



# Aproximaciones a “Privilegio o del Derecho a la filosofía” de Derrida desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía

*Approaches to Derrida's “Privilege or the Right to Philosophy” from the Perspective of Philosophy Teaching*

 **Maximiliano Prada**

Universidad Pedagógica Nacional,  
Bogotá, Colombia  
aprada@pedagogica.edu.co

**Resumen.** A través de distintas formas de comprender la expresión “derecho a la filosofía”, Jacques Derrida, en el texto *Privilegio o del Derecho a la Filosofía*, abre perspectivas sobre la idea de la filosofía como derecho. A modo de ejercicio interpretativo, el presente trabajo busca profundizar sobre la idea misma de la filosofía como derecho desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía. Inicialmente, distingue entre la forma adverbial del término “derecho” y su forma sustantiva. Invirtiendo el centro de atención, consideramos también el enlace expresado como “filosofía del derecho” (filosofía genitiva). La forma adverbial y la forma sustantiva, a su turno, permiten identificar dos registros de la discusión: la crítica a las instituciones y la crítica a la filosofía como saber. Tras estas distinciones, el artículo se aproxima a las formas de positivización del derecho en instituciones educativas. Buscamos sostener que comprender la filosofía como derecho lleva a pensar de nuevo la enseñanza, ya no como proceso de instrucción inerte, sino como posibilidad del pensar filosófico. El escrito se acompaña de ejemplos sobre el caso colombiano, en donde, durante los años 2023 y 2024, se trabajó para que la filosofía fuera establecida como derecho en la legislación nacional.

**Palabras clave.** Derechos humanos, educación, filosofía, enseñanza de la filosofía.

**Abstract.** This paper seeks to deepen the very idea of philosophy as a right from the perspective of the teaching of philosophy. Through different ways of understanding the expression “right to philosophy”, Jacques Derrida, in the text *Privilege or the Right to Philosophy*, allows us to glimpse several perspectives on the idea of philosophy as a right. A first understanding is reached by distinguishing between the adverbial form of the term “right” and its substantive form. Reversing the focus of attention, the relationship between “philosophy” and “right” leads to consider another possible link between the terms: that which points out that the philosophy of right (a genitive philosophy). The adverbial form and the substantive form, in turn, allow us to identify two registers of the discussion: the criticism of institutions and the criticism of philosophy as knowledge. The article approaches the forms of positivization of law in educational institutions. For this, we turn to distinctions from the field of philosophy of education and pedagogy, with which we seek to argue that understanding philosophy as law leads to rethink teaching, no longer as a process of inert instruction, but as a possibility of philosophical thinking. The paper is accompanied by examples on the specific case of the

defense of philosophy in Colombia, where, during the years 2023 and 2024, work was done so that philosophy would be established as a right in the national legislation.

**Keywords.** Human rights, education, philosophy, philosophy teaching.

“Una vida sin examen no merece ser vivida”  
*Apología*, 38a

2

A través de distintas formas de comprender la expresión “derecho a la filosofía”, Jacques Derrida, en el texto *Privilegio o del Derecho a la Filosofía*, permite abrir perspectivas sobre la idea de la filosofía como derecho. Una primera comprensión la alcanzamos cuando se distingue entre la forma adverbial del término “derecho” y su forma sustantiva (2023, p. 75). En cuanto adverbio, la expresión describe un camino a través del cual sería posible ir hacia la filosofía, digámoslo así, sin mediaciones. A diferencia de esto, tal término como sustantivo hace referencia a un derecho que tiene o tendría la ciudadanía en el marco de sociedades democráticas. Invirtiendo el centro de atención, la relación entre “filosofía” y “derecho” lleva a considerar otro posible enlace entre los términos: aquel que señala que la idea de derecho, como está establecido en sus distintas declaraciones, lleva implícita una cierta filosofía (una filosofía genitiva).

A través de un ejercicio interpretativo, el presente trabajo busca profundizar sobre la idea misma de la filosofía como derecho desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía<sup>1</sup>. Siguiendo la distinción trazada, se tomarán en consideración tres modos distintos de relación entre el *derecho* y la *filosofía*. Se revela que tras la forma adverbial de un cierto ir “derecho a la filosofía” (primer subapartado), se hace una crítica a la institucionalización de la enseñanza de la filosofía. La forma de derecho como sustantivo y la forma de filosofía del derecho, como filosofía genitiva (segundo subapartado), en las que se retorna a la enseñanza institucionalizada como garantía de derecho, lleva a considerar la positivización del derecho en la enseñanza institucionalizada de la filosofía (tercer apartado). Para ello, acudimos a distinciones del campo de la filosofía de la educación y de la pedagogía, con las cuales buscamos sostener que comprender la filosofía como derecho lleva a pensar de nuevo la enseñanza, ya no como proceso de instrucción inerte, sino como condición de posibilidad del pensar filosófico que persigue el derecho, lo cual lleva incluso a la posibilidad de transgredir la forma genitiva. Con todo, queremos mostrar que en el texto de Derrida se encuentra la idea de una necesaria enseñanza de la filosofía como forma de garantía de derechos en sociedades democráticas. Vista de tal forma, nos encontraríamos con una suerte de enseñanza de la filosofía en perspectiva de derecho.

Durante los años 2023 y 2024, el gobierno nacional colombiano impulsó una reforma educativa cuya meta consistía en regular el derecho a la educación. Tal debate fue ocasión para pensar los efectos que tendría en el cuerpo normativo de una nación la idea de filosofía como derecho educativo. Así, el presente escrito se nutre y se presenta como análisis de caso, los cuales se

<sup>1</sup> Este texto es avance de resultado del proyecto de Investigación “El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía” (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia – Minciencias), código MIN-937-UPN.24.

presentan en relación con los postulados del texto de Derrida. Sin embargo, sus apreciaciones conceptuales no se restringen al caso nacional, sino que se busca plantearlas de modo general.

La idea de derecho a la filosofía se presenta como actualización de la frase pronunciada por Sócrates en la *Apología* (Platón, 1981), que consignamos en el epígrafe de este escrito. El pensar filosófico no puede ser concebido como accidental o tangencial a la vida humana; radicalmente, el filósofo griego plantea el autoexamen como fundamental. Establecer la filosofía como derecho camina en una dirección similar: la filosofía no puede ser concebida como un apéndice que beneficia a algunos en la vida actual. En tanto derecho, adquiere cierto sentido de experiencia fundamental para cada ciudadano. El caso colombiano revela este intento de ampliación de la vida filosófica como experiencia ciudadana.

## La forma adverbial como crítica

En la aproximación adverbial del término “derecho” en la que se expresa la idea de un cierto “ir derecho a la filosofía” no se haría presente ni necesario plantear que la filosofía pueda o deba ser enseñada o, incluso, que deba estar presente en instituciones educativas para que pueda ser alcanzada. Por el contrario, se podría incluso pensar que su institucionalización podría ir en contra de ese camino expedito de alcanzarla, toda vez que las formas institucionales pueden terminar asfixiándola o reduciéndola a las dinámicas de la institución, en lugar de permitir el propio filosofar. Así, en términos de la enseñanza de la filosofía, la forma adverbial tiene la potencia de recoger resistencias y críticas frente al excesivo y paulatino acomodamiento (Freire, 2019, p. 68) de la filosofía a los cuerpos normativos y las dinámicas de las instituciones, acomodamiento que termina por hacer de ella un saber que reproduce el estatus quo y que plantea pocas opciones críticas.

Señalemos con más precisión la crítica que la forma adverbial plantea. Autores como Vargas Arbeláez (2020; 2021), Martínez (2020), Santos (2012), Vargas y Bula (2020), entre otros, han formulado y recogido expresiones del ahogamiento de las disciplinas debido al mero hecho de asumir una forma institucional, entre otros aspectos, por el fenómeno en el que las instituciones han terminado por asumir los intereses expresados en el capitalismo cognitivo (Cortés, 2019; Gutiérrez, López y Ruíz-Schneider, 2019). El ahogamiento se manifiesta de diversas formas: en los géneros de escritura, las mediciones, posibilidades de investigación, etc. El campo de la filosofía no escapa a ello, pues su forma institucional ha hecho que adquiera sentidos y formas que, por momentos, pueden resultarles extraños, tanto en el ámbito escolar como en el universitario. En el caso colombiano, esta tendencia al acomodamiento la ha conducido a cierta reducción (Prada, 2024), en la que en la escuela la filosofía termina siendo valorada por usos y adaptaciones que ella pueda hacer a proyectos específicos que demanda el contexto (Tovar, 2022). La reducción termina haciendo que se acomode al desarrollo de competencias, a encaminarse a fomentar la denominada lectura crítica, en el ámbito escolar, o a expresarse en términos de resultados de aprendizaje, como ocurre en la educación superior.<sup>2</sup>

2 Estas tres vertientes han sido quizás las expresiones más relevantes pedidas a la enseñanza de la filosofía en las últimas décadas en Colombia. Las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, emitidas por el Ministerio de Educación Nacional en 2010 abrieron el camino para pensar que la enseñanza de la filosofía debía expresarse en términos de competencias. Consecuentemente, en 2014, las pruebas estandarizadas nacionales que se realizan a la educación obligatoria al final la etapa escolar, en Colombia denominadas pruebas Saber 11, asumieron el enfoque de competencias y, paralelamente, eliminaron el componente de

Esto ayuda a distinguir dos registros de la crítica: aquella referida a la asfixia generada por la vida institucional y aquella que emerge de la crítica epistemológica dirigida al saber mismo, (Naishtat, García y Villavicencio, 2001; Vargas Arbeláez, 2022). Quizás una de las referencias más cercanas que tenemos para ilustrar esta diferencia lo constituye el fenómeno que se conoce con “normalización de la filosofía en Colombia”, que se dio hacia mediados del siglo XX con la Institucionalización de la Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia. Como fenómeno de “institucionalización”, se reconoce este como el momento en que el quehacer filosófico se profesionalizó en términos de su recorrido universitario, adoptando entonces las formas propias de las demás profesiones y disciplinas, asumiendo sus pautas y prácticas de enseñanza y de construcción de saber propios de la vida universitaria, a la vez que autonomía temática (Tovar, 1998, 2022). Se trató del fenómeno de hacer de la filosofía un quehacer normal en la cultura, como lo eran las demás profesiones. Sin embargo, revisiones críticas recientes han señalado que la normalización corrió de la mano de cierto modo de ser de la filosofía, toda vez que, para estar al tenor de las tendencias de la época, la filosofía allí presente adquirió el carácter de filosofía académica “formal-formalizada” (Bernal, 2020, 154); a la vez, que potencia un proyecto latinoamericano de filosofar “de clara vocación europea” (Fornet-Betancourt, 2000, p. 128).<sup>3</sup>

Las dos perspectivas de las críticas pueden ser conducidas de modo independiente, aunque pueden interrelacionarse: en el ejemplo se puede ver que la crítica al devenir de la filosofía en el proyecto de normalización se realiza también como fenómeno adjunto a la institucionalización. Sin embargo, su nexo no es de carácter necesario, toda vez que la crítica hacia la filosofía eurocéntrica y a la dependencia de que tiene de ella la filosofía latinoamericana puede correr un camino independiente a la crítica a las instituciones. El vínculo entre las dos perspectivas de la crítica es, pues, histórico. Así, por sus vínculos históricos, que se remontan tanto al origen de la universidad como a la escuela comeniana, resulta difícil separar una crítica a la filosofía de una crítica a las instituciones en las que se realiza. Sin embargo, nos interesa distinguir las dos perspectivas en virtud de la proximidad al texto de Derrida.

La forma adverbial que examinamos refiere fundamental y primariamente a la crítica institucional y, consecuentemente, como veremos más adelante en este texto, requiere poner también la atención en la filosofía misma. En efecto, el “ir derecho a” no pone en cuestión aún la filosofía a la que se quiere llegar, pero sí pone en cuestión sus mediaciones. En nuestro caso, las instituciones educativas, pues son ellas el lugar en el que desde el origen de la universidad y en la idea moderna de escuela, se accede a la filosofía. Ahora bien, la forma adverbial no solo eleva una crítica, sino

---

filosofía, con el argumento de sería incorporada en el de lectura crítica, en el cual se fusionaron lenguaje y filosofía. Por último, a partir de 2019, el estado colombiano emitió una nueva regulación para la educación superior, exigiendo que estas expresen todos sus propósitos formativos en términos de resultados de aprendizaje. Actualmente, los programas universitarios de formación filosófica se encuentran haciendo estos ajustes. Para una síntesis del recorrido normativo en Colombia en relación con la filosofía véase Prada, 2024. Véase Anexo.

3 En el caso de la filosofía, las humanidades y las ciencias sociales es posible rastrear también la distinción de la crítica. Al respecto, podemos citar el ejemplo del rastreo que ha realizado Santos acerca de la primacía de ciertos géneros literarios en la construcción del conocimiento institucionalizado y, en particular, de las humanidades y ciencias sociales, especialmente en el caso chileno. Por un lado, se puede señalar que la primacía del paper afecta a la disciplina como efecto de exigencias institucionales deliberadas: “La realidad es que las instituciones han llevado a cabo una sistemática campaña con vistas a imponer este modo de escritura como el prioritario, el mejor evaluado, el más deseable, e incluso, en algunos casos, como el único aceptable” (2012, 202), tendencia que obedece “a la necesidad de controlar la producción del discurso en Humanidades” (2012, 208). Sin embargo, aunque esta idea aún se sostenga (Santos, 2015, 140), raíces de tal primacía pueden encontrarse también al interior del saber mismo: “Entre la idea que se tenga de filosofía y su manifestación discursiva habría una vinculación profunda y no meramente accidental: en la jerarquización de los tipos discursivos se revela la de los conceptos de filosofía” (2015, 141), idea que no es extraña cuando se repara en la relación entre forma y contenido en la construcción filosófica (Mariás, 1954).

que, abre un camino hacia cierta *fuga* de las instituciones (Vargas Arbeláez, 2021, p. 188), como vía para encontrar la filosofía: el “ir derecho” a la filosofía supone salir de ellas, sin pasos intermedios.

En la enseñanza de la filosofía esto es palpable. Desde diversos marcos teóricos se han realizado diagnósticos críticos de los efectos del encuadre institucional en la filosofía, bien desde la perspectiva de la normalización de la filosofía, como vimos, bien desde otros procesos históricos (Hadot, 2006; Sumiacher 2019; Bernal, 2020, 2024; Rosero, 2020; Acevedo y Rivera, 2022; Rico 2022; Betancur, 2015; Fornet-Betancourt, 2000; Del Valle, 2019). Muchas de estas críticas apuntan a señalar que, en nuestro ámbito colombiano y latinoamericano, la institución ha privilegiado sentidos y contenidos ajenos a nuestra experiencia cultural y a la perspectiva de género, por lo cual, el resultado ha sido más la exclusión de comunidades que la construcción y desarrollo de los pueblos y del pensar situado. Ante el conjunto de tales críticas, emerge constantemente la tentación de abandonar la enseñanza institucionalizada para plantear otras formas de cercanía de la ciudadanía con la filosofía, formas que -se plantea- permitirían recobrar sentidos del filosofar que la institución no permite desplegar. Cuando no se trata simplemente de abandonar la pretensión de acceder a la filosofía, asistimos cada vez más al fenómeno que consiste en superar los encuadres institucionales de enseñanza para llevar la filosofía a los jóvenes y a la ciudadanía a través de otros mecanismos. Debemos ser cuidadosos al examinar este fenómeno. Es necesario distinguir entre, por un lado, lo que universitariamente se conoce como divulgación del conocimiento, con miras a que exista una apropiación social por parte de la ciudadanía del conocimiento producido en las instituciones, o, junto con ello, la búsqueda de otras experiencias del filosofar distintas a las que se han construido en las instituciones, frente a, por otro lado, el abandono de las fronteras institucionales por ser consideradas estas como insuficientes, excluyentes o inauténticas de cara al que hacer filosófico y el acercamiento de la ciudadanía hacia este saber. Si bien en dichos casos las acciones resultan similares, su sentido y contenido varía. Si bien se busca ampliar las posibilidades o las experiencias filosóficas, ello no implica necesariamente la renuncia a las instituciones. En su lugar, se requiere explicitar de modo más preciso el sentido que adquiere la filosofía al asumir el encuadre institucional.

La forma adverbial del ir “derecho a la filosofía” denuncia que el camino propuesto por las instituciones para aproximarse a la filosofía dificulta este encuentro en lugar de propiciarlo, en virtud de su encuadre institucional. Denuncia, en último término, que la forma institucional terminó por constituirse en privilegio. Sin embargo, Derrida da un paso más para establecer un camino distinto al que supone el “ir derecho”. Es el marcado por la forma sustantiva del “derecho”, sobre lo cual trata el siguiente apartado.

## **La forma sustantiva, como autoexamen de la filosofía y de retorno a la institución**

La forma adverbial constituye la denuncia a un privilegio, de allí su valor. En Derrida, esta forma cede el lugar a la forma sustantiva de la idea derecho, en la que se trata ya no de una denuncia, sino de cierta comprensión de la filosofía. La filosofía como derecho. Así, se da el paso de la denuncia a la institución, hacia el examen del saber mismo. Como paso intermedio entre la denuncia institucional y cierta forma de comprender la filosofía, opera un retorno a la institución, en tanto, establecer la filosofía como derecho conduce a su positivización, esto es, establecerlo

como parte de la regulación interna de un sistema jurídico nacional o internacional (Gil y Jover, 2008, p. 230). Nos detendremos en este asunto y resaltaremos dos aspectos íntimamente relacionados en este tránsito: por un lado, una comprensión de la filosofía misma y su valor en la cultura y, por otro, la función del estado con relación a este valor.

Establecer la filosofía como derecho persigue que el pensar que implica la filosofía -sobre lo cual volveremos más adelante-, deje de ser una mera posibilidad cuyo acceso, garantía y responsabilidad recaiga sobre quien filosofa, sobre quien desea filosofar. En su lugar, se trata de que el estado que así lo concibe, asuma como propia tal responsabilidad, de modo que se den las condiciones para que se haga efectivo. Derrida describe esta función como parte del uso del poder que tiene el estado: “El poder del estado está destinado a garantizar que el poder del ciudadano no sea formal, que deje de pertenecer al solo orden de lo posible” (2023, p. 94).

Es necesario hacer énfasis en que el establecimiento del derecho positivo a la filosofía centra su atención en la efectividad o actualización de una posibilidad o, como lo señala Derrida, de un poder: poder-interpretar, poder-hablar, escribir, descifrar (2023, p. 94). Ahora bien, tal efectividad no se refiere solamente a que se asegure el ejercicio del pensar, el cual puede darse también a través de garantías sobre la libertad de opinión, de prensa, de religión o de postura política, entre otras formas de la esfera pública y privada. Pero a dicha posibilidad subyace una que le es anterior. La posibilidad del pensar filosófico debe ser desarrollada, lo cual “pasa por la práctica de la lengua [...] por la formación del poder como competencia lingüística y filosófica” (2023, p. 94). Así, es necesario señalar que el núcleo de la positivización se da en los procesos educativos, como forma en la que se da el tránsito de la posibilidad en cada ciudadano hacia su realización. Cada individuo “ya” es digno o -sujeto de poder- en tanto ser humano, pero tal dignidad requiere ser desplegada. En este sentido, “todavía no” es. La educación es un modo de tejer un vínculo y tránsito entre el “ya” y el “todavía no” de la dignidad de ser humano. En palabras de Derrida, el énfasis o lo que busca en este caso la positivización se refiere a cierta manera de la lengua, que no es espontánea, que requiere ser formada.

La forma sustantiva refiere, pues, que se repare en la formación filosófica, como tarea cuya responsabilidad asume el estado como garante del derecho. En la forma fundamental actual de la educación, el derecho a la filosofía requiere que se vuelva la mirada a las instituciones educativas, para encontrar dentro de ellas el tránsito de la posibilidad a la actualización; para que se ejerza el poder-pensar. Como primera idea, entonces, debemos decir que de la forma adverbial de derecho a la forma sustantiva encontramos el retorno a las instituciones educativas, aun cuando ellas sean objeto de fuertes críticas. El derecho a la filosofía se concibe, entonces, dentro del derecho a la educación. En este orden de ideas, la fuga que describíamos en el apartado anterior, aunque en efecto pueda funcionar como alternativa para ir “derecho a la filosofía” solo en situaciones extremas puede ser comprendida como “derecho a la filosofía” en forma sustantiva.

Esta primera aproximación permite dar contenido a una idea que ha estado presente a lo largo de la reflexión filosófica sobre la educación, desde la idea de *paideia* hasta nuestros días, según la cual los procesos educativos están en íntima relación con la comprensión de ser humano que se tenga, de su papel en los entornos en los que se desenvuelve y con relación a los fines últimos de humanización y construcción de vida social. Las relaciones entre “derecho” y “educación”, señalan Gil Cantero y Jover Olmeda permiten “observar que los valores que tratan de fundamentar y extender los derechos humanos son hoy los valores insertos en el proyecto de humanización al que aspira la educación” (2008, p. 229). En este sentido, la educación es un cierto derecho

especial, pues “tiene por misión la irradiación del resto de derechos a través de la enseñanza” (Gil Cantero y Jover Olmeda, 2008, p. 235). Es un cierto “protoderecho” (Hoyos, 2008, 30). La escuela, entendida como forma cultural (Larrosa, 2021, p. 12), deja de ser una institución neutral, toda vez que se convierte en despliegue de la racionalidad histórica moderna, orientada por los valores “compartidos por la comunidad política” (Castro Gómez, 2019, p. 181), que toma forma en la Declaración de derechos, de las declaraciones. Conserva el derecho y el sentido que subyace al derecho. Aunque cada estudiante provenga de diversidad de valores, referidos a la familia, las tradiciones, la religión o algún otro referente, la escuela suspende dichos sentidos (Simons y Masschelein, 2014) para transitar hacia el sentido del derecho.

No nos es posible examinar en este escrito la naturaleza y justificación de la idea de ser humano que sustenta las declaraciones de derechos. Desde nuestra perspectiva, nos interesa señalar que expresar la filosofía como derecho, más allá de las críticas y comprensiones actuales que pueda haber sobre el proyecto de “humanización” (Hoyos, 2008), tal lenguaje constituye un llamado a volver la mirada sobre el valor de la filosofía y su enseñanza en relación con nuestra condición de seres humanos, en el marco del proyecto de la educación.

Ahora bien, bajo la idea según la cual la educación constituye ese tránsito entre la posibilidad del derecho y su actualización, debemos dar un paso más para ubicar el papel de la filosofía. Al respecto podemos comprender que la educación, en cada una de las disciplinas, constituye dicho tránsito, toda vez que nos habilitan para su ejercicio en la vida social. Así, se concibe que el sentido del derecho es en cierto sentido transversal a las disciplinas, en tanto cada una de ellas realiza el sentido último de la idea de ser humano y de derecho. Adicionalmente, la filosofía puede ser comprendida como una dentro del conjunto de disciplinas que lleva a cabo el derecho. Sin embargo, la filosofía ocupa el lugar de ser clave de comprensión del sentido subyacente, de modo que el ejercicio del poder encerrado en el derecho conserve el sentido de derecho, transversal a la vida escolar. Se requiere, entonces, una enseñanza de la filosofía, que consiste en “revelar, descubrir, o explicitar eso que ya es conocido -o que se supone que es” (Derrida, 2023, 93), incluso, orientada a “hacer sensible al derecho” (Derrida, 2023, p. 90); a eso que la Declaración hace explícito: la dignidad de cada quien en tanto ser humano.

Dentro de este marco, se comprende que Derrida señale que “el derecho a la filosofía no puede ser un derecho entre otros” (2023, p. 99). La filosofía está presente como sentido transversal; y, como disciplina diferenciada opera, entonces, en doble vía: no es solo un camino en el que se hace concreto el derecho, sino que conduce también al sentido mismo del derecho. El derecho a la filosofía, en cierto sentido, se convierte en filosofía del derecho, a modo de filosofía genitiva.

En este sentido, la defensa de la filosofía en la educación adquiere un nuevo horizonte. Ante la amenaza de su desaparición en los sistemas educativos de los distintos países, la filosofía debía justificar su presencia, apelando o bien a su valor como disciplina misma que no debía rendir cuentas dentro de los cánones de utilidad entendida como beneficio o renta (Ordine, 2013), incluso, como eco de la idea kantiana de ser la facultad menor; o bien, oscilando de un lado para otro en la medida en que mostraba su utilidad frente a procesos sociales específicos que cada nación considera importante en algún momento determinado: la formación ciudadana, lectura crítica (Tovar, 2022; Prada, 2024), la paz, o la economía de un país (Farieta, 2022, p. 279).

Derrida ayuda a desplazar dicha pregunta justificatoria. Más allá de la justificación conducida a través de la pregunta por la utilidad o no de la filosofía en tal o cual proceso específico de interés

de las naciones, el derecho a la filosofía apunta a conservar el espíritu de nuestra comprensión última de ser humano; que cada ciudadano tiene derecho no solo al acceso, sino a la comprensión y ejercicio del sentido filosófico que tienen los derechos mismos. Bajo esta perspectiva escapa, pues, a la exigencia recurrente de justificación en procesos específicos históricos y se instala, en su lugar, en el marco del proyecto fundante de la vida democrática. La enseñanza de la filosofía se instala bajo una perspectiva de derechos. La filosofía, entonces, ayuda a que cada ciudadano asuma el sentido de la Declaración, de las declaraciones de derechos, “de la esencia del hombre que nace libre e igual en derechos a los otros hombres, es decir, también una cierta filosofía del lenguaje, del signo, de la comunicación, del poder, de la justicia y del derecho” (Derrida, 2023, p. 98). El ejercicio de los derechos se sustenta en comprensiones filosóficas sobre el ser humano, la historia, la política, etc.; a su turno, en la defensa de la filosofía, como derecho, se esconde, la defensa de la dignidad humana que subyace y expresa en lenguaje de los derechos humanos. Por ello, su comprensión y ejercicio como asunto filosófico no puede estar restringido a especialistas de la filosofía, sino que, en tanto captura el sentido mismo de la idea y ejercicio de derecho, debe estar a disposición de cada persona para que se realice el sentido del derecho.

## El derecho a la filosofía y su despliegue en la enseñanza

Es necesario dar un paso más concerniente al modo de su positivización en el cuerpo normativo referido a la educación. Para ello, consideraremos, por un lado, conceptos pedagógicos que abren caminos para su positivización y, por otro, el alcance y riesgos que emergen cuando la filosofía hace parte del cuerpo normativo.

Conviene insistir en que, si bien la educación en sentido amplio no se restringe a las instituciones educativas, toda vez que ella puede abarcar un conjunto de prácticas más amplias agenciadas por diversos tipos de actores (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 112), la positivización del derecho que nos ocupa tiene su núcleo en la inclusión de la filosofía en el cuerpo normativo que rige las instituciones educativas. Debemos ubicar fundamentalmente sobre qué tipo de práctica se ejerce la positivización en las instituciones educativas.

La forma sustantivada del derecho indica que el filosofar no se da del mismo modo que la forma adverbial. Esto es, para alcanzar tal horizonte se requiere acciones, instituciones, profesionales, materiales, tiempos, etc. Un primer eslabón en la positivización lo constituye el asegurar dichas condiciones. Sin embargo, la garantía de derecho no se satisface solamente con disponer condiciones para aquel que quiera llegar a la filosofía. No se satisface con abrir posibilidades de aprender o practicar filosofía, con multiplicar las fuentes de divulgación de la filosofía. La positivización no se limita a permitir una práctica, una idea o una acción para quien quiera o elija realizarla, sino que, por las características que ya mencionamos, se convierte en una acción intencionada dirigida a la ciudadanía.

La positivización implica, entonces, por un lado, cierta intervención en la cultura. Este asunto es relevante, pues se sustenta en una carencia: en el plegue entre el “ya” y el “todavía no”. El “todavía no” requiere una acción intencionada. Ese es el lugar de la positivización, de la educación, de la enseñanza (Antelo, 2005, 2011). Quiere decir, entonces, que se requiere que las nuevas generaciones asuman dicha comprensión, toda vez que dicha comprensión, en principio, les es extraña. Aun cuando no sin dificultad se pudiera afirmar que la dignidad que expresa el derecho es inherente a la naturaleza humana, o aun cuando los estudiantes provengan de contextos donde se

promueva el derecho, haría falta su explicitación, su comprensión, su crítica y aprender a vivir con ella. Este otro registro del sentido es por principio extraño a quienes comienzan a educarse y, por ello, se requiere de la intervención de las generaciones adultas.

El concepto de “enseñanza” ocupa cierta centralidad epistemológica dentro de los discursos pedagógicos, toda vez que ella articula el conjunto dispuesto de normas, recursos, materiales, etc. (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 116) en torno a una intervención. Aquí debemos hacer una distinción frente a la idea de la tendencia actual a articular la educación a partir del concepto de aprendizaje. En efecto, el derecho al libre pensamiento conlleva que cada quien construya sus propias ideas sobre el mundo, a aprender lo que se le enseña y otros asuntos más allá de lo dispuesto en las instituciones. Pero el aprendizaje es comprendido como un efecto de una acción exterior al desarrollo intrínseco del organismo. Se entiende el aprendizaje como “cualquier proceso que en organismos vivos conduce a un cambio permanente de capacidad y que no solo es debido a maduración biológica o crecimiento” (Illeris, 2009, p. 7).<sup>4</sup> En ocasiones, es efecto del contacto con el conjunto de dispositivos que provee la cultura; en ocasiones, de la enseñanza. Hay aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Se habla de distintos tipos de aprendizaje: “objetivante” o “subjetivante”, en tanto el efecto reproduce el *statu quo* o cuando aparece como acontecimiento, como efecto no previsto (Cerletti, 2015; 2022); según el tipo de inclusión que se dé de lo aprendido en el esquema mental existente se habla de aprendizaje acumulativo o mecánico, asimilativo o por adición, el acomodativo o trascendente, y, significativo, expansivo, transicional o transformativo (Illeris, 2009). Dentro del proceso de educación institucionalizado, el aprendizaje se comprende en relación a la enseñanza. Sin embargo, aunque pueda establecerse un vínculo, entre enseñanza y aprendizaje “no hay lógica causal” (Antelo, 2011, p. 34). En tanto no hay lógica causal entre un proceso y otro, el efecto no puede ser controlado, de allí que, como señala Meirieu “la instrucción [enseñanza] es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender” (1998, 79).

Con todo, una primera idea de la enseñanza habla de ella como irrupción, como intervención, contrario al fenómeno actual de la *aprendificación* (Biesta, 2017a y 2017b), en la que se tiende a expresar los fenómenos educativos en términos del aprendizaje. Hablar de la filosofía como derecho implica hablar de enseñanza; implica devolver la enseñanza a la educación (Biesta, 2016).<sup>5</sup> La responsabilidad asumida por el estado con el derecho se concreta en responsabilidad de enseñanza; lo cual, desde el punto de vista del ciudadano, se expresaría en derecho a ser enseñado o recibir educación. Los efectos, como el aprendizaje, también resultan del derecho, pero en tanto no resultan causalmente, no pueden ser incluidos dentro del cuerpo normativo, salvo como derecho a aprender libremente. Esto no quiere decir que no haya que ocuparse por los efectos de la enseñanza (el aprendizaje, la subjetivación, la formación, entre otros); en tanto la enseñanza busca ciertos efectos, estos aparecen de nuevo, pero aparecen tras una comprensión adecuada de su enlace con la enseñanza, no como elementos independientes y tampoco como garantes del derecho.

---

4 Traducción propia.

5 Para el caso colombiano, las políticas públicas recientes referidas a la Educación Superior articulan el que hacer educativo y los propósitos institucionales en torno a la noción de Resultados de Aprendizaje. las normas en cuestión fundamentalmente son el Decreto 1330 de 2019 del MEN, el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, la Resolución 021795 de 2020 del MEN, la Resolución 002265 de 2023 y otras disposiciones y conjunto de guías y actualizaciones que especifican aspectos concretos de estas normas. La tendencia a expresar la actividad institucional en términos de resultados de aprendizaje tiene un impulso importante en la tendencia marcada por la UNESCO, expresada en el libro Level-setting and recognition of learning outcomes: the use of level descriptors in the twenty-first century (Keevy y Chakroun, 2015).

La enseñanza de la filosofía como positivización del derecho habla, pues, de la obligatoriedad de la asignatura de filosofía dentro del plan de estudios escolar. No bastaría con incluirla como asignatura optativa, pues no es optativo el intento de enseñar el sentido del derecho y de las comprensiones últimas que sustentan nuestra vida social actual y cultural. Adicionalmente, en cuanto está presente en la vida escolar en un sentido transversal a las disciplinas, como lo señalábamos anteriormente, además de la enseñanza de la filosofía como disciplina específica nos referimos también a una “educación filosófica”, entendida como cierto sentido que tendría la enseñanza de cualquier saber, en el cual, a partir y más allá de sus contenidos específicos, apunte a la “autorreflexión y la búsqueda de significado” (Pineda, 2004, p. 137), pues todos los conocimientos apuntan a la realización del derecho.

Ahora bien, es necesario señalar que la positivización del derecho a la filosofía a través de la enseñanza quizás siempre tenga latente un riesgo, ya anunciado por Derrida, que no hay que pasar por alto. Es aquel referido a la idea de una filosofía genitiva contenida en el derecho. La filosofía que subyace al derecho es “una” filosofía, en tanto es una comprensión del ser humano, de la vida social, de la naturaleza, etc. Santiago Castro Gómez, como parte de la crítica decolonial a la Declaración de 1789, la denomina como una definición “positiva”, que universaliza la comprensión occidental de ser humano (2019, p. 194). Conviene aquí insertar la crítica expresada por la teoría decolonial, pues con ella se revela tanto la idea de que se trata de “una” filosofía, pero, a la vez, se profundiza en el sentido antropológico que la sustenta, subrayando que tras la crítica no hay que desechar la idea misma de derecho, sino que conviene expresar la definición de ser humano en términos de “potencia” (Castro Gómez, 2019, p. 194). Entendido el derecho y su contenido como potencia, la educación se entiende como actualización; se abre, así mismo, la enseñanza de la filosofía a la riqueza y pluralidad del pensar. Así, el riesgo latente consiste en que, en su positivización, el derecho a la filosofía se reduzca a instrucción sobre “una” filosofía. Signos de esta reducción han sido ya denunciados por las comunidades académicas, como señalábamos al inicio de este escrito. Sin embargo, al asumir la forma sustantiva del derecho, como alternativa a la forma adverbial, lleva a que la manera de enfrentar tal riesgo no sea la *fuga*, pues, con ello, se abandona el ejercicio del derecho; como lo señala Meirieu en torno a las dificultades didácticas, la renuncia educativa no sería más que “tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano” (1998, p. 78).

Retomamos la idea, anunciada anteriormente, según la cual las críticas a la institucionalización se refieren tanto a la forma institucional como al saber específico. En el ámbito del riesgo de que “una” filosofía asuma la forma institucional se exige hacer una distinción más en el campo de la enseñanza de la filosofía, esta vez, en torno a la diferencia entre, específicamente, la enseñanza como instrucción y aquello que aparece como excedente; asuntos que remiten a la distinción constante en la literatura pedagógica entre *Erziehung* y *Bildung*, respectivamente (Horlacher, 2014, p. 36; Vierhaus, 2002, p. 11). No resulta sencillo señalar la frontera entre los dos ámbitos, sin embargo señalar su diferencia se hace necesaria pues refiere a la diferencia entre lo que puede ser planeado, controlado, seguido y verificado con las estructuras institucionales, frente a lo que se presenta como subproducto (Antelo 2005;) o como efecto (Bustamante, 2019) que, aunque puede ser planteado como horizonte, no puede ser buscado intencionalmente. Bajo formas generales, dicho excedente suele ser nombrado como pensamiento crítico y creatividad (Antelo, 2005, 33) o formación (Bustamante, 2019, p. 66); propiamente, en el campo de la enseñanza de la filosofía, suele expresarse en términos experiencia filosófica o pensar (Derrida, 2023, p. 100); o como pensar que acontece (Cerletti, 2015, p. 22).

Siguiendo a Badiou, Cerletti (2008, 34) refiere que incluso los procesos instructivos y la repetición son necesarios para la creatividad y aparición del pensar. Así, si bien el pensar no se reduce a instrucción, existe un nexo necesario entre estos dos ámbitos que hace que el segundo no se dé sin el primero y que, adicionalmente, pueda darse junto con el primero. Es el caso de cuando se comprende la instrucción como condición de posibilidad (Bustamante 2019, p. 66; 2023, p. 195) de lo que la excede. Se levanta aquí una paradoja, que consiste en que el excedente de la instrucción no puede ser perseguido en la planeación educativa, pues justamente se presenta de modo acontecimental, pero tampoco emerge sin el encuadre institucional. Las instituciones se instalan en la paradoja: de albergar tanto aquello que debe ser seguido, como su posibilidad de transgresión, de acontecimiento, del excedente (Cerletti, 2015, p. 26).

Pero debemos dudar del proceso instructivo que está orientado por el conservadurismo institucional que critica Derrida (2023, p. 86), esto es, cuando la acción institucional busca prioritariamente el cumplimiento de los objetivos de la institución. Para distinguir estos dos sentidos de instrucción pongamos el caso de la enseñanza de la historia de la filosofía: recrearla puede ser tanto un ejercicio de pensar filosófico, como de memorización y repetición tendiente a obtener resultados en las evaluaciones. Así, adicional al riesgo de que el derecho a la filosofía derive en la difusión de una idea positiva del ser humano, el riesgo latente se especifica a la manera de que, aun asumiendo la perspectiva decolonial y otras perspectivas críticas, la enseñanza de la filosofía se termine reduciendo al cumplimiento de exigencias institucionales, reduciéndose a instrucción inerte o ideológica. La forma sustantiva de la que hemos hablado asume la tarea de la instrucción, pero adquiere en cuanto sirva de condición de posibilidad del pensar; sentido siempre y cuando no se convierta en una tarea inerte. La presencia de la filosofía en las instituciones actúa también contra esta corriente: “la experiencia filosófica solo tiene lugar en el instante donde este límite jurídico-político puede ser transgredido, al menos interrogado” (Derrida, 2023, p. 100).

En cuanto al riesgo señalado en el ámbito de la filosofía misma, Derrida abre una vía como camino para solventarlo: la filosofía debe reclamar siempre su derecho a trasgredir: “El pensamiento [...] debe inclusive, en nombre de una democracia siempre *por venir* como posibilidad de este pensamiento, interrogar sin descanso la democracia de hecho, criticar sus determinaciones actuales, analizar su genealogía filosófica, en fin, deconstruirla” (2023, p. 100). La positivización del derecho a la filosofía, pues, no se reduce a la enseñanza de la idea filosófica positiva latente en el derecho, sino que se instala como posibilidad de pensar, de cuestionar, de crítica, de preguntar: como filosofar; como enseñanza filosófica de la filosofía. La democracia por venir, de la que habla Derrida, se comprende como “promesa de acontecimiento y acontecimiento de una promesa” (2023, p. 100). La paradoja retorna desde esta perspectiva: la positivización del derecho garantiza la filosofía no solo como “una” filosofía, que requiere ser enseñada bajo la forma de la instrucción, sino como filosofar; ello, incluso, habilita a cuestionar y transgredir al mismo derecho. La filosofía reclama su derecho a cuestionarlo todo: incluso los fundamentos mismos que garantizan su ejercicio.

## Síntesis y conclusiones

A lo largo del escrito, hemos hecho una interpretación desde el punto de vista de la enseñanza de la filosofía a tres aproximaciones que realiza Derrida en torno a la relación entre filosofía y derecho. Tras esta interpretación, hemos querido mostrar que la forma adverbial y sustantiva de la

expresión “derecho a la filosofía”, así como la expresión “filosofía del derecho”, aunque se pueden analizar de modo independiente, están también de algún modo conectadas en las problemáticas de la enseñanza de la filosofía.

El hilo conductor parte de la crítica a la enseñanza, tanto por su conservadurismo institucional como por la idea de filosofía que encarna, crítica anunciada por la forma adverbial; sin embargo, hemos querido mostrar que la forma sustantiva sustenta la idea de que, ante las críticas, el camino para el derecho a la filosofía no es la fuga, sino, justamente lo contrario: insistir en la necesidad de su institucionalización, a través de la enseñanza, pero, esta vez, como derecho. Al ser instituida como derecho, la filosofía logra escapar a las exigencias de mostrar su utilidad en proyectos específicos de la cultura, toda vez que se aproxima a la ciudadanía como realización de la dignidad de cada quién. Este paso resulta relevante, pues la experiencia reciente de la defensa de la filosofía en el ámbito latinoamericano exigía, la mayoría de las veces, mostrar su utilidad a procesos históricos específicos. La filosofía, en la perspectiva del derecho, se instala como concomitante a la idea misma de ser humano que compartimos en la vida democrática. A su turno, en tanto se trata del derecho a pensar o, a formarse en el pensar, escapa también a que la enseñanza se reduzca a la difusión en la cultura de “una” filosofía: la filosofía del derecho. La filosofía reclama su necesidad de transgredir incluso los fundamentos mismos de su derecho.

Sin embargo, para que ello sea posible, se requiere indagar los conceptos pedagógicos y de filosofía de la educación que conservan este sentido del pensar. Por ello, en la tercera sección de este escrito hicimos una aproximación a las formas educativas de la positivización, como aporte a la comprensión filosófico-educativa del derecho. En este sentido, insistimos que la enseñanza es un concepto que abre un camino adecuado para la garantía del derecho; enseñanza no solo como idea genérica de educación, sino como concepto que debe ser diferenciado de instrucción y aprendizaje y que se convierte en condición de posibilidad de los excedentes educativos, donde emerge el pensar filosófico.

Con lo anterior, podemos incluso señalar un cuarto enlace entre filosofía y derecho, esta vez, mediado por la enseñanza. El desarrollo que hemos hecho, basados en los postulados de Derrida, permiten considerar una idea de enseñanza de la filosofía desde la perspectiva del derecho. Como hemos mostrado, se trata de una perspectiva en la que se hace necesaria la enseñanza explícita de la filosofía cuya meta consiste en alcanzar presupuestos filosóficos de la vida democrática actual (fundamentos antropológicos, políticos, metafísicos, etc.). Acorde a la naturaleza misma de la filosofía, esta enseñanza no se reduce a instruir en los contenidos de la democracia, sino que debe darse en el horizonte abierto de la crítica. Solo así será una enseñanza filosófica de la filosofía. Adicionalmente, la perspectiva sitúa la educación como despliegue de derecho y sus fundamentos, caso en el cual se trata de una educación filosófica transversal a saberes y disciplinas de la educación.

Para el caso colombiano resulta fundamental el anclaje de la filosofía en la perspectiva de derecho. En efecto, previo a la Nueva Constitución Política de 1991, Colombia se declaraba como estado católico, marco en el cual la enseñanza de la filosofía se justificaba fundamentalmente como área necesaria para la comprensión de la fe. Pero, tras la declaración de Colombia como nación laica en 1991, la justificación de la filosofía osciló según las necesidades o proyectos específicos, sin encontrar anclaje sólido. La perspectiva del derecho podría otorgar tal anclaje. De allí la importancia de la defensa de la filosofía que se realizó en las recientes discusiones sobre la Ley Estatutaria de Educación, en donde se buscaba regular el derecho educativo, de modo tal que se

reforzara la garantía de enseñanza, sino que, como señalamos en las palabras de Sócrates consignadas en el epígrafe de este escrito, se consolidara la idea de que la filosofía nos ayuda a vivir mejor.

## Anexo

### Aclaraciones sobre normativa:

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). Decreto 1330 de 25 de julio 2019, "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación".

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). Resolución 002265 de 15 de febrero de 2023, "por la cual se modifica parcialmente la Resolución 15178 de 2 de agosto de 202, que reglamenta el mecanismo de oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior en zonas rurales con condiciones de difícil acceso a la educación superior, y se derogan las Resoluciones 15224 de 2023 de agosto de 2022, 21795 de 19 de noviembre de 2020 y 20600 de 5 de noviembre de 2021, que establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad institucionales y de programas para la obtención, modificación y renovación del registro calificado, y se dan otras disposiciones".

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020, "por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas reglamentadas en el Decreto 1375 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación de registro calificado".

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Documento 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. MEN.

## Referencias bibliográficas

Acevedo, D., & Rivera, M. (2020). Género y universidad. En M. Prada (Ed.), *Universidad hoy* (pp. 211-228). Universidad Pedagógica Nacional.

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Firegrio & G. Diker (Comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 173-182). El Estante Editorial.

Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En A. Alliaud & E. Antelo, *Los gages del oficio: enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19-37). Aique.

Bernal, L. (2020). Decolonizar la historia de la tradición filosófica en Colombia: la necesidad de reevaluar los postulados historiográficos actuales. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(123), 149-165.

Bernal, L. (2024). El Anglo-eurocentrismo en los currículos universitarios de filosofía: una revisión sistemática de literatura. *Revista Filosofía UIS*, 23(1), 158-197.

Betancur, J. (2015). Para un análisis crítico del concepto de normalización filosófica. *Universitas Philosophica*, 32(65), 137-158.

- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. *Revista Pedagogía y Saberes*, 44, 119-12. Universidad Pedagógica Nacional.
- Biesta, G. (2017a). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Biesta, G. (2017b). Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos? En M. Simons, J. Masschelein, & J. Larrosa (Eds.), *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 149-174). Miño y Dávila.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.
- Bustamante, G. (2023). *Actualidad de la filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Editorial Javeriana.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.), *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Noveduc.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2022). Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 51-63). Universidad Agustiniana y Universidad del Rosario.
- Cortés, F. (2019). Del homo academicus al homo oeconomicus. En M. Giusti (Ed.), *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 181-193).
- Del Valle, J. (2019). La torre de marfil: la constitución de la idea de universidad y su difuminación contemporánea. En M. Giusti (Ed.), *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 351-358).
- Derrida, J. (2023). *Privilegio o del Derecho a la Filosofía*. Universidad Austral de Chile.
- Farieta, R. (2022). La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas en los programas de formación de docentes en Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 241-290). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). Para un balance crítico de la filosofía iberoamericana en la llamada etapa de los fundadores. CUYO. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 17, 117-132.  
[https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/1018/fornetcuyo17.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1018/fornetcuyo17.pdf)
- Freire, P. (2019). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gil, F., & Jover, G. (2008). La educación en la ética de los derechos humanos. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 229-250). Trotta.
- Gutiérrez, C., López, M., & Ruiz-Schneider, C. (2019). El fundamento velado de las reformas en la educación: ¿transformar las universidades en empresas del mercado del conocimiento? En M. Giusti (Ed.), *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 351-358).
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Hoyos, G. (2008). Presentación. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 11-34). Trotta.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists on their own words* (pp. 7-20). Routledge.
- Keevy, J., & Chakroun, B. (2015). *Level setting and recognition of learning outcomes: the use of level descriptors in the twenty-first century*. UNESCO.

- Larrosa, J. (2021). Elogio del estudio. En J. Larrosa & M. Venceslao (Coords.) (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Universidad de Barcelona.
- Marías, J. Los géneros literarios en filosofía. En *Ensayos de Teoría* (pp. 9-20). Editorial Barna.
- Martínez, A. (2020). Adiós a la universidad. En M. Prada (Ed.), *Universidad hoy* (pp. 41-56). Universidad Pedagógica Nacional.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laeretes.
- Naishtat, F., García, A., & Villavicencio, S. (2001). Introducción. En F. Naishtat, A. M. García Raggio, & S. Villavicencio (Comps.), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Colihue.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Pineda, D. (2004). ¿En qué consiste la educación filosófica? En G. Vargas Guillén & L. G. Cárdenas Mejía (Eds.), *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 125-162). Universidad Pedagógica Nacional.
- Platón. (1981). Apología de Sócrates. En *Diálogos I* (pp. 137-186). Gredos.
- Prada Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Revista Estudios de Filosofía*, 69, 177-198.
- Rico, L. (2022). Evaluación estandarizada y lectura crítica: de la homogeneización al abandono de la filosofía. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 179-220). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Rosero, J. (2020). Filosofía intercultural: dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Revista Utopía y praxis latinoamericana*, 25(55), 50-64.
- Santos, J. (2012). Tiranía del paper: imposición institucional de un tipo discursivo. *Revista Chilena de Literatura*, 82, 197-217.
- Santos, J. (2015). Del ensayo y la filosofía en América latina. Acerca de una vinculación. *Revista de hispanismo filosófico*, 20, 139-150.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Sumiacher, D. (2019). Introducción. En *Prácticas filosóficas comparadas: filosofía con/para niños, consultoría filosófica, talleres filosóficos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Tovar, L. (1998). La normalización de la filosofía en Colombia. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 72-73, 19-25.
- Tovar, L. (2022). ¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 67-84). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- Vargas Arbeláez, E. J. (2020). Autonomía universitaria y acción política. En M. Prada (Ed.), *Universidad hoy* (pp. 113-136). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Arbeláez, E. J. (2021). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo: una aproximación a la idea de universidad*. Universidad del Rosario.
- Vargas Guillén, G., & Bula, G. (2020). El imperio de la burocratización como relevo de la idea de universidad. En M. Prada (Ed.), *Universidad hoy* (pp. 57-78). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 99-128). Trotta.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (bildung). Separata *Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 7-68.