

Discurso, Poder-Saber y Formación del Sujeto en la Enseñanza de la Filosofía: Una Crítica
Foucaultiana al Documento N° 14 del MEN (2010)

Gretel Gesid Vega Peña

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Filosofía

Director

Andrés Botero Bernal

Doctor en Derecho

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de filosofía

Maestría de Filosofía

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A Dios, por ser la fe que siempre me acompaña.

A mi familia, a quienes llevo en mi corazón y a quienes agradezco su apoyo durante este proceso académico.

A mis maestros y amigos.

Agradecimientos

A Andrés Botero por su orientación y apoyo como tutor de este trabajo académico.

A mi madre Zonia Peña, por su confianza. Por su apoyo y sus constantes oraciones.

A mi esposo Gonzalo Rodríguez y a mi hija Lauren Gabriela, por su paciencia y apoyo incondicional.

A los maestros de la Maestría en Filosofía, por acompañarme con su sabiduría en este camino académico. Por introducirme al pensamiento filosófico con rigor, profundidad y sensibilidad.

A Michel Foucault, porque sus libros cambiaron mi manera de mirar la educación.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	7
1. Análisis del Documento N.º 14 del MEN (2010)	9
1.1. Estructura del Documento N.º 14	9
1.2. Discurso como política educativa y racionalidad pedagógica	13
1.3. Propuesta pedagógica del Documento N.º 14	16
1.4. Sustentos pedagógicos del Documento N.º 14	18
2. Fundamentos foucaultianos para el análisis del Documento N.º 14	21
2.1. Discurso, enunciado y formación discursiva	22
2.2. Poder-saber y producción de verdad pedagógica	25
2.3. Formación del sujeto y subjetivación en la escuela	30
3. Relación entre el Documento N.º 14 y el pensamiento de Michel Foucault	32
3.1. Relación entre la estructura del Documento N.º 14 y la noción foucaultiana de discurso	32
3.2. Relación entre la racionalidad pedagógica del Documento y la categoría foucaultiana de poder-saber.	35
Relación entre la propuesta pedagógica y la formación del sujeto.	37
3.3. Crítica foucaultiana al Documento N.º 14	41
4. Conclusiones	48
Referencias Bibliográficas	53

Resumen

Título: Discurso, poder-saber y formación del sujeto en la enseñanza de la filosofía: una crítica foucaultiana al Documento N° 14 del MEN (2010).*

Autor: Gretel Gesid Vega Peña.**

Palabras Clave: Discurso, Poder-saber, Formación del sujeto, Documento N.º 14, Enseñanza de la filosofía, Crítica foucaultiana. -

Descripción: La presente investigación analiza críticamente el Documento N.º 14 Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (MEN, 2010) en relación con el pensamiento de Michel Foucault, a partir de las categorías de discurso, poder-saber y formación del sujeto, con el propósito de construir una crítica filosófica que permita comprender cómo su discurso articula las relaciones de poder-saber y proyecta determinadas formas de sujeto en la enseñanza de la filosofía. La metodología que desarrollada para el análisis cumple con las características de un enfoque bibliográfico-documental (Botero, 2016), con una orientación hermenéutica y crítica, acorde con la naturaleza teórica del problema planteado. En este sentido, el análisis se organiza en tres momentos. En primer lugar, se examina la estructura, el discurso y los fundamentos pedagógicos del Documento N.º 14, con la finalidad de comprender qué propone efectivamente el MEN y cómo organiza su propuesta. En segundo lugar, desarrolla las categorías foucaultianas que orientan el análisis, recurriendo además a la arqueología y la genealogía como referentes analíticos. Finalmente, el tercer capítulo establece una relación entre el documento y el pensamiento de Michel Foucault, mostrando cómo sus orientaciones curriculares y pedagógicas configuran una determinada racionalidad sobre la enseñanza de la filosofía y proyectan un horizonte específico para la formación del sujeto en la educación media colombiana. Se concluye que el Documento N:14 puede ser leído como un discurso pedagógico que organiza una determinada manera de comprender el saber filosófico, su enseñanza y las finalidades formativas que debe cumplir su propuesta con la educación media.

* Trabajo de Grado de Maestría

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Filosofía. Director: Andrés Botero Bernal. Doctor en Derecho.

Abstract

Title: Discourse, Power-Knowledge, and the Formation of the Subject in Philosophy Education: A Foucauldian Critique of Ministry of Education Document No. 14 (2010).*

Author: Gretel Gesid Vega Peña.**

Key Words: Discourse, Power-knowledge, Formation of the subject, Document No. 14, Philosophy education, Foucauldian critique.

Description: This study critically analyzes Document No. 14, “Pedagogical Guidelines for Philosophy in Secondary Education” (MEN, 2010), in relation to the thought of Michel Foucault, drawing on the categories of discourse, power-knowledge, and the formation of the subject, with the aim of constructing a philosophical critique that enables an understanding of how its discourse articulates power-knowledge relations and projects certain forms of the subject in the teaching of philosophy. The methodology developed for the analysis adheres to the characteristics of a bibliographic-documentary approach (Botero, 2016), with a hermeneutic and critical orientation, consistent with the theoretical nature of the problem at hand. In this regard, the analysis is organized into three stages. First, the structure, discourse, and pedagogical foundations of Document No. 14 are examined, with the aim of understanding what the MEN actually proposes and how it organizes its proposal. Second, the Foucauldian categories that guide the analysis are developed, drawing additionally on archaeology and genealogy as analytical frameworks. Finally, the third chapter establishes a connection between the document and the thought of Michel Foucault, showing how its curricular and pedagogical guidelines shape a particular rationality regarding the teaching of philosophy and outline a specific vision for the formation of the individual in Colombian secondary education. It is concluded that Document No. 14 can be interpreted as a pedagogical discourse that organizes a specific way of understanding philosophical knowledge, its teaching, and the educational goals that its proposal must fulfill in secondary education.

* Master's Thesis

** Faculty of Human Sciences. School of Philosophy. Director: Andrés Botero Bernal. Doctor of Law.

Introducción

El presente estudio se sitúa dentro de una perspectiva crítica de inspiración foucaultiana, por lo que no pretende asumir una postura antididacticista frente a la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Antes de cuestionar la pertinencia de su enseñanza o descalificar las orientaciones institucionales propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta investigación –de enfoque bibliográfico-documental con una orientación hermenéutica y crítica (Botero, 2016)– busca analizar las condiciones discursivas que hacen posible una determinada comprensión de la filosofía escolar y de los sujetos que participan en ella.

En este sentido, la crítica no se entiende como un juicio negativo ni como una descalificación del Documento N.º 14 Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (MEN, 2010). Siguiendo la tradición inaugurada por Kant y reelaborada posteriormente por Michel Foucault, la crítica constituye un ejercicio orientado a interrogar los discursos, sus condiciones de posibilidad, las relaciones de poder que los atraviesan y los efectos de verdad y de subjetivación que producen. Desde esta perspectiva, el Documento N.º 14 se aborda no solo como una orientación pedagógica, sino como un discurso que configura determinadas formas de comprender la enseñanza de la filosofía, delimita los saberes considerados legítimos y participa en la producción de ciertos modos de ser docente y estudiante. Por esta razón, se desarrolla en tres capítulos, en la medida en que este número permite organizar de manera coherente el desarrollo teórico, analítico y crítico del estudio.

Primero, se plantea el capítulo titulado “Análisis del Documento N.º 14 del MEN (2010): estructura, discurso y racionalidad pedagógica”, el cual presenta un análisis detallado del Documento N.º 14, Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media (MEN, 2010), considerando su estructura, sus propósitos, su propuesta y sus supuestos

pedagógicos. En este acápite, se describe la organización interna del documento, sus objetivos formativos y su enfoque por competencias que orientan sus planteamientos.

Asimismo, se examinarán los supuestos pedagógicos que sustentan la enseñanza de la filosofía, especialmente la idea de “aprender a filosofar” y el desarrollo del pensamiento crítico, con el propósito de identificar las regularidades discursivas presentes en el documento y evidenciar cómo se delimitan las prácticas consideradas legítimas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. De igual manera, se analizarán las tensiones entre el carácter innovador de su discurso y las estrategias pedagógicas que privilegia, las cuales conservan elementos de una tradición educativa.

Segundo, se desarrolla un marco teórico titulado “Fundamento foucaultiano para el análisis del Documento N.º 14”. En consecuencia, este capítulo no pretende evaluar la validez pedagógica del Documento N.º 14, sino describir las condiciones discursivas que hacen posible una forma específica de pensar, enseñar y legitimar la filosofía en la educación media. Para ello, el capítulo se organiza en tres puntos clave de análisis. En primer lugar, se abordará el concepto de discurso como sistema de formación que regula lo decible, lo pensable y lo legítimo dentro de un campo de saber. En segundo lugar, se desarrollará la categoría de poder-saber, entendida como una relación productiva que no solo reprime, sino que produce verdades, prácticas y sujetos. Finalmente, se estudia la noción de formación de sujeto explicando cómo los individuos se constituyen como sujetos a través de prácticas discursivas e institucionales.

Tercero, el capítulo titulado “Relación entre el Documento N.º 14 y el pensamiento de Michel Foucault”, desarrolla un diálogo filosófico entre el Documento N.º 14 y las categorías foucaultianas de discurso, poder-saber y formación del sujeto, a partir del análisis de la estructura del documento, su racionalidad y propuesta pedagógicas. En este capítulo se examinará cómo el

Documento N.º 14 puede comprenderse, desde una perspectiva foucaultiana, como un dispositivo discursivo que configura una racionalidad pedagógica, orienta determinadas prácticas educativas y establece las condiciones de posibilidad desde las cuales adquiere sentido la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana.

Como resultado de esta relación filosófica, el capítulo concluye con una reflexión crítica que sintetiza los principales hallazgos del análisis desarrollado. Más que construir un capítulo independiente, este apartado final reúne los aportes derivados de la lectura foucaultiana del Documento N.º 14, poniendo de relieve los efectos de verdad que se producen durante su discurso al determinar formas de comprender el pensamiento crítico, la enseñanza de la filosofía y la formación del sujeto dentro del sistema educativo colombiano.

1. Análisis del Documento N.º 14 del MEN (2010)

Este capítulo aborda el análisis del Documento N.º 14 *Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía en Educación Media* (MEN, 2010). El propósito es examinar el documento como un discurso pedagógico institucional que organiza una determinada comprensión de la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Para ello, se presenta inicialmente la estructura del documento; posteriormente, se analiza como expresión de una política educativa sustentada en una racionalidad pedagógica específica y, finalmente, se identifican las reglas discursivas que configuran sus principales enunciados y orientaciones. Este análisis permitirá comprender cómo el documento articula saberes, prácticas y formas de formación del sujeto en el contexto educativo colombiano.

1.1. Estructura del Documento N.º 14

En el contexto de la “Revolución Educativa”¹, el Ministerio de Educación Nacional promovió la elaboración de lineamientos, estándares y demás orientaciones pedagógicas dirigidas a las distintas áreas del currículo escolar, con el propósito de enseñar mediante referentes de carácter pedagógicos “que establecen el nivel de desarrollo de las competencias básicas que se espera todo estudiante alcance para enfrentar los retos que se le presentan en el mundo actual” (MEN, 2010, p. 7). Cada área definió su carácter formativo; para el caso de la filosofía, se dictaron lineamientos que sirven de “guía para la elaboración de planes de estudio del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas” (MEN, 2010, p. 10).

El Documento N.º 14 expresa la necesidad de “llenar un vacío existente en el país” (p. 11); a pesar de que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) resalta la importancia de la enseñanza de la filosofía como área escolar, esta no tiene el propósito de dotarla de contenido, responsabilidad que es asumida por las instituciones educativas. Paredes y Carmona (2019) señalan que “son los colegios quienes alinean sus estructuras de formación y currículo al enfoque de competencias adoptado paulatinamente en el país desde los años 90’s” (p. 29). Del mismo modo, Prada (2024) expresa que las políticas educativas desarrolladas durante las dos últimas décadas han definido el sentido de la enseñanza de la filosofía, otorgándole un carácter cada vez más vinculado con la formación de competencias, la convivencia democrática y las demandas del sistema educativo, proceso en el cual el Documento N.º 14 ocupa un lugar central.

¹ La denominada Revolución Educativa, fue la política impulsada durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y liderada por el MEN bajo la dirección de Cecilia María Vélez White. Inicialmente fue presentada como una propuesta programática durante la campaña presidencial de 2002-2006, complementándose con diversos programas, lineamientos y mecanismos de implementación. Entre sus propósitos se encontraban ampliar la cobertura, mejorar la calidad y fortalecer la eficiencia del sistema educativo colombiano mediante la formulación de estándares básicos de competencia, lineamientos curriculares y sistemas nacionales de evaluación. Esta política suscitó debate en el campo educativo, particularmente por la centralidad otorgada a las competencias, la evaluación y la calidad, aspectos que se interpretaron como expresión de una racionalidad orientada por criterio de eficiencia y productividad, en tensión con otras concepciones políticas, culturales y sociales de la educación.

De acuerdo con el discurso y los enunciados expuestos por el MEN, el Documento N.º 14 es reconocido filosóficamente como una disciplina específica dentro del currículo (p. 10); por ello, recomienda que se trabaje a partir de los problemas propios del estudiante y su entorno. Espinosa (2026) sitúa estas orientaciones dentro del contexto de las reformas educativas implementadas en Colombia desde finales del siglo XX, destacando que la formación de profesores de filosofía, los programas de licenciatura y las políticas curriculares han experimentado transformaciones orientadas por los discursos de calidad educativa, evaluación y profesionalización docente. En consecuencia, el Documento N.º 14 debe comprenderse como parte de este escenario de reformas, en el que la enseñanza de la filosofía adquiere nuevas funciones dentro de la educación media.

En cuanto a su organización interna, el documento desarrolla una estructura progresiva integrada por tres grandes capítulos, los cuales articulan fundamentos filosóficos, contenidos disciplinares y orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía.

El primer capítulo, titulado “La formación filosófica para el desarrollo de competencias”, presenta los fundamentos que orientan la propuesta curricular. En esta sección se expone el ejercicio propio del filosofar: “crítica, dialógica y creativa” (MEN, 2010, pp. 31-35). En este sentido, la formación humana como finalidad central de la filosofía y de la pedagogía establece la relación entre el filosofar y el desarrollo de competencia, y se argumenta que la enseñanza de la filosofía debe contribuir a la formación de ciudadanos capaces de ejercer el pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión autónoma. El documento también propone que la filosofía trascienda la transmisión de contenidos para convertirse en una experiencia formativa vinculada con la comprensión de la realidad y la participación en la vida democrática (MEN, 2010).

El segundo capítulo, denominado “Preguntas centrales de la tradición filosófica”, organiza el componente disciplinar de la propuesta. En lugar de presentar una historia cronológica de la filosofía o un listado de autores y doctrinas, el documento estructura la enseñanza alrededor de grandes problemas filosóficos relacionados con el conocimiento (MEN, 2010, pp. 40-41), la estética y la moral. Esta organización privilegia el tratamiento de “preguntas fundamentales como eje articulador del aprendizaje filosófico” (p. 39) y busca aproximar a los estudiantes a la tradición filosófica mediante el ejercicio mismo del cuestionamiento y la argumentación.

El tercer capítulo, “Propuesta curricular, didáctica e implementación”, desarrolla las orientaciones metodológicas para el trabajo en el aula. En esta parte se introduce el enfoque curricular basado en problemas, considerado como un elemento de formación indicado para potenciar las competencias del ejercicio filosófico; a su turno, se presentan orientaciones didácticas para la enseñanza de la filosofía y se formulan estrategias pedagógicas encaminadas a promover el aprendizaje del filosofar mediante la problematización, el diálogo, la investigación y la reflexión crítica. Este enfoque, señalado en el documento, retoma la perspectiva kantiana según la cual “no se aprende filosofía, sino se aprende a filosofar” (MEN, 2010, p. 100). Asimismo, el documento ofrece recomendaciones dirigidas al profesorado para la planificación curricular, el desarrollo de actividades de enseñanza acordes con los propósitos formativos planteados en los capítulos anteriores.

Esta organización busca ensamblar los enfoques de competencias y el enfoque basado en problemas para la comprensión del mundo actual; por un lado, se enseña la filosofía tradicional y, por otro, se trasciende a enfoques doxográficos, entendidos como aquellos que reducen la enseñanza de la filosofía a la exposición cronológica y descriptiva de autores y doctrinas, sin

propiciar la problematización filosófica (Prada, 2024). No obstante, la promulgación, el análisis y la implementación del Documento N.º 14 han sido objeto de diversas críticas, cuestionamientos y debates en el campo de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, Prieto (2022), tras cuestionar los aportes del documento y evaluar su coherencia interna, concluye que “el documento presentado por el MEN no logra aportar verdaderas orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato colombiano” (Prieto, 2022, p. 174). Estas discusiones no serán desarrolladas en este acápite, dado que su análisis crítico constituye el tercer capítulo de esta investigación.

Sobre estas bases, los apartados siguientes examinan el Documento N.º 14 como discurso de política educativa desde una perspectiva arqueológica, con el propósito de identificar las racionalidades pedagógicas y las regularidades discursivas que organizan su propuesta.

1.2. Discurso como Política Educativa y Racionalidad Pedagógica

Convertir discurso, poder-saber y formación del sujeto en herramientas analíticas permite identificar preguntas que describan cómo una política organiza su propio campo de intervención. En términos operativos, la categoría de discurso conduce a examinar objetos, conceptos, posiciones de enunciación y exclusiones; la de poder-saber dirige la atención a los regímenes de verdad y a las autoridades que validan saberes; y la de formación del sujeto orienta la mirada hacia los modos de existencia que una orientación curricular propone, exige y normaliza (Foucault, 2002a, 2002b).

Esta perspectiva permite advertir que el Documento N.º 14 construye un determinado campo discursivo mediante la reiteración de categorías como competencias, pensamiento crítico, ciudadanía, diálogo y problematización. Dichos conceptos no aparecen como expresiones

neutras; son enunciados privilegiados desde los cuales la enseñanza filosófica adquiere inteligibilidad dentro de la política educativa colombiana (MEN, 2010). Ball (2015), después de revisar y analizar diversos estudios sobre Foucault y la educación, señaló que el rendimiento crítico de estas categorías depende de su capacidad para iluminar prácticas concretas de escolarización y no sólo de debates teóricos abstractos (p. 307). En consecuencia, el análisis de políticas describe los procedimientos mediante los cuales un texto oficial clasifica sujetos, define repertorios pedagógicos, distribuye autoridad entre expertos y docentes, y transforma ciertos lenguajes educativos en criterio de verdad institucional.

Con fines analíticos, las categorías de discurso, poder-saber y formación del sujeto se concretan en tres interrogantes que orientan la lectura del Documento N.º 14: qué objetos, enunciados y exclusiones hacen posible su discurso; qué autoridades, evidencias y procedimientos de validación sostienen aquello que se presenta como legítimo; y qué formas de ser estudiante, docente y ciudadano proyecta como horizonte formativo. Estos interrogantes no constituyen preguntas de investigación independientes, sino criterios de lectura que permitan relacionar las categorías foucaultianas con las evidencias textuales identificadas en el documento. La primera orienta el análisis del discurso y sus regularidades; la segunda permite examinar las relaciones de poder-saber y los procedimientos de legitimación; y la tercera dirige la atención hacia las formas de subjetividad que el documento propone como parte de su horizonte pedagógico.

Ball (1993b) propone comprender la política educativa simultáneamente como un texto y como discurso, lo que implica reconocer que las políticas son interpretadas, apropiadas y resignificadas en distintos contextos de práctica. Desde ahí, la categoría de discurso permite observar cómo una orientación estatal fija un enunciado de discurso dominante que luego circula

en planes de área, prácticas evaluativas, procesos de formación docente y materiales escolares, produciendo una cadena de traducciones en la que el lenguaje oficial mantiene su primacía precisamente porque define el marco dentro del cual las variaciones siguen siendo reconocibles.

La categoría de poder-saber aporta, por su parte, una ganancia específica: permite ver que la autoridad de una política descansa en la red de expertos, validaciones, indicadores y discursos jurídicos que la sostienen (Ball, 1993b). En el campo educativo, esa red suele expresarse en la convergencia entre discurso ministerial, saber pedagógico, evaluación por competencias y formación docente, articulación mediante la cual la recomendación se transforma en verdad práctica y la orientación adquiere fuerza de norma, aun cuando no funcione como obligación estrictamente legal.

Esta racionalidad puede observarse en el Documento N.º 14, donde las orientaciones para la enseñanza de la filosofía son presentadas como referentes para mejorar la calidad de la educación filosófica y orientar la práctica docente (MEN, 2010). A partir de este planteamiento, Prada (2024, p. 179) sostiene que el documento trasciende la condición de una simple orientación pedagógica, pues configura una política pública que redefine el sentido de la enseñanza de la filosofía, donde se establecen criterios legítimos acerca de cómo debe enseñarse filosofía en la educación media colombiana.

Desde una perspectiva foucaultiana, el interés de esta investigación busca analizar los procedimientos mediante los cuales determinadas prácticas y discursos participan en su constitución. En este sentido, el Documento N.º 14 puede examinarse como un dispositivo que contribuye a configurar determinadas formas de comprender el papel del docente, del estudiante y de la propia disciplina filosófica. Por ello, el análisis de orientaciones educativas gana densidad cuando examina las formas de relación consigo que se esperan de estudiantes y docentes, tales

como autonomía, autorreflexión, autorregulación, disposición dialógica y responsabilidad cívica, rasgos que operan como efectos a la vez pedagógicos y políticos del discurso escolar.

Del mismo modo, las competencias críticas, dialógicas y creativas pueden leerse como formas específicas de formación del sujeto, en la medida en que describen un ideal de estudiante caracterizado por la autonomía, la deliberación pública y la capacidad de transformar críticamente su realidad.

1.3. Propuesta Pedagógica del Documento N.º 14

La propuesta pedagógica que se presenta en el Documento N.º 14 establece los principios curriculares, didácticos y metodológicos que orientan la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Más que ofrecer un programa regido por contenidos, el documento propone un conjunto de orientaciones destinadas a favorecer la enseñanza de la filosofía en los grados décimo y once de educación media para el sistema colombiano. Sin embargo, su enfoque tradicional y academicista ha limitado el ejercicio de filosofar mediante prácticas pedagógicas que responden a las necesidades formativas de los estudiantes y a las particularidades de cada contexto educativo.

Aunque la propuesta del Documento N.º 14 se estructura alrededor de una concepción de la enseñanza filosófica y cívico-política para la educación media, orientada al desarrollo de la problematización, el diálogo, la argumentación y la reflexión crítica (MEN, 2010, pp. 100-126). Su organización curricular otorga un lugar predominante a determinados referentes de la tradición filosófica occidental. Esta presencia puede advertirse tanto en la fundamentación de la formación humana a partir de la *paideia* griega como en la genealogía de los problemas filosóficos desarrollados principalmente por autores de la tradición occidental.

El propio documento explicita su propósito de presentar “la riqueza filosófica occidental” (MEN, 2010, p. 40), lo cual evidencia una orientación particular en la selección de los saberes filosóficos que sirven de fundamento a la propuesta. Esta centralidad permite plantear críticamente la orientación de los posibles rasgos de un sesgo helenoeurocéntrico y un reduccionismo epistemológico², sin desconocer que el documento incorpora referentes teóricos y problemáticas vinculadas con el contexto colombiano y latinoamericano³. Por tanto, más que afirmar de manera concluyente la exclusión de otras tradiciones, interesa reconocer que toda selección curricular establece énfasis y deja abiertos interrogantes sobre aquellos saberes, tradiciones y formas de producción de conocimientos que adquieren menor visibilidad dentro del documento.

No obstante, su estructura didáctica y metodológica permite al docente seleccionar estrategias como la lectura y el análisis de textos filosóficos, el seminario investigativo, la disertación filosófica, el comentario de textos, el debate filosófico, la exposición magistral, el foro académico y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para fortalecer los procesos de aprendizaje (MEN, 2010, pp. 103-117). Es importante señalar que estas estrategias no son concebidas como obligatorias ni como modelos únicos de enseñanza; son presentadas como posibilidades metodológicas que pueden ser adaptadas por los docentes de acuerdo con las características de sus estudiantes y el contexto educativo.

² Los conceptos de sesgos helenoeurocéntrico y reduccionismo epistémico se plantean en este estudio como interrogantes críticos, y no como conclusiones definitivas, frente a los criterios de selección y visibilidad mediante los cuales determinados saberes filosóficos adquieren mayor presencia dentro de la propuesta curricular del MEN (2010).

³ Es importante mencionar que el documento incorpora problemáticas Latinoamérica y a Estanislao Zuleta al hablar del conflicto colombiano (MEN, 2010, pp. 74-115)

En conjunto, la propuesta pedagógica del Documento N.º 14 evidencia un cambio de orientación respecto de modelos tradicionales de enseñanza centrados en la exposición de contenidos filosóficos. El documento propone una enseñanza basada en la problematización, el diálogo, la investigación y la reflexión argumentada, otorgando al docente un papel fundamental en la planificación de experiencias de aprendizaje que favorezcan el ejercicio del filosofar. De esta manera, el currículo, la didáctica y las estrategias metodológicas se articulan como componentes de una propuesta flexible que busca fortalecer la enseñanza de la filosofía en la educación media mediante procesos de reflexión crítica, construcción de conocimiento y contextualización de los problemas filosóficos.

1.4. Sustentos Pedagógicos del Documento N.º 14

Desde la perspectiva arqueológica de Michel Foucault, el análisis del discurso no se orienta a identificar verdades últimas ni a validar contenidos, sino a describir las condiciones de posibilidad que hacen que ciertos enunciados emerjan, se repitan y adquieran legitimidad en un campo determinado. En este sentido, lo que aquí se denomina supuestos pedagógicos no corresponde a principios explícitos o declarados, sino a aquellas reglas implícitas que organizan lo decible sobre la enseñanza de la filosofía; mientras que las regularidades discursivas remiten a las repeticiones, las recurrencias y los patrones que configuran una formación discursiva específica. Como lo señala Foucault, “no se trata de interpretar los discursos para descubrir en ellos un contenido oculto, sino de describir las reglas que rigen la aparición de los enunciados” (Foucault, 2002a, p. 47).

En La arqueología del saber, el autor introduce la noción de formación discursiva para explicar que los enunciados no existen de manera aislada, sino que se organizan en sistemas

regulados por ciertas regularidades. Así, “cuando se puede describir, entre cierto número de enunciados, un sistema de dispersión [...] se dirá que se está en presencia de una formación discursiva” (Foucault, 2002a p. 55). Esto implica que el análisis no busca coherencias absolutas, sino precisamente las reglas que permiten que algo sea dicho y pensado en un momento histórico determinado. En el caso del Documento No. 14, dichas reglas configuran un modo particular de comprender la filosofía escolar, el pensamiento crítico y el sujeto educativo.

En diálogo con esta perspectiva, Deleuze profundiza en la lectura foucaultiana al afirmar que los enunciados son “funciones que definen una posición de sujeto, un campo de objetos y un régimen de visibilidad” (Deleuze, 2013, p. 15). En este sentido, las regularidades discursivas organizan lo que se dice, quién puede decirlo, desde dónde y con qué efectos. Deleuze interpreta a Foucault al señalar que el enunciado constituye una práctica discursiva que produce aquello de lo que habla, en tanto establece relaciones entre saber y poder que configuran formas de subjetividad.

Bajo este marco, el análisis de las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (MEN, 2010) permite identificar una serie de supuestos pedagógicos que, aunque no siempre son explicitados, orientan la enseñanza de la filosofía. En primer lugar, se evidencia el supuesto de que la filosofía debe contribuir al desarrollo de competencias. El documento afirma que “la enseñanza de la filosofía debe orientarse al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes argumentar, interpretar y proponer” (MEN, 2010, p. 28). Este enunciado revela una regularidad discursiva vinculada al lenguaje de las políticas educativas contemporáneas, donde el saber se traduce en habilidades medibles y evaluables.

Un segundo supuesto es la concepción del pensamiento crítico como competencia transversal. El MEN señala que “la filosofía fortalece la capacidad crítica de los estudiantes,

permitiéndoles cuestionar su entorno y participar activamente en la sociedad” (MEN, 2010, p. 35). Desde una lectura foucaultiana, la recurrencia de esta noción no constituye, por sí sola, evidencia suficiente de un proceso de normalización. Sin embargo, adquiere relevancia analítica al vincular las competencias filosóficas que se observan en el proceso formativo (MEN; 2010, p. 117). En este sentido, la capacidad crítica que se busca desarrollar en los estudiantes está articulada con criterios de desempeño que permiten reconocer determinadas maneras de argumentar, problematizar y participar como expresiones de ejercicios filosóficos. Por tanto, conviene preguntar cómo esta articulación entre competencia y desempeño establece referentes desde los cuales ciertas manifestaciones del pensamiento crítico adquieren reconocimiento y legitimidad dentro de la propuesta curricular.

En tercer lugar, se identifica el supuesto de un sujeto autónomo en formación al afirmar que “la filosofía contribuye a la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones responsables” (MEN, 2010, p. 42). Esta relación entre autonomía y responsabilidad puede ser interrogada atendiendo a las formas en que el sujeto es invitado a conducirse a sí mismo conforme a determinados horizontes formativos. En términos foucaultianos, esta regularidad discursiva debe interpretarse como una manifestación de la gubernamentalidad, entendida aquí de manera delimitada como una racionalidad que articula formas de conducción con prácticas mediante las cuales el sujeto participa en su propia formación.

En esta misma línea, Camelo (2020, p. 279) muestra que las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia pueden analizarse como dispositivos que regulan la producción del saber y las formas de subjetivación, evidenciando la utilidad del enfoque foucaultiano para comprender los discursos educativos. Por ello, la presente investigación no busca afirmar que el Documento N.º 14 constituya por sí mismo una tecnología de gobierno ni demostrar sus efectos sobre los

estudiantes, sino problematizar el modo en que su discurso articula autonomía, responsabilidad y formación del sujeto como horizontes pedagógicos.

Asimismo, el documento presenta una delimitación curricular del campo del saber filosófico, en la medida en que promueve referentes de la tradición filosófica occidental a través de tres áreas problematizadoras: conocimiento, estética y moral. Esta delimitación no implica la exclusión absoluta de otros saberes o tradiciones; en consecuencia, el MEN, desde su posición institucional, participa en la legitimación de determinados saberes y formas de comprender la enseñanza de la filosofía, sin que ello implique la exclusión de referentes colombianos, latinoamericanos o de otros contextos culturales. Esta selección de saberes puede ser comprendida a la luz de Foucault (2002a), quien señala que “en toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos” (p. 11).

Finalmente, se observa una regularidad en la relación entre filosofía y ciudadanía, donde la enseñanza filosófica se justifica en función de la formación de sujetos democráticos. El documento sostiene que “la filosofía es fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica y participativa” (MEN, 2010, p. 18). Este enunciado articula el saber filosófico con un proyecto político, evidenciando que la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se configuran determinadas formas de participación social.

2. Fundamentos Foucaultianos para el Análisis del Documento N.º 14

Este capítulo reconstruye los conceptos foucaultianos de discurso, poder-saber y formación del sujeto como herramientas teóricas para examinar críticamente políticas y orientaciones educativas, con especial atención a la enseñanza de la filosofía en la educación

media. La argumentación se organiza desde una lectura articulada de *La arqueología del saber* y *Vigilar y castigar*, con el fin de mostrar que los documentos oficiales no sólo formulan orientaciones técnicas, sino que producen regímenes de verdad, regulan prácticas pedagógicas y configuran posiciones posibles para docentes y estudiantes dentro del espacio escolar.

2.1. Discurso, Enunciado y Formación Discursiva

Foucault (2002a) sostiene que el análisis del discurso debe partir del “conjunto de todos los enunciados efectivos” (p. 43), entendidos tanto en su dispersión como en la singularidad de su aparición. Desde esta perspectiva, un documento de política educativa puede ser examinado como una práctica discursiva que organiza objetos, establece posiciones autorizadas de enunciación y delimita aquello que puede circular como saber legítimo sobre la enseñanza, el estudiante y la escuela. El análisis se desplaza, así, de la intención de los autores hacia las condiciones históricas que hacen posible la aparición de determinados enunciados.

En esta clave, el enunciado no equivale a una frase gramatical ni a una proposición lógica, pues constituye un acontecimiento dotado de condiciones específicas de existencia, reglas de circulación y relaciones con otros enunciados que lo hacen posible dentro de un campo determinado. Por eso, el análisis de una orientación educativa no debería limitarse a preguntar qué dice el documento, sino también por qué cierto vocabulario, ciertos objetos y determinadas finalidades formativas pueden presentarse en él como legítimos, necesarios y evidentes. En palabras de Foucault, se trata de “captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer” (Foucault, 2002a, p. 45).

Castro (2011, pp. 23-26) resume esta inflexión al señalar que, en Foucault, el discurso constituye un entramado de reglas que articula objetos, conceptos, modalidades de enunciación y

estrategias. Esta consideración resulta decisiva para el examen de políticas y orientaciones educativas, pues permite describir cómo un texto estatal constituye la filosofía escolar como un dominio específico de saber e intervención. Esto ocurre a través de recurrencias, jerarquías, omisiones y formas de organización que estabilizan determinadas maneras de comprender la enseñanza de la filosofía.

La noción de formación discursiva profundiza este desplazamiento, pues designa la regularidad que puede identificarse en las relaciones que se establecen entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas de un discurso. La arqueología no busca reconstruir la intención subjetiva de quien produjo el documento, sino describir las condiciones históricas y discursivas que hicieron posible la emergencia de sus enunciados. Como señala Foucault, cuando puede describirse una regularidad semejante, “se trata de una formación discursiva” (2002a, p. 62), y es justamente esta trama de relaciones la que permite comprender la coherencia interna de un discurso, así como las condiciones bajo las cuales sus formulaciones adquieren inteligibilidad y legitimidad.

Con base en esta concepción del discurso, el Documento N° 14 del MEN (2010) puede comprenderse como una formación discursiva, en la medida en que articula de manera relativamente estable determinados objetos: como la filosofía, el pensamiento crítico y las competencias, modalidades de enunciación, conceptos y orientaciones pedagógicas que delimitan una forma específica de comprender la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. En consecuencia, el documento no se asume en esta investigación únicamente como un conjunto de orientaciones curriculares, sino como una práctica discursiva que organiza un determinado modo de pensar, enseñar y legitimar la filosofía dentro del sistema educativo colombiano.

La perspectiva de Marshall (1993) permite trasladar estas categorías en el ámbito de la investigación educativa. El autor muestra que el enfoque foucaultiano posibilita interrogar las condiciones discursivas mediante las cuales determinados objetos y sujetos adquieren existencia dentro del campo pedagógico. Desde esta mirada, categorías como estudiante, aprendizaje, desarrollo o pensamiento crítico no deben asumirse como realidades naturales o evidentes, sino como construcciones históricas producidas en el interior de prácticas discursivas específicas. Esta consideración permite analizar cómo una orientación educativa participa en la constitución de determinadas concepciones del estudiante, del docente y de la enseñanza.

Por su parte, Ball (1993a) amplía esta aproximación al señalar que las políticas pueden ser comprendidas como textos, trayectorias y repertorios de acción que adquieren sentidos diversos en los contextos donde son interpretadas y aplicadas. Leído desde esta perspectiva, un documento de orientaciones educativas no constituye únicamente un conjunto técnico de recomendaciones, sino una práctica discursiva inserta en un entramado institucional más amplio, capaz de definir problemas, legitimar determinados lenguajes y condicionar las posibilidades de interpretación de los sujetos encargados de llevarla a la práctica escolar.

De este modo, el Documento N.º 14 del MEN puede ser examinado como una práctica discursiva que organiza determinados enunciados sobre la filosofía, la enseñanza del docente y la formación del estudiante. El análisis arqueológico permitirá identificar las regularidades que articulan su propuesta, las posiciones desde las cuales se enuncia y los saberes que reconoce como legítimos. No obstante, estas reglas discursivas no operan de manera aislada, sino que se encuentran vinculadas con relaciones de poder y con procedimientos mediante los cuales ciertas formulaciones adquieren estatuto de verdad. Esta articulación conduce al examen de la relación

entre poder, saber y producción de verdad pedagógica, eje que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.2. Poder-Saber y Producción de Verdad Pedagógica

Michel Foucault es uno de los filósofos franceses más influyentes del pensamiento contemporáneo. Su obra introdujo una ruptura significativa con diversas tradiciones filosóficas al proponer nuevas formas de comprender las relaciones entre discurso, saber y las condiciones históricas de producción de la verdad, transformando profundamente las ciencias sociales y humanas. No obstante, los acontecimientos políticos y sociales de mayo de 1968 en Francia constituyeron un punto de inflexión en el desarrollo de su pensamiento, orientándolo hacia el análisis de las relaciones de poder que atraviesan las prácticas sociales.

A partir de este momento, Foucault desarrolla el denominado periodo genealógico de su obra, en el que el poder deja de concebirse exclusivamente como una instancia representativa para ser considerado como una fuerza productiva que genera saberes, configura prácticas, organiza instituciones y participa en la constitución de los sujetos. Es en este contexto donde adquiere centralidad la noción de *pouvoir-savoir* o poder-saber desde sus dos facetas: la histórica y la teórica (Hoskin, 1993, p. 34), categoría fundamental para comprender cómo los regímenes de verdad se producen y se legitiman en ámbitos como la educación.

El concepto de poder-saber constituye uno de los ejes centrales del pensamiento foucaultiano, pues impide separar la producción de conocimiento de las relaciones históricas que la hacen posible. Desde esta perspectiva, el poder deja de entenderse exclusivamente como un atributo del Estado o como una facultad jurídica ejercida de manera vertical, para concebirse como una red dinámica de relaciones que atraviesa las prácticas sociales, las instituciones y los

sujetos. En este sentido, Foucault desplaza el análisis hacia lo que denomina una microfísica del poder, es decir, hacia las múltiples formas en que este circula y opera en los distintos espacios de vida cotidiana. Como afirma el propio autor:

Cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existencia, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana (Foucault, 1979, p. 89).

Esta comprensión del poder también implica una transformación en la manera de analizar las instituciones educativas. La escuela deja de entenderse únicamente como un espacio de transmisión de conocimiento para ser considerada un ámbito en el que se articulan relaciones de poder y producción de saber. En consecuencia, el poder no opera simplemente imponiendo normas desde el exterior, sino produciendo los regímenes de verdad mediante los cuales determinados conocimientos, prácticas pedagógicas y modos de formación adquieren legitimidad dentro del sistema educativo.

El enfoque descentralizado y dinámico del poder también implica una transformación en la forma de concebir los sistemas educativos, donde el poder se articula con regímenes de verdad a partir de los cuales determinadas formas de conocer, pensar y actuar pueden ser reconocidas como legítimas. Por tanto, el saber emerge dentro de condiciones históricas e institucionalizadas en las que operan prácticas de producción del conocimiento, procedimientos de validación y posiciones de autoridad desde las cuales determinados enunciados adquieren reconocimiento como verdaderos. En este sentido, Foucault (2002b) sostiene que “el poder produce saber” y que “poder y saber se implican directamente el uno al otro” (p. 34). De este modo, la verdad deja de entenderse como una realidad universal e independiente para ser concebida como el efecto histórico de determinadas relaciones de poder.

Esta comprensión desplaza el análisis desde los contenidos del conocimiento hacia las condiciones que permiten su producción. Como señala Marshall (1993), el interés de Foucault no consiste en explicar la educación exclusivamente desde categorías como el control social o la dominación en sentido tradicional, sino en comprender cómo los discursos y las prácticas producen determinadas formas de sujetos “ligados a alguien por control y dependencia” (p. 18) y establecen las condiciones bajo las cuales ciertos saberes adquieren legitimidad. Asimismo, el autor explica que,

para Foucault, estos sentidos no son contradictorios. El sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso y, al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es el ser humano. En otras palabras, "sujeto" lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa; un producto del discurso (p. 18).

Trasladada estas consideraciones al ámbito educativo, las instituciones escolares dejan de entenderse como espacios neutros destinados únicamente a la transmisión de conocimiento. Desde esta lógica foucaultiana, constituyen escenarios donde se articulan saberes, prácticas y relaciones de poder que organizan las formas de enseñar, aprender y evaluar. Aunque Foucault (2002b) desarrolla este análisis en el ámbito penitenciario, su planteamiento permite comprender que las instituciones modernas operan mediante tecnologías semejantes de observación, clasificación y normalización. En el campo educativo, estas tecnologías se expresan en prácticas de evaluación, seguimiento y regulación de los sujetos escolares.

Ese razonamiento puede trasladarse al campo educativo, donde la evaluación, la pedagogía, la psicología del desarrollo y el currículo no acompañan externamente los procesos de enseñanza, sino que participan activamente en la constitución de aquello que puede ser reconocido como aprendizaje, desempeño, dificultad o logro. En este marco, el examen permite

comprender una forma concreta de articulación entre poder y saber en la escuela, en la medida en que observa, registra, compara y clasifica los desempeños de los estudiantes a partir de criterios previamente establecidos. Hoskin (1993, pp. 35-37) analiza el examen como una tecnología mediante la cual las instituciones escolares producen normalización, clasificación y conocimiento sobre los estudiantes. Desde esta perspectiva, el examen permite observar una articulación entre producción de conocimiento sobre el estudiante y ejercicio del poder institucional (punto que se profundizará en el siguiente apartado).

Dentro de este contexto, la noción de poder-saber permite advertir que no existe neutralidad en la selección de finalidades formativas, competencias legítimas o métodos autorizados, puesto que cada una de esas decisiones contribuye a instituir un régimen de verdad sobre lo que debe reconocerse como buena enseñanza de la filosofía (Coral, 2022, pp. 14-16). En este sentido, el Documento N.º 14 es analizado como un régimen de enunciación en el que determinadas voces, saberes y formas de filosofar se organizan con mayor legitimidad y visibilidad. Díaz (1990) complementa esta comprensión al señalar que el discurso educativo recontextualiza saberes provenientes de otros campos y los reinscribe en procesos de selección, control y legitimación.

En consecuencia, la filosofía que llega a las escuelas colombianas corresponde a una versión curricularmente reorganizada, susceptible de ser enseñada, evaluada y articulada con los propósitos institucionales de la formación (MEN, 2010, pp. 116-117). Ello permite advertir que el tránsito de saber filosófico hacia el espacio escolar implica procesos de selección y organización curricular mediante los cuales determinados conocimientos, problemas y referentes adquieren mayor presencia dentro de la propuesta.

Las políticas educativas, además, no operan como órdenes lineales que descienden intactos desde los organismos estatales hacia las instituciones escolares. Como señala Ball (2015, p. 315), constituyen procesos dinámicos que son interpretados, negociados y recontextualizados en los distintos escenarios de aplicación. Esta perspectiva comprende el documento como una orientación oficial que propone y privilegia determinados horizontes para la enseñanza de la filosofía, cuya apropiación puede variar de acuerdo con los sujetos y contextos educativos. Su capacidad de eficacia reside en la construcción de referentes discursivos sobre aquello que puede reconocerse como pertinente, deseable o legítimo dentro de la enseñanza filosófica, sin sustituir la autonomía pedagógica del docente.

A partir de lo expuesto, el Documento N.º 14 es analizado, desde una perspectiva foucaultiana como una práctica discursiva institucional que participa en la configuración de determinados horizontes de legitimidad sobre la enseñanza de la filosofía. Como referente orientado al quehacer docente, al fortalecimiento de la calidad educativa y al desarrollo de las competencias, asimismo, el documento privilegia determinadas formas de comprender la enseñanza filosófica y proponer horizontes formativos vinculados con el pensamiento crítico, el dialogo, la autonomía y la participación ciudadana. Con base en este planteamiento, el estudio permite interrogar las formas de subjetividad que adquieren mayor visibilidad dentro del su propuesta pedagógica.

Ahora bien, las relaciones de poder-saber no permanecen en un nivel exclusivamente discursivo. Estas se materializan mediante tecnologías concretas que organizan, regulan y hacen visibles las prácticas educativas. Entre ellas, Foucault identifica la disciplina, el examen y los procesos de normalización como mecanismos privilegiados para la producción y la circulación del saber en las instituciones modernas (Foucault, 2002b). Su estudio permite comprender cómo

las relaciones de poder se incorporan a la vida escolar y participan en la constitución de sujetos, aspecto que será desarrollado en el siguiente apartado.

2.3. Formación del Sujeto y Subjetivación en la Escuela

La formación del sujeto, en el horizonte abierto por la arqueología y la genealogía, constituye un proceso histórico mediante el cual las prácticas discursivas e institucionales producen posiciones posibles de experiencia. Por tanto, el sujeto escolar emerge como efecto histórico de enunciados, clasificaciones, ejercicios, evaluaciones y expectativas normativas que lo hacen reconocible como estudiante, docente, aprendiz competente o ciudadano en formación (Foucault, 2002a, 2002b).

Foucault (2002b) condensa esta idea al afirmar que “El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo” (p. 36). Esta formulación sitúa la interioridad como producto de tecnologías de vigilar, examen y corrección, antes que como una realidad natural o preexistente. En términos educativos, la autonomía, la reflexión, la responsabilidad y el autocontrol no pueden asumirse simplemente como bienes intrínsecos, porque también constituyen modos históricamente específicos de gobierno de sí que la escuela incentiva, distribuye y evalúa.

El Documento N.º 14 formula con claridad este horizonte subjetivador cuando afirma que “la competencia crítica se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón” (MEN, 2010, p. 31), y cuando articula esa competencia con la comunicación y la creatividad como ejes del filosofar escolar. Desde la perspectiva foucaultiana desarrollada en este escrito, este Documento N.º 14 se inscribe en un contexto político y educativo específico, desde el cual el MEN ocupa

una posición autorizada de enunciación respecto de la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Por lo tanto, sus orientaciones no solo describen determinadas prácticas pedagógicas, sino que también establecen referentes legítimos para comprender qué significa enseñar filosofía, qué competencias deben promoverse y qué formas de formación resultan deseables dentro del sistema educativo colombiano. Tales enunciados poseen un indudable valor formativo, pero también son referentes de subjetivación, en la medida en que proponen un ideal de estudiante caracterizado por la autonomía, la deliberación crítica y la reflexión pública, configurando así un horizonte normativo de reconocimientos dentro del currículo filosófico.

Burbules (1999) subraya que el diálogo pedagógico no equivale a un simple intercambio verbal, ya que presupone reglas de escucha, reconocimiento mutuo y disposición a revisar las propias razones. Desde una clave foucaultiana, esta observación produce una forma legítima de sujeto, aquel que sabe argumentar sin violencia, justificar sus afirmaciones y responder a estándares públicos de racionalidad, de manera que la práctica dialógica es simultáneamente oportunidad emancipadora y mecanismo de cualificación normativa.

La apelación a la formación integral intensifica esta paradoja, porque integra dimensiones éticas, cognitivas y políticas en un horizonte de plenitud humana que, aunque valioso, corre el riesgo de presentarse como universal y autoevidente. En tal sentido, la filosofía escolar es leída como práctica que amplía la reflexión del estudiante sobre sí mismo y su contexto, al mismo tiempo, como instancia que prescribe qué forma de vida reflexiva merece ser reconocida como madura, responsable y compatible con el ideal institucional de ciudadanía democrática (Hoyos, 2008, p. 19).

Por su parte, Larrosa (1995) ha mostrado que la escuela moderna es inseparable de procesos de subjetivación por los cuales los individuos aprenden a verse, narrarse y gobernarse dentro de marcos institucionales específicos. Esa tesis resulta especialmente fecunda para la enseñanza de la filosofía, porque permite advertir que la invitación a pensar por sí mismo no elimina la mediación escolar, sino que la intensifica: el sujeto filosófico escolar emerge justamente en la tensión entre libertad de problematizar y regulación de los modos admitidos de hacerlo dentro del aula y del currículo.

3. Relación entre el Documento N.º 14 y el Pensamiento de Michel Foucault

El propósito de este capítulo consiste en establecer una relación filosófica entre el Documento N.º 14 *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* y las categorías de discurso, poder-saber y formación del sujeto desarrolladas por Michel Foucault. Este apartado no pretende aplicar de manera mecánica el pensamiento de Foucault al documento institucional ni emitir un juicio sobre su validez pedagógica. Su propósito consiste en poner en diálogo su estructura, su discurso y su propuesta pedagógica con las categorías analíticas desarrolladas por el filósofo francés. Este ejercicio interpretativo permite identificar puntos de convergencia, tensiones y alcances entre la política educativa formulada por el Ministerio de Educación Nacional y la perspectiva foucaultiana, con el fin de comprender cómo las orientaciones para la enseñanza de la filosofía pueden leerse desde las relaciones entre discurso, poder-saber y formación del sujeto.

3.1. Relación entre la Estructura del Documento N.º 14 y la Noción Foucaultiana de Discurso

El Documento N.º 14 *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* presenta una estructura organizada en tres componentes progresivos: la fundamentación filosófica de la formación por competencia, el desarrollo de las preguntas centrales de la tradición filosófica y una propuesta curricular orientada a la enseñanza basada en problemas (MEN, 2010; Camelo, 2020, p. 281). Más que una simple organización temática, la estructura del documento configura una determinada manera de comprender qué es la filosofía, cómo puede enseñarse y cuáles son los propósitos formativos que justifican su presencia en la educación media colombiana.

Desde la perspectiva de Michel Foucault, esta organización constituye una práctica discursiva, en la medida en que no solo distribuye contenidos, sino que establece un orden de enunciación mediante el cual determinados conceptos, objetos y finalidades adquieren legitimidad dentro del discurso pedagógico. En *La arqueología del saber*, Foucault sostiene que los discursos no constituyen simples conjuntos de proposiciones, sino sistemas de reglas que hacen posible la aparición de ciertos enunciados y excluyen otros (Foucault, 2002a, pp. 138-140). En efecto, la estructura del Documento N.º 14 se analiza en este estudio como una expresión de una formación discursiva que organiza una forma específica de comprender la enseñanza de la filosofía.

La organización del Documento N.º 14 evidencia que la filosofía deja de presentarse exclusivamente como una tradición disciplinar para asumir la forma de un saber pedagógicamente organizado alrededor de competencias, problemas y procesos formativos. Esta organización resulta coherente con la perspectiva foucaultiana según la cual los discursos participan en su constitución histórica (Foucault, 2002a, p. 39); por ello, el documento se

considera como una forma específica de discurso filosófico en el marco de las políticas educativas contemporáneas.

En este orden de ideas, el Documento N.º 14 articula un conjunto de enunciados pedagógicos mediante los cuales orienta y privilegia determinadas formas de comprender la filosofía, sus finalidades formativas y las prácticas propuestas para su enseñanza. Desde una mirada arqueológica, esta selección puede entenderse como una operación discursiva que organiza un campo de objetos, conceptos y modalidades de enunciados, otorgando mayor visibilidad a determinadas formas de comprender el saber filosófico, sin establecerlas como las únicas posibilidades legítimas para su enseñanza (Foucault, 2002, p. 58).

De esta manera, las categorías de competencias, pensamiento crítico, ciudadanía y problematización aparecen dentro del documento como enunciados recurrentes que estructuran una determinada formación discursiva que gira en torno a la filosofía escolar. En consecuencia, el documento es considerado como una práctica discursiva que delimita los objetos legítimos del saber filosófico, establece las finalidades de su enseñanza y orienta las formas aceptables de su desarrollo en la escuela.

En este orden de ideas, Prada (2024, p. 182) sostiene que las políticas públicas recientes han reorganizado progresivamente la enseñanza de la filosofía mediante la incorporación de lenguajes asociados a las competencias, la formación ciudadana y las demandas del sistema educativo, proceso en el cual el Documento N.º 14 ocupa un lugar central. En efecto, esta relación conduce al siguiente apartado, donde se busca examinar cómo dicha racionalidad puede interpretarse a la luz de la categoría foucaultiana de poder.

3.2. Relación entre la Racionalidad Pedagógica del Documento y la Categoría

Foucaultiana de Poder-Saber.

Como se señaló en el capítulo dos, para Michel Foucault, el poder no constituye una fuerza exterior que se impone sobre un saber previamente constituido. Por el contrario, ambos forman una relación indisociable en la que el saber produce efectos de poder y el poder genera las condiciones de posibilidad para la producción de determinados saberes. Por tanto, para comprender una política educativa se debe interrogar no solo aquello que prescribe, sino también las relaciones entre saber y poder que hacen posible sus enunciados.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas son ejercicios donde emergen criterios de verdad, se configuran formas de inteligibilidad sobre la enseñanza y se orientan modos específicos de formación. De modo que la categoría de poder-saber ofrece una vía de interpretación para entender cómo los documentos de políticas educativas participan en la organización de determinadas racionalidades pedagógicas, delimitan horizontes formativos y legitiman ciertos discursos sobre la educación (Foucault, 2002b).

Bajo este análisis, la racionalidad pedagógica que se evidencia en el Documento N.º 14 expresa una forma particular de articulación entre saber y poder. Las orientaciones propuestas por el MEN trascienden la organización de contenidos filosóficos y estrategias didácticas, pues organizan un horizonte de comprensión acerca de la enseñanza de la filosofía dentro de la educación media colombiana. Esta interpretación resulta consistente con la lectura genealógica de Garavito (2000), para quien la educación es un invento producido por determinadas prácticas sociales y generadoras de saberes, regímenes de verdad y formas específicas de subjetividad (pp. 66-67).

Por otra parte, la racionalidad pedagógica que estructura la propuesta del MEN (2010) expresa una perspectiva histórico-discursiva donde el saber y el poder se articulan permanentemente, lo cual se observa en el discurso con el cual se formulan las competencias filosóficas (crítica, dialógica y creativa), el enfoque basado en problema y las orientaciones para el diseño curricular, el trabajo en el aula y las prácticas evaluativas (pp. 30-37), las cuales organizan un horizonte de legitimidad e inteligibilidad para la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Esta lectura coincide con la interpretación genealógica propuesta por Garavito (2000), quien señala que la escuela no debe entenderse solo como un lugar destinado a la transmisión del conocimiento, sino como un escenario donde circulan mecanismos de poder que configuran cierto tipo de sujetos (p. 64).

Desde esta lógica, el Documento N.º 14 configura una manera específica de comprender el filosofar escolar y de orientar las prácticas educativas. En ese proceso, articula un régimen de verdad pedagógico que hace posible la legitimación de ciertos discursos mediante categorías como las competencias, los estándares, la calidad educativa, la evaluación, y el uso eficiente de los recursos formativos dentro del sistema educativo colombiano.

Estas interpretaciones encuentran un punto de convergencia con Prada (2024), quien señala que las políticas públicas desarrolladas en las últimas décadas han reconfigurado progresivamente la enseñanza de la filosofía en Colombia, otorgándole un sentido cada vez más operativo, orientado por el lenguaje de las competencias, la convivencia y las demandas del sistema educativo (p. 69). En definitiva, el Documento N.º 14 no representa solamente una orientación curricular, va mucho más allá de estos lineamientos; forma parte de una racionalidad pedagógica más amplia que reorganiza el lugar de la filosofía dentro de las políticas educativas

contemporáneas, redefiniendo sus finalidades formativas y las condiciones bajo las cuales adquiere legitimidad en la escuela.

3.3. Relación entre la Propuesta Pedagógica y la Formación del Sujeto.

La formación del sujeto para Foucault (2002b) no constituye el desarrollo de una esencia previamente dada ni la realización de una naturaleza humana universal. El sujeto es el resultado de prácticas históricas mediante las cuales los individuos aprenden a relacionarse consigo mismos, con los otros y con los saberes que circulan en una sociedad determinada (p. 134). Con base en lo expuesto, toda propuesta pedagógica participa en procesos de subjetivación, en tanto orienta formas específicas de pensar, actuar y comprender las propias experiencias (Foucault, 2002b). Ball (1993b)

En este estudio, la propuesta que ofrece el Documento N.º 14 hace visibles determinadas maneras de comprender la verdad, el conocimiento y la relación del estudiante consigo mismo. Desde esta noción, la pregunta central deja de ser *qué contenidos filosóficos deben enseñarse en la educación media en Colombia* y se orienta más hacia otras cuestiones de mayor alcance, como *qué tipo de relación con la verdad y consigo mismo promueve la enseñanza de la filosofía propuesta por el MEN*.

Esta perspectiva encuentra puntos de convergencia con el trabajo de Camelo (2020, pp. 278-282), quien, desde una lectura foucaultiana de la enseñanza de la filosofía en Colombia, analiza los documentos y discursos educativos atendiendo a las racionalidades pedagógicas que los atraviesan y a su relación con las tecnologías de poder. Este antecedente resulta pertinente porque problematiza los discursos educativos más allá de su contenido explícito.

Sin embargo, el presente estudio delimita su análisis específicamente al Documento N.º 14 del MEN (2010) y ofrece una lectura articulada desde las categorías foucaultianas mencionadas a lo largo de esta investigación. Su aporte consiste en examinar cómo se configuran determinados horizontes de legitimidad para la enseñanza de la filosofía desde los enunciados expuestos en el documento que hacen visible ciertas formas de comprender al estudiante, al docente y al mismo ejercicio del filosofar. De este modo, el interés de este estudio es mostrar las relaciones internas entre selección curricular, legitimación del saber filosófico y formas de subjetivación presentes en estas orientaciones específicas del MEN.

Con base en este análisis, autores como Prieto (2022), Prada (2024) y Camelo (2020) han problematizado la enseñanza de la filosofía en Colombia desde distintas perspectivas. En conjunto, estos estudios demuestran que la enseñanza de filosofía se encuentra atravesada por políticas educativas, discursos de competencia, racionalidades pedagógicas y procesos de legitimación que inciden en la manera como se ha organizado su presencia en la educación media. No obstante, permanece abierto un espacio de análisis sobre la articulación específica entre discurso, poder-saber y formación del sujeto en el Documento N.º 14 del MEN. A partir de este vacío, la presente investigación busca analizar mediante las categorías foucaultianas cómo la competencia, el problema filosófico, los referentes y las orientaciones pedagógicas configuran determinados horizontes de legitimidad y demuestran ciertas formas de comprender la enseñanza de la filosofía, al docente y al estudiante.

Esta forma de abordar la propuesta pedagógica permite superar una interpretación reducida del pensamiento de Michel Foucault, centrada exclusivamente en el análisis de las relaciones de poder y de los mecanismos de disciplinamiento presentes en las instituciones escolares. Como señala Ortiz (2023) sobre la influencia de Foucault en la pedagogía, gran parte

de la recepción de su obra ha privilegiado su dimensión crítica y deconstructiva, dejando en un segundo plano las posibilidades constructivas que ofrecen sus últimos trabajos para pensar la educación. En estos escritos finales, la verdad deja de aparecer únicamente como un mecanismo que sostiene relaciones de dominación y comienza a entenderse también como una experiencia capaz de transformar la vida de las personas y la manera en que estas se relacionan consigo mismas y con los demás.

Dicho esto, el Documento N.º 14 organiza contenidos, competencias y orientaciones metodológicas para la enseñanza de la filosofía, la cual trasciende la dimensión curricular para asumir una formación del sujeto (MEN, 2010, pp. 24-27). Vale la pena señalar que el documento no limita la actividad filosófica; por el contrario, orienta el aprendizaje para desarrollar capacidades de interrogar la realidad, argumentar, dialogar, deliberar y asumir posiciones críticas frente a las situaciones de la vida individual y colectiva. Por ello, la filosofía en la educación media se presenta como una práctica formativa orientada al desarrollo de las capacidades del estudiante para comprender críticamente su realidad, argumentar, dialogar y participar en la vida individual y colectiva.

De acuerdo con el pensamiento de Foucault, el interés de este estudio no radica únicamente en los conocimientos que adquiere el estudiante; su análisis permite ir más allá, especialmente en la relación que se establece con la verdad y consigo mismo a través de determinadas prácticas. En este sentido, el Documento N.º 14 promueve una experiencia filosófica en la cual el conocimiento adquiere sentido en la medida en que posibilita procesos de reflexión sobre la propia existencia, la convivencia democrática y la responsabilidad frente a los otros. Estas prácticas permiten observar un horizonte formativo orientado hacia un sujeto crítico

y participativo; por tanto, el documento no permite afirmar que su discurso produzca dicho tipo de sujeto (Foucault, 2002b).

Dentro de este contexto, Ortiz (2023) señala desde los últimos trabajos de Foucault que la educación va más allá de su funcionamiento normalizador, debido a que los discursos, especialmente educativos, encarnan el significado y el uso de proposiciones y palabras, con la finalidad de constituirse en ciertas posibilidades de pensamiento. A partir de este argumento, las instituciones educativas se convierten en espacios donde los sujetos desarrollan nuevas formas de relación consigo mismos mediante procesos de reflexión, transformación y búsqueda de la verdad.

En este contexto, la propuesta pedagógica del MEN (2010) analizada en este escrito adquiere un significado relevante al situar el aprendizaje como una manera legítima para la construcción de un sujeto capaz de interpretar críticamente su realidad, deliberar con otros y asumir una participación responsable en la vida social. Por tanto, la formación del sujeto crítico no es el resultado mecánico de la aplicación de estrategias didácticas o del desarrollo de competencias previamente establecidas por parte de un discurso institucional, o de una serie de procesos históricos en los que convergen prácticas pedagógicas, discursos educativos y experiencias de reflexión que permitan al estudiante construir una determinada relación con la verdad y consigo mismo .

El interés analítico de este apartado examina las condiciones discursivas del documento como formas de enunciación que hacen posible la construcción de esa figura (sujeto crítico) dentro de la política educativa. En esta investigación se sostiene que la definición de competencias, capacidades y formas legítimas de participación discursivas permite identificar un

determinado horizonte dentro del documento oficial, desde el cual adquieren mayor visibilidad ciertas maneras de comprender al estudiante de educación media.

En concordancia con lo expuesto, Foucault no propone un modelo para la enseñanza de la filosofía ni una finalidad pedagógica para la formación del estudiante. Las lecturas foucaultianas relacionadas con los discursos educativos proporcionan una perspectiva analítica que permite examinar cómo determinados discursos pedagógicos producen formas de subjetivación. En consecuencia, el interés de esta investigación consiste en analizar qué imagen del estudiante construye el Documento N.º 14, cuáles son las condiciones discursivas que hacen posible esa construcción y qué posiciones de sujeto hace posible, cuáles reconoce como legítimas y cómo esas posiciones organizan la manera de comprender al estudiante dentro de la política educativa.

Dentro de este contexto, las categorías foucaultianas no se emplean para valorar la pertinencia pedagógica del documento ni para formular un modelo de enseñanza de la filosofía. Su función consiste en examinar cómo el discurso pedagógico organiza un régimen de verdad que hace inteligibles determinadas formas de pensar la enseñanza en la educación media colombiana, distribuye posiciones legítimas de enunciación y delimita las condiciones desde las cuales el estudiante, el docente y el saber filosófico adquieren reconocimiento dentro de la política educativa. Por ello, el estudio analiza los efectos discursivos que se producen sobre las posibilidades de comprender, interpretar y ejercer la enseñanza de la filosofía en el contexto educativo colombiano.

3.4. Crítica Foucaultiana al Documento N.º 14

De acuerdo con el análisis realizado, se presenta una lectura crítica de los principales hallazgos identificados en el Documento N.º 14 a partir de las categorías foucaultianas

desarrolladas en esta investigación. En primer lugar, desde la arqueología del saber, el Documento N.º 14 se presenta como un referente necesario para guiar con calidad la actividad pedagógica en filosofía, en el marco de una política educativa orientada al desarrollo de competencias básicas y específicas. Desde una lectura foucaultiana, este gesto inaugural no debe entenderse como simple introducción administrativa, porque allí se fija ya una relación entre filosofía, calidad, formación ciudadana y mejoramiento del sistema educativo que define el campo en el que la disciplina podrá ser reconocida institucionalmente dentro de la educación media colombiana (MEN, 2010).

El MEN (2010) refuerza esa autoridad al subrayar que el documento fue validado con la comunidad académica y educativa al presentarlo como instrumento para orientar docentes, estudiantes y procesos didácticos (pp. 127-135). La relevancia de este gesto radica en la forma en que convierte la voz estatal en instancia de enunciación privilegiada, capaz de ordenar la enseñanza de la filosofía bajo el lenguaje de la calidad, las competencias y la formación de ciudadanos autónomos, solidarios y democráticos.

La regularidad más visible del documento es la centralidad otorgada a la noción de competencia, categoría a través de la cual el ejercicio filosófico se organiza en torno a capacidades y desempeños que pueden ser orientados y valorados pedagógicamente. Sin embargo, lo expuesto no señala una reducción de la filosofía a desempeños evaluables, pues el propio documento vincula la competencia crítica como ejercicio autónomo y público de la razón, la competencia dialógica como superación de la relación pedagógica unilateral y la competencia creativa como producción de alternativas frente a los problemas expuestos en este análisis (MEN, 2010, pp. 31-33). Se configura así una tensión entre la necesidad curricular de organizar

la formación mediante competencias y la apertura que el mismo documento reconoce al diálogo, la problematización y la creación filosófica.

Las categorías arqueológicas de Foucault (2002a) ofrecen una perspectiva clave decisiva para analizar la reconfiguración discursiva de la enseñanza de la filosofía propuesta en el Documento n.º 14, porque permiten advertir que la filosofía escolar no aparece allí como un objeto previo que el documento simplemente refleja; es un dominio discursivamente construido mediante objetos, conceptos y funciones específicas. En esa construcción, el peso recae menos sobre la historia plural de las prácticas filosóficas que sobre su conversión en actividad pedagógica organizada por conceptos recurrentes, entre los que destacan competencias, ciudadanía, problematización, diálogo y formación integral, enunciados mediante los cuales el Documento N.º 14 organiza discursivamente una determinada forma de comprender la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Esta reconfiguración curricular traslada la pregunta por la enseñanza de la filosofía desde el problema del canon o de los contenidos hacia el de su utilidad formativa y su traducibilidad didáctica. En el campo del saber filosófico colombiano, este desplazamiento permite reconocer una doble posibilidad: por una parte, el documento abre espacio para renovar las prácticas pedagógicas mediante la contextualización, el diálogo y la problematización; por otra, la organización de la enseñanza mediante competencias introduce criterios desde los cuales determinadas capacidades filosóficas pueden ser descritas y valoradas.

El MEN (2010) formula esa orientación de manera explícita cuando propone una “apropiación crítica y reflexiva de la tradición filosófica” en términos de un “aprender a filosofar contextualizado en relación con los problemas de cada época” (p. 28), y cuando más adelante organiza su propuesta curricular desde un “enfoque basado en problemas” (pp. 99-102). Esta

decisión abre un espacio pedagógicamente fértil, porque desplaza la enseñanza desde la repetición doctrinal hacia la problematización, pero al mismo tiempo reinscribe la experiencia filosófica en un formato curricular que exige pertinencia, organización y trazabilidad de los aprendizajes.

En segundo lugar, desde las relaciones de saber-poder, la lectura foucaultiana realizada en esta investigación permite advertir, además, que el documento no solo hace visible un determinado horizonte de formación del estudiante, sino que también propone una figura de docente encargada de mediar, conducir discusiones, seleccionar problemas significativos y valorar desempeños asociados al filosofar. En este sentido, las orientaciones pedagógicas funcionan como mecanismos mediante los cuales se orienta y regula la práctica docente, dado que prescriben qué cuenta como una pregunta filosófica pertinente, qué características debe reunir un diálogo válido y cómo deben articularse la tradición, el contexto y la evaluación en el aula para que la enseñanza resulte pedagógicamente aceptable.

Ball (2015, p. 320) ayuda a precisar que el poder de una política reside también en aquello que deja como margen de debate, pues ninguna orientación agota las prácticas que busca ordenar y toda formulación oficial convive con reinterpretaciones, resistencias y usos no previstos. En el Documento N.º 14 esto se advierte en la coexistencia entre aperturas relevantes, como la valorización del diálogo, la contextualización y la referencia a problemas de dignidad, democracia y diversidad de saberes, y una matriz de legitimación que continúa organizada principalmente por la racionalidad de competencias y por la autoridad del discurso estatal.

En síntesis, el rendimiento crítico de discurso, poder-saber y formación del sujeto consiste en mostrar que las orientaciones para la enseñanza de la filosofía son prácticas que producen objetos, fijan verdades pedagógicas y modelan identidades escolares. Leídas desde esta

perspectiva, las Orientaciones del MEN (2010) pueden valorarse por su esfuerzo de contextualización y problematización, pero también deben ser interrogadas por las normalizaciones que introducen, por las jerarquías de saber que consolidan y por el tipo de sujeto filosófico que instituyen como horizonte legítimo de la educación media colombiana.

En este mismo sentido, la traducción de la filosofía escolar al lenguaje de competencias debe examinarse también en su relación con la evaluación, porque allí se juega una parte decisiva del poder-saber pedagógico contemporáneo. Cuando el desempeño filosófico se organiza mediante competencias que se demuestran mediante desempeños específicos, determinadas formas de filosofar adquieren mayor visibilidad dentro de la propuesta curricular⁴ (MEN, 2010; pp. 118-121), de modo que la filosofía termina inscrita en una matriz escolar donde pensar es inseparable de demostrar que se piensa bajo parámetros institucionalmente validados.

Esta racionalidad no elimina la especificidad de la filosofía, pero sí la reordena en torno a procedimientos de explicitación, secuenciación y logro que favorecen su integración en el dispositivo curricular estatal. En consecuencia, la pregunta por el valor formativo de la filosofía deja de resolverse sólo en el plano de su tradición intelectual y comienza a resolverse en el plano del poder que ejerce el discurso escolar, es decir, en la capacidad de traducir problemas, lecturas y ejercicios en experiencias didácticas controlables, planificables y evaluables, operación que fortalece su permanencia institucional al precio de someterla a una economía pedagógica de resultados y evidencias (Vasco et al., 2008, pp. 108-110).

Desde esta perspectiva, el énfasis del documento en problemas filosóficos contextualizados constituye un principio de selección discursiva. No todo problema social o vital ingresa en iguales condiciones al aula; ingresa aquello que puede ser reorganizado como

⁴ Esta organización se puede observar en el capítulo tres de la propuesta del MEN (2010), donde se presenta el esquema de implementación curricular, donde las competencias mencionadas se articulan con desempeños concretos que permiten reconocer su desarrollo en el estudiante (pp. 116-126).

contenido pertinente, susceptible de mediación docente, articulación curricular y desarrollo competencial (León, 2006, p. 97), lo que implica que la contextualización desplaza la regulación hacia la definición de cuáles experiencias, conflictos y preguntas resultan pedagógicamente legítimos para la producción de un filosofar escolar aceptable.

Algo semejante ocurre con la figura del diálogo, que el documento presenta como condición privilegiada del aprendizaje filosófico y de la formación democrática. Leído foucaultianamente, este énfasis no debe rechazarse, pero tampoco idealizarse, porque el diálogo escolar se encuentra atravesado por reglas de distribución de la palabra, expectativas de racionalidad, modos legítimos de argumentar y formas de autocontrol que convierten la participación en una práctica simultáneamente emancipadora y normalizadora; así, la invitación a intervenir públicamente produce sujetos capaces de deliberar, pero lo hace dentro de un marco institucional que fija las condiciones de inteligibilidad de esa intervención.

En tercer lugar, en cuanto a la producción del sujeto, la ciudadanía que el texto asocia con la enseñanza de la filosofía no puede entenderse como horizonte vacío o universal, ya que aparece anudada a determinados valores, capacidades y estilos de razonamiento público. La apelación a la autonomía, la solidaridad y la responsabilidad democrática amplía el alcance de la filosofía más allá del aula y le concede relevancia ética y política. Al mismo tiempo, estos atributos permiten identificar el tipo de sujeto que adquiere mayor reconocimiento dentro del discurso formativo del Documento N.º 14: un estudiante autónomo, deliberativo, responsable y capaz de participar argumentativamente. A partir de lo expuesto, se evidencia que el documento otorga un reconocimiento especial a estos atributos dentro de su discurso pedagógico.

En una perspectiva foucaultiana, el interés no consiste en valorar si tales atributos son deseables en sí mismos, sino en examinar las condiciones históricas y discursivas que hacen

posible que la política educativa los instituya como rasgos legítimos del sujeto escolar. La ciudadanía, la autonomía, la deliberación y la responsabilidad democrática no operan únicamente como valores formativos; funcionan también como criterios que orientan la constitución de determinadas formas de subjetividad. En este sentido, el Documento N.º 14 articula relaciones de saber y poder al definir qué capacidades deben desarrollarse, qué prácticas filosóficas adquieren reconocimiento y qué modos de participación llegan a ser propios de un estudiante de educación media formado filosóficamente. Así, el discurso curricular organiza un horizonte de inteligibilidad desde el cual ciertas maneras de pensar, argumentar y actuar se presentan como legítimas, mientras otras quedan desplazadas del campo de lo pedagógicamente visible.

Por ello, la lectura crítica que se realiza al Documento N.º 14 no consiste en descalificar el grado en que sus orientaciones se materializan en las prácticas escolares ni en describir de manera exhaustiva la gobernanza cotidiana de la educación filosófica en Colombia. El interés analítico ha consistido en examinar el documento como una práctica discursiva que organiza un determinado régimen de verdad sobre la enseñanza de la filosofía. Por tanto, el análisis realizado desde las categorías foucaultianas consiste precisamente en reconocer que las políticas producen ordenamientos efectivos sobre saberes y sujetos, y afirmar al mismo tiempo que ninguna de ellas clausura por completo el campo de las apropiaciones, resignificaciones y contrausos escolares.

Finalmente, el valor del análisis no reside en verificar el cumplimiento de la política estudiada en esta investigación, sino en mostrar cómo el discurso oficial delimita aquello que puede ser pensado, legitimado y presentado como enseñanza filosófica dentro del sistema educativo colombiano. Precisamente porque el discurso no agota la realidad escolar, permanece abierto a la pregunta por las formas concretas de apropiación, negociación, transformación o

resistencia que ocurren en las instituciones educativas, cuestión que excede lo propio de esta investigación.

4. Conclusiones

La educación puede ser comprendida desde distintos escenarios. Sin embargo, el pensamiento de Michel Foucault ofrece una perspectiva filosófica para analizar como una práctica histórica y discursiva en la que se producen saberes, se configuran poderes y prácticas de formación del sujeto. Desde esta comprensión, el Documento N.º 14 pudo ser interpretado más allá de su carácter normativo, reconociéndolo como un discurso pedagógico que expresa una determinada racionalidad sobre la enseñanza de la filosofía y las finalidades que esta debe cumplir en la educación media colombiana.

La investigación se orientó por la pregunta ¿Cuál es la crítica filosófica que puede realizarse al Documento N° 14 “Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media del MEN (2010)” desde el pensamiento foucaultiano sobre el discurso, el poder-saber y la formación del sujeto? Este interrogante permitió problematizar el documento por las formas de comprender el saber filosófico, la práctica pedagógica y el horizonte de formación del estudiante que adquieren mayor visibilidad en su discurso.

Una de las transformaciones más significativas del pensamiento foucaultiano es analizar el tránsito desde el poder soberano hacia las tecnologías disciplinarias propias de la modernidad. De ahí que las lecturas realizadas de Foucault fueran necesarias para comprender que la educación puede analizarse como un espacio en el que convergen discursos, relaciones de poder y procesos de formación del sujeto. En este sentido, el tránsito descrito por Foucault desde el poder soberano hacia las tecnologías disciplinarias permitió desplazar la comprensión de la

escuela como un lugar destinado únicamente a la transmisión de conocimiento hacia una interpretación que la reconoce como un escenario donde se configuran racionalidades pedagógicas, se producen formas de verdad y se orientan determinadas maneras de comprender la formación humana. Esta perspectiva constituyó el fundamento desde el cual fue posible interpretar el Documento N.º 14.

En respuesta a la pregunta de investigación, la crítica filosófica realizada permitió identificar que el Documento N.º 14 organiza una determinada comprensión de la enseñanza de la filosofía mediante la articulación de competencias, problemas contextualizados, diálogos, argumentación, pensamiento crítico y formación integral del estudiante. Estos elementos conforman un horizonte desde el cual el documento otorga sentido al ejercicio del filosofar en la educación media colombiana.

Con base en la lectura foucaultiana, el análisis del Documento N.º 14 permitió superar una lectura limitada exclusivamente a su función de orientación curricular y examinarlo también como un discurso pedagógico que organiza una manera particular de comprender la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. A través de su fundamento, su estructura y propuesta pedagógica, el documento configura una racionalidad educativa que orienta los fines de la formación filosófica y privilegia determinados referentes desde los cuales adquiere sentido el ejercicio de filosofar.

En orden de ideas, el análisis evidenció que la propuesta del MEN (2010) se articula alrededor de la problematización, el diálogo, la argumentación y la reflexión crítica como principios orientadores del ejercicio del filosofar. Asimismo, la centralidad otorgada a las competencias descritas en la propuesta permitió reconocer una organización curricular en la que determinadas capacidades y desempeños adquieren una visibilidad relevante como referente de

formación filosófica. De ahí que el documento no limite el pensamiento a través de una forma estándar de filosofar; el documento abre espacio para la contextualización, la problematización y la autonomía pedagógica.

El diálogo con el pensamiento de Michel Foucault permitió desplazar la lectura del Documento N.º 14 desde un plano exclusivamente normativo hacia una comprensión filosófica de sus condiciones de producción. Las categorías discurso, poder-saber y formación del sujeto permitieron identificar que las Orientaciones Pedagógicas del MEN (2010) proponen la formación de un sujeto crítico, autónomo y capaz de responder reflexivamente a los problemas de su entorno.

Desde una perspectiva filosófica, la investigación aporta un análisis del documento no solo porque su contenido incorpora la problematización o por las estrategias pedagógicas expuestas en la implementación de la propuesta, sino por las condiciones discursivas mediante las cuales determinadas concepciones del filosofar, del conocimiento, del docente y del estudiante adquieren mayor presencia dentro de la propuesta. Este análisis fue posible mediante las categorías foucaultianas que permitieron establecer la relación sin señalar si las orientaciones pedagógicas del MEN son correctas o incorrectas dentro del sistema educativo de educación media.

Ante esta realidad, el estudio no buscó afirmar que el Documento N.º 14 impone una manera absoluta de concebir la filosofía o de limitar al docente en su quehacer pedagógico, al contrario, busca hacer visibles las elecciones, énfasis y tensiones que atraviesa la construcción discursiva de este documento político educativo. Por tanto, el documento promueve las competencias dialógicas, argumentativas y creativas para la construcción del pensamiento crítico

y, simultáneamente, organiza estos propósitos dentro de una racionalidad curricular sustentada en competencias, desempeños y determinados horizontes de formación.

En este sentido, la investigación no pretendió establecer el grado de implementación o apropiación del Documento N.º 14 en las instituciones educativas colombianas. Su interés consistió en analizar el discurso pedagógico que este constituye y las racionalidades que pone en circulación sobre la enseñanza de la filosofía.

El alcance documental de esta investigación no permite establecer cómo este horizonte formativo se concreta en la diversidad y complejidad de las prácticas escolares en las que tiene lugar la enseñanza de la filosofía. Por tanto, los hallazgos obtenidos exponen la configuración discursiva de la propuesta contenida en el documento y no permiten establecer los efectos que esta produce efectivamente en estudiantes, docentes o instituciones educativas. En consecuencia, esta delimitación impide afirmar que desde las prácticas educativas exista exclusión de contenidos propios de la región y del país, así como que se produzcan procesos de normalización y clasificación de los estudiantes por su rendimiento o capacidad de pensamiento crítico. Tales efectos requieren de un estudio empírico que pueda demostrar mediante un acercamiento directo a los contextos en los que las orientaciones son interpeladas, apropiadas, modificadas o cuestionadas por los actores educativos.

De acuerdo con lo expuesto, la investigación abre nuevas preguntas: ¿Cómo son interpretadas y apropiadas las Orientaciones Pedagógicas del MEN (2010) por los docentes de filosofía? ¿Qué transformaciones experimenta su propuesta cuando integra contextos escolares concretos? ¿Qué lugar ocupan las competencias mencionadas en el documento en las prácticas de aula? Finalmente, ¿Qué otras concepciones de filosofar pueden emerger en contextos

educativos, culturales y territoriales diversos? Estas interrogantes permitirían continuar el análisis donde el alcance documental de esta investigación encuentra límite.

La complejidad de las prácticas pedagógicas exige que estas directrices tengan en cuenta los contextos educativos, sociales y culturales en los que se desarrolla la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Prada (2024, p. 180) sostiene que la enseñanza de la filosofía debe adoptar un carácter más interdisciplinar para poder establecer conexiones con otros campos del conocimiento y ampliar las posibilidades de comprensión de los problemas contemporáneos.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente seguir reflexionando sobre un enfoque pedagógico que fomente el diálogo entre el discurso y la disciplina, refuerce el pensamiento crítico y promueva el desarrollo de personas capaces de cuestionar críticamente el mundo del que forman parte y de construir una relación reflexiva consigo mismas y con los demás. En este sentido, la filosofía en la educación media no puede reducirse a la transmisión de contenido; debe constituirse como un espacio de problematización en el que los estudiantes relacionen el ejercicio filosófico con las condiciones históricas, sociales y culturales que hacen parte de su realidad.

Por último, esta investigación sostiene que las políticas educativas que orientan la enseñanza de la filosofía deben ir más allá de la comprensión de sus discursos que configuran las maneras de entender el conocimiento, la práctica docente y la formación del sujeto colombiano. Por tanto, la invitación es a seguir revisando críticamente estos referentes para fortalecer una enseñanza de la filosofía más abierta al diálogo interdisciplinario, capaz de relacionar la reflexión filosófica con los problemas actuales y con la diversidad de experiencias que caracteriza la realidad educativa del país.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (2015). *¿Qué es la política? 21 años después: reflexiones sobre las posibilidades de la investigación en políticas educativas. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36(3), 306–313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. J. (Comp.). (1993a). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.
- Ball, S. J. (1993b). What is policy? Texts, trajectories and. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13:(2), 10-17. <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Botero, A. (2016). Sobre el uso de la bibliografía en la investigación jurídica. *Pensamiento Jurídico*, (43), 475–504. <https://revistas.una.edu.co/index.php/peju/article/view/60774>
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu.
- Camelo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 261–285. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020011>
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores.
- Coral, W. S. (2022). *La evaluación en filosofía: ¿Cuáles son los aspectos didácticos y políticos de la evaluación en filosofía?* Universidad Santo Tomás.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: curso sobre Foucault*. (P. Ires, Trad.). Cactus.
- Díaz, M. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. CORPRODIC.
- Espinosa, V. (2026). Formación de profesores de filosofía en Colombia en el contexto de la educación media. *Folios*, (63), 148-167. <https://doi.org/10.17227/folios.63-20459>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela y F. Álvarez-Uriá, Trads.). La Piqueta.
- Foucault, M. (2002a). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1969).
- Foucault, M. (2002b). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975).

- Garavito Villarreal, D. (2000). La genealogía de la educación: origen o «invento»: Michel Foucault. *Itinerario Educativo*, 13(35), 63–77. Universidad de San Buenaventura.
- Hoskin, K. (1993). Foucault a examen: el criptoteórico de la educación desenmascarado. En S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 33-57). Ediciones Morata / Fundación Paideia.
- Hoyos, G. (Ed.). (2008). *Filosofía de la educación* (Vol. 29). Trotta.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- León, A. (2006). *¿Enseñar filosofía?* Programa Editorial Universidad del Valle. <https://doi.org/10.25100/peu.468>
- Marshall, J. (1993). Foucault y la investigación educativa. En S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 15-30). Ediciones Morata / Fundación Paideia.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento No. 14: Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. MEN.
- Ortiz, J. (2023). Pensar la pedagogía como psicagogía en el último Foucault. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 35, 97–124. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.03>
- Paredes, D. M., & Carmona, A. (2018). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(4), 21–48.
- Prada, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177–198. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- Prieto, F. (2022). ¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia? En P. Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 167–198). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C. E., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 99–127). Trotta.