanza de la filosofía, debe ser reformulado constantemente.

Teniendo en cuenta, como ya se expuso, que lo que significa la evaluación en el campo de la enseñanza de la

filosofía está mediado por lo que el maestro mismo entiende por enseñar y aprender filosofía, se hace necesario explorar en las prácticas mismas de los docentes las nociones que tienen de evaluación y sobre todo de evaluación en la enseñanza de la filosofía.

PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Indagar por las prácticas que circulan en el marco de la enseñanza de la filosofía y los discursos que estas suscitan frente a los sujetos involucrados, bajo la preocupación que implica el desplazamiento de la filosofía como área básica de conocimiento dentro de instituciones de educación básica; se justifica en tres fenómenos recientes que han acogido y transformado las dinámicas en las cuales se involucra a la educación básica. Y hacen necesaria una reestructuración y reorientación de la educación, priorizando algunas prácticas más que otras, donde se evidencia un mayor interés por la formación técnica, junto con el progresivo desplazamiento de saberes propios de las humanidades, por saberes propios de la técnica y de la gestión. Lo cual se entiende como un esfuerzo implantar estándares de tecnologización, industrialización y productividad, asegurando desde esa perspectiva reduccionista, un país competente frente al mercado global.

Por un lado, la política pública ha hecho frente a las necesidades de competitividad y globalización con reformas a los sistemas educativos, de acuerdo con el nuevo ordenamiento mundial. Ejemplo de ello son las pruebas PISA y las exigencias de la Organización para la Cooperación

“En la enseñanza de la filosofía, la evaluación ha resultado ser un arma de doble filo. La evaluación estandarizada en Colombia ha llevado a la filosofía dentro de las instituciones a un punto crítico”.

y el Desarrollo Económico (OCDE), perfectos ejemplos de estandarización y globalización. Esto revela una tendencia para que los países ajusten y reacomoden sus sistemas educativos. Se fija a la filosofía nuevos retos, entre ellos el de su enseñanza y aprendizaje.

Estos nuevos retos se fijan como consecuencia de los diferentes cambios evidentes. Por ejemplo, en el discurso de calidad educativa que desemboca en la necesidad de una reforma a las licenciaturas en el país (Res. 02041 de 03 de febrero del 2016), esto para la Licenciatura en filosofía, se pudo entender como la cereza del pastel que se había hecho en el 2013, con los ajustes realizados a las pruebas masivas nacionales SABER 11. Allí, la filosofía desaparece de la estructura de examen y en su lugar se ubica lo denominado como *Lectura Crítica*, la cual se concentra en lo que se entiende por comprensión lectora y análisis de texto. Esto va a desembocar en cambios en el marco de las competencias y los contenidos impartidos en el aula, que definitivamente va a instaurar unas prácticas y experiencias de los sujetos que allí se encuentran.

De esta manera, se hace posible enmarcar dichas prácticas y discursos documentados en tres tendencias observadas a continuación:

La filosofía como ejercicio del pensamiento argumentación y crítica: autores como Díaz (1998) indican que la filosofía en la actualidad está ubicada en dos vertientes: una visión especulativa y una visión pragmática de la filosofía. Ambas perspectivas requieren que el profesor de filosofía

sea capaz de ofrecer las condiciones para que el saber filosófico se convierta en una experiencia de inquietud sobre sí mismo (Prada, 2003), hace referencia al vínculo que existe entre la filosofía y la educación, indicando su existencia depende de que tengan como fin último la autonomía del individuo en el marco de sus reflexiones y es así como la filosofía contribuye a la práctica educativa. Proponiendo la «educación para la tolerancia», a partir de la cual se estimula entre muchas cosas la actitud crítica de los estudiantes, que también manifiesten la necesidad de establecer el diálogo con pretensiones de verdad o lo denominado como sólidas convicciones y la necesidad de reconocer la diversidad de pareceres como algo positivo. Teniendo presente los peligros a los que un mal estudio de la filosofía puede conducir: la ausencia de convicciones o el fanatismo.

Esta perspectiva puede sustentarse en prácticas como las de *filosofía para niños* de Mathew Lipman. En la cual, la filosofía ha encontrado un carácter lúdico y constructivo donde se compromete a la indagación en relación con lo que se piensa, se dice o hace en un ambiente comunitario, teniendo como objetivo el aprendizaje significativo. A finales de la década de los sesenta, Lipman tuvo la posibilidad de trabajar con niños y enfocar la filosofía en un programa para ellos mediante principios básicos de razonamiento lógico, desarrollando así habilidades cognitivas y sociales. Encontrando la manera de lograr el cultivo del razonamiento y lenguaje de manera creativa, práctica que ha sido aceptada en Latinoamérica y apropiada por varios pensadores y profesores de filosofía. En Colombia, uno de sus

“Esta perspectiva puede sustentarse en prácticas como las de filosofía para niños de Mathew Lipman”.

principales representantes: el profesor Diego Pineda de la Universidad Javeriana (Pineda, 2009) y Oscar Pulido de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Pulido, 2004, 2009), desde quienes se plantea que su potencia está dada en el crecimiento personal e impersonal y la formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana con una intención ético-política, más que cognitiva-instrumental mediante el *ejercicio público de la razón* y una metodología donde el estudiante es el transformador de ambientes, situaciones y pensamiento formando una comunidad de indagación y evaluándose a sí mismo.

Otros, desde la experiencia en diferentes instituciones educativas de educación básica, proponen una serie de pautas metodológicas para la enseñanza de la filosofía a estudiantes de grado decimo, a partir del comprender la enseñanza de la filosofía como enseñar a filosofar (Pérez, 2004; Sandoval, 2004). Quienes indican con relación a su experiencia que: el ejercicio metódico parte de preguntar a los estudiantes acerca de sus percepciones sobre la asignatura. Enseguida, los estudiantes elaboran unos listados de vocabulario con los que realizan conversatorios y, por último, los estudiantes desarrollan una serie de proyectos en los que responden algunos cuestionamientos clásicos de la filosofía.

A partir de los desarrollos teóricos de Miguel Ángel Gómez Mendoza y de José Joaquín García y teniendo presente que enseñar filosofía no es solamente enseñar conceptos, sino que es también enseñar un modo de vida, de pensar, de dudar y de promover un cierto

inconformismo con el pensamiento común, aspirando a un desarrollo autónomo y cognitivo del estudiante; Camargo & Barreto (2007), proponen promover el uso de estrategias en función progreso en la calidad de la enseñanza de la filosofía, instaurando así una nueva visión de lo que ésta ha sido y de lo que es en la actualidad. Su propósito es hacer visibles las prácticas que tienen lugar cuando profesores, estudiantes y filósofos (a través de su producción) se encuentran en los espacios académicos de formación profesional, donde filosofar toma formas y sentidos diferentes en tanto no admite concepciones y discursos hegemónicos ni la ausencia del pensar. Aprender filosofía ocurre en esta trama.

Todo esto para aproximarse a nociones como identidad y universalismo desde autores como Colella (2014), quien indaga sobre las diversas consideraciones de la enseñanza de la filosofía; para ello aborda las modalidades históricas y problemáticas sobre la propia filosofía y su enseñanza. Asimismo, se ocupa de repensar el concepto de *sujeto* en la enseñanza de la filosofía, a partir de los conceptos de 'igualdad' e 'identidad'. Dando lugar a las diferentes posibilidades de la filosofía (Florián, 2006), como el problematizar lo que tradicionalmente y todavía se sigue practicando y entendiendo por enseñanza de la filosofía.

Otras experiencias documentadas como las de Guyot & Becerra (2007), dan cuenta de las experiencias de enseñanza de la filosofía en términos de una *atestación*, en cuanto testigos comprometidos en una acción

sostenida a lo largo de dos décadas, entre la práctica y la reflexión, entre la positividad y el proyecto.

Se entiende así a la enseñanza de la filosofía como una *práctica del conocimiento específica* en la cual se aborda al pensamiento filosófico como una praxis históricamente situada, transformadora de sí y del mundo. Asimismo, se propone a la filosofía como un saber de experiencia, que recupera la magia de las preguntas de la infancia esto pensado desde la perspectiva de del proyecto *Filosofía e infancia*.

La filosofía promueve la constitución de una subjetividad capaz de volver sobre sí para alcanzar un saber de experiencia acerca del propio estar en el mundo y acerca de la condición humana; saber de lo incierto y de los límites, despierto a lo real, abierto al acontecimiento y comprometido con la creación que vuelve a plantear con lucidez las preguntas originales de la infancia, para darle al niño un porvenir.

Para ello, Gómez (2008) propone a la disertación como un género y procedimiento didáctico en la enseñanza de la filosofía, la cual es considerada como un texto y un discurso que se fija a través de la escritura, y nos conduce a reflexionar sobre el sentido y la importancia de este trabajo de escritura con relación a la exigencia filosófica. La reflexión que se propone no es tanto la de un ejercicio formal, sino el ejercicio de una experiencia de estar en el mundo, de sí mismo y de pensamiento. No es suficiente la explicación técnica de la disertación a los estudiantes, ella también debe ser

explicada filosóficamente, no solo en su sentido escolar, sino también como experiencia personal del pensamiento y escritura a partir de las condiciones de estar en el mundo. Dando lugar a pensarse la historia, comprender las particularidades históricas y didácticas de los temas socialmente controvertidos y conflictivos (Gómez, 2016).

De esta manera, la crítica y el ejercicio del pensamiento, implica que la ética puede ser enseñada, de modo indirecto. A través de la narración literaria, se puede incentivar el aprendizaje, de tal manera que se promuevan las excelencias o virtudes. La reflexión sobre la ética puede ser aprendida en la medida en que se cultiven hábitos de deliberación sobre los comportamientos, lo cual requiere una mediación filosófica. Por esta razón, la ética requiere del examen de los conceptos éticos en situaciones específicas. Los niños no tienen la posibilidad de aprender con exposiciones simplemente abstractas o generales desvinculadas de toda realidad. Como caso ejemplar de la didáctica, exponemos el aprendizaje de la virtud de la valentía (Pineda, 2009).

Así pues, la filosofía se abre camino desde esta perspectiva promoviendo actividades filosóficas en ámbitos poco comunes como el de la reeducación de menores infractores como lo indica por ejemplo (Rojas, 2009), que el acercamiento de niños a la filosofía en ciertos sectores de educación no formal y en el trabajo con poblaciones marginadas. Entendido primero como programa educativo y después como

proyecto de educación filosófica, ha llevado a la necesaria tarea de identificar los rasgos fundamentales que hacen de esta propuesta un proyecto para la formación de jóvenes que se encuentran en proceso de reeducación.

La enseñanza de la filosofía como problema filosófico: esta perspectiva en la enseñanza de la filosofía se basa en aquello que es considerado como el ejercicio propio de la misma: el *filosofar* (Cerletti, 2008). Es una cuestión que invita a observar las diferentes problemáticas a las cuales tiene que darle la cara el docente de acuerdo con su contexto a la hora de enfrentarse a la enseñanza de la filosofía.

En primer momento, se puede pensar en revisar ¿Qué es la filosofía?, sin embargo, como nos indica Alejandro Cerletti, el hecho de delimitar su campo ya es un problema de carácter filosófico para la misma filosofía: “cada corriente filosófica, o cada filósofo, caracteriza a la filosofía de acuerdo a sus propuestas teóricas y representara un aporte más al nutrido bagaje semántico del término” (Cerletti, 2008, p. 26). Lo que significaría que para dicha cuestión no se hallará una sola respuesta.

La problemática en cuestión llega al inconveniente de cómo enseñar algo cuando su identificación de antemano puede generar unos traspiés. Cerletti no nos pretende dar una receta o listado de pasos a seguir que nos permitirán dar solución al problema, ya que, como se indicó en la introducción, el problema de la enseñanza de la filosofía obedece a contextos particulares en los cuales está o estará inmerso el docente.

De manera que, si de enseñar filosofía se trata, se podría decir que el primer elemento del cual el docente puede hacer uso, es el conocimiento histórico y, por otro lado estaría también, “adquirir una serie de habilidades argumentativas y cognitivas, desarrollar una actitud frente a la realidad o construir una mirada sobre el mundo” (Cerletti, 2008, p.14), cuestión que aquí cabe cuestionarse, teniendo en cuenta las cosas que se podrían enseñar en filosofía, si realmente necesita formalmente ser enseñada, ya que aparentemente, tiende a pensarse que este tipo de habilidades y conocimientos también pueden ser objeto de otras disciplinas.

Se puede entender entonces que la potencia en la enseñanza de la filosofía no está precisamente en los contenidos o autores que se aborden al respecto, aunque pueden merecer cierta atención en cuanto a la preparación del curso (pero lo que puede que genere el vínculo entre el maestro y el alumno), sino en la apuesta a la búsqueda del contenido filosófico; es decir, en generar condiciones en las que se apueste por nuevas maneras de pensamiento. Es el docente quien da el horizonte filosófico a los contenidos, promoviendo actitud y problematización ante los mismos.

Por esta razón,

La preocupación de los docentes por la enseñanza de la Filosofía ha sido incesante. Prueba de ello lo constituye el diseño de una propuesta que aborda el proceso desde la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media. Con la investigación desde el aula se busca resolver problemas de conocimiento para la enseñanza

“En primer momento, se puede pensar en revisar ¿Qué es la filosofía?, sin embargo, como nos indica Alejandro Cerletti, el hecho de delimitar su campo ya es un problema de carácter filosófico para la misma filosofía”.

de la Historia de la Filosofía, las escuelas filosóficas y autores de cada época. Se proponen juegos como: parques filosóficos, póker, lotería, ajedrez, tastos, monopolio, tío rico, álbum, diccionario filosófico, bingo, boletín, escalera, domino, videos. Estas actividades buscan desarrollar el pensamiento creativo, metódico, razonado, ordenado, abstracto, meditativo, deliberativo y especulativo de los estudiantes (Cifuentes, 2015 p.241).

El desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de la Filosofía, ha constituido una experiencia de carácter exitoso e innovadora, en la medida que ha ayudado a los educandos de los diferentes niveles a responder de manera eficiente a la vida académica y al examen Saber 11°. Por ello, la pregunta objeto de investigación es: ¿qué estrategia didáctica de mejoramiento podría plantearse para la formación filosófica de los estudiantes de Educación Media a fin de cualificar su aprendizaje y su formación integral?

Se puede considerar de vital importancia, dar una mirada a lo que respecta a la formación del docente, ya que se presenta como una disputa entre los que tienen una formación filosófica orientada a la docencia, y los que tienen una formación filosófica orientada al ser filósofos. De esta disputa es importante resaltar que, “un profesor de filosofía no se *forma* solo con adquirir unos contenidos filosóficos y otros pedagógicos” (Cerletti, 2008, p. 26), pues el ser profesor o docente es algo que está ligado de manera absoluta a las prácticas, y el aprendizaje se inicia desde que se empieza a ocupar el lugar de alumno. Desde luego, la labor

docente también va a estar mediada por unos requerimientos que garantizan la continuidad y funcionalidad institucional y, a su vez, debe aprender a moverse dentro de todo un mundo de pensamientos en desarrollo ubicado en las mentes de sus alumnos que están expuestas a esquemas prácticos particulares y creencias pedagógicas. Fernández (2015) por ejemplo:

plantea una serie de preguntas y problemas referidos a la enseñanza de la filosofía en el sistema educacional actual. Tomando como base la falta de incidencia de la filosofía en el sistema escolar y los intentos sistemáticos por «eliminarla» o «restringirla» en la educación secundaria, se reflexiona sobre las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza de la filosofía y sobre los métodos de evaluación en la articulación de un curso de filosofía. Todo lo anterior cobra sentido al reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía en un contexto como el de América Latina, marcado fuertemente por el conflicto social, la crisis del sistema democrático y la necesidad de, en medio de un ámbito como este, pensar la relación de la enseñanza de la filosofía con el sistema político y la importancia de una revitalización del sistema democrático (Fernández 2015 p.38).

Otro ejemplo del alcance de esta tendencia la ofrece García (2012), *Del rey filósofo al pez torpedo: metáforas sobre la enseñanza de la filosofía*. Quien habla de la presencia de la filosofía como asignatura en la educación secundaria, parece estar amenazada en algunos países. Sin embargo, hay un cierto predominio del modelo basado en la metáfora platónica del Rey

Filósofo, que hace énfasis en el valor de la sabiduría filosófica y el papel del profesorado como transmisor d. Frente a este modelo, aparece la metáfora del pez torpedo, en la que se describe el diálogo socrático como la manera de hacer filosofía en el desarrollando en el alumnado la capacidad de pensar por sí mismo de forma crítica y creativa.

También, cabe pensarse la enseñanza de la filosofía fuera de la escolaridad básica o en su tránsito como saber universitario (Gómez, 2012), indica que para el estudio de la enseñanza de la filosofía como saber universitario, de debe partir de una pregunta: *¿Por qué el saber enseñado en un curso universitario de filosofía se presenta de esta u otra manera?*

Proponiendo una indagación sobre el origen del saber enseñado en el ámbito universitario utilizando la perspectiva de las diferentes prácticas que se implementan en su constitución y comodisciplina académica universitaria, dicho saber se analiza en términos de transposición en contraste diferentes cuestionamientos que pueden emerger como: “¿Qué es el saber tal como es enseñado en la universidad? o más precisamente: ¿por qué el saber que se enseña en un curso universitario es como es, y no de otra manera?” (Gómez, 2012 p. 100).

Ahora bien, esta indagación sobre el curso de filosofía en la universidad también conduce a cuestionar el alcance explicativo de la noción de transposición didáctica la interpretación textual en la enseñanza de la filosofía académica universitaria.

Así, se puede indicar a manera de conclusión que en cuanto a la enseñanza de la filosofía y el quehacer del docente de filosofía, son muchas las cuestiones a tener en cuenta, ya que, como se indicó desde el principio, esta se refleja de acuerdo con contextos particulares, sabiendo desde luego que tras la didáctica de la filosofía se entiende que las herramientas de esta son los textos, las preguntas y la actitud con respecto a los contenidos, los cual obedecerá al enfoque filosófico que le dé el docente el cada momento respectivamente.

Enseñanza de la filosofía aliada con los procesos de tecnologización: En Colombia la enseñanza de la filosofía a nivel escolar se ha enfrentado a diversas dificultades como son entre muchas cuestiones: el seguimiento exclusivo de un texto, la dificultad en la comprensión de los mismo y la carencia de bibliotecas a la mano de los estudiantes. Frente a estas dificultades, el profesor debe ingeniar métodos activos que permitan la discusión, que además se adecuen a los cambios y procesos de tecnologización del mismo contexto escolar, que estén a tono con la búsqueda y la duda. Para lo cual se requiere la selección de lecturas de filósofos que sean asequibles e interesantes para los jóvenes lo cual implica una diversidad de formatos también.

Propuestas como las de Cabrera (1999), que indican que el cine puede ayudarnos a comprender la esencia de los problemas filosóficos a través de una equilibrada posición mágica hecha de racionalidad y emoción. Se apuntan varias subteorías de lúcida

“Poniendo una indagación sobre el origen del saber enseñado en el ámbito universitario utilizando la perspectiva de las diferentes prácticas que se implementan en su constitución y comodisciplina académica universitaria”

radicalidad, sintetizadas en: el cine es una forma de pensamiento que hace que lo emocional redefine lo racional; la invención de los *conceptos-imagen*, expansivos y frecuentemente alegóricos, frente a los *conceptos-idea* filosóficos; la desmitificación de la categorización estética de algunos títulos fundamentales de la historia del cine; y el cine es un arte apocalíptico, un arte que pone en crisis a la condición humana.

La aplicabilidad de esta propuesta trasciende hasta los programas de filosofía e infancia, por ejemplo, Cañizalez & Pulido (2015) presentan los resultados teóricos del proyecto de investigación titulado '*Cine e infancia: encuentro pedagógico para formación de maestros*', indaga, por cuáles han sido las concepciones de infancia abordadas por el cine, desde diferentes perspectivas filosóficas. Ubicándose en tres campos analíticos donde se intenta mostrar:

“Observando especialmente que la evaluación, con todos sus matices, se ha ubicado en el cuerpo educativo de una manera tal, que se hace inconcebible llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje”

1. Las condiciones que hacen posible la relación filosofía e infancia; 2. El concepto de infancia desde una perspectiva filosófica a partir de la obra del filósofo italiano Giorgio Agamben, el cual se aborda mediante las relaciones con la experiencia y el lenguaje; y 3. El cine como forma de conocimiento y transmisor de formas culturales, encuentro que conduce a una relación *razón- emoción* que establece una alianza entre el sujeto y el pensamiento convirtiéndose en referente de los procesos educativos y pedagógicos contemporáneos (Cañizalez & Pulido, 2015, p. 1).

Finalmente, en el marco de las maestrías, Sánchez Bernal (2016) de la

Universidad Pedagógica Nacional, con su tesis *Facebook, Filosofía E Imagen*, hace una propuesta que no solo implican la apropiación del *concepto Imagen*, propios del trabajo de cine y filosofía, si no también el auge de las redes sociales como posibilitador y herramienta para el filosofar.

CONCLUSIONES

Ahora bien, con relación a la enseñanza de la filosofía en Colombia, se encuentran bastantes aproximaciones, pero resulta que no hay una amplia sistematización y documentación sobre las prácticas y los discursos que se movilizan por parte de los docentes del área, esto incluye la escasa existencia de estudios focalizados.

Observando especialmente que la evaluación, con todos sus matices, se ha ubicado en el cuerpo educativo de una manera tal, que se hace inconcebible llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, sin su presencia. La evaluación no solo es un medidor sino un factor que permite el diagnóstico y la transformación de las formas de enseñanza, y de aprendizaje. Es así que el evaluar es tenido como el pilar fundamental para la mejora, tanto de los procesos, como de los sistemas de educación. En esta medida, la evaluación afecta tanto a los sistemas como a los sujetos que los integran.

El evaluar o el ser evaluados, se da en un plano establecido por relaciones y tensiones entre lo político, lo educativo, lo ético, lo pedagógico y lo económico. Son factores que matizan los fines y los medios mismos por los que y con los que se evalúa.

Desde la necesidad de evaluar para mejorar el proceso de aprendizaje hasta evaluar para controlar a los sujetos, la evaluación presenta matices distintos. La evaluación en la enseñanza de la filosofía tendrá la forma y las características que la concepción misma de filosofía del maestro le dé, aun así, sigue siendo un tema polémico el dar u otorgar una calificación o un número a la relación subjetiva con los saberes y la realidad.

De aquí que, este proyecto aporta con sus resultados en construir mapas

de interpretación de las prácticas y los discursos de la enseñanza y la evaluación de la filosofía en el país, y trazar líneas que permitan recuperar no solo la credibilidad de la enseñanza de esta disciplina tan clave en la formación de los sujetos contemporáneos, sino que a su vez se puedan mostrar caminos novedosos para su renovación y desarrollo en la escuela. El proyecto, de igual manera, proporciona una mirada panorámica a los desarrollos teóricos de este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, A. (2013). ¿Aprendiendo a filosofar sin textos? *Conceptos*, (3,4), 32-54. Recuperado de <http://ojs.udc.edu.co/index.php/conceptos/article/view/541/453>
- Arbesú García, M. I., & Rueda Beltrán, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 36, 56-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>.
- Barreto, L. (2011). Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Praxis & Saber*, 2(3). 173-195. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11115
- Benavides Rincón, G. (2011). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (11) 1-15. <https://doi.org/10.19053/01235095.654>
- Bernal, I. (2013). Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas. *Praxis & Saber*, 4(7). 119-140. <https://doi.org/10.19053/22160159.2052>
- Bjornavold, J. (2007). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. *Revista Europea*, (12). 58-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131215.pdf>
- Bolívar, S. (2012). Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática. *Cuestiones De Filosofía*, (10). 37-46. <https://doi.org/10.19053/01235095.64>.
- Camargo Camargo, E., & Barreto Bernal, L. (2012). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (9) 192-201. <https://doi.org/10.19053/01235095.635>.
- Cañizalez, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245-262. <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- Capó Vicedo, J., Pla Rodríguez, C., & Capó Vicedo, J. (s. f.). La evaluación como elemento de mejora y enriquecimiento del sistema educativo, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI (3-4), 139-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27022351007.pdf>
- Cardona Torres, S. A., Jaramillo Valbuena, S., & Navarro Rangel, Y. (2016). Evaluación de competencias con apoyo de un sistema de gestión de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 7(14). 193-218. <https://doi.org/10.19053/22160159.5223>
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente, *Educere*, 5(15), 345-352. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651519>
- Cabrera, J. (1999). *Cine, 100 años de filosofía: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas* (1. ed). Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz Zapata, T. A. (2009). *TIC: los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: España. Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Fundación Santillana

- para Iberoamérica. Recuperado a partir de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Castellanos Rojas, N., & Hamón Pinzón, V. (2012). Escuela Normal Superior Saboyá Campo de Formación Social Disciplina Académica de Filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (6) 141-142. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/607
- Cerletti, A. (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Cerletti, A., & Couló, A. (2015). *Didácticas de la Filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar (primera)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones novedades educativas
- Cerletti, A., & Coulo, A. C. (2015). *Aprendizajes filosóficos: sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción, *Revista Electrónica Educare*, 19(2). 21-35. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.2>
- Cifuentes, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Filosofía UIS*, 14(2), 241-279. <https://doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012>
- Colella, L. (2014). El problema filosófico y el sujeto de enseñanza de la filosofía. Aportes desde las nociones de “identidad” y “universalismo” de Alain Badiu. *Cuestiones de Filosofía*, 16. 213-226. <https://doi.org/10.19053/01235095.2401>
- Collin, C. (2008). L'enseignement de la philosophie. *Cuestiones de Filosofía*, (10). 7-22. <https://doi.org/10.19053/01235095.638>
- Leite, Sérgio Antônio da Silva, & Kager, Samantha. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 17(62), 109-134. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100006> .
- Díaz Barriga Arceo, F., & Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1). 36-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700004>
- Díaz, A. (1998). ¿Para qué enseñar filosofía? *Cuestiones de Filosofía*, (2). 3-12. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/571
- Díaz, J. (2004). Filosofía y educación. *Cuestiones de Filosofía*, (6). 3-12. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/597
- Díaz-Barriga, Á. (1992). *Currículum y evaluación escolar (5.a ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editorial.

- EDUCACIÓN, M. D. (2013). *Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de SABER 11°*. Bogotá, Colombia: MINIEDU.
- EDUCACIÓN, M. D. (2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°. Bogotá D.C, Colombia: MINEDU. Innovación y Educación
- Fernández Navas, M., Alcaraz Salarirche, N., & Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *10, 1*, 51-67.
- Fernandez, A., & Pacheco, M. (2004). La enseñanza de la Filosofía para niños, en el IEDITI. *Cuestiones de Filosofía*, (6). 137-140. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/606
- Fernández, J. (2015). Enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (17). 38-54. <https://doi.org/10.19053/01235095.4286>
- Figuroa, C., & Londoño Ramos, C. (2014). La escuela normal superior y los test en Colombia. *Praxis & Saber*, 5(10). 245-265. <https://doi.org/10.19053/22160159.3031>
- Florian B, V. (2012). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (8). Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/618.
- Gallardo Gil, M., Domínguez Ramos, A., & Sierra Nieto, J. E. (2015). El Portafolios de los Estudiantes como Estrategia Alternativa a las Pruebas Estandarizadas para la Evaluación de Competencias, *Quality Research in Education*, 4, 71-101.
- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de Filosofía*, (12). 1-19. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.664>
- García, E., & Estany, A. (2010). Filosofía de las prácticas experimentales y enseñanza de las ciencias. *Praxis Filosófica*, (31). 7-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n31/n31a01.pdf>
- García, F. (2012). Del rey filósofo al pez torpedo: metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (14). 129-152. <https://doi.org/10.19053/01235095.684>
- Gómez, M. (2005). Transposición didáctica, saber escolar y enseñanza de la filosofía: historia de un concepto y posibilidades de uso. *Cuestiones de Filosofía*, (7). 3-26. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/2149
- Gómez, M. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, (10). 23-36. <https://doi.org/10.19053/01235095.639>
- Gómez, M. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones de Filosofía*, (12).1-22. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.662>

- Gómez, M. (2012). La enseñanza de la filosofía como saber universitario. *Cuestiones de Filosofía*, (14). 100-128. <https://doi.org/10.19053/01235095.689>
- Gómez, M. (2013). ¿Es posible una competencia filosófica escolar? *Cuestiones de Filosofía*, (15). 89-114. <https://doi.org/10.19053/01235095.2105>
- Gómez, M. (2013). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012)* balance documental o «estado» de la cuestión. *Praxis & Saber*, 4(7). 67-102. <https://doi.org/10.19053/22160159.2076>
- Gómez, M. (2016). Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. *Praxis & Saber*, 7(13). 141-157. <https://doi.org/10.19053/22160159.4158>
- Guyot, V., & Becerra, M. (2007). De la magia de las preguntas de la infancia a la lucidez de la interrogación. Atestación de una experiencia de enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9). 161-170. <https://doi.org/10.19053/01235095.632>
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, (16), 149-167. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n16/v11n16a06.pdf> .
- Kohan, W. (2007). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9). 143-158. <https://doi.org/10.19053/01235095.631>
- Kohan, W. (2009). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 1-12. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Kohan, W. (2008). *Filosofía. La paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires. Argentina. Libros El Zorzal.
- Lustosa de Oliveira, M., Silva, T., Vega Garzón, J. C., & Galembeck, E. (2017). El potencial de las aplicaciones educativas en el proceso de evaluación formativa, *Góndola*, 12(2), 99-116. <https://doi.org/10.14483/23464712.11107>
- Mora Manrique, D. F. (2016). *Enseñanza de la filosofía en contextos de educación media en Bogotá: una propuesta pedagógica a partir del cine*. Trabajo para optar al título de licenciado en filosofía. Bogotá. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado a partir de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3282/TE-19453.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mariño, L. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 3(5). 187-207. <https://doi.org/10.19053/22160159.1136>
- Martínez Valcárcel, N., De Gregorio Cabellos, A., & Hervás Avilés, R. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*. (58/2), 1-16. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894699&orden=0&info=link> .
- Morales, D. (2013). Didáctica y filosofía en la educación. *Revista Zona*, (12), 1-6. Recuperado a partir de <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/>

bitstream/123456789/461/2/Didactica%20y%20filosofia%20en%20la%20educacion0001.pdf

- Morales, D. (2015). Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Escribanía*, 13, 61-76. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1419/1494>
- Morales, D. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Escribanía*, (14), 99-110. Recuperado a partir de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/download/1814/1897>
- Morales, L., & Belén, M. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4(7), 141-157. <https://doi.org/10.19053/22160159.2053>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México. México Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Recuperado a partir de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Navarro Chavarría, J. (2015). *Diseño de un Entorno Virtual para la Enseñanza de Filosofía de la Mente*. Requisito parcial para obtener el título de Magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales. Bogotá. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional Recuperado a partir de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5737/1/7810039.2011.pdf> .
- Nesprías, J., & Córdoba, C. (2013) "La evaluación en la enseñanza de la filosofía. De la cuestión técnica al abordaje filosófico". En: CERLETTI, A. y COULÓ, A. C. (comp.). *Enseñar Filosofía. Enfoques y propuestas*. Buenos Aires: OPFyL (Facultad de Filosofía y Letras, UBA),
- Olmos Migueláñez, S. (2009). Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 10(1), 306-307. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/15554>
- Ospina, N. (2018). Rescatar lo antropológico... una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, 5(10), 193-218. <https://doi.org/10.19053/22160159.3029>
- Páez Guzmán, E. (2016). La enseñanza de la filosofía, entre el medio y la conjunción. *Cuestiones De Filosofía*, (16), 227-237. <https://doi.org/10.19053/01235095.3958> .
- Paredes Oviedo, D. (2011). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones De Filosofía*, (11), 1-8. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651> .
- Paredes, D., & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia. *Nodos y Nudos*, (34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Pasek de Pinto., E., & Briceño de Sánchez, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades*

- investigativas en educación*. 15(2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18958>
- Pérez Calderón, L. (2012). Experiencia en la enseñanza de la Filosofía Colegio Cooperativo Reyes Patria. *Cuestiones De Filosofía*, (6) 143-145. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/608 .
- Pineda R, D. (2012). Hacia la reflexion filosofica por medio de la investigacion del crimen: Una experiencia de pedagogía filosófica a partir de Sherlock Holmes. *Cuestiones De Filosofía*, (9), 109-142. <https://doi.org/10.19053/01235095.630> .
- Pineda R., D. (2011). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones De Filosofía*, (11), 2-23. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.65> .
- Pineda Rivera, D. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, 29(59), 139-159. Recuperado a partir de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/10814> .
- Prada Londoño, M. (2012). Escritura y Lectura. Esbozo de un problema retorico, filosofico y didáctico. *Cuestiones De Filosofía*, (5) 36-46. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/591
- Pulido Cortés, O. (2012). Del enseñar conceptos como aventura del pensamiento: La filosofía, la pedagogía y los niños. *Cuestiones De Filosofía*, (6), 31-36. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n6.2004.599> .
- Pulido Cortés, O. (2011). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones De Filosofía*, (11) 2-12. <https://doi.org/10.19053/01235095.653> .
- Pulido Cortés, O. (2012). Estanislao Zuleta: educación con filosofía. *Cuestiones De Filosofía*, (14), 79-99. <https://doi.org/10.19053/01235095.687>
- Pulido, O., & Espinel, O (2017). *Perspectivas metodológicas en el “ultimo” Foucault: nuevos horizontes nuevos problemas. Forma y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja, Colombia: Editorial Uptc.
- Rojas, V. (2011). La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida. *Cuestiones De Filosofía*, (11), 1-12. <https://doi.org/10.19053/01235095.652>
- Rueda Beltrán, M., Schmelkes, S., & Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior, *Perfiles educativos XXXVI* (145), 190-204. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2014-145-190-204>
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4). 179-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.1121>

- Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2). 755-767. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n2/v11n2a21.pdf>
- Sánchez Bernal, D. (2016). *Facebook, Filosofía e Imagem*. (Trabajo para optar por el título de licenciado em filosofía). Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3281>
- Sandoval, C. (2012). El papel de la Filosofía como una forma de pensamiento en la Escuela Normal Superior “Sagrado Corazón” del Municipio de Chita. *Cuestiones De Filosofía*, (6), 146-148. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/609.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa*, (34). 7-21. Recuperado de <http://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%25C3%25B3n-de-la-escuela.pdf>
- Silvera, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante?, *Educ. Humanismo*, 18(31). 313-325. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/2365/2257>
- Torregroza, L. E. (2012). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones De Filosofía*, (9), 171-180. <https://doi.org/10.19053/01235095.633>
- Torres Cárdenas, E. (2012). Elementos para una reflexión sobre “La interrogación en la enseñanza de la filosofía en secundaria” *Cuestiones De Filosofía*, (2), 31-43. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/569
- UNESCO (2007). La filosofía, una escuela de la libertad. Disponible en <http://www.filosofiyensenanza.org/inicio/images/CONTENcIDO/IMAGENES/2014/SEPTIEMBRE/attachment-1409544084.pdf>
- Vargas, G. (2014). «Filosofar»: entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, (25), 104-171. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2004.0091.15>
- Velásquez Rodríguez, R. (2012). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones De Filosofía*, (3-4), 51-57. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/587.
- Sanabria, G. D. (2012). Algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación del estudiante de enseñanza básica secundaria. *Cuestiones De Filosofía*, (2) 21-30. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/567 .

