

**LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. UN DIAGNÓSTICO Y CRÍTICA
DESDE UNA LECTURA DE KARL POPPER**

Robinson Fabián Ruiz López



Licenciatura en Filosofía

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C.

2025

LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. UN DIAGNÓSTICO Y CRÍTICA DESDE UNA LECTURA DE KARL POPPER

**Trabajo de Grado Presentado como Requisito para Optar al Título de Licenciado en
Filosofía**

YERSON Y. CARRILLO-ARDILA

DIRECTOR MONOGRAFÍA



Licenciatura en Filosofía

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C.

2025

DEDICATORIA

Este trabajo se lo dedico a mi madre, la señora Martha del Carmen López. Su amor, paciencia, insistencia y apoyo, en todos los sentidos, hicieron posible la presentación de este escrito. Es la persona que siempre confió en lo que puedo hacer y que, además, me brindó todas las herramientas para que yo pudiera cumplir mis sueños. Hoy soy lo que soy gracias a ella.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por rodearme de personas que me aportaron en mi proceso de formación como licenciado. Por brindarme a una familia que, pese a todas las dificultades, siempre estuvo para mí. Por ser incondicional a pesar de mis errores.

Este trabajo jamás hubiera llegado a buen puerto sin la ayuda del maestro Yerson Carrillo. Su visión crítica y pragmática del mundo me permitieron entender mi labor de una manera única. Su inteligencia, transformada en sabiduría, me ayudó a superar obstáculos que, sin él, seguramente, no habría podido superar. Así mismo, más allá de su labor como profesor, desde una amistad sincera, me guio en los momentos en los que me sentí perdido. Por todo eso y más estaré eternamente agradecido con él.

A mi hermano, Andrés Felipe Ruiz, le agradezco brindarme espacios de tranquilidad y felicidad que resultan tan necesarios en medio del estrés.

Por último, le agradezco a mis amigos y colegas que estuvieron presentes en la escritura de este texto. Quienes, desde su propio conocimiento, aportaron ideas y visiones para que el proceso finalmente llegara a buen puerto. A todos gracias y que Dios siempre los bendiga.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN	9
OBJETIVOS.....	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
CAPÍTULO 1: RELACIÓN ENTRE LA ECONOMÍA Y LA EDUCACIÓN	12
1.1. ¿CÓMO OPERA LA OCDE? LA INFLUENCIA DE LAS INSTITUCIONES INTERNACIONALES EN LAS POLÍTICAS COLOMBIANAS	21
..... OCDE: presentación y modos de operación en países miembros	22
1.2.....	22
1.3. Relación macroeconómica Colombia con la OCDE.	22
1.4. ¿Cómo se comprende la asignatura de la filosofía dentro de este contexto?	31
CAPÍTULO 2: ESCENARIO DE DISCUSIÓN. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA	33
2.1. Una Problematicación de la Enseñanza de la Filosofía.....	35

LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. UN DIAGNÓSTICO Y CRÍTICA DESDE UNA LECTURA DE KARL POPPER

2.2.	El ICFES y la Filosofía	42
2.3.	Las Reformas Del ICFES ¿A Qué Corresponden?	49
CAPÍTULO 3: RELACIÓN PEDAGÓGICA DE KARL POPPER		51
3.1.	Introducción	51
3.2.	Presentación del Pensamiento de Karl Popper	53
3.3.	ESTUDIO DE KARL POPPER	64
REFERENCIAS		75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	24
Figura 2	25
Figura 3	26
Figura 4	28
Figura 5	29
Figura 6	30

RESUMEN

El presente trabajo es un diagnóstico a propósito de las políticas públicas que han afectado, de manera directa, la enseñanza del área de filosofía en la educación media en Colombia en los últimos quince años. Por ello, se hace una descripción del problema por medio de un rastreo bibliográfico que permite determinar cuál es la situación, en el tiempo presente, en la que se encuentra la filosofía como área del conocimiento. Se determina, además, el papel que juegan instituciones como el ICFES y la OCDE, esta última con las pruebas PISA, en la fijación de una presunta utilidad que debe presentar la filosofía en los procesos de formación en Colombia. Con ello, a su vez, se logra vislumbrar la relación imperante entre los modelos económicos, en este caso la economía de mercado, con la generación de políticas públicas que giran en torno a la educación. Por ello, adicionalmente, se hace una crítica a dicha estandarización, mediada por el pensador austriaco Karl Popper, quien nos permite estipular cómo los holismos presentes en los modelos pedagógicos constructivistas contemporáneos hacen que se pierda, finalmente, la noción de individuo y no permita entrever la diversidad de habilidades que puede poseer el educando.

Palabras Clave: *Educación, Filosofía, Políticas Educativas, Economía, Estandarización, Economía de la Educación, OCDE.*

Abstract

This thesis presents a diagnostic study of public policies that have directly impacted the teaching of philosophy in secondary education in Colombia over the past fifteen years. To this end, it offers a description of the problem through a bibliographic review that allows for the identification of the current state of philosophy as an area of knowledge. The research also examines the role of institutions such as ICFES and the OECD—particularly through the PISA assessments—in shaping a supposed utility that philosophy is expected to demonstrate within educational processes in Colombia. In doing so, it sheds light on the prevailing relationship between economic models—specifically, the market economy—and the formulation of education-related public policies. Consequently, this work includes a critique of such standardization, drawing on the thought of Austrian philosopher Karl Popper. His perspective enables an analysis of how the holistic approaches embedded in contemporary constructivist pedagogical models ultimately obscure the notion of the individual and fail to account for the diversity of abilities that learners may possess.

Keywords: *Education, Philosophy, Educational Policy, Economics, Standardization, Economics of Education, OECD.*

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia debe enfrentar retos que responden, desde una visión contemporánea, a un contexto de economías globalizadas. Es por ello que pensar las políticas públicas en educación, requiere entender, en gran medida, los cambios que las instituciones internacionales imponen como criterio a seguir. Sin embargo, las demandas que se le hacen a la educación atienden, a su vez, a los modelos económicos imperantes en cada país.

Teniendo esto presente, la enseñanza de la filosofía, que es el punto de partida de esta investigación, ha sido una de las áreas más afectadas. Lo anterior dada su utilidad dentro del proceso de formación. Pese a ser un área de enseñanza obligatoria dentro de la educación media en Colombia, ha dejado de estar presente como área en pruebas estandarizadas y, por tanto, se ha convertido, de cierta manera, en una herramienta útil para los procesos de lectura crítica.

Por lo anterior, el presente trabajo busca generar un diagnóstico de los problemas que afronta la enseñanza de la filosofía en el tiempo presente dada la invisibilización causada por su desaparición dentro de la prueba Saber 11. Vale la pena aclarar que la discusión no gira alrededor de la pedagogía inmersa en la enseñanza de la filosofía. Es decir, el problema a determinar no es un problema didáctico ni pedagógico. Tiene que ver, más bien, con las políticas que determinan la invisibilización de la filosofía en la educación media en Colombia.

Siendo esto así, con el fin de cumplir con lo planteado, el presente texto se divide en tres partes. El primer capítulo demuestra el gran impacto que genera la economía dentro de la toma de decisiones políticas dentro de la educación. Para este apartado, se estudia lo que es conocido como la economía de la educación y se problematiza el concepto de capital humano que surge de dicha disciplina. Como demuestra la relación, la educación, aparentemente, es responsiva a los modelos económicos imperantes, esto, dado que cubre la demanda de mano de obra calificada para la industria. Por ello, dentro de una economía globalizada, como lo es la

contemporánea, ya no se puede determinar únicamente las decisiones individuales de cada Estado, sino que estos a su vez responden a entes de control de carácter internacional. Una de estas instituciones es la OCDE. Por ello, dentro del capítulo, se relaciona el impacto que ha tenido la OCDE en el ordenamiento económico del país para que, a su vez, se vean sus efectos en el ámbito educativo, enfocados, claramente a la filosofía como área de conocimiento.

Como segundo punto, teniendo en cuenta la contextualización ya dada, se hace un barrido de lo que ha sido el problema de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Para ello, se tendrán en cuenta las orientaciones pedagógicas dadas desde el Ministerio de Educación Nacional y su importancia en la formalización de la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia. Sumado a esto, se introduce la discusión a propósito de la salida de la filosofía como área evaluable dentro de las pruebas Saber 11 del ICFES. Con ello, se analiza la posible influencia de las políticas económicas llevadas por el país. Es por ello que la discusión culmina con una exposición de la relación permanente que ha tenido la educación con la economía.

Por otro lado, el problema de la enseñanza de la filosofía, para este trabajo, ha sido enfocado a la estandarización del conocimiento. Dicha estandarización, guiada por instituciones de carácter nacional e internacional, conllevan problemas que es menester entender. Como resultado, con el fin de aportar una visión crítica, en la segunda parte del trabajo, se introduce al filósofo austriaco Karl Popper, por medio de las obras de *La Miseria del Historicismo*, *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*; y *Conjeturas y Refutaciones*, en donde se otorga la posibilidad de entender el problema de los holismos inmersos en la pedagogía contemporánea. Con tal efecto, este último capítulo de manera general, las teorías epistemológicas y políticas de Popper, con el fin de entender el por qué la estandarización resulta problemática dentro de los procesos de formación.

OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar un diagnóstico y una crítica a las políticas educativas que determinan la utilidad de la filosofía en el sistema educativo colombiano, por medio del entendimiento de la incidencia del modelo económico imperante.

Objetivos Específicos

1. Rastrear la naturaleza del problema de invisibilización de la filosofía como área de conocimiento en la educación media en Colombia a través de una perspectiva económica.
2. Formular una crítica, basada en los aportes de Karl Popper, a los holismos presentes en los procesos de estandarización implementados por el Estado colombiano, bajo la influencia de instituciones como el ICFES y la OCDE.
3. Analizar el impacto de los modelos económicos en la creación de políticas públicas educativas, y cómo estas políticas se ven determinadas por los cambios en las demandas de instituciones económicas internacionales tales como la OCDE.

CAÍTULO 1: RELACIÓN ENTRE LA ECONOMÍA Y LA EDUCACIÓN

El estudio del trabajo, su naturaleza y su remuneración, ha sido quizás la inquietud más importante de la economía como área del conocimiento. A partir de la anterior oración debemos dejar claro que si bien la economía se interesa por el trabajo valdría la pena pensar qué condiciona el trabajo, aspecto que eventualmente detallaremos, por lo pronto queremos sostener que el trabajo tiene que ver con los procesos educativos de ahí la inclusión de un punto de vista económico en nuestro trabajo. Ahora, en relación con la conexión entre la economía y el trabajo, tan estrecha, podemos decir que autores que antecedieron el nacimiento de la economía política conciben la importancia de la población para la formación de la riqueza. Muestra de ello se encuentra en el razonamiento de Philipp Wilhelm von Hornick quien, en 1684, como lo afirman Robert B. Ekelund y Robert F. Hébert, publicó el manifiesto mercantilista en donde se dictaban nueve reglas principales para la economía nacional, donde la número tres reza lo siguiente: “Que se fomente una población grande y trabajadora” (Ekelund & Hébert, 2005, p. 44).

Esta preocupación de los mercantilistas por el trabajador estaba respaldada por su interés en la producción nacional y un sistema proteccionista del mercado internacional. Lo anterior se explica a partir del siguiente razonamiento: para los mercantilistas la riqueza se causaba por la acumulación de metales preciosos y estos, a su vez, son adquiridos por medio de una balanza comercial positiva (Escartín, s.f., p. 76). Más aún, para lograr tener una balanza comercial positiva es necesario que, primero, se establezca una política que obstaculice tanto como sea posible las importaciones. De esta manera, como segundo punto, la demanda debe ser suplida por medio de la producción nacional, lo que hace que se demande una mayor mano de obra para la extracción de materias primas y, a su vez, mano de obra para la producción de bienes terminados.

Razonamiento similar tuvo Richard Cantillon en 1755 pues, como lo mencionan Ekelund y

Hébert, fue un autor que “trató el crecimiento de la población como parte del proceso económico” (Ekelund & Hébert, 2005, p. 81). Sin embargo, para este punto, el trabajo como factor de producción era tenido en cuenta únicamente por la cantidad de trabajadores que se requieren para suplir la producción de bienes y servicios nacionales. No es hasta 1776 que Adam Smith le otorga una connotación diferencial al trabajo. En su texto *Una Investigación sobre la Naturaleza y las Causas de la Riqueza de las Naciones* el autor británico se propone establecer los medios que generan la riqueza. Sin embargo, contrario a las propuestas de los mercantilistas o los fisiócratas, no empatizaba con que la generación de riqueza se basara en el comercio de bienes y servicios o en la acumulación de metales preciosos. Su estudio lo enfocó en lo que permite el comercio y el ahorro, es decir: el trabajo. Tal es así que Smith afirma en el primer párrafo de su libro lo siguiente:

El trabajo anual de cada nación es el fondo del que se deriva todo el suministro de cosas necesarios y convenientes para la vida que la nación consume anualmente, y que consisten siempre en el producto inmediato de este trabajo, o en lo que se compra con dicho producto a otras naciones (Smith, 1994, p. 27).

Con ello, queda claro que para que la riqueza de una nación se pueda gestar los Estados deben tener como principal preocupación la división del trabajo. Tal es así que Joseph Schumpeter, citado por Robert B. Ekelund y Robert F. Hébert, afirmó que para Adam Smith la división del trabajo “es prácticamente el único factor del progreso económico” (Schumpeter, 1982, como se citó en Ekelund & Hébert, 2005, p. 126). Esta afirmación, si bien un poco exagerada, nos da un panorama muy completo de la propuesta que en 1776 Smith publicó. Para el presente trabajo no pasa desapercibido pues, la división del trabajo, como un generador de valor, trae consigo un problema relacionado con la educación, aspecto que buscaremos presentar con cuidado a continuación.

Ahora bien, en Smith no se va a encontrar, al menos de manera explícita, un tratado a propósito de la relación entre economía y educación. Más aún, dentro de su teoría de división y especialización de la mano de obra se intuye una noción de formación para la producción y la mejora de la asignación salarial. Para explicar esto, tomaremos el mismo ejemplo que nos da Smith en su texto: un trabajador que no esté preparado para la creación de alfileres podrá crear, a lo mucho, un alfiler por día. Empero, si se asigna una tarea específica a un hombre preparado para cumplir ese rol en específico, la producción de alfileres se disparará de manera exponencial (Smith, 1994, pp. 34-36). Esta división básica de la mano de obra, provee la necesidad de personas especializadas en un campo específico. Si su especialización es tal que genera un exceso de demanda en el campo, siguiendo la teoría del valor de cambio, subirá su asignación salarial. De esta manera se genera un incentivo para que el hombre se especialice en campos específicos y no se busque una formación holista y, finalmente, quien provee las herramientas para dicha especialización debe ser el Estado.

De esta manera es posible rastrear los orígenes de la “economía de la educación”, una rama que es, en comparación de la economía política, novedosa. Esta se propone evaluar el impacto económico de la educación y según Alicia Vitale, Eliani Fernández y Marian Cabrera:

El objeto de estudio de esta disciplina es doble: por un lado, analiza el valor económico de la educación como factor de desarrollo económico, y por otro analiza los aspectos económicos de los procesos educativos, como los costes, la financiación, la rentabilidad y la planificación de la educación (Vitale, Fernández & Cabrera, 2020)

Al observar sus focos de estudio, nos encontramos que la educación, a grandes rasgos, es vista, de manera reduccionista, como un factor de producción más. Es decir, la educación responde a dos fines y son, teniendo presente la racionalidad económica del consumidor, aumentar su

utilidad y, desde un punto de vista macroeconómico, generar *capital humano* con el fin de impulsar ventajas competitivas y comparativas en vista de un crecimiento de la producción y, por tanto, de la economía.

Lo curioso de este aspecto, es que la discusión ya no gira en torno a cómo educar de manera integral al ser humano, ni si quiera se pone en tela de juicio lo que se puede aprender o lo que se debe enseñar, sencillamente se trata de preguntar si realmente vale la pena el costo que conlleva educar. En el prefacio del libro titulado *Economía de la Educación*, de la autoría de Manuel Salas Velasco, se invita al lector a hacer los siguientes cuestionamientos:

¿Hasta qué punto está justificada la intervención del Estado en el sector de la educación? ¿Deberíamos los contribuyentes subsidiar la enseñanza privada concertada? ¿Es la política de gratuidad de la enseñanza universitaria el mejor modo de garantizar la eficiencia y la equidad? ¿Debería la educación preescolar ser gratuita y universal desde los 0 años? ¿Hasta qué punto merece la pena ir a la universidad? ¿Existe relación entre lo que aprenden los alumnos con el gasto en enseñanza? ¿Qué podemos hacer para aumentar «el gusto por la educación» de la población? (Velasco, 2008, p. XV)

Si nos detenemos en dichos cuestionamientos, las preguntas, exceptuando la última, giran en torno al problema económico de enseñar. Para este punto, la educación debe ser útil y aportar de manera cuantificable a los modelos económicos imperantes. Entonces, la educación ya no debe responder a los problemas de formación humana, debe responder a las demandas del mercado. Siendo así la educación solo consiste en la formación de capital humano para la industria.

Este enfoque frente a la educación tiene su naturaleza. Siguiendo a Jean-Claude Eicher (1988), la economía de la educación nació como una rama propia de la economía durante los

años cincuenta. Sin embargo, el autor no desconoce que, desde la génesis de la economía como área de estudio independiente, pensadores como Adam Smith ya reforzaban la idea de que la educación tenía una incidencia clave en la construcción de las economías (1988, pp. 12-13). Lo anterior, se ve reflejado en las categorías clásicas de división y especialización de la mano de obra.

Si bien, siguiendo al autor, la economía ha perdido el interés en las discusiones de la economía de la educación, su concepción de capital humano ha sido foco de estudio desde diversas ramas del conocimiento. Las reflexiones, afirma Eicher, giran en torno, sobre todo, a la relación que hay entre la educación y la formación de empleo. (1988, p. 13)

Para este punto, “la asimilación de la educación a una inversión y del hombre formado a un capital es evidente” (Eicher 1988, p. 14). Por ello, pensadores como Gary Becker, afirma Eicher, tienen como hipótesis central que la educación aumenta la productividad de aquel que la recibe. Siendo esto así, la educación es el capital primario con el que cuenta el ser humano y resulta ser, a toda vista, una manera de maximizar su propia utilidad. Por ello, con Becker, encontramos que el trabajo (L)¹ como factor de producción no es suficiente y resulta necesario dividirlo entre “trabajo no calificado” y “capital humano”.

Siendo esto así, el hombre formado, es decir, con niveles superiores de educación, resulta ser más productivo y, por tanto, un factor determinante en el crecimiento económico. Esto, como lo afirman los autores Villalobos y Pedroza (2009), es determinante, al menos, en los procesos de apertura económica, dado que se requiere de la generación de ventajas competitivas dentro del mercado internacional. Sin embargo, como lo mencionan los autores,

¹ Dentro de la estandarización de las categorías propias de la economía L , que viene del anglicismo Labor... Si bien es cierto que la filosofía permite distinguir entre Labor y Trabajo (Arendt, 1959), siendo lo primero productos de consumo y lo segundo objetos de uso, tal distinción no será abordada en el presente texto.

las críticas que recaen sobre la teoría del capital humano se centran, sobre todo, en si realmente se potencia la productividad del trabajador (Villalobos & Pedroza, 2009).

La necesidad de entender de esta manera la educación, resulta ser consecuencia del fenómeno económico que vivió Europa, principalmente, pero también el mundo entero durante la segunda mitad del siglo XX. Muestra de ello es la investigación llevada a cabo por Soraya Leyva y Antonio Cárdenas, quienes afirman que:

“La tesis de que la recuperación europea de la posguerra se debió en buena medida a la calidad de su mano de obra, convirtió a la educación en una inversión óptima y provocó que la proporción del producto nacional, como gasto educativo, casi se duplicara en la década de los sesenta” (Leyva & Cárdenas, 2023, p. 79)

Esto, llevó a que los economistas de la época, sostienen los autores, enfocaran su esfuerzo en cuantificar la inversión en educación para la generación de capital humano. Esta visión, dista de la de Becker pues, para este momento, el enfoque de la educación no radicaba en cómo esta puede hacer productivo al individuo y cómo esto hacía que los rendimientos de su utilidad fueran cada vez mayores. Se trata, más bien, de entender el papel que puede jugar el Estado en la generación de valor en su economía utilizando la educación como herramienta. Es decir, el debate ahora radica en si es necesario que el Estado intervenga la educación con la finalidad de hacer crecer su economía.

Había razones para creer que el capital humano era la clave para el crecimiento de las economías. Ernesché Rodríguez, por ejemplo, afirma que uno de los principales factores de crecimiento de los llamados Tigres Asiáticos², estos son los países del sudeste asiático, fue: “el

² Posterior a la Segunda Guerra mundial, varios países se vieron inmiscuidos en procesos de industrialización y modernización económica. Los países europeos fueron los más destacados en dichos procesos; más aún, en Asia,

aumento de la capacidad de la fuerza laboral, estableciéndose niveles educativos de calidad priorizándose las carreras de ciencia y tecnología” (Rodríguez, 2015, p. 2). Similar a Rodríguez, Camilo Posada, hablando del caso de Corea del Sur, dice: “se implementó un conjunto de políticas públicas que jugó un papel muy importante para el fomento de la base cultural para el posterior desarrollo del capital humano” (Posada, 2013 p. 9). Otra postura que comulga con esta tesis es la de Cristian Ulloa y Wilson Nuncira, quienes afirman que el crecimiento del sudeste asiático corresponde a la relación entre la estructura industrial de los países, aprovechando las ventajas comparativas dadas su ubicación geográfica y su explotación de recursos naturales, y la generación de capital humano capacitado para la innovación industrial. (Ulloa & Nuncira, 2020)

Desde una visión más occidental, para el caso europeo, la postura frente a la posguerra fue la creación de un estado de bienestar. Siguiendo a Rafael Caparros, los modelos de crecimiento europeos, sentados sobre las bases keynesianas, tenían políticas de intervención directa del Estado en asuntos económicos. Esto, explica el autor, quiere decir que la educación, entre otras variables, debe ser vista desde la posición de la política económica de las naciones (Caparros, 1999). La Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), por su parte, dentro de un documento generado para un foro sobre asuntos económicos, reconoce que el papel de la educación fue fundamental para la generación de desarrollo económico en Europa después de la década de los cincuenta (CEPAL, 1993). Siendo esto así, Pere J. Beneyto, afirma que las teorías del capital humano fueron las que sustentaron el crecimiento económico de la Europa del siglo XX y, en consecuencia, de ello:

“La educación no se considera tanto un derecho fundamental que debe ser

estos procesos también tuvieron gran éxito en países que, al menos en principio, no mostraban un potencial industrial ni tecnológico. Los países más exitosos en este apartado de industrialización fueron los llamados Tigres Asiáticos: Corea del Sur, Taiwán, Hong Kong y Singapur.

garantizado por los poderes públicos sino como un bien que deberá estar especialmente al servicio del sistema productivo, apelando constantemente a los principios de competitividad y empleabilidad, en detrimento de la igualdad de oportunidades, la formación integral de los ciudadanos y la cohesión social.” (Beneyto, 2013, P. 55)

Por tanto, al ser una decisión de presupuestos, implica, siguiendo a los autores, un costo de oportunidad. Esto quiere decir que, si el Estado toma la decisión de financiar la educación, implica, de manera directa, dejar de financiar otros rubros económicos como puede ser la defensa o la industrialización. Es por lo anterior, que la decisión sobre si dar dinero a la educación no pasa sobre el debate de la formación humana sino en cuánto beneficia, monetariamente al Estado esta inversión.

Pese a estos debates, en su momento, América Latina quiso replicar el modelo de desarrollo europeo. Sin embargo, el modelo que implementó la CEPAL³ tuvo varios factores desfavorables. Uno de ellos consiste en la incapacidad de innovar en las economías protegidas por los aranceles. Autores como Hernán Faír (2009), Ricardo Pérez (2021) y Carolina Osorio (2010), afirman que la falta de competencia impulsó a la creación de grandes monopolios y oligopolios en la región. Esto, sumado a la falta de financiación a la educación especializada, tuvo como consecuencia un estancamiento en la economía que luego, resultado de las diferentes aperturas económicas, concluyó con la caída de la industria en Latinoamérica.

Vale la pena destacar que los autores mencionados no afirman que el capital humano sea

³ Este modelo fue llamado Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). Como su nombre lo dice, fue un modelo económico que buscaba el desarrollo industrial por medio de medidas proteccionistas frente al mercado internacional. Tuvo un gran auge dada la caída del comercio con Europa en el periodo posguerra y tuvo una caída durante la gran crisis de la deuda de los años ochenta. Dado el contexto, las economías en Latinoamérica decidieron abrir sus fronteras al comercio internacional siguiendo lo pactado en el Consenso de Washington.

la única variable a tener en cuenta para evaluar el crecimiento económico de los países. Es más, dentro de sus investigaciones se encuentra que son, en suma, factores políticos, geográficos, sociales y culturales los que permiten estos casos. Empero, para afianzar la tesis del capital humano, aplicando el *ceteris paribus*, la inversión en capital humano tiene una correlación positiva en el crecimiento económico. Esto último, siguiendo las afirmaciones de los autores citados.

Este tipo de cuestiones siguen en pie dentro de la economía contemporánea. Muestra de ello son los economistas neokeynesianos y los estudios sobre el concepto de desarrollo económico. Así, autores como Robinson, Mankiw, Pyndick o Krugman, comulgan en que las instituciones fuertes pueden hacer crecer y desarrollar una economía. Por ello, siguiendo estas posturas, los centros de educación técnica y superior, tomadas como parte de la institucionalidad, deben tener un rubro importante del gasto público pues, solo de esta manera, será posible solventar las nuevas demandas de la economía de mercado.

El caso colombiano no es ajeno a la relación presentada. Las políticas educativas están sujetas, al menos de manera aparente, a lo que el sistema económico les determine. Por lo anterior no resulta descabellado afirmar que decisiones específicas, como la salida de la filosofía como área evaluable dentro de las pruebas Saber 11, no sean tomadas buscando una finalidad pedagógica sino, más bien, un fin puramente económico.

La anterior suposición es la base del presente trabajo. Por ello, nos proponemos a indagar en las causas que dieron paso a la desaparición de la filosofía como área evaluable dentro de las pruebas estandarizadas estatales de la educación media desde un apartado económico. Para cumplir con este fin, dentro de un modelo de economía globalizada y deslocalizada, resulta necesario evaluar el impacto de instituciones económicas internacionales, como la OCDE, y su influencia dentro de las decisiones tomadas como nación.

1.1.¿CÓMO OPERA LA OCDE? LA INFLUENCIA DE LAS INSTITUCIONES INTERNACIONALES EN LAS POLÍTICAS COLOMBIANAS

Desde el ingreso a la OCDE, Colombia ha tenido que modificar gran parte de sus políticas públicas. Sin embargo, pese a ser una entidad económica, también ha tenido influencia en políticas de carácter social y, para nuestro interés, educativas. Siendo esto así, es de vital importancia entender el por qué de las preocupaciones de una institución económica internacional en la educación de un país como lo es Colombia.

Por ello, es menester entender la naturaleza misma de la OCDE, su origen como institución y los intereses que persigue. Si bien el análisis propuesto tiene una naturaleza económica finalmente, teniendo la relación existente entre economía y educación, nos da las pautas para entender las causas de la salida de la filosofía como área evaluable en las pruebas estandarizadas nacionales.

El entendimiento macroeconómico, primer núcleo del capítulo, es fundamental dado que nos permite entender las necesidades industriales de un país que, al menos en la práctica, no debe pertenecer a un “club” de países desarrollados. Así mismo, nos permite entender las reformas que fueron necesarias para poder adaptarnos al modelo de los países pertenecientes a la OCDE, entre las cuales se promulga una propuesta al sistema educativo.

Por último, la OCDE, de acuerdo con la teoría del capital humano, requiere de una educación que responda a los menesteres de un sistema económico que busca la industrialización y la generación de valor agregado en sus productos. Pese a que no es posible rastrear una oposición por parte de la OCDE a la educación como un garante de la formación política del ser humano, si es posible rastrear una instrumentalización de la educación para el desarrollo económico de las naciones.

1.2. Presentación de la OCDE

La evaluación de la naturaleza de la OCDE resulta de gran importancia para poder entender, de una mejor manera, el por qué y el para qué de las recomendaciones que ellos como organización hacen. Su nacimiento, nos lleva al periodo posguerra de Europa, continente desgastado luego de dos grandes guerras en su territorio. Las consecuencias del conflicto fueron invaluable, lo que llevó a que se tomaran medidas buscando una reconstrucción de Europa (Vargas, 2022).

Dado este contexto, para la implementación del Plan Marshal, Estados Unidos y Canadá, en el año de 1948, crearon la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE). Más aún, para el año de 1961, siendo la homóloga económica de la OTAN, se crea lo que hoy conocemos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017). Si bien, su estructura e influencia ha mutado a lo largo de los años, su enfoque no ha variado de igual manera. Así pues, con todo el contexto, la OCDE es definida por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) de la siguiente manera: “La OCDE, una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor. Nuestro objetivo es promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas.” (DNP, 2024)

1.3. Relación macroeconómica Colombia con la OCDE.

Para Luis Vallejo (2018), pertenecer a la OCDE no es sencillo. Ser un país miembro implica ser invitado por la organización misma y luego, por decisión unánime de los integrantes, se decide si es pertinente la entrada o no, según sea la decisión, a la organización. En principio, solo pueden ser aceptados aquellos países que se identifiquen con la visión y los objetivos que predica la OCDE, además de que, en caso de que la estructura económica y política del país no se amolde, de manera total, a los lineamientos de la institución, será menester cumplir con las recomendaciones que ella haga.

Sin embargo, hay mucho más para poder pertenecer. Continuando con Vallejo (2018), más allá de cumplir con las recomendaciones, la OCDE funciona como un club. Lo anterior funciona de la siguiente manera: cada país debe pagar una cuota anual para permanecer en la organización. Dicha cuota se divide en dos montos: el primero, es un monto que es igual para todos los países miembros; el segundo, es un monto que será asignado de acuerdo con el tamaño de la economía del país. Así pues, entre más grande es la economía, tendrá que pagar una mayor cuota de permanencia.

La recolección de estos recursos, no va a parar en una financiación a los países. Según la OCDE, los recursos son invertidos de manera directa en la constitución de “un marco para la reflexión y la discusión, basado en investigación y análisis que ayudan a los gobiernos a definir una estrategia de política pública” (OCDE, 2017, p.13). Así mismo, los recursos son destinados a generar ayudas a los países que la necesiten en vísperas de un desarrollo sostenible mancomunado a nivel global.

Para este punto es extraño pensar que Colombia pasó de ser un país receptor de donaciones por parte de la OCDE a ser uno de los donadores. Colombia, al contrario del resto de países miembros, es una economía pequeña con graves problemas a nivel socioeconómico. La desigualdad, la pobreza, la corrupción, la guerra, el bajo nivel de industrialización, la falta de competencia, una balanza de pagos desfavorable, el desempleo, etc. hacen de Colombia un país que no cumple a cabalidad con el perfil exigido por la OCDE.

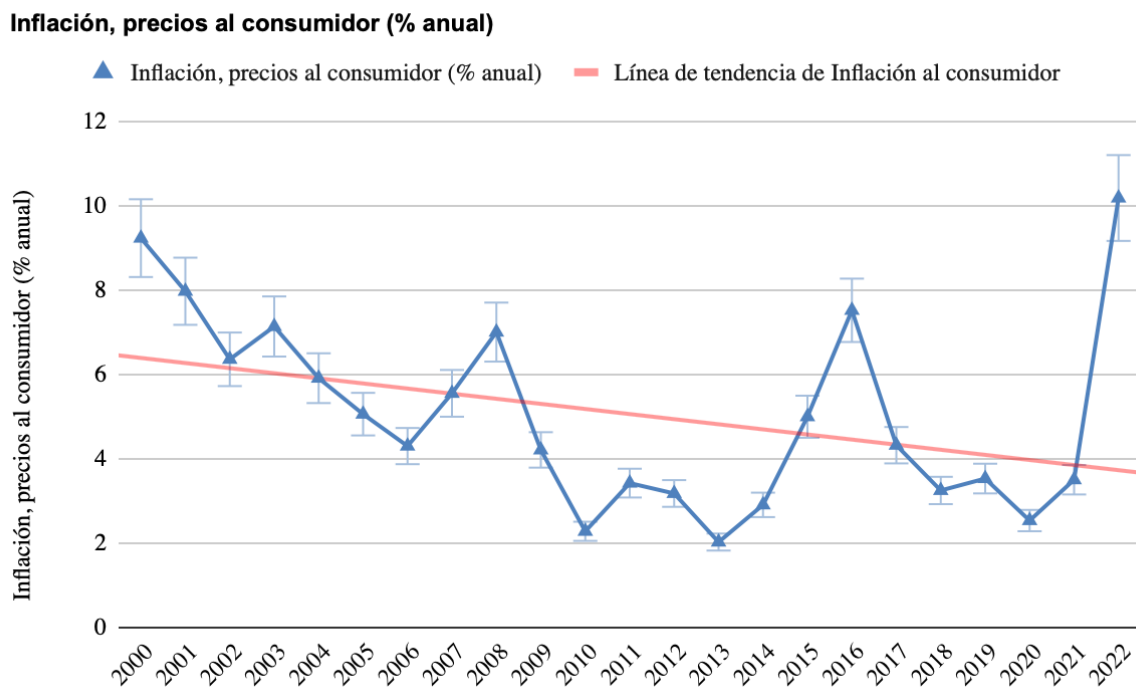
Para contrarrestar esto, desde el 2013, Colombia empezó a trabajar en una serie de reformas con el fin de demostrar a la OCDE que es un buen candidato para ser miembro. Para el año 2014, el Plan de Desarrollo Nacional, del segundo gobierno de Juan Manuel Santos, fue hecho en colaboración con la misma OCDE. Dentro de este plan de gobierno, se destaca la

LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. UN DIAGNÓSTICO Y CRÍTICA DESDE UNA LECTURA DE KARL POPPER

implementación de una reforma tributaria que, como hecho más recordado, fue la encargada de subir el IVA de un 16% a un 19% (DNP, 2015).

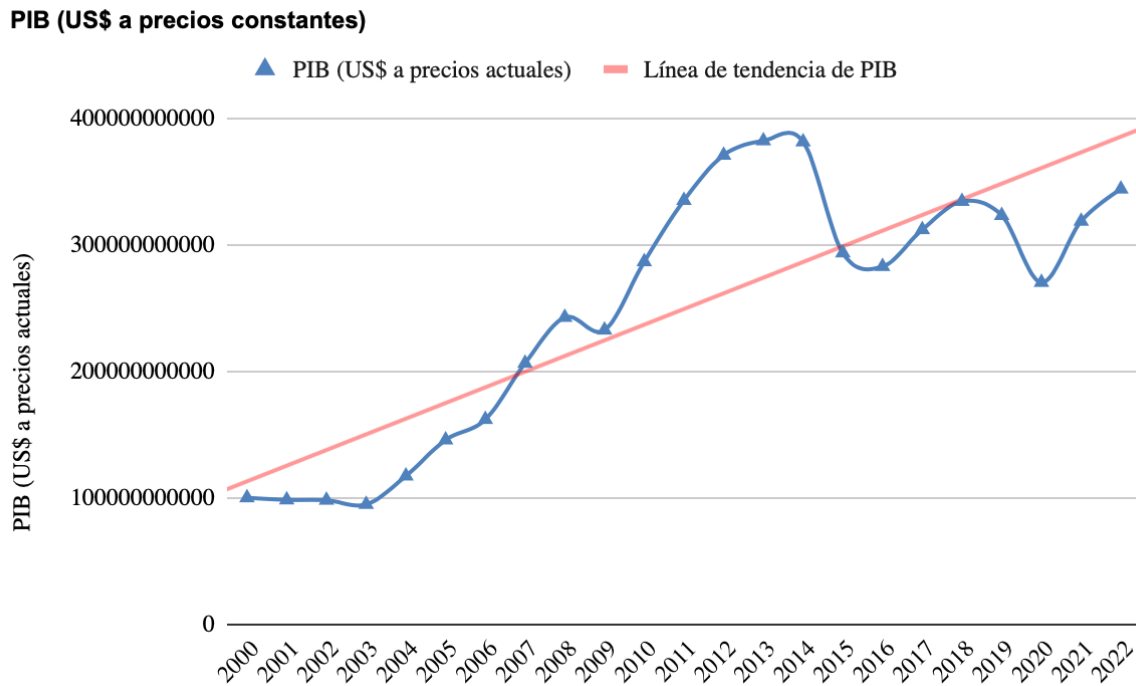
Pese a los muchos problemas que tiene Colombia como país, es importante resaltar que, en tanto la regla fiscal y monetaria, resulta ser un país cumplidor de las reglas macroeconómicas. A saber, siempre ha tenido una inflación controlada (según el estándar macroeconómico que es tener la inflación entre el 2% y el 4%) y su economía, vista desde el Producto Interno Bruto (PIB), va en constante crecimiento. (véase las gráficas siguientes).

Figura 1



Nota: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

Figura 2



Nota: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

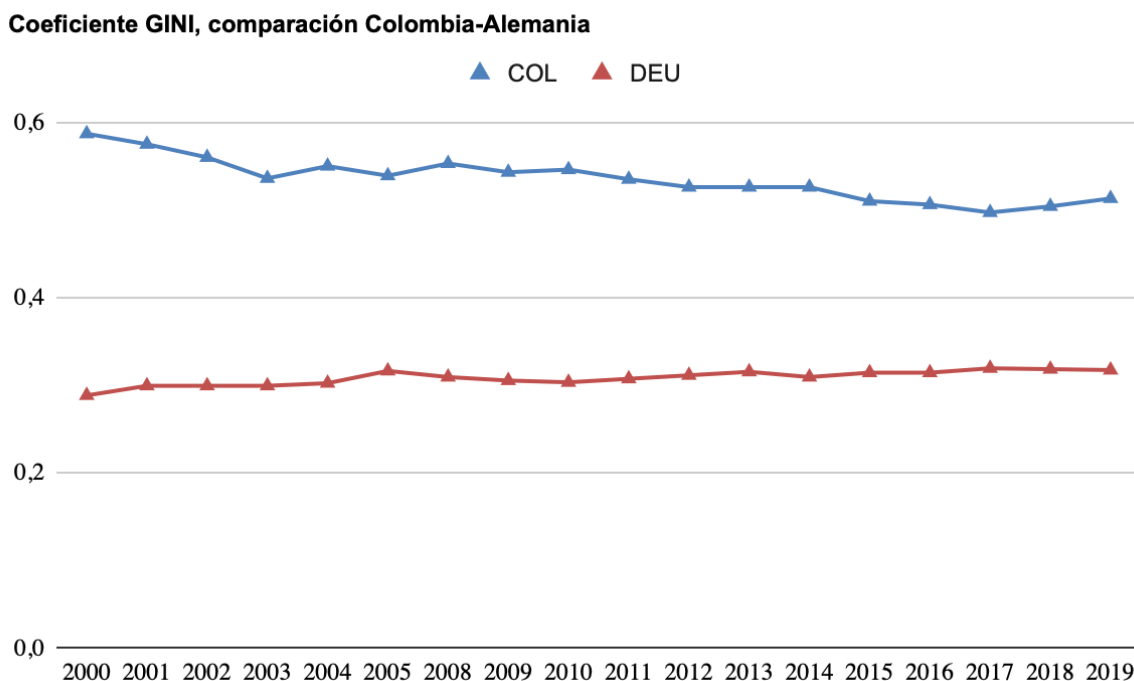
Una corta mirada a las gráficas del PIB y la inflación, siguiendo la línea roja de tendencia, nos muestra que la producción del país se muestra positiva mientras que la inclinación de la línea en la inflación, se muestra con tendencia a la baja. Los altos y bajos en los gráficos, corresponden a los tiempos de crisis a nivel global. Muestra de ello son los picos que muestra el índice de inflación durante los años 2008 crisis financiera, 2016 crisis energética y 2021 Pandemia Covid-19.

Ahora bien, pese al aparente buen rendimiento de la economía colombiana, esta no muestra los resultados de un país desarrollado. Según la OCDE (2015), Colombia se encuentra estancado en lo que es conocido como la trampa del ingreso medio. Esta consiste en la imposibilidad de un país de tener crecimiento en el PIB por encima del 5%, además de la imposibilidad de trabajar en indicadores de desigualdad, inflación y sostenibilidad (Tosoni &

Castillo, 2018). Esto, al menos en teoría, se puede dar por la falta de innovación, competencia y generación de valor agregado dentro de la economía.

Uno de los indicadores que más preocupaciones genera dentro de la OCDE es el coeficiente Gini en Colombia. Según la CEPAL: “El coeficiente de Gini se utiliza para medir la distribución del ingreso. Es un índice que toma valores en el rango [0,1], donde el valor cero corresponde a la equidad absoluta y el uno a la inequidad absoluta” (CEPAL, 2023). Para el último año del que se tiene registro (2021), Colombia registró un coeficiente de 0.528, siendo uno de los más altos, no solo de la región, sino del mundo entero. En los últimos 20 años, no ha sido diferente. Si bien ha bajado, esto no ha sido significativo. Comparado con los demás países que integran la OCDE, Colombia es el país más desigual de todos. Muestra de ello, es la comparación de Colombia con otro país miembro como lo es Alemania.

Figura 3



Nota: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

El problema de la desigualdad en Colombia es que, después de la distribución de los ingresos, es decir, luego de impuestos, el coeficiente no se ve alterado. Lo que habla muy mal del sistema fiscal colombiano. Vale la pena mencionar que la OCDE no pretende un crecimiento económico sin más. Más bien, pretende un desarrollo económico sostenible, que se mueva dentro de los ejes sociales y ambientales asociados, muchas veces, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dados por la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Por todo lo anterior, la OCDE (2015) tuvo en cuenta 23 ejes temáticos a trabajar en Colombia. A grandes rasgos, se encuentran divididos en los siguientes aspectos: políticas encaminadas a la mitigación de la desigualdad, seguido de la generación de industria sostenible, políticas de desarrollo urbano y rural, políticas de economía verde, fomentar la competitividad y el crecimiento, fomentar el emprendimiento, fomentar la infraestructura en vistas de la mejora de la competitividad, impulsar las TICS para la innovación.

Si bien, cada eje temático resulta ser fundamental para cumplir los objetivos de desarrollo, hay uno en especial que, en consideración del entonces gobierno de Santos, es el más importante en tanto la equidad y el desarrollo económico en general. Dicho eje resulta ser la educación.

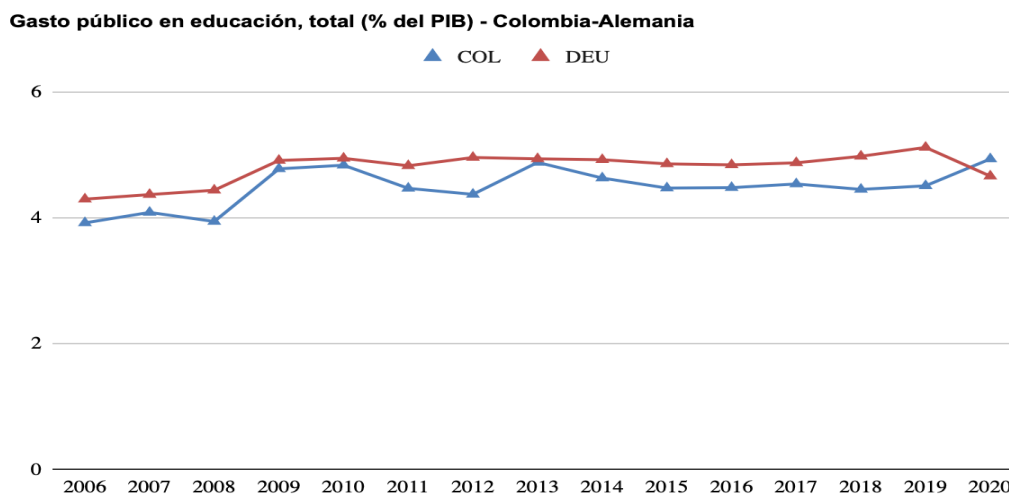
Para la OCDE (2015), el trabajo por el acceso y la calidad en la educación formal, va encaminada a la formación de capital humano que, en última instancia, potencia la productividad del país, generando así un crecimiento económico generalizado. De esta misma manera lo pensaba el gobierno colombiano para el año 2014 pues, como ellos mencionan: “una sociedad educada cuenta con una fuerza laboral calificada, que recibe los retornos a la educación

a través de oportunidades de generación de ingresos y de empleos de calidad, y cuenta con ciudadanos que resuelven sus conflictos sin recurrir a la violencia” (DNP, 2015).

Como ya se había mencionado con anterioridad, el primer paso de Colombia para asumir el compromiso con la OCDE, fue la implementación de una reforma tributaria que tuviera como objetivo cumplir con los ejes temáticos establecidos. En principio, esta reforma, buscando la reducción de la desigualdad, debía ser progresiva y que, a su vez, aumente el recaudo para poder hacer inversiones, por medio del gasto público, en desarrollo sostenible.

Siendo la educación un eje tan importante, teniendo en cuenta todo lo mencionado con antelación, esta debe representar un rubro importante dentro del gasto público. Más aún, esta se ha mantenido más bien constante durante los últimos años, sin mostrar un aumento significativo que realmente impacte en la sociedad.

Figura 4



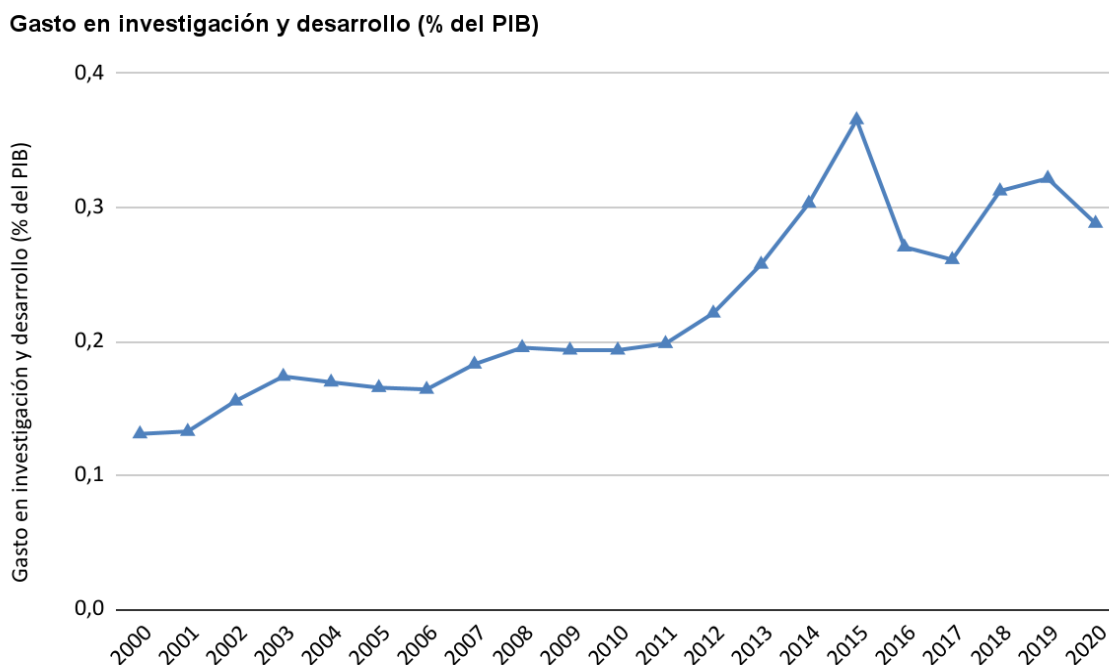
Nota: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. UN DIAGNÓSTICO Y CRÍTICA DESDE UNA LECTURA DE KARL POPPER

La gráfica anterior, muestra el gasto público en educación como porcentaje del PIB, comparando a dos países pertenecientes a la OCDE como lo son Alemania y Colombia. En principio, se podría decir que los porcentajes de inversión son muy similares. Es más, Colombia durante el año 2020 tuvo un mayor porcentaje que Alemania. Sin embargo, estos datos no son concluyentes. Hay que tener en cuenta que el PIB de Alemania es exponencialmente mayor que el de Colombia, lo que resulta que ese porcentaje, en términos monetarios, también es mucho mayor.

Ahora bien, no solo es que el rubro en educación sea alto. La OCDE recomienda que, en búsqueda del desarrollo económico, la educación sea enlazada con la investigación y el desarrollo. Indicador en el que Colombia falla drásticamente pues, si bien ha tenido picos, sobre todo en el año en el que fue aprobado el Plan Nacional de Desarrollo del periodo 2014 al 2018, este es notablemente bajo, tal y como se demuestra en el siguiente gráfico.

Figura 5

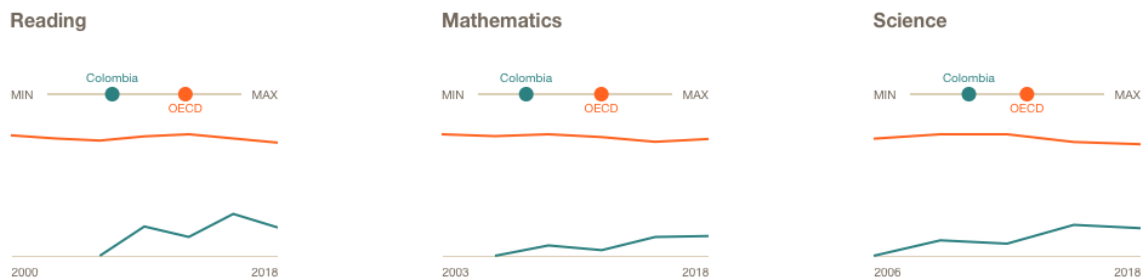


LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. UN DIAGNÓSTICO Y CRÍTICA DESDE UNA LECTURA DE KARL POPPER

Nota: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

Con todo, queda entonces la pregunta de cómo encaminar el gasto público en tanto la educación. La OCDE, como parte de las recomendaciones y, además, como una solución pragmática, afirma que las políticas públicas deben ser tomadas sobre datos que arrojan un panorama objetivo y sujeto a la realidad. Para la obtención de estos datos, La OCDE ha creado un sistema para evaluar la educación, este es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés). Basados en los resultados de estas pruebas, los países miembros pueden tomar decisiones óptimas, teniendo en cuenta la situación de cada uno de ellos. Para las últimas pruebas, algunos de los resultados son:

Figura 6



Nota: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

Los resultados obtenidos, muestran que Colombia, comparado con los demás países que conforman la OCDE, tiene resultados muy por debajo del promedio. Siendo esto de gran preocupación para el organismo internacional. Como es evidente, las competencias evaluadas giran en torno a, sobre todo, a la lectura, matemáticas y ciencias. Dados estos resultados, el

Estado debe tomar decisiones para la potenciación de dichas competencias. Sin embargo, como se puede observar, la filosofía no aparece dentro de las áreas a evaluar. Teniendo en cuenta esto, parece ser que las pruebas de Estado, realizadas por el ICFES, fueron reformadas para responder a la estandarización realizada por la OCDE. Con esto, damos paso al siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es el papel de la filosofía dentro de este ejercicio de estandarización?

1.4.¿Cómo se comprende la asignatura de la filosofía dentro de este contexto?

El texto titulado *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La educación en Colombia* fue un reporte enviado por la OCDE (2016) y que hace parte del paquete de recomendaciones que se le hace al gobierno colombiano, tiene como fin poner en evidencia los aciertos y desaciertos de la política educativa del país para que, a su vez, con el diagnóstico hecho se plantee un plan de trabajo para la mejora de la educación bajo los estándares de la OCDE.

En el apartado de la educación media, la OCDE no escatima en decir que las pruebas Saber 11, llevadas a cabo por el ICFES, deben ser la piedra angular de la toma de decisiones del país. Es decir, son estas pruebas las que suministran información objetiva y, por ende, son las que deben soportar las políticas que se hagan con respecto a la educación. La importancia de estas pruebas, además, radica en que es un factor determinante para el ingreso de la educación superior, así lo hace saber la OCDE:

El resultado de los estudiantes en la prueba SABER 11 es un factor determinante para ingresar en la educación superior y acceder a los préstamos de educación superior, a pesar de que muchas instituciones de educación superior solicitan requisitos adicionales de admisión y algunas puedan tener su propio examen de admisión (véase el Capítulo 5). En el año 2014, la estructura de la prueba SABER 11 fue modificada, a fin de que sus resultados pudieran ser comparables con otras evaluaciones nacionales (SABER 3, 5, 9 y 11 y SABER PRO). El número de

asignaturas fue reducido de ocho a cinco, incluyendo: lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y cívica e inglés; además, por primera vez se incluyeron preguntas abiertas. Debido a la falta de un currículo nacional y al gran riesgo para los estudiantes, la estructura y enfoque de la prueba SABER 11 tienen una importante influencia en lo que se enseña en los colegios de educación media en Colombia (OCDE, 2016, p. 224)

Siendo esto así, los colegios, al menos en su mayoría, si tienen como objetivo el mejoramiento de sus resultados en las pruebas Saber 11. Además, como explica la cita, determina en gran medida lo que se enseña dentro del aula. Con las reformas hechas en el 2014, la filosofía ya no es un área evaluable dentro de dichas pruebas haciendo que esta, como resultado, termine siendo invisibilizada. Frente a esto último, se hará una profundización en el siguiente capítulo.

Adicionalmente, el problema al que ahora se enfrenta la filosofía como área de conocimiento es que la OCDE ha recomendado que las pruebas sean las que determine el currículo dentro de las aulas. Si bien, estas reformas gigantescas a la educación aún no se han llevado a cabo, si está como una propuesta que sigue en el tintero. Lo que hace que, pese a su obligatoriedad dentro de la Ley General de Educación, la filosofía esté en riesgo de desaparecer o, como lo hizo en las pruebas del ICFES, transformarse en una herramienta de apoyo para áreas tales como lectura crítica.

Pese a que lo mencionado resulta problemático no es el principal riesgo que corre la filosofía. El primer capítulo de este documento hiló la relación entre la educación y la economía, siendo esta un factor determinante en la toma de decisiones políticas frente a la educación. La OCDE no es indiferente a esto y promueve que sean las pruebas estandarizadas, por medio de las competencias evaluadas, las que ofrezcan al mercado laboral gente mejor preparada para el trabajo. Así lo menciona la OCDE

Toda reforma futura de la educación media necesitará garantizar que el currículo no esté tan cargado con asignaturas y que ofrece el tiempo y la orientación correspondientes para fomentar las competencias cognitivas y no cognitivas que preparen de mejor forma a los estudiantes para una educación y empleo exitosos. Lo anterior incluye competencias básicas como las comprensiones lectora y escrita y numérica, las cuales se desarrollan muy poco entre los estudiantes que ingresan a la educación media en Colombia, así como aquellas competencias que se consideran importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (OCDE, 2016, p. 234).

Frente a este escenario, las propuestas realizadas por la OCDE dejan en el limbo al área de filosofía pues, vale la pena preguntar, ¿es la filosofía una competencia importante para la economía? En apariencia no. Se puede debatir que la filosofía es fundamental para la comprensión lectora o que le da peso al entendimiento de contextos sociales. Sin embargo, de seguir por esa línea, lo que se evidencia es que la filosofía se instrumentaliza. Por ello, el siguiente capítulo problematiza la relación que ha tenido la filosofía como área en la educación media en Colombia con su salida de las pruebas estandarizadas nacionales.

CAPÍTULO 2: ESCENARIO DE DISCUSIÓN. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA

La enseñanza de la filosofía en Colombia ha tenido grandes cambios y reformas en su haber. No es de sorprender que, como consecuencia de eso, sea un tema que genera grandes debates dentro de la comunidad académica. La discusión pasa desde la didáctica propia para la enseñanza de la filosofía hasta las políticas públicas, generadas desde el ejecutivo, pero

moldeadas por organismos internacionales, que afectan la percepción que se tiene de la filosofía como área del conocimiento.

Sin embargo, fue la salida del documento titulado *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* o *Documento 14*, desde el Ministerio de Educación Nacional (2010), el causante del mayor número de críticas desde la academia. Con esto en mente, el presente capítulo pretende mostrar, de manera general, la discusión que se ha llevado a cabo a propósito del ya referenciado documento.

Vale la pena aclarar que, al ser un documento que contiene, como su nombre lo dice, unas orientaciones pedagógicas, podría decirse que ha sido ampliamente estudiado desde un aspecto puramente pedagógico y didáctico, cabiendo incluso en la posibilidad de que sean más las lecturas filosóficas dependiendo de la forma problemática en la que se le aborde; más aún, esta discusión, si bien es relevante, no será trabajada a fondo en el presente escrito. Por el contrario, es la problematización de su naturaleza, desde la política educativa, el foco de atención.

Para cumplir con esta propuesta, el capítulo se ramifica de la siguiente manera: en un primer momento, se introduce, de manera general, la discusión a propósito del contenido del *Documento 14*. Se aborda una problematización del modelo de competencias y, por tanto, la relación que tiene el documento con las políticas educativas colombianas. Como segundo momento, hilado con lo anterior, se exponen los autores que, desde una perspectiva crítica, ven cómo la filosofía, dadas las reformas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)⁴ y del MEN, no tiene cabida, al parecer, dentro de los procesos formativos de los estudiantes de educación media en Colombia. Por ello, como tercera parte, se indaga el

⁴ Antiguamente llamado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, de ahí la naturaleza de sus siglas ICFES. Siglas que no cambiaron pese a que el nombre si lo hizo al referenciado dentro del texto.

porqué de las reformas que ha hecho el ICFES, dando cuenta, a su vez, de la relación que se busca hacer entre los procesos de formación, el mundo laboral y las organizaciones internacionales.

2.1.Una Problematicación de la Enseñanza de la Filosofía.

Las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* o *Documento 14*, son, como el mismo documento refiere:

[...]una guía para el diseño del plan de estudios del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas; también constituyen un elemento muy importante para la producción de material escolar y la programación de procesos destinados a cualificar a los docentes de filosofía (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 10).⁵

Con esto presente, el *Documento 14* ha sido objeto de estudio por quienes lo aplican como guía dentro de los procesos de enseñanza en la educación media, así como de quienes, desde una posición academicista, evalúan su pertinencia dentro del contexto general de la educación colombiana. Siendo esto así, podemos clasificar en dos grandes ramas las investigaciones que se llevan a cabo con respecto al *Documento 14*: en primera instancia, tenemos a quienes evalúan su pertinencia pedagógica, es decir, cuestionan los contenidos, las herramientas propuestas y las formas con las que, en teoría, se debe enseñar filosofía en la educación media en Colombia. Por otro lado, y, como segunda rama, hallamos a quienes, teniendo en cuenta el contexto político, económico y social de Colombia, cuestionan la

⁵ Si bien este documento fue escrito por distintos profesores tales como Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López, Marieta Quintero y William Salazar, además de los aportes de distintos académicos colombianos, seguiremos la citación que encontramos en autores tales como Maximiliano Prada y Alex Berrio, a saber, indicando la autoría al Ministerio de Educación Nacional.

congruencia del *Documento 14* con las problemáticas que surgen de dicho contexto.

En contraste a la ramificación presentada, hay lugares comunes a los que llegan las investigaciones a propósito del *Documento 14*. Como se hizo evidente, ya sea por cuestiones pedagógicas o contextuales, es la “pertinencia” del documento lo que se investiga. Y es que, al parecer, el disparador de dicho cuestionamiento tiene una raíz evidente que se encuentra en la evaluación por competencias estipulada por el ICFES.

Dentro de este marco, Alex Berrio Peña (2022), quien investiga el papel de la enseñanza de la filosofía en la formación democrática en Colombia, afirma que la filosofía, como área del conocimiento, está en un limbo dado que, gracias a los cambios que ha sufrido las estandarizaciones dentro de las Pruebas Saber 11⁶, se han visto afectados los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en las escuelas (pp. 230-231), es decir, desde la perspectiva de este autor la filosofía en efecto ha tenido transformaciones como temario de enseñanza y como área evaluable, afirmación exclusiva del autor. Lo anterior, teniendo en cuenta que el área de filosofía pasó a ser subsidiaria del área de lectura crítica, dejando de lado, según el autor, el desarrollo de competencias propias de la crítica y la reflexión (p. 230).

Para Berrio, las pruebas hechas por el ICFES, han debilitado al área, llegando al punto de quitarle importancia dentro de los procesos de formación. Así, él afirma que: “La reducción de la filosofía en las pruebas Saber 11 conduce a su invisibilización y pone en riesgo su práctica en el país” (Berrio, 2022, p. 230). Esto gracias a que, como se ha puesto sobre la mesa, la filosofía ya no es un área evaluable, sino que, ajustada a las nuevas necesidades, complementa otras áreas del conocimiento.

⁶ Según explica la página oficial del ICFES: “El Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11°, es un instrumento de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media. Saber 11° está compuesto por cinco pruebas: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.” (ICFES, 2025)

Empatando con la tesis propuesta, el autor llega a la conclusión de que la filosofía, inmersa en procesos económicos y sociales propios del contexto, tiende a la desaparición como área. Los procesos del área de filosofía, así, tienden a estar vinculados únicamente a los procesos de evaluación por competencias. Berrio lo expone de la siguiente manera:

Esta prueba, para los gobiernos de turno, en materia educativa, política y económica, se convierte en un referente que, de uno u otro modo, afecta al currículo, a las prácticas pedagógicas y a las perspectivas educativas de los centros educativos. Muchos maestros, ante este panorama, se encuentran en dos situaciones complejas: 1) aportar a la educación integral de los niños desde el desarrollo de su asignatura o 2) diseñar un proceso educativo (temas, estrategias didácticas y evaluativas) alineado con la prueba para lograr buenos resultados (Berrio, 2022, p. 231).

Si bien, nuestra preocupación no se encuentra en la práctica pedagógica, esta adaptación que ha tenido la filosofía, ha hecho que, tanto docentes como estudiantes, vean la asignatura como algo que, al parecer, está como un apoyo del área de comprensión lectora. Por tanto, la filosofía debe embarcarse en una discusión más allá de las competencias. Debe, según el autor, ampararse en una formación integral. Así lo afirma Berrio:

No se trata simplemente de averiguar si en Colombia se cumplen los propósitos educativos con la inclusión de la filosofía dentro de los planes de estudio, sino saber qué tipo de incidencia consigue en la formación democrática, en las escuelas colombianas (Berrio, 2022, p. 232)

Sin embargo, vale la pena retomarlo, la discusión no está basada en la práctica dentro del aula; no obstante, es menester destacar los derroteros por los cuales se encuentra pasando el área de filosofía en Colombia. Por lo anterior, la visión de Gustavo Alfonso Molina (2021) refresca la discusión acerca del propósito mismo del área en la actualidad. Para él, la filosofía parece no

tener cabida en los nuevos procesos de enseñanza. Tanto, que ya no solo son las competencias que evalúa el ICFES o las pruebas PISA⁷, sino que, además, se encuentra en el limbo en los sistemas educativos como las de STEM⁸ por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Molina lo describe de la siguiente manera:

Entre la filosofía escolar y la educación STEM no existe una relación directa, a pesar de que este enfoque educativo promueve la transversalidad y la integración de los saberes que conforman el currículo escolar; de ahí que, a nivel discursivo, las entidades gubernamentales se preocupen por vincular las humanidades y las artes con este nuevo enfoque educativo. (Molina, 2021, p. 56)

Así pues, siguiendo la línea del autor, las políticas del Estado, pensadas en un *saber hacer* en el mundo laboral, desconocen la función que llegan a tener las humanidades y, en este caso en específico, la filosofía misma. Y es que, al menos para las competencias del mundo laboral, la filosofía parece inútil. Esto, como evidencia más adelante el autor, puede poner en crisis, no solo la criticidad de los “educandos”, sino también los procesos democráticos de la nación misma (Molina, 2021, pp. 59-61).

Con Leonardo Lemus Flores (2020), se llega al *Documento 14* y se complejiza las directrices que este ofrece. Hilando con la idea anterior, este documento pareciera inútil frente

⁷ Como lo explica el ICFES (2024), PISA: “está diseñado para conocer las competencias y las habilidades de adquisición de conceptos, análisis de la información y resolución de problemas de estudiantes que se encuentran próximos a finalizar el ciclo de educación obligatoria. Para ello, PISA, evalúa tres áreas o dominios específicos: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica (ciencias) y un dominio innovador”.

⁸ El modelo STEM es, según la Universidad Europea (2024): “un enfoque pedagógico que integra las disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En realidad, ‘STEAM’ es un acrónimo en inglés que deriva de estas áreas del conocimiento (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics). La búsqueda del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes, es sobre lo que se basa este enfoque educativo. Los conceptos científicos y matemáticos se exploran a través de actividades prácticas, en las que se aplican principios de ingeniería y tecnología mediante una expresión más artística” (2024).

a la realidad que enfrenta el área de filosofía. Según Lemus, el documento establece directrices para la formación académica en filosofía. Además, busca que se haga un ejercicio filosófico, es decir, que el estudiante pueda afrontar, de manera reflexiva y crítica, los interrogantes que se presenten en su contexto más cercano.

Empero, él tampoco está alejado de la discusión propuesta. Para Lemus, la filosofía perdió el norte de enseñar a filosofar y ahora solo es una herramienta que permite alimentar a las demás áreas de conocimiento. Así lo escribe el autor:

Se busca que todos los estudiantes de secundaria tengan un conocimiento racional y lógico acorde a las diferentes interpretaciones que se pueden dar en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que demuestre un desarrollo cognitivo que desemboque en un buen rendimiento académico, lo que facilita buenos resultados en las pruebas nacionales como el ICFES y otras de carácter internacional como son las Pruebas PISA (Lemus, 2020, p. 11).

Siguiendo con la propuesta, se desvirtúa la labor propia de la filosofía, no en el sentido de lo que implica la disciplina filosófica, ya sea reflexionar, criticar o crear conceptos, por mencionar algunas actividades que se le pueden adherir a la disciplina filosófica, sino en el sentido de que la filosofía sea una “subárea” o un área subsidiaria de la lectura crítica. Como lo menciona el propio ICFES en el documento llamado *Guía de Orientación del Examen Saber 11.º 2025-1*, existen lecturas de filosofía; sin embargo, bajo ningún criterio se evalúan competencias propias de la filosofía como área. En palabras del ICFES:

Dentro de los textos argumentativos o expositivos se incluyen, en particular, algunos de tipo filosófico. Con estos no se evalúan conocimientos puntuales en historia de la filosofía o el significado de sus términos técnicos. (ICFES, 2025,

p.38)

Lo anterior implica que el ICFES usa textos informativo filosóficos pero evalúa competencias tales como “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto”, “comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” y “reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (ICFES, 2025, p.33). Es decir, competencias propias de la lectura crítica. Palabras más o palabras menos, si bien existen lecturas de carácter filosófico, leerlas no implica tener competencias propias de la filosofía.

Todo lo mencionado con antelación pasa a ser ahora un problema dentro del aula. Sin embargo, no se invita al estudiante a filosofar, el uso que se le da a la filosofía es como una herramienta que permite, por medio del componente de lectoescritura, prepararse para pruebas estandarizadas. Para Alirio Gerardo Figueroa (2021), la preocupación por la enseñanza de la filosofía no sólo existe en Colombia. El autor, haciendo uso de los documentos emitidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), afirma que:

Para 2011, la UNESCO, denuncia el contrasentido que significa la desvalorización de la enseñanza de la filosofía en la actualidad, la cual no solo se manifiesta en la reducción de horas o contenidos curriculares sino en la sedimentación de la desvinculación de lo abstracto de la teoría filosófica y su expresión concreta en la realidad social de cada contexto didáctico (Figueroa, 2021, p. 251)

Lo anterior, ahonda en los problemas ya expuestos. Si la filosofía no es evaluada y su propósito ahora recae en alimentar a las demás áreas del conocimiento, pareciera inútil su enseñanza dentro del aula. Entonces, ya no es un tema que esté únicamente en los parámetros de la didáctica, sino que, a su vez, es un problema de percepción, tanto del maestro como del

estudiante. Figueroa lo pone en los siguientes términos:

Los estudiantes confirman que las clases se vuelven monótonas y que no logran encontrar, utilidad y relación con la vida. Consideran que ciertos postulados o teorías no son de su interés, en otras ocasiones, la clase solo se limita a consultas y pruebas escritas de comprensión. Esto explica así, el reclamo permanente de los estudiantes para acercar la filosofía a sus necesidades y gustos manifiestos al no sentirse identificados con los temas tratados (...) Los estudiantes no están identificados con el área de filosofía debido a no encontrar un referente directo entre lo que les enseñan y lo que ellos esperan de la clase; la clase de filosofía no logra develar las relaciones entre la filosofía y los problemas del contexto del estudiante y aunque el propósito de incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades y capacidades de reflexión y argumentación, la proyección metodológica que se sigue, es insuficiente tanto en la limitadas bibliografías y en el predominio de enfoques tradicionales. (Figueroa, 2021, p. 257)

Con esto, se deja entrever que parte de las problemáticas que tiene hoy la filosofía, como área disciplinar de estudio podrían estar relacionado con que no tenga su lugar propio en los procesos de formación en educación media sino tan solo algo subsidiario, esta afirmación si bien la aceptamos, resulta pertinente subrayar que la tomamos como una síntesis de una parte de los autores hasta aquí señalados, basados en una visión general de la política educativa en Colombia, dejan ver que el problema de la enseñanza de la filosofía radica en que no tiene una utilidad aparente en el sistema educativo actual. Desde la salida del *Documento 14*, que parecía ser la respuesta a las preguntas que suscitaban la didáctica y las competencias de la filosofía, respondiendo a las necesidades propias de la época, suscita la impresión de que éste no ha tenido un papel relevante pues, tan solo cuatro años después de su salida, hay una reestructuración en

la evaluación de los estudiantes por parte de la Prueba Saber 11, dadas las reformas llevadas a cabo a partir del 2014, quedando así un documento que orienta la enseñanza de la filosofía en la educación media pese a que la filosofía es presentada como un texto informativo que responde a un número de preguntas dentro de las competencias propias de la lectura crítica. Luego, lo que resulta inquietante es que desde el 2010, pese a los constantes cambios en la política educativa, no se ha reformulado unas orientaciones para la enseñanza de la filosofía.

Por lo anterior, resulta necesario exponer la relación que hay entre el ICFES, lo que éste evalúa, y la filosofía como área de conocimiento. Si bien, en líneas anteriores se ha dejado entrever dicha relación, se requiere de una mayor profundización. Vale la pena destacar que la discusión sigue teniendo como eje transversal la “utilidad” que tiene la enseñanza de la filosofía en la educación media.

2.2.El ICFES y la Filosofía

La discusión por el abordaje de la filosofía dentro del aula en la educación media, nos remite a varios puntos: en principio, se puede discutir el qué se enseña y el cómo hacerlo, es decir, el problema pedagógico de la filosofía. Por otro lado, dada la estandarización que se busca desde el Ministerio de Educación en Colombia, es posible discutir la pertinencia de las competencias que debe abordar la filosofía y su impacto dentro de la formación de los estudiantes. Sumado a ello, es posible explorar las políticas públicas a propósito de la enseñanza de la filosofía. Es decir, discutir cómo el Estado colombiano interfiere, estimula o desestima a la filosofía como área de la enseñanza.

Es claro que hay muchos más temas que competen a dicha discusión; sin embargo, con los ya mencionados, tenemos un factor común a evaluar y este resulta ser: el *Documento 14*. Lo anterior, dado que en éste se estipulan las competencias a impartir, se propone una didáctica y

una evaluación propias de la enseñanza de la filosofía. Esto, basados, por un lado, en un marco legal y, por otro, en la evaluación estandarizada realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Siguiendo el análisis de Diana Melisa Paredes y Andrés Carmona (2019) quienes, en su labor investigativa, dan cuenta de cómo desde la propia política educativa en Colombia se busca la formación de ciudadanos críticos y participativos a nivel político. Lo cual, haciendo la comparativa con Molina, iría en contravía con las últimas decisiones en torno a la educación media. Para ratificar lo dicho, Paredes y Carmona nos ofrecen la siguiente perspectiva:

Los principales cambios en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia se dieron a partir de la década del 90. La ley General de educación de 1994 precisó los objetivos de formación para los nuevos ciudadanos colombianos de cara a las metas definidas en la Constitución Política de 1991, especialmente por lo estipulado en el artículo 67 que exigía un ciudadano crítico, participativo, con capacidad de reclamar sus derechos y comprometerse en el cumplimiento de sus deberes (Paredes & Carmona, 2019, p.25)

Con esto, se ve, de una manera más clara, el cómo la estandarización y la evaluación por competencias no va alineada con los propósitos expresados, en este caso, dentro de la Ley General de Educación colombiana. Pareciera que las competencias requeridas corresponden, sin más, a la formación del individuo para la vida laboral. Así, las competencias que se pretenden estandarizar quedan incompletas si no se le adiciona el componente que las conecten, de manera directa, con el trabajo. En función de esto, según los autores, las competencias han sido catalogadas en dos grandes ramas, unas, llamadas “competencias para la vida”, que serían competencias genéricas. Para el ICFES, siguiendo a los autores, estas competencias genéricas serían las de lectura, escritura, pensamiento crítico y ciudadanía. Por otro lado, encontramos las

no genéricas, producto de la especialización de la mano de obra, las cuales son competencias específicas para el trabajo. Así pues, la filosofía pareciera no tener cabida dentro de dichas competencias, por lo que, para no saltar la ley general de educación, estas fueron inscritas dentro del marco de áreas diferentes. Así lo afirman Paredes y Carmona:

“En el caso del área de filosofía, haciendo una revisión de las pruebas anteriores y de las reflexiones sobre las competencias vinculadas a la filosofía, propone el ICFES que para poder ajustarse a la evaluación de competencias genéricas fue necesario fusionarla con el área de lenguajes en la nueva prueba para grado once denominada SABER 11, toda vez que ambas áreas buscan evaluar el nivel de lectura de los estudiantes y solo se diferencian por el tipo de textos que utiliza cada prueba. En cuanto a asuntos de forma, el ICFES decidió incluir más preguntas por prueba así como preguntas abiertas en el examen SABER 11 a partir de 2013; a lo que se agrega la eliminación del componente flexible del examen si se diseña propiamente como una prueba estandarizada” (Paredes & Carmona, 2019, p. 25).

Haciendo una interpretación de la cita, el ICFES adoptó una de las competencias que debe tener un estudiante de educación media en filosofía. No se trata de desconocer el componente de la lectoescritura inmerso en el ejercicio filosófico. Sin embargo, no es la totalidad de las competencias que exige el área. Se desconoce, sin más, el ejercicio creativo o dialógico que puede crear el estudiante.

En resumen, el *Documento 14*, tal y como lo expresan los autores, tiene su génesis dados varios factores. En primera instancia, desde la década de los noventa, surge la necesidad de reformar la educación con el fin de “formar” a los nuevos ciudadanos colombianos (2019, p. 25). Dentro de dicho contexto surge la Ley General de Educación (Ley 115 de 1996). Pese a su avance en la concepción de la educación, esta ley adolecía de no tener en su haber unos

lineamientos para las áreas a enseñar, en vez de ello, se ponían a los indicadores por logros (2019, pp. 25-26). Como lo afirman los autores, el ICFES estaba arrojado, más bien, a la evaluación por competencias. Por lo cual, parecía inevitable que el ejecutivo se arrojara a la creación de unos lineamientos pedagógicos.

Por lo anterior, para el año de 1998 se presentan los primeros Lineamientos Curriculares (ICFES, 2013). La precisión que se da desde el Ministerio de Educación fue la siguiente:

Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos. (MEN, 2018, p. 3)

Dichos lineamientos, tendrían un encuentro directo con las demandas que, para la época, hacía el ICFES. Así con ellos, se introducía un modelo arrojado a las competencias, siendo estas definidas de la siguiente manera: “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido en actividades o tareas” (ICFES, 2013). Adicionalmente, dichas competencias también responden a la necesidad de formar estudiantes para la propia vida laboral⁹.

En lo que concierne a la filosofía, su estructuración no solo respondía, ni responde, a las

⁹ Esto último aparece sustentado en la afirmación de la ministra de Educación para el año 2002, Cecilia Vélez, pues, como ella lo expresa la *Revolución Educativa* quiere, por todos los medios, transformar todo el sistema educativo, buscando, entre otras cosas, la mejora en la cobertura y la calidad de la educación en el país (Vélez, 2002). Lo anterior, enfocado en una mejora en el capital humano y las demandas del mismo en los mercados de la economía real.

necesidades de Colombia como un país aislado. La estandarización de las competencias, como lo afirman Paredes y Carmona, tiene como base conceptual a la UNESCO pues, dicha institución ofrece como base la definición de competencias sustentada en cuatro pilares Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a Ser y Aprender a vivir juntos (2019, p. 27). Con esto en mente, el ICFES, para el año 2007, emite un documento titulado *Fundamentación conceptual área de Filosofía* y en éste se le da un papel fundamental a la filosofía en la construcción de los pilares sustentados por la UNESCO.

Continuando con los autores, la filosofía se encontraba “centrada en lo ético, lo antropológico, lo epistemológico y lo estético a una propuesta en cuyo núcleo estuviesen preguntas transversales por el hombre, el ser y el conocimiento.” (Paredes & Carmona, 2019, p. 27). Más aún, pese a la notable importancia que se le otorgaba a la filosofía como área, esta aún no contaba con alguna orientación que les permitiera a los docentes estructurar los contenidos del área dentro del aula de clase.

Dadas estas nuevas demandas para con la filosofía, era menester reconceptualizar y reestructurar el área de filosofía. Sin embargo, esta reestructuración no solo debía corresponder a las demandas de la UNESCO sino también a aquello que sería evaluado por el propio examen ICFES. Con ello en mente, surge, para el año 2010, *El Documento 14* como fruto de un trabajo mancomunado entre la academia y el poder ejecutivo representado, en este caso, por el Ministerio de Educación (Paredes & Carmona, 2019, p. 29).

Dentro de dicho documento, se conciben las competencias propias de la filosofía, a saber: la crítica, la dialógica y la creativa. También dentro de él, se pueden encontrar varios recursos pedagógicos para el abordamiento de problemas de carácter filosófico. Además, cuenta con un apartado que indica una manera propicia de evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación media. (MEN, 2010).

Para esta época, vale la pena mencionarlo, la filosofía aún era parte de las áreas a evaluar por el ICFES. La evaluación del ICFES, como lo explican los autores, consistía en que “los estudiantes debían responder en filosofía a preguntas sobre el conocimiento, la estética y la moral, bajo el enfoque de competencias específicas y en situaciones de su cotidianidad” (Paredes & Carmona, 2019, p. 30). Sin embargo, para el año 2013, el ICFES decide cambiar las áreas a evaluar, dejando de lado a la filosofía.

Dentro del marco ya expuesto, Maximiliano Prada (2023), aporta una visión que problematiza la salida de la filosofía como área evaluable dentro de las pruebas ICFES. Así como con Paredes y Carmona, para Prada, el *Documento 14* nace de la necesidad de llenar un vacío en tanto la educación en filosofía. Particularmente, teniendo en cuenta que desde la Ley General de Educación 115 de 1994, se estipula a la filosofía como un área de enseñanza obligatoria en la educación media. Según el autor, dado el reconocimiento del área de filosofía como una disciplina específica, resulta menester que esta “debe trabajarse a partir de los problemas propios de la disciplina” (Prada, 2023, p. 182).

En adición, el autor afirma que las políticas que giran en torno a la evaluación, parecen tener una relevancia mayor que aquellas que corresponden a problemas curriculares (2024, p. 187). Es decir, en Colombia se les da una mayor relevancia a los procesos de evaluación y estandarización, dejando de lado problemas que conciernen a la pertinencia curricular, en este caso, de la filosofía. Según Prada, la filosofía se ha visto tan afectada en medio de estos procesos dado que, pese a que está presente dentro de los currículos escolares de manera obligatoria, ésta ha sido reducida a meros procesos cognitivos y, por tanto, pasó a ser una filosofía tecnificada (2023, pp. 187-188).

Así pues, las tensiones entre la evaluación y el propósito de la filosofía dentro del aula no se detienen ahí. Siguiendo con Prada, pero esta vez en compañía de Diana María Acevedo

(2017), desde la reforma hecha por el ICFES en el año 2013 (Prada & Acevedo, 2017, p. 21), aspecto que ya precisamos con antelación. Empero, no es la totalidad de lo que puede ofrecer el área. Es más, siguiendo a los autores, el problema no radica en que la filosofía sirva como un apoyo a la lectura crítica, el problema real es la tecnificación y la reducción a lo que esto nos lleva (Acevedo & Prada, 2017, p.20).

Dentro de esta problematización, se suscriben los postulados de Alex Berrio Peña (2022) pues, como él lo afirma, la filosofía, como área del conocimiento, está en un limbo dado que, gracias a los cambios hechos en las Pruebas Saber 11, se han visto afectados los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en las escuelas (2022, pp.230-231). Lo anterior, teniendo en cuenta que el área, al darle una total relevancia a las competencias de la lectura crítica, relega el desarrollo de competencias propias de la filosofía como pueden ser la crítica y la reflexión (p. 230). Lo descrito, responde, según el autor a lo siguiente:

“[...] hay una tendencia mundial que busca la eliminación o limitación de enseñanza de la filosofía de los planes de estudio. Una de las razones, dentro de las que se puede mencionar, está la globalización. Las políticas económicas han llegado a las escuelas con el propósito de educar para responder a las necesidades económicas, viendo en la filosofía un campo que poco aporta a estas pretensiones. Se olvidan que la filosofía es un espacio formativo que garantiza la formación integral y trasciende lo meramente instructivo” (Berrio, 2022, p. 246)

Siendo esto así, es posible afirmar que el ICFES responde a dicha tendencia de los sistemas económicos. Es decir, que el relegamiento de la filosofía a las competencias de la lectura crítica, corresponde a una adaptación del modelo educativo para que este corresponda al modelo económico bajo el cual se rige Colombia. Adicionalmente, siguiendo la cita, también hay un diálogo constante con instituciones internacionales. Esto, teniendo en cuenta la estandarización que propone la globalización misma. Siendo esto así, vale la pena preguntarse

¿a qué responden las reformas hechas a las Pruebas Saber 11?

2.3.Las Reformas Del ICFES ¿A Qué Corresponden?

Dentro del *Marco de Referencia del módulo de Lectura Crítica* del año 2021, El ICFES ofrece un histórico de la prueba. En él, resalta la evolución de la prueba de lectura crítica desde el año 2000 hasta el 2020. En el documento, se aclara que la prueba tuvo un cambio drástico para el segundo semestre del año 2014 pues, como se explica, las pruebas de filosofía y lectura crítica se unificaron (ICFES, 2021, p. 17-18). Para el ICFES, este cambio solo representa ventajas pues, en principio, permitió reducir el número de preguntas y al ser pruebas tan parecidas solo cambiaba el tipo de texto que se le presentaba a los estudiantes (pp. 18-19).

La justificación que ofrece el ICFES a propósito de la desaparición de la filosofía como área evaluable radica en dos cuestiones: la primera, como se explica en el marco de referencias, afirma que la prueba de filosofía que se presentó a partir del año 2000, en rigor, era una prueba que evaluaba “la capacidad reflexiva de los estudiantes acerca de cuestiones filosóficas, antes que el recuento de autores, teorías, sistemas o títulos de obras.” (ICFES, 2021, p. 16). Es decir, en principio, era una prueba que insistía en la lectura crítica, solo que con otro tipo de textos. Como lo describe el propio ICFES:

“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)

En consecuencia y, como segunda cuestión, las competencias propias de la filosofía no aparecían contempladas dentro de los Estándares Básicos de Competencias del MEN. Algo que, como ya se ha expresado, va en contravía a las reformas hechas por el ICFES pues estas iban

arrojadas a la evaluación por competencias (p. 16). Si bien, la filosofía formalizó sus competencias dentro del *Documento 14*, esto no fue suficiente para que mantuviera a flote su estatus de área evaluable. Siendo reduccionistas, el ICFES apela a que las orientaciones pedagógicas de filosofía siguen siendo importantes dentro de la construcción de las pruebas de lectura crítica pues, como ellos lo mencionan, el apartado de pensamiento crítico es “un componente central del área” (ICFES, 2021, p. 17).

Pese a todo lo mencionado, no se resalta el cambio en relación con los estándares que se evalúan de manera internacional. Si bien, dentro de los antecedentes que se muestran dentro del documento aparecen las diferentes pruebas internacionales a las que Colombia se somete, no explica, de manera directa, la desaparición de la filosofía como área evaluable. Una de las pruebas internacionales de mayor relevancia resulta ser la prueba PISA (Programme for International Student Assessment). Desde el año 2006 Colombia ha sido incluido dentro de esta evaluación. El fin que tienen dichas pruebas es que, al ser un modelo estandarizado, permite la medición y la comparación de resultados entre países para que, de esta manera, se puedan ejecutar políticas públicas, en materia de educación, objetivas basados en un acervo estadístico fiable (OCDE, 2019, p. 7).

Desde el año 2008, Colombia hizo una aproximación a la OCDE para evaluar la posibilidad de ser miembro de dicho club. Sin embargo, fue en el año 2013 cuando Colombia recibió la invitación formal por parte de dicha institución y en el año 2020 fue finalmente aceptado como miembro (Cancillería, 2024). Dentro de este proceso, fue necesario construir un país amoldado a los requerimientos de la OCDE. Inmersa en dichos requerimientos, se encuentra la educación. Era necesario que Colombia ejecutara un plan que se acoplara a las demandas de estandarización propuestas por la OCDE. Siendo esto así, cabe la sospecha de que si fue dicho amoldamiento el responsable de la desaparición de la filosofía como área evaluable

dentro de las pruebas ICFES.

Dentro de este marco, parece más que evidente la relación que hay entre las preocupaciones formativas, vistas desde un punto político, con el modelo económico vigente. Como quedó demostrado, las reformas que ha impulsado el ICFES están sujetas a una visión de la generación de capital humano para el fortalecimiento económico de la nación

CAPÍTULO 3: RELACIÓN PEDAGÓGICA DE KARL POPPER

3.1. Introducción

Los problemas trabajados durante el primer capítulo, si bien, son evidencia de los cambios y los retos a los que, de manera general, se enfrenta hoy en día la filosofía como área de enseñanza dentro de la educación media. Con lo trabajado, es posible afirmar que la filosofía ha venido perdiendo su lugar como un área disciplinar dada la estandarización que se busca desde el gobierno nacional.

La evaluación por competencias, principal fuente de problemas para la enseñanza de la filosofía, como se describió en el capítulo anterior, responde a una comunión entre la economía y la educación. Como fue explicado, se busca una relación entre lo que los estudiantes ven dentro de las aulas y lo que aplican dentro del mundo laboral. Por ende, lo que se busca formar es, sin más, capital humano para fortalecer los procesos de industrialización y crecimiento económico de las naciones.

Más aún, lo problemático es que no sólo se estandariza una evaluación o un área como lo es la filosofía. Se trata de estandarizar el conocimiento de los estudiantes. Es decir, para este punto, la “excelencia académica” solo responde a tener resultados altos en pruebas como el Saber 11 o las PISA. Siendo esto así, habilidades creativas, artísticas, sociales o dialógicas, en

gran medida, son dejadas a un lado dentro de estos modelos de estandarización. Pues, en teoría, estas no resultan ser presentadas como viales dentro del mercado laboral.

La implementación de modelos pedagógicos que buscan el fortalecimiento de las competencias estandarizadas, entonces, parten de una idea importante: los estudiantes deben ser evaluados como un todo, las individualidades, para este punto, no son relevantes. Quiere decir, entonces, que los modelos de estandarización parten, sin más, de un holismo pedagógico.

Para poder entender esto, el presente capítulo manifiesta una crítica a los modelos detrás de la estandarización. Para llevar a buen puerto este propósito, se utiliza como referente conceptual al filósofo austríaco Karl Raimund Popper, enfocados en dos textos de su amplia obra: *La Miseria del Historicismo* y *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*. Lo anterior, dado que es en estos libros en donde es posible encontrar su crítica más acérrima a las ciencias sociales en general. Crítica basada en las generalizaciones, los holismos y la malinterpretación de las ciencias naturales.

Siendo esto así, el capítulo está dividido de la siguiente manera: en primera instancia, resulta necesario comprender la filosofía de Karl Popper. Por ello, se hace un recorrido de autores que han trabajado al filósofo austríaco desde apartados políticos, epistemológicos y, como lo demanda el presente escrito, pedagógicos. Con ello, se traza una línea directa entre Popper y la estandarización, dando cuenta de los problemas que trae consigo la relación entre la educación y la economía.

Vale la pena aclarar que la discusión presentada da muestra de la importancia del individuo dentro de los procesos de formación. Por ello, la crítica no irá orientada de manera exclusiva a la estandarización, sino, a su vez, a los modelos pedagógicos imperantes en el mundo contemporáneo, tal y como lo presentamos en el primer capítulo donde mostrábamos cómo la economía se vuelve una unidad de medida para los discursos pedagógicos en el país.

Dicha discusión ya ha sido validada por nosotros en el trabajo titulado *El niño y su individualidad: presentación de una crítica popperiana al holismo constructivista de la pedagogía contemporánea* (2023)¹⁰, conferencia que fue desarrollada en la tercera edición del Congreso Caribeño de Investigación Educativa hecho en la República Dominicana y posteriormente publicada por la Revista ISFODOSU (Instituto de Formación Docente Salomé Ureña).

3.2. Presentación del Pensamiento de Karl Popper

Encontrar en Popper un tratado sobre pedagogía sería, en gran medida, una tarea vacía. Es por ello que las investigaciones que relacionan a Popper con dicha área del conocimiento, se ven tratadas, de manera transversal, desde los trabajos epistemológicos propuestos por el pensador austríaco.

Más aún, varios autores han tratado de rastrear los aportes pedagógicos de Popper siguiendo parte de su obra. Los aportes más significativos los encontramos en Enrique Suarez-Iñiguez, investigador de la facultad de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de México, que, como lo demuestra su obra, ha sido un comentarista e intérprete permanente de las ideas planteadas por Popper. En su texto *La Concepción Educativa de Popper*, afirma que, desde su juventud, el filósofo de Viena, se interesó en los temas que rodean la educación. Muestra de ello, como referencia Suarez, fue su trabajo en el Instituto Pedagógico de Viena, donde postuló algunas ideas a propósito de la educación (Suárez, 2013, p. 148).

¹⁰ Carrillo, Y., & Ruiz, R. (2023). El niño y su individualidad: presentación de una crítica popperiana al holismo constructivista de la pedagogía contemporánea. En *Libro de Actas del 3.er Congreso Caribeño de Investigación Educativa: «Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos»*. ISFODOSU. <https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/193>

Pese a su notable interés, con el transcurso de los años, se evidencia una pérdida del rastro de su obra pedagógica; empero, es con la salida del texto *La Sociedad Abierta y Sus Enemigos* de Popper, donde, aparentemente, vislumbra nuevamente una posición pedagógica, aspecto que eventualmente trabajaremos en este texto. Así lo hace saber Suárez pues, como él lo propone: “detrás de muchas de sus ideas filosóficas se encuentra una concepción de cómo debemos educar a los jóvenes para que puedan tener un lugar y una participación en la sociedad abierta que él propone” (Suárez, 2013, p. 148). De esta manera, la propuesta política de Popper requiere, por extensión, de una propuesta educativa.

Como lo explica Suárez, las sociedades abiertas requieren de valores como la libertad, la igualdad o el humanismo. Dichos valores sólo pueden ser concebidos por medio de la educación. Por consiguiente, mantener la libertad o la igualdad, por ejemplo, únicamente es posible enseñando a los niños a amar la libertad y la igualdad (2013, p. 149). Es, por tanto, la génesis, en parte, de su crítica tan acérrima a los holismos y al esencialismo. No tendría sentido alguno educar al niño o al joven si este sigue, sin más, las leyes de la historia o el destino que le fue grabado. Volviendo con Suárez explicando a Popper:

“Como defensor del individualismo metodológico sostuvo que todos los fenómenos sociales y, en especial, el funcionamiento de las instituciones, deben ser considerados resultado de las decisiones, intereses y acciones de individuos y no como resultado de "colectivos" y fue un combatiente lúcido de las doctrinas esencialistas. Todo ello implica una concepción educativa detrás.” (Suárez, 2013, p. 151)

Además, añade:

“Popper comprendió, como nadie, el daño que han causado esas doctrinas y nos alertó contra ellas. Sabía que, si la filosofía tenía el deber de desenmascarar falsas doctrinas, la educación debía combatir las cotidianamente. La lucha de Popper contra el

historicismo (y contra el holismo y el esencialismo) no es sólo en los terrenos filosófico o político sino en el moral.” (Suárez, 2013, p. 151)

En suma, los tratados políticos de Popper, son necesariamente trastocados por un problema educativo. A esta idea se suman Campo Elías Burgos, Gerardo Retamoso, Jaqueline Cruz Agudelo y María Andrea Murgueitio, quienes en el artículo titulado *Karl R. Popper Génesis de una Teoría Educativa*, afirman que los planteamientos dados por el filósofo austríaco “permiten enfrentar diferentes campos de la actividad humana, entre los cuales se encuentra el de la educación” (Burgos *et al*, 2007, p. 15).

Siguiendo los postulados de estos autores, en principio, tal como lo plantea igualmente Suarez, para entender la teoría educativa de Popper resulta necesario, a lo menos, entender su teoría política. Dicha teoría bebe, en gran medida, de los postulados científicos de Popper. Así lo hace saber Gabriel Zanotti, quien afirma que, de alguna manera, la teoría política popperiana es consecuencia de su teoría científica. Para sostener dicha afirmación, se basa en dos aspectos fundamentales: en primera instancia, el orden cronológico de la obra de Popper muestra su temprano interés por los problemas de la filosofía de la ciencia. A manera de ejemplo tenemos que su obra titulada *La Lógica de la Investigación Científica* apareció para el año 1934 mientras que, por otro lado, su obra clásica sobre política aparece en 1942 (Zanotti, 2007, p. 157).

Por otra parte, y como segundo punto, es la crítica científica que, en última instancia da paso a la teoría política pues, como referencia el autor, es la crítica a autores como Platón, Hegel y Marx, quienes, gracias a sus aportes historicistas, dictaminaron leyes históricas, las cuales desembocan en una sociedad cerrada. Es por ello que “el totalitarismo es, en última instancia, según esto, una falta de ciencia” (Zanotti, 2007, p. 177). A esta idea se circunscribe Suárez pues, como él lo afirma, “es mi opinión que la filosofía política de Popper se desprende de su filosofía de la ciencia: ambas forman una unidad” (Suárez, 1991, p. 8). Luego, como se ha

venido mencionando con insistencia, resulta menester entender la teoría científica de Popper pues, sólo de esta manera se logra entender, de manera completa, la postura pedagógica del pensador austríaco.

Es importante aclarar que con este trabajo no pretende dar una profundización a los problemas epistemológicos trabajados por Popper. Luego, lo que se presenta a continuación será una breve presentación de las apuestas epistemológicas popperianas que nos permita ahondar, finalmente, en lo que resulta de nuestro interés, que es el columbrar los aportes a la educación de dicho autor.

Digno del tiempo resulta entender el cómo nace la teoría epistemológica de Popper. Lucía Tanús, en su artículo titulado *El Falsacionismo y el Ejercicio Crítico de la Ciencia*, afirma que fue en gran medida la influencia de la obra de Marx en el pensamiento de la Viena contemporánea al filósofo la que desató la crítica a dicho sistema teórico. Para Tanús, el constante encuentro con el marxismo, además de las recurrentes apologías a este último, fue el disparador del interés de Popper en la teoría marxista, más específicamente en su teoría a propósito de la historia (Tanús, 2016, p. 2).

Popper, encontró que la teoría marxista generaba adeptos porque, al parecer, esta podía encontrar su materialización en la realidad más inmediata; más aún, el autor llegó a la conclusión por la cual, al ser teorías tan generales, tenían cabida en cualquier contexto, explica la autora (Tanús, 2016, p. 3). Lo anterior quiere decir que, a grandes rasgos, al contrario de ser una teoría precisa era, paradójicamente, lo contrario, es decir, totalmente imprecisa. Retomando a Tanús, esto último es el génesis de las teorías pseudocientíficas pues, como lo explica la autora, si una teoría puede ser aplicada en cualquier situación esta no será una buena teoría científica y se quedará solo como una descripción (2016, pp. 3-4). Siendo esto así, para que una

teoría se pueda considerar científica debe cumplir con ciertas “condiciones” que la autora resume, de buena forma, de la siguiente manera:

“Las teorías científicas deberán hacer alguna predicción riesgosa que la comprobará o refutará, y mientras más restrinja esta teoría, más difícil será comprobarla y, por tanto, es más probable que sea verdadera si se cumple lo que se propone.” (Tanús, 2016, p. 5)

Resulta entonces necesario darle una base metodológica a lo que conocemos como ciencia pues, como se ha llegado a afirmar, no todas las teorías pueden ser consideradas como científicas. De ahí la importancia de profundizar en la epistemología popperiana. Para ello, nos apoyamos en el trabajo de Enrique Blanco quien en su texto llamado *Karl Popper y el Falsacionismo*, nos permite, a primera vista, entender los derroteros de la filosofía de la ciencia popperiana.

Blanco, empieza entendiendo la crítica de Popper al método inductivo presente en las ciencias. Pues, como lo afirma el autor, parece improbable que, aplicando la lógica, exista un sistema que explique principios universales a partir de principios particulares. (Blanco, 1995, p. 81). Siguiendo con el autor, los principios del sistema inductivo llevarán, sin otro camino a la vista, a principios incoherentes y a incompatibilidades lógicas (1995, pp. 81-82). Por lo anterior, la teoría que contrasta con el inductivismo es el deductivismo. Sistema que, siguiendo a Blanco, es el que Popper finalmente defiende. Se ha de aclarar que el sistema de Popper es la teoría del método deductivo de contrastar (1995, p. 82).

Esta teoría, continuando con Blanco, es posible sintetizar de la siguiente manera: en primer lugar, se demanda de una formulación previa de una idea, tesis, hipótesis o teoría. Para Popper, estas últimas nacen de la *potencialidad humana de crear*. Posterior a esto, se hace el riguroso proceso de contrastación lógica frente a otras teorías o ideas. Como consecuencia de

este paso, se podrá determinar si la teoría desemboca en un avance científico o no. Por último, se lleva a una nueva contrastación, pero, en este caso, mediada por una aplicación empírica. Es decir, se arrojan conclusiones empíricas particulares por medio de una teoría que resulta universal. Si el resultado ha sido aceptable, cabe la posibilidad de afirmar que la teoría ha soportado, de buena manera, el peso de la contrastación; empero, de no ser así, se puede afirmar que, si la conclusión ha sido falseada, por extensión, la teoría es falsa (Blanco, 1995, pp. 82-84).

Desde la perspectiva de Alonso, la teoría de Popper de lo *falsable*, que denota en gran medida la crítica a los métodos empiristas de la época, sería más riguroso la expresión refutable (Alonso, 2016, p. 36), entendiendo por esta la susceptibilidad de que una teoría científica pueda ser contrariada o contradicha¹¹. Realizada esta precisión, el giro hecho por el pensador austríaco radica, entonces, en dos factores: el primero, una vuelta al método deductivo y, el segundo, corresponde a un problema de demarcación.

Correspondiendo al primer factor, como propone Enrique Blanco: “la propuesta de Popper, en este sentido, está basada en una asimetría entre la verificabilidad y la falsabilidad” (Blanco, 1995) Siendo esto así, una teoría científica solo puede ser verificada por las consecuencias que su prueba empírica demuestre. De implicar errores o inviabilidades lógicas, esta, por defecto, no podrá ser considerada una teoría científica. Por otro lado, siguiendo con el segundo factor, la teoría inductiva no puede seguir prevaleciendo pues, como se ha mencionado, esta no proporciona, de manera integral, un buen sistema de demarcación. Para Popper, resulta

¹¹ Contrariedad: Negación. Todo S es P, lo contrariedad: ningún S es P o Todo S no es P. La contradicción, es una relación entre la universalidad de la particularidad de dos proposiciones, por ejemplo, Algún S es P y Ningún S es P.

menester diferenciar lo que es la ciencia empírica de la metafísica y, además, no es solo diferenciar, sino también definir (Alonso, 2016, p.185).

Es entonces el método de lo *falsable* lo que da una posible solución a las inviabilidades del método inductivo pues, como lo demuestra Alonso, este resuelve, de alguna manera, el problema de la demarcación. Para Popper, citado por Alonso, el término demarcación toma una gran notoriedad dado que es este el que permite diferenciar a las ciencias empíricas de las metafísicas, sin darle un sentido negativo a estas últimas. Eso quiere decir, en parte, que la demarcación no es sólo el establecimiento de un límite de las teorías científicas y sus enunciados frente a la posibilidad de que estos sean una *pseudociencia*, sino que posibilita, a su vez, el entendimiento mismo de la metafísica (Alonso, 2016, p. 36).

Retomando la propuesta de Tanús, el *falsacionismo* tiene su génesis en las inquietudes científicas que nacían en Popper dado su contexto. Reforzando esta afirmación, Katie Rubí relata que, además del marxismo, fue la teoría psicoanalista de Freud y la psicología del individuo de Adler la que lo llevaron a plantear el problema de la demarcación. Es decir, establecer el límite entre una teoría científica y una teoría pseudocientífica (Rubí, 2024, pp. 48-49). Para este punto, nos centraremos en la crítica hecha al marxismo ortodoxo¹² pues, de alguna manera, ésta nos acerca a la teoría política popperiana.

Sebastián Rodríguez, afirma que Popper hace una crítica de la teoría marxista en dos vías: primero, por medio de la falsabilidad, es decir, mediado por la demarcación; y, como segunda vía, una crítica al historicismo inmerso en la obra de Marx (Rodríguez, 2022, p. 96).

Volviendo a Rubí, el carácter científico de teorías como el marxismo, partían de que,

¹² Entendemos por esta expresión toda aquella generación de principios del siglo XX donde la lectura del Capital (principalmente el primer tomo) y las generalidades de lo propuesto en el manifiesto al partido comunista marcaron el derrotero o el escenario de discusión de los intelectuales. Lo anterior quiere decir, que este tipo de marxismo naturalizó la lectura de las obras citadas.

aparentemente, podían explicar cualquier fenómeno a partir de las inducciones hechas. Es más, no solo consistían en ser sistemas explicativos, además, pasaban a predecir, a manera de ejemplo, fenómenos económicos (Rubí, 2024, p. 49). Esto, explica la autora, tiene implicaciones políticas relevantes. Lo dicho, dado que, como se observa en el contexto de Popper, estas teorías eran seguidas de manera dogmática, permitiendo así que la falta de demarcación, en términos del filósofo austriaco, permitiera que ideologías políticas, religiosas o dogmáticas puedan, en cierto punto, ser consideradas como ciencia (2024, p. 54).

Teniendo esto en cuenta, cuando no resulta posible diferenciar entre una ideología y la ciencia se da paso, sin más, a una sociedad cerrada¹³. Pues, como lo define Suárez, en contraposición, una sociedad abierta, como la que propone y defiende Popper, pone como prioridad a los individuos y su liberación por medio del buen juicio, la crítica racional, la libertad y el humanismo, mientras que, una sociedad cerrada: “es una sociedad tribal, mágica, donde la dualidad de hechos y normas no se distingue (no hay separación entre los hechos naturales y los hechos humanos, sino que se cree que son lo mismo), donde no hay libertad” (Suárez, 1991, pp. 8-9). Pese a que la sociedad abierta suene como el fin de toda sociedad, esta no logra consolidarse como un modelo universalizado. Aún en el mundo contemporáneo se siguen evidenciando modelos políticos y sociales que parecen estar en contra de la visión ideal de Popper. El motivo para que ocurra esto, afirma Suárez, es la existencia de sistemas filosóficos que resultan trabar el tránsito a una sociedad abierta (1991, p. 10).

Uno de los sistemas que más entorpece el tránsito a una sociedad abierta, afirma Tovar, es el historicismo (Tovar, 2019, pp. 212-213). Pero, ¿qué es el historicismo? Siguiendo con el autor, el historicismo “se fundamenta en la idea equivocada de que la historia de la humanidad

¹³ Las categorías de sociedad abierta y cerrada, ampliamente desarrolladas por Popper, poseen un antecedente filosófico pertinente de señalar, dado que el mismo Popper se basa en dicho antecedente. Hablamos aquí de *Las Dos Fuentes de la Moral y la Religión* publicado en 1932 por Henri Bergson.

sigue una trama y que podemos, por consiguiente, desentrañar esa urdimbre para encontrar las claves del futuro” (Tovar, 2019, p. 213). Similar al autor, Suárez aclara que “el historicismo es una filosofía que pretende haber descubierto leyes histórico-sociales que se comportan con el mismo grado de exactitud que las naturales y que indican el porvenir de la historia” (Suárez, 1991, p. 10).

Para Popper, las teorías marxistas son puramente historicistas. Esto, teniendo presente que con el historicismo no sólo se hace posible conocer el curso natural de la historia, sino que, además de eso, se conocen los agentes que protagonizan el porvenir de la historia (Suárez, 1991, p. 11). Esto lo podemos encontrar, por ejemplo, en el historicismo religioso pues este afirma la existencia de un pueblo elegido por Dios, quienes están encaminados a seguir su destino y, por tanto, cumplir las leyes de su historia. O, para nuestro caso, el historicismo marxista, el cual declara que, siguiendo con el transcurso de la historia, siendo la clase proletaria la elegida, se podrá recrear una sociedad en la que no existan las clases sociales (1991, pp. 10-11).

Siendo esto así, es posible afirmar que la crítica de Popper radica en la imposibilidad de generar predicciones históricas de maneras absolutas, es decir, siguiendo de nuevo a Tovar (2019), no es posible afirmar que algo pasará por leyes históricas. Esta definición es compartida por Alfredo Marcos, quien sostiene que:

“Podríamos caracterizar el historicismo como una doctrina que sostiene que la historia tiene un sentido determinado, camina hacia un cierto estadio prefijado a través de etapas también prefijadas, y que la función de la ciencia de la historia consiste en hallar la ley de ese proceso. Si logramos encontrar la ley de la historia entonces podremos incluso predecir su evolución futura y actuar, en consecuencia, sobre bases científicas.” (Marcos, 2004, pp. 3-4)

Más aún, la crítica de Popper no es solo hacia el historicismo, es, en general, una crítica a las ciencias sociales y sus holismos. Lo anterior, teniendo en cuenta que las ciencias sociales, apoyadas por metodologías de las ciencias naturales, han querido crear sistemas de predicciones sociales (Tovar, 2019, pp. 213-214). Así pues, con el fin de entender lo anterior, resulta necesario comprender el cómo se ha estructurado el historicismo. Para ello, apoyados en la lectura hecha por Marcos de los textos de Popper, resulta necesario dividir al historicismo en dos grandes ramas: el “historicismo naturalista” y el “historicismo antinaturalista”. La definición que da el autor de ellas es la siguiente, empezando por el historicismo naturalista:

“Podríamos decir que el historicismo afirma que las ciencias sociales comparten uno de los objetivos primordiales de las ciencias naturales, a saber, la predicción. Si el astrónomo, apoyándose en las leyes del movimiento planetario, puede predecir con exactitud las revoluciones de los orbes celestes, el historiador, contando con las leyes de la historia, podrá predecir, por ejemplo, futuras revoluciones sociales.” (Marcos, 2004, p. 6).

Mientras que, el historicismo antinaturalista, añade el autor:

“Niega que ambos tipos de ciencia puedan seguir las mismas pautas metodológicas: la historia no es repetible en un laboratorio, no lo son los procesos sociales, con los que no se puede experimentar libremente; los fenómenos sociales son más complejos que los naturales; la precisión no puede alcanzar el mismo grado en ciencias sociales que en ciencias naturales; el investigador está más implicado personalmente en las ciencias sociales, de modo que habrá más intereses en juego y menos objetividad; los datos obtenidos y publicados por los científicos sociales inciden sobre la propia sociedad, con lo que el estudio modifica el objeto estudiado.” (Marcos, 2004, p. 6)

En ambos casos, afirma el autor, “el historicismo yerra principalmente por una deficiente comprensión de los objetivos y métodos de las ciencias naturales” (Marcos, 2004, p. 6). El error más frecuente se encuentra frente a los holismos. Como lo explica Marcos, los métodos usados en áreas como la física, la química o la astronomía requieren, dado su método, de generalizaciones. Sin embargo, dentro de las ciencias sociales, es un método que no es posible concebir, y no es por una visión antinaturalista, es porque las ciencias sociales no deben atender a ideas generales, es decir, a holismos, sino a agentes particulares (Marcos, 2004, p. 10). Más aún, las ciencias sociales, como el historicismo, se sostienen de dichos holismos.

A manera de ejemplo, la ciencia histórica, que parece absorber a las demás ciencias sociales, tiene, siguiendo los postulados historicistas, una creencia firme de la existencia de una necesidad de la ley histórica. Bajo esta tesis, explica Marcos, no es posible concebir la libertad particular. Esto, dado que el individuo está sujeto al desarrollo de las leyes de la historia, quitándole, en principio, la libertad de actuar (Marcos, 2004, pp. 12-13). El holismo entra, basado en su definición, porque se hace necesaria la generalización del conjunto de la sociedad. Se extrae la libertad de acción individual y se da paso a la destinación social. No importa qué haga o deje de hacer el sujeto, su futuro, siguiendo al historicismo, está atado a la ley de la historia.

Siendo esto así, la sociedad abierta es, por su propia definición, antihistoricista. Así lo afirma Suárez, quien dice que una sociedad abierta no puede estar de acuerdo con los holismos ni mucho menos con las leyes de la historia pues, de apoyarlos, se convertirían en una sociedad cerrada, es decir, en una tiranía (Suárez, 1991, pp. 12-13). Este problema, resulta ser de carácter político y filosófico, hasta moral en algunos casos. Siguiendo a Marcos, en su lectura de Popper, “en el terreno político el historicismo genera tendencias totalitarias, utópicas y revolucionarias” (Marcos, 2004, pp. 20-21). Lo anterior, dado que el historicismo no permite ningún tipo de

intervención gradual, las reformas al modelo resultarían, para este caso utópicas. Sumado a ello, la única acción que podemos tomar, de seguir con el modelo historicista, es tomar las precauciones de las predicciones del futuro.

Este tipo de afirmaciones, destaca Suárez, son el verdadero enemigo de la sociedad abierta en su conjunto. La historia no funciona con leyes, ni mucho menos resulta digno de importancia, además de ser imposible, predecir lo que será del futuro de la sociedad. “Somos nosotros los que la hacemos y los que forjamos nuestro destino” (Suárez, 1991, pp. 21). Esto implica una responsabilidad con la sociedad abierta, requiero de nuestra crítica, de nuestra razón y en todos nuestros esfuerzos en mantener esta sociedad. Lo que se condensa, entonces, en el papel fundamental que toma la educación.

3.3. ESTUDIO DE KARL POPPER

Siguiendo la propuesta hecha, para lograr comprender, de alguna manera, parte de la crítica hecha por Karl Popper a las ciencias humanas hay que darle paso al entendimiento de su aparato epistemológico. Para este punto, es importante tener presente que, bajo la lupa de quien escribe este trabajo, la pedagogía no es una ciencia exacta, sino que, más bien, hace parte de las ciencias sociales por lo que, por extensión, cabrían las críticas que le hace el pensador austríaco, toda vez que la pedagogía no es una disciplina donde sea posible determinar universales para todos los casos, esto es, en la pedagogía no ocurren asertos universales como si en una parte, no en todas, las ciencias naturales.

Como se trabajó con Suarez (2013) y Zanotti (2007), las preocupaciones académicas de Popper no pasaban por la propuesta de una filosofía política. Sus estudios estuvieron, al menos en gran medida, arrojados a problemas propios de la filosofía de la ciencia. Sin embargo, el contexto en el que se encontraba el autor jugó un apartado importante en su visión de las ciencias sociales, así lo hace saber Popper en su libro *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*:

Pese a que mi principal interés se encamina hacia los métodos de la física, también me ha interesado durante muchos años el problema del estado algo insatisfactorio de algunas de las ciencias sociales y, en particular, el de la filosofía social. Claro está que eso plantea el problema de sus métodos respectivos. Mi interés en este problema se vio considerablemente estimulado por el surgimiento del totalitarismo. (Popper, 2023, p. 16)

Con lo citado aún resulta ambigua la relación entre los métodos de las ciencias sociales y su influencia en la consolidación de los modelos totalitaristas. Por ello, es importante destacar que gran parte de la crítica de Karl Popper a las ciencias sociales radica en el historicismo y las consecuencias que esta última, “pseudociencia” de carácter irracional en términos popperianos, trae consigo. Con el fin de dar claridad conceptual, resulta menester traer a colación la definición que Popper ofrece de historicismo:

Baste aquí con decir que entiendo por «historicismo» un punto de vista sobre las ciencias sociales que supone que la predicción histórica es el fin principal de éstas, y que supone que este fin es alcanzable por medio del descubrimiento de los «ritmos» o los «modelos», de las «leyes» o las «tendencias» que yacen bajo la evolución de la historia. (Popper, 1973, p. 17)

La anterior definición, tomada del texto *La Miseria del Historicismo* (1973), nos da pautas para lograr desentrañar las implicaciones del historicismo. Para empezar, Popper afirma que esta creencia de los historicistas de poseer un “método” para poder crear predicciones sociales surge, *grosso modo*, de una malinterpretación de las ciencias naturales, en específico del método de la física. (Popper, 1973, p. 16). Como él mismo se refiere a los historicistas: “se basan en una idea errónea del método de las ciencias, y especialmente, en el olvido que debe realizarse entre una *predicción científica* y una *predicción histórica*” (Popper, 2023, p. 17).

Adicional, se aclara que, para el filósofo en mención, no existe una única forma de historicismo. Por ello, resulta necesario adentrarnos a las distinciones que hace el autor dentro del historicismo. Popper afirma que existen dos tipos de historicismo: uno antinaturalista y otro pronaturalista. Los pronaturalistas son quienes adoptan los métodos propios de la física y los antinaturalistas aquellos que rechazan el método de la física (Popper, 1973, p. 16), al respecto, vale la pena aclarar, que eventualmente serán detallados con mayor precisión estos tipos de historicismo. Por lo pronto, para Popper, sean los historicismos de una rama o de la otra, ambos erran en la interpretación de los métodos de las ciencias naturales. Así lo afirma el autor:

Creo que las equivocaciones decisivas en la mayoría de las discusiones metodológicas nacen de algunos malentendidos muy corrientes acerca del método de la física. En particular, creo que nacen de una mala interpretación de la forma lógica de sus teorías, de los métodos para experimentarlas y de la función lógica de la observación y del experimento. (Popper, 1973, p. 16).

De haber dicha malinterpretación, el historicismo carece, *per se*, de un método que lo respalde para poder ser nombrado ciencia en términos estrictamente popperianos. Sumado a ello, es posible aplicar el mismo racero con el resto de las ciencias sociales. La mayoría de estas ciencias se ha embaucado en la búsqueda de un método que logre cuantificar sus resultados para así poder generar predicciones futuras, refiere Popper. Los casos que más resaltan son el de la economía (mencionada en repetidas ocasiones por el pensador austríaco) y la psicología. Para sostener esta última afirmación, será menester adentrarnos a la crítica que se les hace a las dos ramas del historicismo para luego aplicarla al resto de las ciencias sociales.

Una de las principales críticas que hace Popper a los movimientos antinaturalistas del historicismo recae en los holismos inmersos en ellos. Como él mismo lo afirma, los historicistas antinaturalistas conciben que el grupo social no es simplemente un agregado de individuos, es

más, los grupos sociales contienen su propia historia y si por azares del destino todos los miembros del grupo son reemplazados, el grupo social mantendrá su propio carácter (Popper, 1973, p. 31). Con ello, el individuo pierde toda su particularidad y pasa a ser, sin más, parte de un colectivo.

Lo anterior, afirma el autor, no es más que el camino para volver hacia una sociedad cerrada pues, como bien lo afirma en su crítica al pensamiento platónico (2023, pp. 185-218), se nos plantea que Platón vivió un período de transición de una sociedad tribal a una sociedad abierta, transición que, vale la pena anotar, aún no ha concluido. En esta sociedad tribal o cerrada es aplicable, explica Popper, una teoría organicista o biológica del Estado. A los historicistas, aquellos enemigos de la *sociedad abierta*, dice Popper, les atrae aplicar estas teorías organicistas al estudio social.

Para aclarar esto último, podemos empatar la teoría organicista con los postulados holistas de los antinaturalistas. Si partimos de los holismos cabe la posibilidad de estudiar la sociedad como un gran organismo donde sus partes no son nada sin el colectivo. Puede este organismo cambiar todas sus partes y aún seguir funcionando como un sistema. De esta manera, confirma el autor, “el historicismo afirma que demos estudiar la historia del grupo, sus tradiciones e instituciones, si queremos comprenderlo y explicarlo como es ahora, y si queremos comprender y quizás prever su futuro desarrollo” (Popper, 1973, p. 3). No vale, entonces, estudiar los individuos que lo componen y si esto se llegase a hacer es con el fin de entender su función dentro del organismo. Si validamos esto, entonces, ya tendríamos por naturaleza unos roles asignados de los cuales no nos podemos separar. Si nacimos esclavos debemos asimilar nuestro rol y no rebatirlo (principal crítica de Popper al modelo de república de Platón). Algo que en última instancia promulga la consolidación de modelos tiránicos. (Popper, 2023, pp. 189-191). Frente a esto, el filósofo austríaco, en una disertación llevada a cabo en el *Institut des Arts*

de Bruselas en 1947 y recopilada en texto titulado *Conjeturas y Refutaciones*, sentencia lo siguiente:

Esta concepción debe ser rechazada por su ingenuidad. Pasa totalmente por alto el hecho de que estos llamados conjuntos sociales son, en gran medida, postulados de las teorías sociales populares, más que objetos empíricos; y que, si bien existen —sin duda— entes empíricos tales como la multitud reunida en un lugar determinado, es totalmente falso que nombres como el de «la clase media» representen a tales grupos empíricos. Lo que representan es una especie de objeto ideal cuya existencia depende de suposiciones teóricas. Por consiguiente, la creencia en la existencia empírica de conjuntos o colectivos sociales, a la que podríamos llamar colectivismo ingenuo, debe ser reemplazada por el requisito de que los fenómenos sociales, inclusive los colectivos, sean analizados en función de los individuos y sus acciones y relaciones (Popper, 1994, p. 416).

Esta defensa al individualismo es una respuesta directa al surgimiento de nuevos modelos de sociedades cerradas. Popper lo expresa de la siguiente manera: “Una de las pesadillas precisamente de nuestros tiempos es el temor de que el desarrollo de la producción en masa y la colectivización obren sobre los hombres destruyendo la peculiaridad individual de cada uno” (Popper, 2023, p. 447). Esta destrucción de las peculiaridades nos lleva, sin más remedio, a asumir, tal y como en las sociedades tribales, una función determinada para el mantenimiento del Estado, destruyendo así la libertad misma.

Retomando la discusión epistemológica frente a los historicistas, encontramos que la rama contraria al antinaturalismo, los pronaturalistas, conciben las ciencias sociales desde un apartado teórico, pero también empírico. El pensador austríaco lo define de la siguiente manera:

Al decir que es una disciplina *teórica*, entendemos que la sociología tiene que *explicar* y *predecir* acontecimientos con la ayuda de teorías o leyes universales (que intenta descubrir). Al describir la sociología como ciencia *empírica*, queremos decir que ha de estar corroborada por la experiencia, que los acontecimientos que explica y predice son hechos *observables* y que la *observación* es la base sobre la que aceptar o rechazar cualquier teoría propuesta (Popper, 1973, p. 49).

Se ha de resaltar que Popper no rechaza del todo esta postura historicista; empero, son las propuestas de la creación de leyes y tendencias históricas lo que él plenamente critica. Los historicistas quedaron impresionados, explica el pensador, por el éxito de la teoría física de Newton pues su éxito era medible por su capacidad de hacer predicciones mediado por su apartado teórico. El ejemplo que nos ofrece Popper, a propósito de la física de Newton, fue la capacidad de predecir la posición de los planetas con gran antelación (Popper, 1973, p. 50). Estas predicciones a largo plazo, aplicadas a las ciencias sociales, son claramente muy limitadas. No es posible crear, con la exactitud de una ciencia natural como la astronomía, un calendario a futuro con los próximos acontecimientos históricos.

Más aún, las predicciones hechas por las ciencias sociales difieren de las de la física por la incertidumbre que hay en los detalles. Contrario a la física, los acontecimientos sociales, explica Popper (1973, p. 51), son mucho más complejos, además que aplicar una ley como la del *ceteris paribus*¹⁴ es una tarea poco concebible dada la interconexión de variables sociales, además de que gran parte de sus términos son puramente cualitativos. Para ejemplificar lo anterior, es

¹⁴ Siguiendo a Kaufmann citado por Gómez (2001, p. 70): “En verdad, el sentido de la cláusula mencionada es que ciertas clases de fenómenos acompañantes de los hechos en cuestión deben permanecer invariables mientras que otras se consideran como insignificantes para la relación causal”

posible afirmar que la velocidad a la que cae un objeto se ve afectada por variables determinadas y que al momento de alterar dichas variables la velocidad se aumentará o disminuirá según sea el caso, dando la posibilidad de generar una predicción; por otro lado, con respecto al estudio social ¿qué variables pueden determinar, por ejemplo, el crecimiento de la producción nacional mediado por los procesos educativos? Si bien cabe la posibilidad encontrar variables repetidas a lo largo de la historia, las predicciones que surgen seguirían siendo muy ambiguas. Pese a ello, explica el autor, esta vaguedad en sus predicciones es compensada por su relevancia y alcance (Popper, 1973, p. 51).

Ahora bien, las predicciones, tanto en la física como en el modelo historicista, requieren de una recolección de datos a partir de la observación. Para explicar esto es posible tomar la teoría que Pascal y Fermat usaron para darle paso a lo que hoy conocemos como la probabilidad. Luis Restrepo y Julián González (2003) relatan que para el siglo XVII Blas Pascal hacía un viaje con un amigo que era amante a los juegos de azar. Jugando a los dados, pudieron notar que el comportamiento de los dados era muy diferente si se jugaba con un dado o con dos. Pascal, intrigado por el problema, se contacta con Fermat y hacen un estudio conjunto de la probabilidad de ganar o perder con los dados (Restrepo & González, 2003, p. 83). Para poder determinar la respuesta, tuvieron que lanzar los dados un determinado número de veces y recolectar la información obtenida. De esta manera, para generar una predicción basados en la probabilidad se requerían de los datos recogidos, para este caso, por Pascal y Fermat.

En ciencias como la astronomía, ejemplifica Popper, también resulta necesaria la recolección de datos. Este registro de acontecimientos tiene un orden cronológico y son fácilmente obtenidos en, por ejemplo, un observatorio astronómico. A esto se le llama una “crónica de observaciones” (Popper, 1973, p. 53). Las ciencias sociales, entonces, también requerirían de este tipo de registro. En palabras de Popper:

De igual manera, la base de observaciones de la sociología sólo puede ser dada bajo la forma de una crónica de acontecimientos; en este caso, de sucesos políticos o sociales. Esta crónica de sucesos políticos y otros sucesos importantes de la vida social es lo que se acostumbra a llamar “historia”. La historia en este sentido estrecho es la base de la sociología (Popper, 1973, p. 53).

Con esto, el lector no debe suponer que Popper esté en contra de este criterio de la historia. Más aún, es importante resaltar el hecho de que la crítica que hace el autor radica en la utilidad que le dan los historicistas a la crónica de acontecimientos pues, explica Popper, la finalidad de hacer semejante tarea de recolección de datos es la predicción. Frente a eso, el pensador tiene una posición marcada que la expresa así:

Haré dos afirmaciones fundamentales. La primera es que el historicista, de hecho, no deriva sus profecías de predicciones científicas condicionales. La segunda (de la cual se desprende la primera) es que no las puede hacer porque sólo es posible derivar profecías a largo plazo de predicciones científicas condicionales si se aplican a sistemas que pueden ser descriptos como aislados, estacionarios y recurrentes. Estos sistemas son muy raros en la naturaleza, y la sociedad moderna, sin duda, no es uno de ellos (Popper, 1994, p. 414)

Esta posición surge, bajo nuestra lupa, por dos factores determinantes, a saber: las leyes históricas y la teoría del desarrollo histórico. En cuanto al primero, para poder hacer cualquier tipo de predicción, sea para la física o la sociología, tiene que estar basada en leyes. Para el caso específico de las ciencias sociales las predicciones están basadas en las leyes de la historia. Más aún, hilándolo con la propuesta del desarrollo histórico, Popper afirma que este tipo de historicistas no conciben las generalizaciones basadas en uniformidades. Por ello, las leyes sociales que validan son las que determinan un periodo de transición entre dos periodos de la

historia (Popper, 1973, pp. 55-56). A esto es a lo que se le conocen como leyes de desarrollo histórico.

Con ello, considera el pensador austríaco, “la ciencia social no es nada más que la historia” (Popper, 1973, p. 59). Sin embargo, el historicista no considera la historia como una suma de hechos a forma de crónica. Como lo explica Popper:

La clase de historia con la que los historicistas quieren identificar la sociología no mira sólo hacia atrás, al pasado, sino también hacia adelante, al futuro. Es el estudio de las fuerzas que operan sobre el desarrollo social y, sobre todo, el estudio de las leyes de éste. Por tanto, se le podría describir como teoría histórica o como historia teórica, ya que sólo leyes socialmente universales válidas han sido reconocidas como leyes históricas. Tienen que ser leyes de proceso, de cambio, de desarrollo. (Popper, 1973, p. 59)

Esta búsqueda de leyes para poder crear predicciones futuras no es exclusiva de la sociología ni del historicismo. La pedagogía, teniendo el tratamiento de una ciencia social, ha encontrado una manera de adaptarse a esta búsqueda de leyes que indiquen el cómo se debe enseñar de manera correcta. Su principal aliada en el cumplimiento de dicho fin resultó ser la psicología. La pedagogía contemporánea ha basado sus métodos en un ámbito más positivista, por ello, pensadores como Piaget afirman que resulta necesario comprender las *leyes* del desarrollo y los mecanismos de la vida social para poder aplicar un método apropiado para la enseñanza. Esto recae de manera directa en lo que el pensador austríaco critica. Las leyes que promulgan pensadores como Piaget, aceptan sin más las categorías holistas de los historicistas. Esto es, a manera de ejemplo, que todos los niños, si excepción alguna, si se aplican los métodos que corresponden a las leyes de la enseñanza, podrán aprender de manera homogénea.

Esto último nos puede llevar, sin más, a utópicos dentro de los modelos educativos. En caso de que tales leyes existieran cabría la suposición por la cual el maestro puede llegar a cualquier entorno educativo y que, por las leyes mismas del aprendizaje, si se sigue el método correcto y se hace uso de los incentivos adecuados, todos los estudiantes recibirán el conocimiento de igual manera. De esta manera se promulga que los estudiantes pierdan su individualidad y pasen a ser parte de un colectivo, en este caso denominado educandos. Dicha colectivización da paso a que se afirme, sin sonrojo alguno, que la evaluación estandarizada puede concebir el éxito o fracaso de la educación en una nación. La evaluación estandarizada en ese sentido es para nosotros, de acuerdo con la lectura y la argumentación hasta aquí presentada, la forma más visible de los holismos presentes en la educación.

Sumado al problema de los holismos, como se problematizó líneas más arriba, la evaluación estandarizada resulta ser la vara para medir la calidad de la educación y, por tanto, supone que sus resultados sean la base para la toma de decisiones de carácter ejecutivo en las naciones. Esta visión hace que la mayoría de las entidades educativas del país rijan su estatus de “alta calidad” según sus resultados en las pruebas del Estado. Así pues, cabe la suposición de que en búsqueda de este estándar de calidad se haga un enfoque pedagógico en la formación para dichas pruebas.

Con todo esto queremos afirmar los siguientes asertos. i) La pedagogía, en tanto ciencia social y no natural, si bien precisa y percibe los procesos de formación como escenarios significativos dentro de la educación, además le resulta pertinente pensar, diseñar y ejecutar métodos de aprendizajes y con esto mediciones del aprendizaje no podemos asumir con esto la emisión de afirmaciones universalistas con la pretensión de que la aplicación del modelo determine en sí mismo un resultado homogéneo de procesos educativos efectivos. La OCDE ha determinado que esta forma holista de entender la educación en la forma de impulsar, cada vez más, la generación de capital humano, ii) las pruebas estandarizadas, siendo la base fundamental de la

política educativa, generan holismos que no permiten entrever problemáticas que tienen contextos particulares y diferenciados. Por ello, los resultados en este tipo de pruebas estandarizadas no pueden determinar la totalidad de la política. Se requiere, entonces, del entendimiento particular para una toma de decisiones más eficiente en materia educativa. iii) la determinación de una ley de desarrollo económico basada en el capital humano sigue siendo un método historicista. Es incierto si el aumento del erario público en educación aumentará el nivel de industrialización del mismo o si, como el caso de economías desarrolladas, se refuerzan las competencias laborales, el mercado será más eficiente. Colombia, así como todos los países, tiene particularidades que imposibilita la creación de una “ley de desarrollo”. Así que estimar que si Colombia cumple las reformas propuestas por la OCDE éste será un país desarrollado, será una afirmación que recae, sin más, es una falacia.

.

REFERENCIAS

- Acevedo, D., y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37.
- Aguirre, J., & Tillman, R. (2020). Análisis de los roles de la historia de la filosofía en la formación filosófica: hacia una propuesta didáctica para formar filósofos fontaneros. *Saber, Ciencia y Libertas*, 15(2), 164–180. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6727>
- Alonso Liard, A. (2016). Implicaciones ontológicas en el método y la epistemología de Popper. *Cuadernos Del Claeh*, 35(103), 33–62. Recuperado a partir de <https://ojs.claeh.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeh/article/view/212>
- Alonso, A. (2016). Implicaciones ontológicas en el método y la epistemología de Popper. *Cuadernos Del Claeh*, 35(103), 33-62. <https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/212>
- Banco Mundial. (2023). *World Bank Open Data*. <https://datos.bancomundial.org/>
- Berrio Peña, A. (2022). Estado del arte: formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía. *Revista de Filosofía UIS*, 21(2), 229–252. <https://doi.org/10.18273/revfil.v21n2-2022010>
- Berrio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la

filosofía en Colombia. *Sophia*, 19(1).

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245>

9. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA José

Pastor Parada

Blanco, E. (1995). Karl Popper y el falsacionismo. *HORIZONTES EDUCACIONALES*, 1(1).

<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/1869/1808>

Burgos, C. E., Retamoso, G., Cruz, J., & Murgueitio, M. (2007). Karl R. Popper Génesis de una Teoría Educativa. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12). <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100220305011.pdf>

Cancillería. (2024). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*. Recuperado 10 de abril de 2025, de <https://paris-ocde.mision.gov.co/mision-permanente-colombia-ante-la-ocde-paris-0>

Carrillo, Y., & Ruiz, R. (2023). El niño y su individualidad: presentación de una crítica popperiana al holismo constructivista de la pedagogía contemporánea. En *Libro de Actas del 3.er Congreso Caribeño de Investigación Educativa: «Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos»*. ISFODOSU.

<https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/193>

CEPAL. (2023). *CEPALSTAT Portal de datos y publicaciones Estadísticas*.

Recuperado 12 de mayo de 2025, de

[https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/technical-](https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/technical-sheet.html?lang=es&indicator_id=3289&area_id=1)

[sheet.html?lang=es&indicator_id=3289&area_id=1](https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/technical-sheet.html?lang=es&indicator_id=3289&area_id=1)

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994*:

Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. Acevedo, D., y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37.

DNP. (2015). *Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018. Todos por un nuevo país*.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf>

DNP. (2024). *¿Qué es la OCDE?* Departamento Nacional de Planeación.

Recuperado 18 de octubre de 2024, de <https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/ocde-colombia/Paginas/sobre-la-ocde.aspx>

Duarte Herrera, Lisbeth Katherine, González Parias, Carlos Hernán, & Mesa Bedoya, Juan Camilo. (2017). Challenges of International Cooperation for Development in Colombia. *Estudios internacionales (Santiago)*, 49(188), 111-146. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2017.47922>

Eicher, J.-C. (1988). Treinta años de economía de la educación. *Ekonomiaz*:

Revista Vasca de Economía, 12, 0213-3865. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2117903>

Ekelund, R., & Hébert, R. (2004). *Historia de la teoría económica y su método* (3.^a ed.).

Escartín, E. (S.f.) *Historia del pensamiento económico. Tema 6 El Mercantilismo*. https://personal.us.es/escartin/El_Mercantilismo%20I.pdf

f

Figuroa, Alirio Gerardo. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Conrado*, 17(82), 249-259. Epub 02 de octubre de 2021. Recuperado en 30 de agosto de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500249&lng=es&tlng=es.

Flórez López, J. R. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7 (13), 309-332.

González Torres, I y Valencia Muñoz, C. (2018). El problema de la utilidad de la enseñanza de la filosofía. Universidad del Valle.

ICFES, (2021). Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES.

ICFES. (2013, noviembre). *Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación Saber 11* [Diapositivas]. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2Farticles-342919_Nov27_alineacion_pruebas_saber.pptx&wdOrigin=BROWSE
LINK

ICFES. (2024, 31 diciembre). *PISA - ICFES*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/icfes-internacional/pisa/>

ICFES. (2025). *Guía de orientación del Examen Saber 11.º*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/07-Noviembre_Gui%CC%80a-de-Orientacioi%CC%80n-Saber-11.o-

2025-1.pdf

ICFES. (2025, 27 marzo). *Saber 11° - ICFES*. ICFES.

<https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/>

Lemus Flórez, L. (2020). La educación filosófica en el currículo escolar actual, desde el contexto filosófico contemporáneo. Universidad Santo Tomás.

Leyva S., & Cárdenas, A. (2023). Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo. *Análisis Económico*, 17(36), 79–106.

Recuperado a partir de

<https://analiseconomico.azc.uam.mx/index.php/rae/article/view/959>

Marcos, A. (2004). Historicismo y falibilismo: Popper y la ciencia de la historia.

En W. J. González (Ed.), *Karl R. Popper: Revisión de su legado* (pp.

379–412). Netbiblo.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento No. 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*.

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-241891.html>

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Lineamientos Pedagógicos*

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-80187.html>

Molina, G. A. (2021). Tensiones entre el enfoque educativo STEM y la filosofía escolar: aproximación al estado del arte. *Praxis Pedagógica*, 20(30), 54–

81. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.54-81>

OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE: Colombia 2015*. OECD Publishing.

<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/0>

[1/oecd-economic-surveys-colombia-2015_g1g4af99/9789264227682-es.pdf](#)

OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf

Paredes Oviedo, D. M., & Carmona-Cardona, A. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 1–22.

Popper, K. R. (1973). *La miseria del historicismo*. Alianza Editorial

Popper, K. R. (1994). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Grupo Planeta (GBS).

Popper, K. R. (2023). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Planeta Publishing.

Posada, C. (2013). De reino ermitaño a tigre asiático. El modelo de desarrollo de Corea del Sur. *Mundo Asia Pacífico (MAP)*, 2(3). <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/map/article/view/2210/2126>

Prada-Dussán, M. (2023). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>

Rodríguez, E. (2015). "Japón, Tigres Asiáticos Y Efecto Dragón," Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón, Servicios Académicos Intercontinentales SL, issue 25, January.

Rubí, K. (2024). Implicaciones políticas: el problema de la demarcación entre

ciencia y pseudociencia. *Azur Revista Centroamericana de Filosofía*, 5(9). https://azurrevista.com/wp-content/uploads/2024/03/Implicaciones-politicas_-el-problema-de-la-demarcacion-entre-ciencia-y-pseudociencia.pdf

Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones* (1.ª ed.). Alianza Editorial.

Suárez-Iñiguez, E. (1991). Popper y su Filosofía Política. *Estudios Políticos*, 5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5141844.pdf>

Suárez-Iñiguez, E. (2013). La concepción educativa de Karl Popper. *Estudios Políticos*, (14). <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1997.14.37146>

Tanús, L. (2016) El falsacionismo y el ejercicio crítico de la ciencia. https://www.academia.edu/23845724/El_falsacionismo_y_el_ejercicio_cr%C3%ADtico_de_la_ciencia

Tassara, C. (2015). The Foreign Policy of Colombia, the OECD and the Peer Review of the Public Policies. *Revista Internacional De Cooperación Y Desarrollo*, 2(2), 69–103. <https://doi.org/10.21500/23825014.2273>

Tosoni, Germán, & Castillo García, César. (2018). América Latina en la trampa de los ingresos medios o del lento crecimiento. *Análisis económico*, 33(82), 5-29. Recuperado en 20 de marzo de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-66552018000100005&lng=es&tlng=es.

Tovar, C. (2019). El falsacionismo de Popper y sus objeciones al marxismo. *Letras (Lima)*, 90(131), 210-228.

<https://doi.org/10.30920/letras.90.131.9>

Universidad Europea en Colombia. (2024, 31 julio). *CO - Ejemplos de STEAM en educación*. Universidad Europea Colombia.

<https://colombia.universidadeuropea.com/blog/educacion-steam/>

Valbuena, S., & Palencia, R. (2021). Efecto de los Programas de Educación Económica y Financiera en la Educación Formal e Informal en Colombia. *Revista Cedotic*, 6(1), 13-31.

<https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2021.2875>

Vallejo Zamudio, L. E., (2018). Implicaciones del ingreso de Colombia a la OCDE. *Apuntes del Cenes*, 37(66), 13-14.

Vargas-Alzate, L. (2021). La adhesión de Colombia a la OCDE como una estrategia de inserción en un contexto desfavorable. *Oasis*, (35), 123–143. <https://doi.org/10.18601/16577558.n35.07> (Original work published 3 de diciembre de 2021)

Velasco, M. S. (2008). *Economía de la educación*. PRENTICE HALL.

Vélez, C. (2002, 23 agosto). *La Revolución Educativa*. Evento de la ANDI, Cartagena, Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85758_Archivo_pdf1.pdf

Villalobos, G., & Pedroza, R. (2009). *PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN y DESARROLLO ECONÓMICO*. Redalyc.org.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>

Vitale Alfonso, A. M., Fernández Vidal, E., & Cabrera Soto, M. (2020).

LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA. UN DIAGNÓSTICO Y CRÍTICA DESDE UNA LECTURA DE KARL POPPER

Economía de la educación: un acercamiento al estudio de los rendimientos educativos. *Publicaciones E Investigación*, 14(1), 1-11.

Zanotti, Gabriel J. (2007). El liberalismo político de Karl Popper. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (9), 175-189. Recuperado en 20 de mayo de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062007000200007&lng=es&tlng=es.

