

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PLANTA DE GUADALUPE-HUILA**



Universidad
del Cauca

**PRESENTADO POR:
JESÚS ANTONIO CHAMORRO BENAVIDES**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA
POPAYÁN**

2022

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PLANTA DE GUADALUPE-HUILA**



Universidad
del Cauca

**PRESENTADO POR:
JESÚS ANTONIO CHAMORRO BENAVIDES**

**DIRECTOR:
M.g FAUSTO IGNACIO PABON GUERRERO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA
POPAYÁN**

2002

NOTA DE ACEPTACIÓN.

JURADO

JURADO

JURADO

POPAYÁN. 2022.

Agradecimientos

Realmente la terminación de un proceso siempre conservara la apertura de nuevos procesos de aprendizaje.

El proceso de la terminación de la tesis, inicio en un seminario de pregrado orientado por el doctorado Juan Carlos Aguirre quien esbozo el problema de la enseñanza de la filosofía desde un punto de vista filosófico en uno de sus seminarios de investigación, desde ahí mi línea de estudio se enfocó en la indagación por encontrar estrategias y fortalezas que se potencian a partir de la filosofía en la educación media.

Felicito y agradezco al coordinador de la maestría Juan Carlos Aguirre por su disponibilidad y diligencia en los tramites y requisitos de grado.

Agradezco a mi asesor M.g. Fausto Ignacio Pabón, por su aporte académico e investigativo en este proceso tan significativo además se su buena disposición y paciencia en este proceso.

Al igual a la universidad del Cauca, en estos años de encuentros académicos, que me brindaron otras perspectivas epistémicas en el encuentro con filósofos reconocidos a nivel internacional.

A la institución Educativa la Planta en el municipio de Guadalupe-Huila, Rectora Flor Angela Cabrera, docentes y estudiantes, por permitirme realizar la investigación, en lugar donde actualmente trabajo, gracias por su cooperación y comprensión.

A mis compañeros de la maestría, con quienes compartí dos años maravillosos de experiencias, alegría y conocimientos.

Y por último a mi familia por ser la fuente de motivación para seguir adelante.

Dedicatoria

La presente Tesis está dedicada a mi madre Gloria del Socorro Benavides por ser mi guía y fuente de motivación para seguir adelante a pesar de los momentos difíciles de la vida; ella nos enseñó junto a mis hermanos que valía la pena superarse académicamente; aunque su formación llegara solamente hasta primaria, fue mi primera profesora, quien me enseñó a leer y quien siempre me exigía con amor que debía responder por mis estudios.

A mi padre Luis Antonio Chamorro quien siempre me recalco que debía trabajar ya que el trabajo dignifica al hombre sin importar el oficio o profesión, aunque no compartimos mucho lo recuerdo con respeto y admiración.

A mi padrastro José Miguel Pantoja quien sembró la semilla de la curiosidad por los libros y por ser la figura paterna quien nos educó en principios y valores. En este momento lo admiro mucho ya que lucha contra el cáncer y se aferra a la vida.

A mi hermana Andrea Elizabeth Pantoja Benavides por motivarme siempre a terminar mis estudios.

A mi hermano Cristian Giovanny Pantoja Benavides, por acompañarme en mi recuperación de la cirugía de la vista y por darme la confianza en los nuevos aprendizajes además por su ayuda jurídica.

A mi novia Lorena del Pilar Ortiz por motivarme en la finalización de la maestría y seguir creciendo como profesional y como persona.

Y por último a mis profesores, amigos y compañeros la maestría que durante este tiempo compartimos juntos.

Muchas gracias...

TABLA DE CONTENIDO	
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO I: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA: EL CURRÍCULO Y LOS DIRECCIONAMIENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.	Pág. 1
1.1. El problema de la enseñanza de la Filosofía.	Pág. 1.
1.2. La Filosofía: una escuela de la libertad	Pág. 7
1.3. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media	Pág. 10
1.3.1. La filosofía como saber que busca la formación de la persona.	Pág. 10
1.4. Competencias propias de la filosofía según el MEN	Pág. 13
1.5. Reflexión en torno al texto “orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media”.	Pág. 17
1.6. El sujeto político que se forma a partir de una educación crítica desde la filosofía	Pág. 19
1.7. El papel de las humanidades en la formación del ciudadano	Pág. 23
CAPITULO II: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN EL AULA DE CLASE: REFLEXIONANDO DESDE LOS CON-TEXTOS.	Pág. 42
2.1. La palabra en la clase de filosofía.	Pág. 42
2.2. (Des)encuentros.	Pág. 44
2.3. La hermenéutica como estrategia pedagógica.	Pág. 50
2.4. La pedagogía del conflicto	Pág. 59
CAPITULO III: LA CLASE DE FILOSOFÍA	Pág. 62
3.1. Conformar sentidos y pensamiento crítico en la clase de filosofía.	Pág. 64
3.2. La estrategia educativa: Filosofía para la acción comunitaria y social.	Pág. 69
3.2.2. Elaborar el proyecto de investigación e intervención.	Pág. 72
3.2.3. Implementación de la estrategia pedagógica.	Pág. 74
3.2.4. Cuarta fase: evaluando el proyecto.	Pág. 77
3.3. Diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.	Pág. 80
3.3.1. El diálogo filosófico desde los aspectos teóricos a la práctica pedagógica.	Pág. 83
3.4. Caja de pensamientos filosóficos: La práctica de lectura y escritura de filosofía en el aula.	Pág. 86
3.4.1. Lectura filosófica como momento de apertura.	Pág. 86
3.4.2. Lectura como apertura al análisis teórico.	Pág. 88
3.4.3. Elección de textos.	Pág. 90
3.4.5. Escritura de textos filosóficos desde los estudiantes.	Pág. 91
3.4.6. Escritura como apertura a la expresión de la opinión propia y liberación del pensamiento.	Pág. 91
3.4.7. Escritura filosófica a partir de temáticas centrales.	Pág. 92
3.4.8. El proceso filosófico de lectoescritura en estudiantes.	Pág. 95
3.4.9. La caja de pensamientos filosóficos.	Pág. 95
3.5. Otros caminos del pensar filosófico en el aula.	Pág. 98
3.5.1. La imagen que da paso al pensamiento y la palabra, la palabra que construye imágenes y la imagen por sí misma.	Pág. 98
3.6. Formación de estudiantes-ciudadanos con capacidad de agencia.	Pág. 103
CONCLUSIONES	Pág. 108
BIBLIOGRAFÍA	Pág. 112

INDICE DE TABLAS	
TABLA No. 1. Didácticas y competencias en filosofía. (MEN).	Pág. 16
TABLA No. 2. Proyecto de investigación e intervención social.	Pág. 73
TABLA No. 3. Proyecto de intervención psico-social: Comportamientos de la comunidad educativa Sistematización realizada por los estudiantes.	Pág. 74
TABLA No. 4. Reflexión sobre el proyecto	Pág. 77
TABLA No. 5. Pautas para realizar un ensayo	Pág. 92
TABLA No. 6. Comentario de textos.	Pág. 93
TABLA No. 7 Caja de Pensamiento Filosófico	Pág. 97

**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y DE LA FORMACIÓN CIUDADANA
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “LA PLANTA” DE GUADALUPE-HUILA.**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la formación filosófica y ciudadana en estudiantes del grado décimo y undécimo de la Institución Educativa “La Planta” del municipio de Guadalupe-Huila. En este sentido, se indagará sobre las políticas y direccionamientos sobre la enseñanza de la Filosofía y la ciudadanía en el establecimiento educativo, los que son dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Del mismo modo, se examinará el currículo y los procesos de apropiación que tienen los educandos con respecto a los saberes y conocimientos aprendidos en el aula y su aplicación en su vida cotidiana desde la asignatura de Filosofía.

Uno de los grandes problemas que se tienen en la enseñanza de la Filosofía en la institución educativa “La Planta” es el desinterés, la desmotivación y la falta de comprensión de esta clase en los educandos. Esta problemática es debido a que muchas temáticas son impartidas con clases magistrales, descontextualizadas, donde es el docente el que sabe y los estudiantes son receptores de conocimiento. Así, el pensamiento filosófico con énfasis en Europa Occidental termina siendo distante e incomprensible para entender la realidad e inaplicable a la vida cotidiana, perdiéndose la actitud crítica y la capacidad de cuestionar el mundo. Dificultades que se evidencian en los bajos resultados de las PRUEBAS SABER PRO y en la escasa importancia que le dan a esta asignatura en el currículo de la institución, llegando a cuestionarse su permanencia o disminuyéndosele horas de enseñanza.

A la Institución Educativa “La Planta” del municipio de Guadalupe-Huila asisten estudiantes principalmente del sector rural. En este sentido, su aprendizaje está mediado por el trabajo agropecuario que deben realizar, sus relaciones comunitarias campesinas y su entorno natural y geográfico. Esta situación demanda que la enseñanza de la Filosofía tenga en cuenta las realidades y sensibilidades del contexto; no debe negarlas, sino potenciar estas características para que los educandos tengan un pensamiento que problematice su mundo y propongan nuevas formas de concebir la ciudadanía en sus acciones cotidianas.

Por lo general, la enseñanza de la asignatura de filosofía en la institución educativa “La Planta”, es descontextualizada y pensada desde otros lugares de enunciación, lo que impide su comprensión y un aprendizaje significativo en los educandos. Por tanto, es importante que los docentes tengan en cuenta el pensamiento y las voces de los estudiantes, principalmente, las preguntas y sus saberes. De esta forma, no se deben seguir dictando u/o orientando certezas o verdades, sino proponer la pregunta como estrategia de aprendizaje de la Filosofía para que cuestionen el mundo y la vida.

Por otro lado, se debe proponer otras formas de enseñar la Filosofía que permitan pensar el mundo desde otros medios o formas de reflexión. Para ello se plantea en este trabajo el uso de imágenes, de textos literarios, del cine, entre otros, sin dejar de lado, el trabajo de lectoescritura en el aula. Así, los estudiantes de “La Planta”, pasan de una pasividad en el aprendizaje (educación bancaria planteada por el pensador brasileño Paulo Freire) a productores de saber y conocimiento relacionado con el contexto a partir del desarrollo de aprendizajes como el situado, problematizador, por descubrimiento, por indagación, mediados por la negociación cultural y el diálogo de saberes y conocimientos, los cuales pueden ser expresados a través de distintas prácticas de creación y de sensibilidades. Desde esta situación se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la enseñanza contextualizada de la asignatura de Filosofía puede formar una actitud crítica en los estudiantes de grado décimo y undécimo de la “La Planta” de Guadalupe Huila?

Este trabajo de investigación es importante porque busca generar posibilidades de pensar de manera crítica con los y las estudiantes de educación media en la Institución Educativa “La Planta”. Asimismo, se hace un análisis de las políticas y normatividades que impone el Ministerio de Educación Nacional, las finalidades de la asignatura y cuál es el rol que cumplen los docentes de esta área y en el aula. De esta manera, el trabajo se propone examinar las directrices del Ministerio de Educación Nacional, el programa actual de la institución y sus orientaciones, determinando si este permite o no potenciar el estudio y el pensamiento filosófico. Siguiendo esta línea, se propone explicar la relevancia de la

enseñanza de la filosofía tanto en la educación básica y primaria, como en la educación media, la importancia de la pregunta filosófica como estrategia pedagógica y, por último, cual es el rol de los estudiantes y de la ciudadanía en el mundo contemporáneo, frente a la democracia y los procesos y problemáticas políticas, sociales, económicas, culturales y ambientales.

Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la formación filosófica y ciudadana en estudiantes del grado décimo y undécimo de secundaria media de la Institución Educativa “La Planta” del municipio Guadalupe-Huila, es relevante porque hace una apuesta formativa que busca que la asignatura de Filosofía no sólo sea la transmisión acrítica de contenidos consignados en manuales, cartillas, directrices y normatividades aceptadas e impuestas desde el gobierno, el programa de estudios y de la producción filosófica. La pregunta filosófica como estrategia pedagógica y la enseñanza de la ciudadanía en los educandos interpela y apuesta a generar un pensamiento crítico y produce bases para propiciar la autonomía y libertad de pensamiento de los educandos desde sus propios contextos.

Otro aspecto importante, es que el docente no sólo cumpla un rol transmisionista-conductista del saber y el conocimiento; es igualmente necesario que analice su propia acción generando así un conocimiento situado desde su práctica en relación con sus estudiantes. Se repiensa la acción del/la profesora(a), sus necesidades e intencionalidades que se efectúan en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Esto conlleva a: 1) resignificar la acción, las vivencias o experiencias que tienen los maestros y los estudiantes en relación con la filosofía. 2) Repensar los marcos teóricos o epistémicos de la disciplina filosófica y las dificultades de análisis e interpretación que se producen en los educandos. 3) Generar nuevas posibilidades en las formas de enseñar filosofía en la escuela y colegios. 4) Re- estudiar la posición y el significado de qué es un estudiante, cuáles son sus necesidades contextuales y por qué enseñar filosofía a estos educandos. 5) Interpretar y sistematizar las prácticas para producir nuevos conocimientos y saberes, con el fin de volver a la práctica pedagógica para transformarla. La investigación es viable porque se encuentran a disposición los documentos gubernamentales sobre la enseñanza de la

filosofía. Del mismo modo, el docente-investigador hace parte del colegio y puede realizar las prácticas con los estudiantes en el área de filosofía.

-En el capítulo I se explica la relación entre currículo de Filosofía y las visiones de formación ciudadana. Así mismo, los problemas que trae consigo la aplicación descontextualizada de los estándares y competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

-En el capítulo II se explora la pregunta filosófica como estrategia pedagógica, la cual lleva a problematizar el mundo y la realidad, genera diálogo y discusión, produciéndose una pedagogía del conflicto.

-En el capítulo III se analizan diferentes estrategias pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la institución educativa “La Planta” del Municipio de Guadalupe-Huila, se propone el proyecto de acción e intervención social y comunitaria, el diálogo en el aula, la caja de pensamientos filosóficos como sistematización de procesos de lectoescritura, la interpretación de imágenes y la formación de estudiantes-ciudadanos con capacidad de agencia.

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA: EL CURRÍCULO Y LOS DIRECCIONAMIENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

1.1. El problema de la enseñanza de la Filosofía.

El proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía pretende reflexionar sobre el mundo y la vida, sobre los fundamentos y límites del conocimiento científico o cotidiano y de los saberes, lo cual hace que los/las estudiantes de secundaria para el caso de esta indagación, despejen y/o se alejen, en muchas ocasiones, del oscurantismo como de la mistificación de las ciencias¹; es en esta asignatura donde se piensa sobre distintos problemas tanto estéticos, éticos, políticos antropológicos, socio-históricos, culturales, tecnológicos, ambientales, entre otros, procurando al mismo tiempo, que los bachilleres sean críticos e identifiquen los dogmatismos, los fanatismos y las distintas maneras de intolerancia. La clase de filosofía puede ayudar a generar capacidades argumentativas y de discusión de ideas, opiniones o conceptos, que pueden ser explícitamente fundamentados, examinando y esclareciendo principios, concepciones, verdades, discursos o supuestos que se han efectuado por diferentes grupos de poder o se creen normalizados en la cotidianidad.

Esta situación hace que la asignatura de Filosofía sea imprescindible en la formación educativa básica, media, secundaria y universitaria, porque permite una estructuración de una apertura mental, de análisis, de fundamentación, argumentación y tratamiento de los conflictos de forma pacífica, elementos que son importantes e imprescindibles en una sociedad libre y democrática. Hay que construir lugares para el pensar filosófico en las escuelas y colegios para abordar los problemas de hoy y no sólo para seguir los requerimientos que impone el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual dicta, como si fuera una receta, las temáticas que deben memorizar los estudiantes a través de los

¹ Aunque no es una temática que se tratará en este trabajo de investigación, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, estudiaron el proceso de la Dialéctica del iluminismo (Siglos XVII-XVIII), en la cual se buscaba eliminar los mitos (lo naturalizado) a través de un proceso de razonamiento que daban cuenta de las causas y efectos de ciertos fenómenos, hasta ese instante explicados de forma religiosa o rudimentaria, su cuestionamiento sería la forma de construcción de conocimiento científico. Pero, las explicaciones a través del imperio de la razón, terminaron convirtiéndose en nuevos mitos, teleologías y discursos de verdad. (Gaete, 2015).

estándares y competencias básicas. Desde esta perspectiva, los temas y dificultades de nuestro tiempo, las problemáticas, las perspectivas, concepciones, escuelas e ideas filosóficas deben ser tratados en sus contextos históricos-culturales de surgimiento, vigencia y su actualidad, como una estrategia pedagógica que posibilite reconstruir y transmitir su sentido y alcance en el presente y en el futuro.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de Filosofía que tienen lugar en las escuelas y colegios se presentan distintas dificultades para efectuar acciones pedagógicas en el aula, tales como: 1) en gran parte de los establecimientos educativos hay escasos recursos económicos y condiciones materiales que no permiten un buen desempeño de los maestros y estudiantes; este escenario se hace visible en la falta de salones adecuados para el aprendizaje, (los que reproducen el modelo panóptico o carcelario), falta de bibliotecas, libros y demás materiales, hacinamiento, docentes que no están bien remunerados y con múltiples funciones y cursos, lo que hace que no puedan actualizar sus conocimientos y saberes, formarse en otras ramas o especializarse y principalmente, hacer un seguimiento a sus educandos. Este panorama hace que el ámbito educativo y los docentes pierdan su importancia social e imagen paradigmática, lo que termina ejerciendo una influencia negativa de la propia actividad pedagógica y sus objetivos, lo cual arroja como resultado el desprestigio de la profesión de docente.

2) se ha producido una especie de burocratización del sistema educativo, pero no en la forma común del aumento de funcionarios, que en el caso educativo son escasos (psicólogos, docentes administrativos, enfermeras, entre otros); lo que se plantea es una crítica a los funcionarios políticos y administrativos, los que terminan realizando normatividades, parámetros o direccionamientos y toman decisiones excluyendo a los propios docentes y los supervisores de carrera que se han preparado en el tema de la pedagogía y la educación. También, se está presentando una politización de los cargos de dirección pedagógica-educativa-administrativa, los que no se entregan a maestros(as) que tienen experiencia, trayectoria y reconocimiento, al contrario, se nombran en estas funciones a personas que hacen parte de cuadros políticos-partidarios. Así, la carrera docente se vuelve inaccesible para las personas preparadas en la enseñanza, ya que los altos cargos de planificación y

supervisión no son adjudicados por concurso de méritos que califiquen el conocimiento, los saberes, las prácticas educativas, sino por adhesión al político de turno o a los planes impuestos desde los ministerios o desde los ejes centrales.

3) Una de las dificultades comunes es que la asignatura de filosofía y formación ciudadana terminan siendo, junto a las demás áreas humanidades, materias para completar las horas reglamentarias que los estudiantes deben cumplir en las instituciones educativas. Además, están al servicio de los grupos en el poder porque buscan formar ciudadanos para el trabajo y la producción, acríticos y funcionales al mantenimiento de los órdenes establecidos, respetuosos de las verdades impuestas. De esta manera, se nombran para los cursos de humanidades y filosofía docentes que no tienen la preparación, ni la formación adecuada, se recortan las horas de estas clases para darle más tiempo a otras áreas que se consideran más importantes, causando que no haya una formación integral y crítica.

4) Las condiciones económicas, sociales y culturales de los diferentes educandos son diversas y en muchas ocasiones afecta sus procesos de aprendizaje. Familias que no pueden costear los materiales necesarios para los procesos de formación de sus hijos, sin bibliotecas, hogares donde los padres solo tienen una formación mínima y tienen jornadas extenuantes de trabajo lo que no les permite estar al cuidado de sus hijos y apoyarlos en su educación. Se presentan, en muchas ocasiones, problemáticas más complejas como maltrato intrafamiliar, entre otras situaciones.

5) En el ámbito socio-cultural por fuera de las aulas se presenta una influencia en gran parte negativa por las empresas culturales que utilizan los medios de comunicación para vender sus productos. Carentes de materiales educativos, de bibliotecas o libros, y de otros insumos, los padres e hijos consumen distintos productos de televisión, radio y de forma más masiva de la internet, que sirven para el entretenimiento, son simples e inmediatos, de un bajo contenido educativo-cultural. Al contrario, muchos de estos programas y contenidos enseñan valores negativos que son reproducidos por la sociedad. Por parte de los docentes no se aprovechan distintos recursos audiovisuales y digitales culturales y educativos para las prácticas pedagógicas, debido a que han sido rezagados por la tecnología, no están

actualizados en estos recursos informáticos y digitales o simplemente porque no están interesados en la innovación. Este contexto cultural afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación porque esta asignatura requiere una cierta base de cultura general y formación lingüística y de abstracción, que los estudiantes no han aprendido o que no es compatible con el pensamiento concreto e inmediatista y formas de comunicación que han sido aprendidos y reproducidos a través de los programas o contenidos que son transmitidos en los medios de comunicación².

6) Los aspectos políticos-ideológicos interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los docentes y estudiantes. Se han reducido actualmente los espacios para la discusión o el análisis del mundo y de la política contemporánea. Los debates sobre los asuntos públicos, parlamentarios o ideológicos son muy difusos, esporádicos, inmediatos y mediáticos, los que tienden a ser reemplazados por acuerdos entre los grupos hegemónicos, por mandatos dictatoriales o autoritarios, por las limitaciones que impone el sistema o por las imposiciones que se efectúan desde los grandes centros del poder. Las utopías han empezado a desvanecerse por el efecto de lo real, lo inmediato y del estado de placer y confort que genera el consumo, lo importante es tener esta capacidad o esta forma de vida, inhibiéndose de todo tipo de crítica, conformándose con lo aparente y superficial. De cierta forma, la filosofía en las escuelas, colegios y universidades hace que se profundice en los debates, en las problemáticas y se cuestione incluso las realidades impuestas, lo que causa que sea relegada de los ámbitos de formación para que no se cuestione el mundo y sus órdenes³.

² El concepto de cultura de masas, como es propuesto Hannah Arendt, nos ayuda a entender como los ciudadanos, son convertidos en puro número y en entes absolutamente indiferenciados por medio de una educación que busca ser transmisionista-conductista. En este sentido, las personas repiten, memorizan unos saberes, valores y comportamientos que tienen una utilidad para el Estado y los gobernantes que buscan, por medio de este mecanismo, proteger sus intereses. Se les despoja a las poblaciones de su capacidad de pensar (críticamente), de actuar e incidir en las políticas al interior del Estado. De esta manera, se genera soledad o ausencia de identidad, se pierde la capacidad de diálogo y de relación humana, generándose así, un individualismo gregario. (Gaete, 2015).

³ La educación actual, es también, la consecuencia de la modernidad líquida, tal como fue planteada por el sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman, en ella se forma una sociedad de consumidores, con falta de certeza o en medio de la incapacidad para comprender el mundo. La incertidumbre, la que se encuentra presente en los ámbitos de la vida, genera miedo y desolación. Por otro lado, el individuo formado en esta educación transmisionista-conductual, conformará su personalidad, a partir de la reproducción de estilos de vida, de su capacidad y de la forma en que consume. Su movilidad por el mundo, se produce a través de los recursos que posee, para ello, debe despersonalizarse y deshumanizarse en su trabajo, convertirse en un instrumento de las

Estas son algunas de las problemáticas o dificultades que afronta los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en las aulas donde se imparte Filosofía y de la formación ciudadana. Así, hay: a) una pérdida en la construcción de proyectos utópicos, comunitarios y colectivos, que produce nihilismo, escepticismo o creencia en que todo está realizado y la imposibilidad de cambiar el mundo, individualismo, inmediatismo, desesperación, fatalismo, depresión y corrupción de todos los valores hasta la vulneración de los Derechos Humanos (DDHH). b) Distanciamiento de las esferas pública y de los ámbitos de decisión política, social, económica y cultural, donde se genera la sensación que las decisiones las toman los que tienen el privilegio y el poder, dando lugar a la impotencia y el escepticismo. c) Detrimento del rol de la educación y de su capacidad para disminuir las desigualdades, desprestigio de la figura del maestro(a) de escuela y colegio, el que ya no opera como profesión de respeto, de importancia y de identificación, al tiempo que se genera una desvalorización de la labor y el esfuerzo a largo plazo. d) Las estéticas y los modelos de hombre y mujer acrílicos, inmediatos, presentistas, fatalistas, egoístas o individualistas, consumistas, oportunistas, competitivos, entre otros, son los que deben seguirse, paradigmas que han sido impuestos por las empresas culturales a través de los medios de comunicación y los gobernantes. Estas cuestiones del mundo contemporáneo expuestas, afectan los procesos pedagógicos y psíquicos; es necesario que estas situaciones sean tomadas en cuenta por la filosofía, como consecuencia, problemas como la ansiedad, la depresión, la agresividad, la violencia, la desmotivación, la atención dispersa, la intensa necesidad de satisfacción constante, entre otros.

Una de las posibilidades para proponer una salida a esta crisis de la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Filosofía es luchar por qué no se reduzcan sus contenidos en las escuelas y colegios, ni sus exigencias lingüísticas, ni el aprendizaje de diferentes estrategias

empresas, logrando de esta manera mantener o alcanzar el estilo de vida impuesto, que, al tiempo, se vuelve el deseado. Este contexto global genera competencia económica e individual, provocando la caída de los salarios y la pérdida de la seguridad laboral de los trabajadores. En la modernidad líquida, el ser humano se vuelve reemplazable (¿obsoleto?) con los años, para las personas ya no es posible trabajar toda la vida en la misma empresa. Los individuos, no se comprometen con nada, sólo busca consumir y mantener su estatus. La idea de fracaso, siempre está presente porque nunca se estará completamente satisfecho con la posición adquirida. (Gaete, 2015).

de razonamiento y argumentación. Si se genera una buena formación desde las distintas fases educativas, básica primaria, media y secundaria, tendrán los educandos los conocimientos y las capacidades no sólo para el trabajo de la filosofía, sino también, para otras asignaturas. Los docentes de Filosofía y de otras ciencias afines es importante que resalten el valor cultural y educativo que tienen sus disciplinas, al tiempo que propongan reformas educativas para fomentar la calidad, incluyendo en estas prácticas el uso de medios de comunicación, produciendo contenidos y nuevos frentes ocupacionales. Por último, sin dejar la enseñanza de forma contextual-histórica de la Filosofía, es importante que los estudiantes estudien las diferentes problemáticas que afectan el mundo de hoy.

Los estudiantes por lo general tienen unos presupuestos sobre la disciplina de la Filosofía. La primera palabra, “presupuestos” reclama, desde ya, una explicación, pues su tono y contenido anuncian una toma de posición. Esta toma de posición se evidencia en una hipótesis: hay un(os) presupuesto(s) de los estudiantes respecto a la filosofía, ese es nuestro punto de partida. “¿Cuáles son algunos de los presupuestos que tienen los estudiantes de educación media en la Institución Educativa La Planta con respecto a la filosofía y ¿Cuál es la relación que estos presupuestos guardan con el campo pedagógico, en el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de la formación del ciudadano?”

Ahora bien, la segunda parte del enunciado da a entender que existe una relación entre esos presupuestos y la acción pedagógica gestada en el proceso de enseñanza/aprendizaje, dentro de la formación del ciudadano. Estas palabras nos recuerdan una reflexión propicia de Germán Vargas Guillén, en torno a la relación del sujeto y la cultura; él lo expresa así: “el sujeto al formarse se forma a sí mismo y forma la cultura: al constituirse como ego individual transforma y reconfigura el “escenario” en el cual se realiza, esto es, el mundo vital –con su lenguaje y demás instituciones- es condición de posibilidad de la constitución del sujeto, pero este, en la medida en que lo apropia: lo interviene y lo transforma” (Vargas, 2011: 7).

¿Cuál es entonces el sentido de la indagación general? Primero quisiera averiguar si existen algunos presupuestos con respecto a la filosofía e indagar cómo estos intervienen dentro, o son intervenidos desde el ámbito pedagógico para la formación del ciudadano. En

caso afirmativo, es decir, en caso de que se identifiquen algunos presupuestos, se intentará comprenderlos para luego afrontarlos a algunos interrogantes como: ¿Puede partirse de un presupuesto para impartir la enseñanza de la filosofía? ¿Qué es lo que actualmente se está enseñando en filosofía?, lo que lleva a una de las preguntas fundamentales de esta investigación: ¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la formación filosófica y ciudadana en estudiantes del grado décimo y undécimo de secundaria media de la Institución Educativa “La Planta” del municipio Guadalupe-Huila?

1.2. La Filosofía: una escuela de la libertad

Este apartado se centra fundamentalmente en puntos de particular interés sobre el estado de la enseñanza de la filosofía a nivel mundial en Educación Secundaria, presentado en un informe de la UNESCO, “La Filosofía una Escuela de la Libertad”. Así mismo, es clave para la propuesta en tanto que encierra una serie de datos, análisis, experiencias y perspectivas hacia el futuro sobre dicha situación, relativamente actuales, y de su necesidad en la formación del ciudadano para fortalecer su capacidad crítica y creativa en la construcción de individuos y sociedades más libres. Sin embargo, algunos de los desafíos que ha enfrentado y aún enfrenta la filosofía para mantenerse vigente es precisamente demostrar su importancia de carácter específico en medio de sociedades inclinadas cada vez más a la practicidad, y, por tanto, de cambios en las dinámicas curriculares, de instituciones y colegios, que tienden a marginar la filosofía a un saber inferior o prescindir de ella. Una ardua tarea que nos ha puesto, como futuros voceros de la filosofía, es reconsiderar su potencia pedagógica, esto es, considerar nuevas formas de llevarla al aula poniendo en juego las potentes herramientas que en sí misma ha considerado la filosofía para la transformación del pensamiento humano.

Se presentan tres escenarios de la formación académica de los profesores que enseñan filosofía en varias partes del mundo, tales como: “Diplomados de Filosofía, formación específica a la enseñanza complementaria o no de una formación filosófica y, diplomados universitarios en otras materias” (UNESCO, 2011: 59). Se encuentran casos tan variados, como maestrías que permiten enseñar filosofía sin ser profesor de filosofía, es el caso de abogados que enseñan filosofía, con lo cual se revela una visión importante acerca de la enseñanza de la filosofía, no se requiere de profesionales especializados en la materia,

además, “el aprendizaje de la filosofía no requiere un saber sobre el cual ejercerse” (p.60). Así, la profesión de filósofo se va relegando a un campo de simple y llana lectura.

El caso de Colombia no es ajeno a esta situación, se menciona que existen programas de formación filosófica (Licenciaturas y Maestrías de Filosofía y Letras) pero en los colegios o institutos se emplean también profesionales en Educación, Literatura, Historia, Ciencias Sociales, entre otras profesiones, para su enseñanza. Por ejemplo, en la guía para evaluación de competencias docente de media en filosofía del Ministerio de Educación Nacional, se señala que en el ciclo de educación básica secundaria y en el nivel de media:

“Un docente se especializa en una de las áreas obligatorias y fundamentales que establece la Ley General de Educación (Ciencias naturales y educación ambiental [biología, química o física], Ciencias sociales, Educación artística y cultural, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero [inglés o francés], Matemáticas, Tecnología e informática, Ciencias económicas y políticas, Filosofía)”. (MEN, 2013: 21).

De lo consignado aquí, aparentemente se sigue que en el área de filosofía el docente debe ser profesional en filosofía, sin embargo, sabemos que es muy usual que los profesores convocados para las áreas escolares en la básica secundaria en general no sean específicamente profesionales exactamente en las áreas especificadas. Por ejemplo, sabemos de casos en los que en el área de matemáticas pueden ser enseñadas por un ingeniero o un administrador, tanto como el propio matemático.

Este tipo de homologaciones se suelen hacer con mayor facilidad en las humanidades, así, un profesor para el área de filosofía puede ser un sociólogo, antropólogo e incluso geógrafo. Al respecto la UNESCO señala que:

“Está claro que una proporción importante de los profesores de filosofía a nivel secundario no dispone de una formación universitaria especializada en filosofía

y que, cuando existe, se limita en muchos casos a algunos cursos de filosofía, a créditos equivalentes a uno o dos años del diploma de filosofía, o a unas enseñanzas de filosofía impartidas en otras asignaturas (...) Por una parte está claro que la enseñanza escolar es solo una de las perspectivas profesionales posibles para los diplomados de filosofía, pero no siempre la más atractiva (UNESCO, 2011: 61)”.

Puesto que la filosofía se le señala de poco útil en términos de las nuevas dinámicas sociales, la enseñanza de la filosofía se ha convertido en un “amortiguador social” (p.62) por la flexibilidad con la que variedad de profesionales pueden enseñar Filosofía, razón por la cual se hace necesario salvaguardar el carácter específico y profesional de la Filosofía.

La enseñanza de la filosofía a nivel secundario ha de confrontarse a la difícil tarea de conquistar al adolescente, convencerle de que en la reflexión filosófica (dependiendo de la manera como se aborde) encontraría placer o sanación a muchos de sus interrogantes y dolencias, se trata de un desafío para los profesores ya que se requiere poner los conceptos y las categorías filosóficas al servicio de una formación en un momento complejo de la personalidad del estudiante, sabiendo que:

“La entrada a la adolescencia pone en crisis la percepción del “yo”, que debe reestructurar la organización de las instancias psíquicas, en una compleja relación entre una historia pasada en la infancia y las exigencias del entorno actual (UNESCO, 2011: 67)”.

Desde esta perspectiva, se afirma que la formación filosófica de un estudiante de secundaria, tiene que tener en cuenta su memoria, sus intereses, gustos y el contexto que los rodea.

1.3.Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media

Adentrarse en el campo de la Educación Pública, sea de manera teórica y/o práctica, trae consigo la responsabilidad de conocer, estudiar e indagar las políticas educativas emanadas por el Estado. En Colombia, la esfera legitimada para velar por los asuntos educativos a nivel público es el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Para el campo específico de la Filosofía, terreno que nos compete prioritariamente, el MEN ha elaborado y promovido unas orientaciones para la enseñanza de la Filosofía, con el fin de guiar la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la relación docente-estudiante en educación media. Estas orientaciones se presentan en el documento, “Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media” (2010). Algunos puntos fundamentales que en él se abordan son: la formación filosófica para el desarrollo de competencias, la formación de la persona como la preocupación central de la Filosofía; junto a esto se recogen algunos interrogantes principales de la tradición filosófica y se los asume desde un enfoque pedagógico, se propone una enseñanza de la Filosofía basada en problemas, se sugieren algunas estrategias didácticas y finalmente, se expone una implementación curricular opcional para la enseñanza de la Filosofía en la educación media.

1.3.1. La filosofía como saber que busca la formación de la persona.

La apuesta política actual del Ministerio de Educación Nacional (MEN) marcha en el intento de producir una educación de calidad que garantice el desarrollo de las competencias básicas del educando: ¿Cómo se inscribe la filosofía dentro de este proyecto educativo? El MEN parte de una tesis: desde la edad de la Grecia antigua la filosofía ha buscado formar integralmente a la persona para la vida en sociedad, por tanto, existe un vínculo estrecho entre ella y el que hacer pedagógico, cuyo nudo esencial es la formación del hombre; este hecho justificaría la enseñanza de la filosofía en la educación media y superior. A este respecto, Dilthey (1934) expresa: “Desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 13-14).

En la historia la filosofía aparece primeramente como un saber que se pregunta por el arjé, el principio fundamental constitutivo de todo cuanto existe en el universo. Pronto esta mirada

se dirige a los seres humanos, específicamente a las relaciones del hombre con los demás hombres, es cuando se empieza a educar a los individuos para integrarlos a las polis de seres libres, para que sean seres políticos que establecidos en una comunidad política procuren el bien común de todos. Con el tiempo se integra una visión más: el “conócete a ti mismo”. El lenguaje en la modalidad de diálogo es puesto en ejercicio en vistas a una aproximación hacia el conocimiento. El diálogo buscaba nuevos sentidos de verdad: el bien, la justicia, la realidad, la belleza, etc., eran temas abordados desde el debate dialógico y era la razón puesta en argumentos quien determinaba en últimas la verdad. Hasta aquí la educación filosófica seguía basándose en el cultivo del espíritu humano.

Para los siglos XV y XVI con el advenimiento del humanismo renacentista, la formación humana vuelve a su lugar de importancia: de lo que se trata ahora es de dar forma las disposiciones y capacidades naturales del hombre para llevarlas a su máxima expresión, y por ello se privilegia la autorreflexión. En este mismo ámbito aparecerán luego cuestiones como la liberación de la minoría de edad a partir del uso libre de la propia razón; la necesidad de superar la visión particular de cada sujeto para llegar a abrazar la generalidad de la razón, razón en todas sus manifestaciones: teórica, práctica, en su capacidad de juicio, en su sentido común, en su dimensión de sensibilidad estética, etc.

“La comprensión clásica de la educación como formación dio origen a la noción de educabilidad del ser humano, cuando la pedagogía se constituyó como disciplina encargada de reflexionar de manera sistemática sobre los procesos educativos intencionales y sobre la acción meditada del educador” (Ministerio de Educación Nacional, 2010:19-20).

La educabilidad opera sobre la totalidad de la persona. A esta cuestión se siguen concepciones educativas que ven al hombre como un ser abierto al mundo, ligado a la cultura y puesto en un campo de relaciones infinitas, con otros de su misma especie con la naturaleza y/o consigo mismo.

¿Qué implica comprender adecuadamente la formación de una persona? Implica tener en cuenta el entorno físico y el mundo vital donde se da la formación de esta. Ello involucra contextos sociales, familiares, económicos, etc. Ahora bien, dentro del marco de la institución educativa, la formación filosófica debe dirigirse hacia el sujeto, incluyendo aspectos académicos (cognoscitivos), morales prácticas (políticos), corporales y expresivos (estéticos). Además, en relación a la formación integral del educando, la filosofía tiene la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico, impulsar la acción comunicativa y favorecer la creatividad. Estas potencialidades permitirían pensar y experimentar cuestiones referidas a muchos temas (éticos, religiosos, políticos, etc.) que involucren la realidad vivida del estudiante. A este respecto, Hoyos (2008) insiste en que debe procurarse un sentido de la educación “orientado a la formación de la persona en su contexto, en su historia, en su relación con su naturaleza y con sus semejantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 23).

¿Por qué enseñar filosofía en la educación media? La filosofía misma no escapa a la crítica filosófica, ella también es un interrogante para sí misma y hace que la asignatura cuestione tanto las realidades académicas como contextuales. ¿Por qué intentar enseñar filosofía a los jóvenes? Quizá porque el joven, aunque pregunte no ha aprendido a preguntar, y necesita de una guía para afinar sus interrogantes, y con ello, sus búsquedas. Desde la perspectiva del MEN, los problemas filosóficos ayudan a que el joven madure intelectual y afectivamente. El conocimiento filosófico podría brindarles habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas. La filosofía pues, “anima la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón” (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 25). La filosofía como práctica pedagógica puede hacer que el estudiante sea agente y partícipe activo de su propia educación. Considerando esta cuestión el MEN trae a colación las palabras de Santiuste (1984), quien expresa:

“La filosofía como tarea renaciente y siempre inacabada tiene un lugar hoy. Su labor será eminentemente reflexiva, a fin de que el hombre sea capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales... crítica ante el riesgo de manipulación y en la alienación que acecha en la información y la propaganda... integradora frente a un panorama científico excesivamente especializado... orientadora en la aplicación sistemática de las ciencias a tareas prácticas y concretas” (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 27).

1.4. Competencias propias de la filosofía según el MEN

La filosofía ha intentado siempre la clarificación conceptual de temas fundamentales que involucran la formación del estudiante, entre ellos están los problemas del conocimiento humano, el arte y la estética, la formación en valores, ciudadanía y democracia. Ahora bien, desde la visión del MEN, la filosofía requiere el desarrollo de algunas competencias propias: el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad. A nivel crítico busca superar la opinión cómoda del estudiante y llevar a que este evalúe su propia dinámica de pensar y la de los otros, ponga en cuestión sus saberes y visiones de mundo y salga al encuentro de la razón para que pueda situarse con fundamentos claros en la realidad. La competencia dialógica permite asumir la educación en términos de una intersubjetividad de naturaleza comunicativa, entre dos dimensiones activas que proponen y se escuchan alternativamente. Filosóficamente el diálogo ayuda en la aprehensión del mundo y de la(s) subjetividad(es). Por último, la competencia creativa: “la práctica efectiva de la reflexión filosófica estimula en el estudiante la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él” (Ministerio de Educación Nacional, 2010:33); desde este enfoque el estudiante está abocado a ir más allá de la realidad dada.

a. Enseñanza de la filosofía basada en problemas

El MEN propone un currículo de enseñanza de la Filosofía basado en problemas, que más que enseñar pensamientos, potencie el pensar en el estudiante, involucrándolo activamente en la dimensión del interrogar. Algunas consideraciones curriculares que pueden guiar este enfoque de enseñanza son: **1.** Situarse en una relación de modestia con el conocimiento,

aceptando que, de todo, solo sabemos un poco y que aún tenemos mucho por aprender. **2.** Abordar la pregunta como una fuerza reflexiva que examina y saca a la luz las contradicciones, incluso en eso mismo que concebíamos como saber. Además, que, desde la disposición hacia el interrogante, también, se reevalúa pedagógicamente la relación docente-estudiante, puesto que se asume al docente como alguien que ya no solo se dedica a transmitir saberes, igualmente, a indagar e investigar en el aula cuáles pueden ser los núcleos temáticos más urgentes acordes con el contexto vital de los educandos; así pues, no se trata sólo de indagar, sino, y, sobre todo, de autoindagarse/nos. **3.** Impulsar, a partir de interrogantes, “el razonamiento, las habilidades cognitivas, la argumentación y la eliminación de contradicciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.101); esto con el fin que el estudiante no cese en el cultivo de su actitud de sospecha (examen y autoexamen).

b. Didáctica

Desde la perspectiva del MEN, la didáctica se entiende como el ámbito específico del saber pedagógico, que reflexiona acerca de los procesos de enseñanza de una disciplina (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pp.103-104); en nuestro caso, de la Filosofía. Uno de los enfoques didácticos que el MEN acepta, adopta y promueve dentro de su política educativa, es la “Didáctica Crítica”, planteamiento pedagógico impulsado por personas como Carr, Kemmis, Grundy, Rodríguez Rojo, entre otros; y cuya lucha apunta hacia una posible emancipación del currículo educativo, lucha que intenta promover la participación de comunidades autorreflexivas y establecer “una relación recíproca entre autorreflexión y acción a la vez que se busque instalar la investigación acción en el corazón de la enseñanza” (Ministerio de Educación Nacional, 2010:105).

c. Estrategias didácticas para la enseñanza de la Filosofía en la educación media

El proceso de elaboración de una propuesta didáctica debe partir de un conocimiento claro acerca del contexto en que esta se va a desarrollar. Desde la mirada del docente, pensar dicho contexto implica indagar y ahondar en la concepción y manera de vivir la realidad del otro (el estudiante), interesarse por conocer al máximo su entorno y microentorno, sus saberes previos, sus herencias culturales (religión, arte, etc.), políticas y sociales en general. Ese conocimiento previo permite esclarecer, afinar, ensanchar y plantear una relación docente-

estudiante/enseñanza-aprendizaje más acorde, vital y nutricia, en el sentido de que al pensar la situación se desarrollan procesos metódicos de intervención educativa, ya no desde la improvisación y el desconocimiento, sino desde un pensar contextualizado, comprometido con la realidad local de los educandos. Teniendo en cuenta lo anterior, el MEN ha seleccionado algunas propuestas didácticas opcionales que se podrían implementar desde la enseñanza de la Filosofía en educación media: **1. Lectura y análisis de textos filosóficos:** Ningún ejercicio filosófico desligado de los filósofos. Se plantean preguntas como, ¿Qué dice el autor? ¿Cómo lo dice? ¿Qué quiere decir? (Interpretar) ¿Qué es lo que no dice el filósofo? ¿Por qué y para qué lo dice? ¿Dónde, en qué circunstancias lo dice? **2. Desarrollo de Seminarios:** Algunos elementos importantes de esta modalidad de trabajo son, la relatoría, la correlatoría, el protocolo y el ensayo final. El seminario impulsa fundamentalmente el espíritu dialógico. **3. La disertación filosófica:** Ejercicio escrito que aborda una pregunta filosófica, en el cual se intenta demostrar una verdad. Impulsa la actitud metódica de trabajo, fortaleciendo principalmente la competencia argumentativa y propositiva. **4. Comentarios de textos filosóficos:** Se fundamenta en la Filosofía Hermenéutica. Consiste en abordar una temática de un texto filosófico y desarrollarla desde el ámbito de la interpretación filosófica, tratando en lo posible, proponer elementos nuevos al tema en cuestión (interrogantes, perspectivas, reformulaciones, etc.) **5. Debates filosóficos:** Es el encuentro efectivo y dinámico entre dos o más personas, mediado por una comunicación dialógica y efectuado en un ambiente de respeto mutuo. **6. Exposición magistral de temas filosóficos.** **7. Foros de Filosofía:** Promueve el encuentro entre estudiantes, impulsa la puesta en escena del pensamiento en socialización con otras perspectivas, fomenta la capacidad de argumentación escrita y hablada, instaura un ambiente propicio de debate y diálogo, etc. **8. Implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).**

d. Implementación curricular

El MEN propone 3 núcleos para abordar la enseñanza de la Filosofía en educación media: Núcleo del Conocimiento, Núcleo de la Estética y Núcleo de la Moral; en cada uno de ellos intervienen las competencias filosóficas primordiales reconocidas por el MEN, a saber, Competencia Crítica, Competencia Dialógica y Competencia Creativa. En la implementación curricular elaborada por el MEN, las tres competencias anteriores están en constante relación

con otras competencias básicas de otros campos del conocimiento, algunas de estas son, las competencias Comunicativas, Científicas, Matemáticas y Ciudadanas. A continuación, se da a conocer 3 ejemplos puntuales de la implementación curricular propuesta por el MEN**, en donde se puede ver la relación entre núcleos de problemas, competencias filosóficas y preguntas filosóficas.

TABLA No. 1				
Didácticas y competencias en filosofía. (MEN).				
Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo del conocimiento.	Competencia crítica.	Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son las fuentes que proporcionan un conocimiento cierto? ¿Cómo diferenciar estas fuentes de las otras?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información; Matemáticas: razonar, modelar y argumentar; Científicas: indagar. (p.118)
Núcleo de la estética.	Competencia creativa.	Reconozco y abstraigo formas estéticas presentes en la producción cultural.	¿Cuál es la diferencia entre una auténtica obra de arte y otras producciones culturales?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas; Matemáticas: representar, modelar, resolver problemas; Ciudadanas: valorar la pluralidad, la

** Ver página siguiente. Los 3 ejemplos han sido tomados literalmente del documento, *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Para una mayor ampliación de esta temática podría revisarse el documento en cuestión a partir de la página 118 y subsiguientes. En caso de que se quisiera corroborar los ejemplos que se han elegido, podrían dirigirse al número de página escrito al final de cada cuadrante en la columna denominada, “Relación con otras competencias básicas”.

				identidad y las diferencias. (123)
Núcleo de la moral.	Competencia dialógica.	Participó activamente en las discusiones filosóficas que tienen lugar en el aula.	¿Es necesaria la moral en una sociedad?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer; Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social (p.125)

1.5. Reflexión en torno al texto “orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media”.

El texto abordado brinda una gama generosa de opciones para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el terreno de la educación media; sin embargo, los estándares educativos son una pequeña guía que conforma el sistema educativo.

Los estándares educativos insisten una y otra vez en la necesidad de tener en cuenta el contexto donde se crea y despliega toda la vida de los educandos a la hora de conducir la tarea de la enseñanza; en esa medida, cada contexto es un mundo, un hogar de vidas que reclama una manera única de asumirlo, estudiarlo, comprenderlo y conducirlo; sin embargo, el sistema educativo estatal, al implementar el proceso de evaluación global, profana estas individualidades contextuales, pues él juzga el grado de suficiencia o insuficiencia de conocimiento en un estudiante a partir de un examen único en cada nivel a evaluar (Presaber 11, Saber 11, Saber pro, etc.) que cobija a todos los educandos de todos los lugares y de todos los contextos por igual. Pero, al existir una única medida de conocimiento, se anula ipso facto, la garantía de la autonomía para abordar las tareas del enseñar y del aprender, pues se condiciona el obrar mediante una meta invariable, meta que discrimina, violenta y silencia las particularidades locales. Dictar unas directrices con un eje de universalidad, implica desterrar los múltiples contextos del campo de la educación, pues si se legitima tan solo una modalidad de conocimiento, cada escuela está sujeta a un destino que se le impone, y, por

tanto, está ya condicionada a un solo rumbo, y casi que también a un solo ritmo de vida educacional.

El MEN presenta un rostro gentil en la formulación de los estándares posibles para la educación, pero como sistema. El MEN aprueba teóricamente la validez de los contextos dentro del campo educativo, pero en la imposición de su normatividad la reprueba: desaprueba todo lo que se aparte y no se adapte al cumplimiento de los estándares. Prepararse para un examen de Estado implica programarse para poner en suspenso por fuera del campo del conocimiento a los saberes autóctonos o locales, a las condiciones o situaciones culturales y sociales locales, a las concepciones y modos de comprender particulares; en fin, implica dar la espalda a la memoria de un modo propio de vivir la vida: la educación desde este sentido, prepara a los estudiantes para olvidar o desatender su identidad.

El MEN evalúa no solo los conocimientos, sino también los contextos, y al evaluarlos los descalifica, los asume como sobrantes. ¿Será que un niño de una zona rural tendrá las mismas posibilidades de responder satisfactoriamente a un examen, que las de un niño de un colegio urbano o privado? ¿Hacia qué caminos está dirigido el espíritu de un niño campesino, cuáles son sus sueños y sus modos de soñar, cuáles sus alegrías y sus nostalgias, cuáles sus modos de vivir? ¿Qué hace la educación con tantas preguntas en un mundo que no quiere respuestas? ¿Por qué los colombianos han ido perdiendo el interés y la responsabilidad como ciudadanos? Teniendo en cuenta lo anterior, es de gran importancia, recuperar el interés y la responsabilidad por la formación de los ciudadanos, para generar cambios, recobrar la esperanza en este proceso de paz después de décadas de violencia y construir un camino hacia la paz.

“El papel de la ciudadanía es fundamental para las transformaciones sociales, económicas y políticas en una sociedad democrática. Estas transformaciones que buscan mejorar las condiciones para la vida en sociedad se deben realizar de manera racional sin uso de medios como la violencia o la guerra” (Urquijo, 2011:131)

Otra pregunta que nos puede llevar a comprender la problemática de la formación del ciudadano está determinado por el reto que tenemos los educadores para la formación de ciudadanos, está tipo de educación, debe generar conciencia en los educandos sobre el papel que deben desempeñar en la sociedad a la que pertenecen, siendo activos y participativos, teniendo sentido de pertenencia, edificando y/o creando nuevas oportunidades para ser y hacer ciudadanía utilizando las herramientas que se tengan en el entorno.

“Una ciudadanía real, está en la capacidad que tiene el ciudadano de ser o hacer, y como es capaz de hacer o realizar su rol como ciudadano desde lo que tiene, aquello que logra hacer o ser realmente y para ello el ejercicio de la libertad de agencia es fundamental” (Urquijo, 2011:36)

En este sentido, es la educación para la formación de ciudadanos desde la transversalidad con las otras áreas del conocimiento la que permite al educando, pensar, analizar, reflexionar, y generar una crítica como juicio, y volverlo sujeto de debate, porque le permite hacer uso de su razón pública, en la medida que es capaz de dar a entender sus ideas frente al grupo de individuos que componen la comunidad a la que pertenece, significa entonces que buscara la forma de aterrizar ideas, generara el bienestar para los demás y para sí mismo, porque un buen ciudadano, es aquel que no solo piensa en sus intereses particulares sino que también piensa en los intereses colectivos.

“La educación filosófica debe generar espacios donde: se analice, cuestione, critique los distintos problemas concernientes al ser humano y su acontecer. La filosofía como la forma de confrontar una serie de problemas que inviten a pensar desde un ejercicio de libertad, reconociendo eso sí en otro su “capacidad comunicativa” que se constituye al ser capaz de tener un lenguaje y al expresar una acción orientada al entendimiento. (Comprensión, tolerancia y pluralismo para hacer un uso público de la razón)” (Urquijo, 2011)

Ahora bien, miremos que características debe tener este tipo de educación dirigida a la formación de ciudadanos activos.

1.6.El sujeto político que se forma a partir de una educación crítica desde la filosofía

Los seres humanos formamos el mundo de la vida a partir de nuestras experiencias, reflexiones y acciones, no somos seres determinados, tenemos la posibilidad de ser sujetos históricos si apropiamos, intervenimos y transformamos nuestro entorno como sujetos, y no solo como objetos pasivos que esperan el rumbo de la historia, a partir de la contemplación. Freire (1997) dice al respecto:

“El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy solo objeto de la historia, sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar. (p.75)”.

En este sentido, intentemos pensar cuál sería la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación para la formación de sujetos políticos, proyecto que desde los autores clásicos, como Platón (1992) en la República, era pensado como una de las tareas más relevantes de la filosofía, que se debe plantear desde una crítica a la educación y a la sociedad actual; hacia nuevas propuestas que ayuden a construir una ciudad, un Estado, conformado por ciudadanos, conscientes, críticos y responsables de la labor que desempeñan en su nación, como miembros que constituyen el mundo de la vida⁴, al darle sentido a los

⁴ Para el filósofo alemán, Jürgen Habermas, el mundo de la vida se compone de “la cultura, la sociedad y la personalidad. La racionalización del mundo de la vida permite la distinción de estos diferentes elementos vitales. De esta manera, la cultura influye en la acción, a pautas apropiadas de relaciones sociales (sociedad) y al modo de ser de las personas (la personalidad) y de su comportamiento. En este sentido, es necesario comprometerse en la acción comunicativa, lo que permite la reproducción del mundo de la vida, a través del refuerzo de la cultura, la integración de la sociedad y la formación de la personalidad. Habermas define los siguientes elementos constitutivos del mundo de la vida de la siguiente forma: a) La cultura, articula los “conocimientos objetivos”, permite comunicarlos, interpretarlos y compartirlos, es decir, la cultura genera las herramientas para entender “algo” dentro de una sociedad, lo cual puede llevar a conclusiones, construcción de verdad y la toma de posturas sobre las problemáticas del mundo. b) La sociedad es para Habermas, el conjunto de ordenaciones y normas legítimas por medio de las cuales las personas o ciudadanos regulan sus pertenencias e identidades en grupos sociales, creando, de esta manera, formas de solidaridad. La integración social del mundo de la vida se encarga de que las situaciones nuevas queden conectadas con los estados del mundo preexistentes. A diferencia de la cultura, no se trata aquí de la dimensión semántica, sino del espacio social. La característica “social”, afirma que se produce una coordinación de la acción. c) La personalidad, es el conjunto de competencias de un individuo que le posibilitan aprender, comprender y usar un lenguaje y, por lo tanto,

escenarios políticos y sociales, los cuales no deben ser indiferentes al individuo, puesto que pertenecemos a una comunidad, a una sociedad vital para el desarrollo individual y colectivo; este fin ha perdurado desde épocas inmemorables ya sea en la historia o como ideales de un pueblo. En Grecia se cuestionaba por la formación de un ciudadano, esto lo podemos entrever en la República de Platón(1992) como uno de los mayores intereses griegos al que debía dedicarse el filósofo o amante de la filosofía, puesto que para que se establezca el proyecto de una excelente república se debe trabajar en la formación del ciudadano y para ello debemos entender cuáles son los problemas en nuestro contexto que nos impiden la concreción de un individuo que se constituya como sujeto político, a partir del desarrollo conceptual y práctico, para develar las principales características esenciales que forman a un ciudadano.

Ahora bien, en primera instancia, hagamos una lectura de una pequeña parte del libro “La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano”, de Beuchot y Rivas (2003) alrededor de las siguientes preguntas, que se irán desarrollando a lo largo de este trabajo: ¿A qué le denominamos estudiante en formación de ciudadano en nuestro entorno cotidiano?, ¿es necesaria la filosofía en la formación de estudiantes y del sujeto político?, ¿qué pasa si la formación ciudadana se omite en la educación? Sin más preámbulos y cuestionamientos analicemos las tesis que los autores desarrollan en el capítulo cuarto titulado: “Hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano”, en el plano estricto de la formación ciudadana, para los propósitos de esta investigación.

Una de las tesis principales de este capítulo es la noción amplia de educación, “que lleva a postular que educación es primeramente formación de la persona y después cualquier otro desarrollo que se quiera hacer” (Beuchot y Primero, 2003:71). Este concepto de educación nos llevaría a un análisis desde el inicio de la formación de la personalidad e integración con el núcleo social, histórico que la o lo constituye como individuo, que se va sujetando

capaz de producir una acción, es decir, le permite entender el mundo y lograr procesos de socialización”. (Habermas, 2002:190-210). La educación, transmisionista-conductual, es un sistema que “coloniza el mundo de la vida”, transformando al ser humano en un instrumento de la producción y del consumo, el cual es formado y sometido a la legislación con el fin de sostener el sistema, que podríamos en este caso llamar capitalista-industrial. “La sistematización del mundo de la vida conlleva la instrumentalización de éste y su consecuente agotamiento”. (Habermas, 2002).

a la sociedad por dos grandes medios de realización: 1. “el universo simbólico” y 2. “las condiciones materiales, instrumentales y prácticas en (y con) las cuales se realiza la entrada del universo de signos reseñados en uno” (Beuchot y Primero, 2003: 72). Beuchot y Primero (2003) afirman que la constitución de la personalidad del individuo está formada mediante la introyección de los símbolos sociales, culturales, políticos, religiosos, económicos, y todo un universo simbólico que determina a la persona, mediante “los factores materiales de integración por medio de los cuales se accede al mundo simbólico al cual se llega” (Beuchot y Primero, 2003:72).

El primer factor de integración material, y por el cual se accede a un mundo simbólico y social, es la familia; por ello, el concepto amplio de educación es trabajado por Beuchot y Primero (2003) desde el entorno inicial de sobrevivencia en el cual empieza la educación. Esta visión se contrapone al modelo hegemónico del proyecto del capitalismo, donde prima la fuerza acelerada de la industrialización y la acumulación de trabajo, en la que se generan unas condiciones materiales e instrumentales que transforman la personalidad de los seres humanos, muy lejos de la formación de un ciudadano, debido a que el sistema capitalista, está encaminado a desarrollar un plan de escolarización unívoco, no de educación como lo señalan los autores:

“En el tercer cuarto de siglo se formaliza con los proyectos educativos nacionales, los cuales buscan uniformar a nivel de los Estados nacionales la educación que reciben los ciudadanos, quienes serán los sustentadores del financiamiento de la clase política, como los consumidores del sistema capitalista, ya en el poder económico y político del mundo” (Beuchot y Primero, 2003:73).

Beuchot y Primero (2003) nos advierten que, en Francia, entre 1881-1886, se establece la “Ley Ferry”, encargada de establecer una educación obligatoria, común para todos los franceses; con el tiempo, todos los países europeos que entran en las dinámicas del capitalismo asumen análogamente las dinámicas de este modelo general con los procesos de globalización.

“El desarrollo de los proyectos educativos capitalistas insta a la escuela como la institución educativa por excelencia, y va conformando la ideología y las organizaciones educativas, incluso en la forma de los ministerios nacionales -de educación- que llega a sostener la verdad ineluctable del conocimiento escolar que paulatinamente se va instaurando como el válido, legítimo y conveniente para la sociedad -entendida como la expresión del Estado- y en definitiva como sinónimo de educación; con lo que resulta que ser educado es ser escolarizado (Beuchot y Primero, 2003:73)”.

De la cita anterior tenemos, entonces, una máxima que podemos ir desarrollando: educación no es lo mismo que escolarización, ya que por educación se entiende un campo bastante amplio, que empieza desde la familia, continúa en la escuela, el colegio y todos los factores socioculturales que determinan la personalidad de un individuo; por ello, es insoslayable que nos preguntemos por la clase de “educación”, que fue impartida en la modernidad y cuál y qué tipo de “educación” tenemos en este momento. Si hacemos esta propuesta general de educación, entendiendo el concepto de educación igual a escolarización, seguiremos dentro de un sistema ideológico, que homogeniza a los individuos para seguir unos parámetros productivos en cuanto al trabajo. Freire (1997) nos invita a luchar porque para nuestra época todos hacemos parte de esta dinámica: “El obrero necesita inventar, a partir del propio trabajo, su ciudadanía, pues esta no se construye solamente con eficiencia técnica sino también con su lucha política en favor de la crítica a una sociedad injusta, para que ceda su lugar a otra menos injusta y más humana” (p. 98).

1.7. El papel de las humanidades en la formación del ciudadano

Miremos qué ha ocurrido en la sociedad industrial avanzada con la filosofía, y en general con las humanidades, qué papel desempeñan en esta sociedad, pervive aún o qué podría ocurrir si la asignatura desaparece de las escuelas, los colegios y las universidades en el campo político. Martha Nussbaum (2013) nos advierte de una crisis silenciosa que se propaga velozmente por todo el mundo y se acrecenta inadvertidamente en el campo de la educación; este problema es de nuestro interés porque amenaza con la concreción de una democracia auténtica, perpetuando la cultura de la sociedad industrial avanzada.

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2013: 20).

Estos cambios que enuncia Nussbaum consisten en la reducción y eliminación de las materias y las carreras afines a las artes y las humanidades en los niveles: primario, secundario, terciario y universitario, por el argumento utilitario de que este tipo de enseñanza no provee en el mercado global una utilidad visible a las nuevas dinámicas globales por parte de quienes ejercen el poder en el campo económico, transfiriendo esta idea al campo político en el que se ejecutan los cambios educativos donde los niños, jóvenes y adultos son escolarizados en la cultura aparente del progreso, que somete la conciencia de padres e hijos a ser máquinas de una sociedad servil; si no se denuncia el estado de opresión a nivel mundial, la aniquilación de las humanidades en los pensum educativos es eminente y se perderían las facultades de la imaginación, creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, facultades que van en contra del utilitarismo de la sociedad en la que vivimos.

Nussbaum es una detractora del sistema que se está estandarizando a nivel mundial y hace su crítica desde el núcleo de esta problemática, debido a que Estados Unidos es el precursor de una educación para la renta, y, a su vez, influye en la mayoría de países latinoamericanos. En Estados Unidos aún algunas personas, colegios y universidades se resisten a entrar en el

modelo de educación para la renta, pero son muchas las dificultades que deben afrontar debido a que el gobierno ya no invierte en el arte, la música y las humanidades, y los recursos que sostienen aún la educación para la democracia, provienen de algunos padres y exalumnos que impulsan este tipo de educación para la emancipación.

“La tradición educativa estadounidense que se resiste con obstinación al modelo educativo para la renta, se caracteriza por la participación activa de sus estudiantes mediante la investigación, las preguntas y la indagación. Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de educación, que abarca desde las propuestas de Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII hasta las ideas de John Dewey en el siglo XX, pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en los Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición, la educación, no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (Nussbaum, 2013: p. 39).

La tradición occidental educativa del siglo XVIII hasta el siglo XX, se preocupaba por una educación que fortaleciera una cultura de la asimilación pasiva y memorística de datos, la que se fue propagando en los países latinoamericanos, donde los estudiantes asimilan los contenidos de forma acrítica. No obstante, la tradición de oriente, también, influyó enormemente en el aprendizaje, su raíz socrática permitió una alternativa como educación para la democracia en muchos países europeos y de Estados Unidos.

“La India, por su parte, está más cerca: a pesar de su influencia generalizada del gran Tagore, que intentó construir su escuela en torno a la idea del pensamiento crítico y la imaginación empática y fundó la universidad con el modelo interdisciplinario de las artes y las humanidades, las universidades de la India no

se organizan hoy según este paradigma, sino que, como Europa, se estructuran en torno a una disciplina única” (Nussbaum, 2013: 40).

Estos modelos educativos de educación crítica y con prácticas en el mundo que se pensaron no tuvieron mucho auge tanto en occidente como en oriente, ya que el pulso lo terminó ganando la educación para la renta; lo importante para este problema es que los educadores se instruyan y recuperen la importancia de la educación para formar estudiantes activos, ciudadanos participativos; para ello es necesario mostrar los puntos más relevantes que, a mi juicio Nussbaum sugiere, para concientizarnos del deber de luchar a favor de una educación para las democracias que, además, fortalezcan las aptitudes necesarias en la formación de ciudadanos mediante este tipo de educación:

Primero: “La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas, y debatirlas sin diferencia alguna ante la autoridad o la tradición” (p. 48). La educación que se preocupa por la formación de un ciudadano debe insistir permanentemente en el interés que debemos mostrar por los asuntos políticos, y esto sólo se logra cuando el maestro invita a reflexionar sobre los problemas políticos a sus estudiantes, donde podemos implementar el método socrático para que los estudiantes interactúen con sus compañeros y el maestro, para fomentar desde el aula de clases la participación activa de sus puntos de vista, conformándose sujetos políticos.

Segundo, “La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación” (p. 48). Una de las aptitudes más importantes para nuestra democracia es que nuestros estudiantes sean capaces de reconocer al otro, como su semejante, no como un objeto o medio para sus fines ya que el privilegio de la ciudadanía se fundamenta en que las decisiones que un ciudadano tome, afectan directamente a los demás; por ello, estas decisiones deben ser pensadas en el bienestar común, más allá de las diferencias ideológicas que dificultan el reconocimiento del otro como persona, como ciudadano igual ante la ley.

Tercero, “La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance” (p. 49). Una de las aptitudes que se fortalecen en las clases de filosofía es la aptitud para emitir juicios críticos, pero nos falta crear desde las humanidades la conciencia para participar en la política, y no ser tan influenciables, para emitir juicios críticos objetivos ante nuestros dirigentes se debe formar en interpretación e investigación de la realidad o de los contextos, anteponiendo el respeto que se merecen como representantes políticos de nuestras democracias.

Cuarto, “La aptitud para pensar el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales” (p. 49). Esta aptitud es necesaria, ya que en nuestro país está dividido por etnias, por regionalismos, por partidos políticos, religiones y todo ello hace que no nos sintamos parte de un país. Sería interesante trabajar en la formación de un ciudadano preocupado por el bien común en contra del egoísmo que reina en la individualidad de las economías de mercado.

Quinto, “La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución” (p. 49). Esta aptitud es interesante en la contemporaneidad porque la ciudadanía de los Estados se ve impedida a la hora de proteger los derechos de los ciudadanos; por eso es importante pensar en soluciones que garanticen los derechos de las personas por medio de acuerdos entre los países y el fortalecimiento de organismos internacionales que protejan los derechos humanos que garanticen la vida. En un mundo tan complejo que necesita reorganizarse.

Sexto, la aptitud de la comprensión. Esta aptitud estaría en relación con la conceptualización amplia de educación que propone: Primero, donde necesitamos que la familia, como núcleo social, se integre al plan de educación para superar los problemas que tenemos en la formación de los futuros ciudadanos desde la niñez. “Si el niño recibe educación positiva en el marco de la familia y una buena formación en la escuela, es muy posible que sienta comprensión e interés por las necesidades de los demás y que los vea como personas con sus mismos derechos” (p. 64).

Nussbaum agrega que la familia es una institución a la que no se le ha dado la suficiente importancia en la educación y es aquí donde el niño empieza a crear relaciones de empatía con sus padres, para que posteriormente esta empatía se fortalezca en las escuelas con sus semejantes y el niño logre superar, desde la psicología, un narcisismo natural que es el producto de las necesidades vitales. En esta etapa, el niño ve a sus padres como esclavos, como objetos, por esto es importante que la figura del padre y la madre estén presentes en el desarrollo del niño para que juntos puedan formar en el niño la percepción de sus semejantes: “La escuela es apenas uno de los factores que influyen en el corazón y en la mente del niño durante su crecimiento. En efecto, la labor de superar el narcisismo y desarrollar el interés por el otro debe realizarse en gran parte dentro de la familia” (p. 73).

Según Nussbaum, algunos puntos importantes que se deben fortalecer en la escuela, para generar ciudadanos son los siguientes:

1. “La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como “objetos” o seres inferiores”.
2. “La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos”.
3. “La escuela puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada niño como agente responsable de sus actos”.
4. “La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás”. (p. 74).

De este modo, tenemos que tanto la familia como la escuela juegan un papel crucial si queremos implementar una educación basada en la formación de ciudadanos activos, y nuestro sistema educativo debe trabajar en las problemáticas que se descuidan, si queremos trascender de la escolarización a la educación. Para que se dé el cambio que necesitamos es necesario pensar en la importancia de la pedagogía en el campo de las ciencias humanas y específicamente en la filosofía, que es el área de nuestro interés, para este replanteamiento se debe pensar en cómo se debe estimular el gusto por la filosofía, ya que esta disciplina

juega un papel decisivo a la hora de formar ciudadanos en el aula de clases. Nussbaum nos propone volver al método socrático, clásico en occidente, para formar a nuestros estudiantes en sujetos activos, en contra del apaciguamiento educativo actual, que dificulta, la auto comprensión.

Platón (citado por Nussbaum 2013), en la apología de Sócrates, dice: “Sócrates sostenía que “una vida no examinada no merece ser vivida” (p. 75). La máxima de Sócrates fortalece tanto la argumentación como la comprensión del mundo, y este sería el fundamento de la pedagogía socrática, que tiene como fin el autoexamen de conciencia en la democracia, en tanto que nos invita a auto conocernos para comprender mejor a los demás y vivir en armonía.

“Se insiste en ofrecerles a los estudiantes de grado un conjunto de cursos de filosofía y otras materias humanísticas porque se cree que dichos cursos, tanto por el contenido como por el método pedagógico, ayudarán a que los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad. Asimismo, se considera que la capacidad de argumentar de este modo constituye, como lo proclama Sócrates, un valor para la democracia. No obstante, ese ideal socrático se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico” (Nussbaum, 2013: 75-76).

En la contemporaneidad se ha reducido la importancia de la capacidad de pensar y argumentar, este sería un problema de fondo por el cual en las diferentes sociedades no se llega a consensos, políticos, sociales, culturales, y todo tipo de disensos que dificultan el diálogo y reconocimiento del otro. Actualmente vivimos en sociedades con personas neuróticas, pensando todo el tiempo en ellos; por otra parte, nuestro sistema educativo dificulta la concreción del ideal socrático, al hacer un lado la evaluación de las capacidades que se fortalecen con el método socrático del autoexamen de conciencia, debido a que estos exámenes estandarizados le dan poca importancia a la filosofía y a la formación del ciudadano responsable de sus actos. En nuestro país actualmente se evalúa a los estudiantes en competencias ciudadanas, pero hay una desarticulación entre la filosofía que se enseña y la formación ciudadana, por ello es necesario señalar al problema que debemos enfrentar,

para que nuestros estudiantes tengan una mirada crítica y coherente en su forma de pensar y actuar.

“La persona capaz de argumentar según el método socrático sostiene su propio disenso con firmeza, porque entiende que solo cabe batallar con argumentos propios del fuero interno. Cual sea el número de personas que piensan una u otra cosa no cambia nada. Un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir el rebaño, es un ser valioso para la democracia (Nussbaum, 2013: 79)”.

En una auténtica democracia se deben respetar las diferentes posturas, ya sean políticas, religiosas o cualquier otro tipo de posición, siempre y cuando se expongan los argumentos con claridad y firmeza, este es el ejercicio que la filosofía puede hacer desde el aula de clase en los estudiantes; necesitamos fortalecer una cultura en el respeto por el otro en la oposición; debemos sentirnos afortunados de pertenecer a un gobierno democrático y no autoritario. Para implementar este tipo de pedagogía se debe tener en cuenta los siguientes postulados según Nussbaum (2013):

1. Se debe tratar a cada estudiante como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quien se espera un aporte activo y creativo a los debates que puedan surgir en clase.
2. Se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y analizar los argumentos que se exponen en textos.
3. Se pueden utilizar algunos textos filosóficos como punto de partida y, en este sentido, los diálogos de Platón son los mejores para invitar a la indagación y reflexión activa, con el ejemplo de Sócrates como fuente de inspiración.
4. Por último, brindarles la oportunidad de poner en práctica lo aprendido mediante la realización de debates en clase y la redacción de trabajos escritos, con un seguimiento personal por parte del docente, les permitirá internalizar y manejar con destreza ese aprendizaje (p. 84-85).

Estas sugerencias son de gran ayuda para que las tengamos en cuenta cuando estemos en el campo profesional, como futuros educadores en el campo de la filosofía; la creatividad y la imaginación debe ser incentivada por el docente para recuperar el interés que se ha perdido por la asignatura, recordemos que del profesor depende, en gran medida, del interés o desinterés por la disciplina de sus educandos y el método socrático es un buen método para que las clases sean más interactivas y podamos desarrollar la empatía entre los estudiantes, por medio de debates en contra de la educación tradicional que privilegia la memorización sin reflexión.

“A partir del siglo XVIII, diversos pensadores de Europa, de América del Norte, y, sobre todo, de la India comenzaron a distanciarse del modelo de aprendizaje basado en la memorización y se embarcaron en sus propias experiencias, con mayor participación crítica del niño. Esas experiencias fueron avanzando en distintos lugares de manera paralela, pero a la larga empezaron a intercambiar elementos y a influirse mutuamente. En esos movimientos por la reforma educativa, Sócrates apareció como una figura de inspiración, pero estos pensadores también se sintieron movilizadas, incluso en mayor medida, por la frialdad que encontraban en las escuelas del momento y por la sensación de que la pasividad y la memorización no podían ser positivas para la vida ni para el ejercicio de la ciudadanía”. (Nussbaum, 2013: 87).

La memorización se estimula en la educación tradicional y este es el modelo predominante de los colegios de Colombia, por ello el fenómeno educativo progresista de la educación para la democracia es un modelo educativo con poca incursión en nuestro medio; pero no solo en Colombia, muchos países carecen del método pedagógico socrático, son muy pocas las experiencias de modelos educativos progresistas en el mundo que vieron las falencias de la educación tradicional. A continuación, nombraré algunos modelos educativos que aportaron posteriormente a la educación para formar ciudadanos a partir del desarrollo del método socrático en pro de la autonomía, la libertad y el autoconocimiento que se fortalecen en los niños y niñas quienes tuvieron este tipo de educación, heredado inicialmente por investigaciones como la de Jacques Rousseau (1762). Nussbaum (2013) señala la

importancia de este autor en el continente europeo. A partir de su gran obra *Emilio*, donde se proponía que el niño llegara al conocimiento a partir de la curiosidad y el autodescubrimiento del mundo. Rousseau (citado por Nussbaum, 2013), piensa que “la capacidad de navegar este mundo con nuestro propio intelecto como timón constituye un aspecto clave para la formación de un buen ciudadano que pueda vivir con otras personas bajo un manto de igualdad, sin necesidad de esclavizarlas” (p. 87).

En este tipo de educación, el maestro es un acompañante que incentiva al niño a que encuentre conocimiento por medio de preguntas que estimulan el pensamiento, a diferencia del modelo educativo tradicional donde al niño se le enseña a memorizar el conocimiento y hay una relación de autoridad. Nótese que en el modelo de Rousseau hay una relación armónica en la que tanto maestro como estudiante construyen conocimiento. Aunque Nussbaum nos aclara que Rousseau no fundó una escuela, tuvo enorme influencia entre pensadores de la época que estaban en contra del modelo tradicional, como: “el pedagogo Suizo Johann Pestolazzi (1746-1827). Según este autor, el objetivo de este tipo de educación era formar ciudadanos dóciles que, en la adultez, obedecieran a la autoridad sin hacer preguntas” (p. 88). El modelo de Pestolazzi, fundamentado en el modelo socrático, tenía también como fin el desarrollo de la mente del niño de manera libre, además de la importancia de la empatía y el afecto en este tipo de educación que se oponía a los castigos y fomentaba la incursión del juego en el aprendizaje de los niños. Otro autor que destaca Nussbaum, precursor de las ideas de Pestolazzi, es el pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852).

“Froebel se ocupa de niños y niñas muy pequeños, las técnicas socráticas no están presentes de manera formal en su teoría, pero sin duda aportan una base firme, pues se estimula a los alumnos a adoptar una postura activa de exploración e indagación, en lugar de ubicarlos como meros receptores. La idea de cada niño merece que se respete su individualidad y de que todos deben ser inquisitivos (sin importar cuál sea su género o clase social) también es de corte profundamente socrático” (p. 91).

Como podemos ver, Froebel está dentro de la tradición progresista, puesto que este pedagogo anima a sus estudiantes a seguir una postura activa dentro del proceso de su

formación educativa, que apunta hacia una educación inclusiva, integral, donde los estudiantes se reconozcan como semejantes. Para formar un tipo de educación inclusiva y progresista, Nussbaum pone como ejemplo concreto a Bronson Alcott (1834):

“Bronson fundó la escuela Temple School de Boston, donde dictaba clase a treinta niños y niñas de entre 6 y 12 años. Allí también había profesores y profesoras. En 1839 la institución aceptó a un alumno negro, lo que provocó que muchos padres retiraran de allí a sus hijos, y que finalmente, la escuela tuviera que cerrar” (p. 92).

Estos fueron algunos casos que enfrentó la educación progresista; sin duda, estos problemas no son ajenos a nuestra época, aunque se haya avanzado en el reconocimiento de los derechos, aún queda un camino muy largo por recorrer en temas de educación para fomentar las democracias hacia la formación de ciudadanos autónomos, críticos, conscientes de las desigualdades en nuestro mundo. Alcott reconocía la importancia del método socrático en sus estudiantes, debido a que este método fortalecía el autoexamen, la responsabilidad personal y la actividad intelectual independiente. Se desarrollan aptitudes en este tipo de educación como es la resistencia contra la escolarización, entendida como el proceso en que los niños y niñas acceden a la educación a su temprana edad en los niveles básicos. Otros autores que influyeron enormemente en la educación socrática fueron: Horace Mann (1756-1859), quien luchó por “la igualdad de las mujeres, el acceso gratuito e igualitario a la educación humanística y la instalación de bibliotecas gratuitas” (p. 93). Pero sin duda, según Nussbaum (2013), el autor más influyente en los Estados Unidos fue John Dewey (1869-1952):

Según Dewey, la mejor manera de lograr que los alumnos fueran personas activas era transformar el aula en un espacio del universo real, que guardara continuidad con el mundo exterior, un espacio donde se debatieran problemas de la vida misma y se recurriera a las aptitudes prácticas más concretas. Por lo tanto, el elemento socrático no se limitaba a las capacidades intelectuales, sino que

constituía un aspecto de las actividades prácticas: era toda una postura frente a los problemas de la vida real, asimismo, suponía una forma de interactuar con los demás. Dewey siempre sostuvo que, en una buena escuela, los alumnos aprenden a ser ciudadanos realizando proyectos en común con sus compañeros y resolviendo en conjunto, con un espíritu respetuoso, pero, al mismo tiempo, crítico. (p.97).

La propuesta que hace Dewey es un salto enorme para la educación, en contra de la educación tradicional, y sin duda esta sería la forma correcta de aprendizaje entre el maestro y el estudiante, partiendo de los problemas de la vida misma; este planteamiento se puede desarrollar en muchas de las áreas del conocimiento, como para poner un ejemplo: al niño desde la educación tradicional se le enseña matemáticas simbólicas y esto impidió que el niño conecte este tipo de conocimiento abstracto a los problemas reales, así mismo, pasa en filosofía: los jóvenes miran temáticas filosóficas, pero son incapaces en su mayoría de aplicar la filosofía a los problemas cotidianos; quizás este sea un motivo por el cual los antiguos filósofos aprendían en el mundo y no en un monasterio, claustro o aula de clase, este modelo de aprendizaje conventual formó siervos y no ciudadanos. El punto, según Dewey, es que el método socrático no solo puede ser aplicado al campo intelectual y abstracto, sino también en la vida cotidiana, así la educación debe incluir actividades prácticas en el aula de clase como cocinar, tejer o hacer labores de jardinería, para que de aquí se desprenda el conocimiento integral de las ciencias, técnicas y disciplinas; lastimosamente este modelo fue desapareciendo paulatinamente en las diferentes partes del mundo donde llegó este tipo de educación, no solo en Europa sino también en la India y Estados Unidos, donde había una influencia fuerte tanto de occidente como de oriente, como lo hemos señalado de forma general.

Para mostrar el fenómeno, Nussbaum nos relata las experiencias profesionales desafortunadas a las que se ha enfrentado para defender una educación para la democracia, en contra de la educación para la renta, que es el problema al que debemos hacerle frente como futuros educadores.

En un estudio que realizó Nussbaum a diferentes países y en diferentes niveles académicos, encontró que en la educación de los Estados Unidos en el año del 2006, la secretaria de

educación, Margaret Spellings, en el gobierno de Bush, en su informe, hacía énfasis en que la educación se debía desarrollar para el beneficio económico nacional, por ello era necesario “el aprendizaje del conocimiento aplicado, que sirve para generar velozmente estrategias destinadas a la obtención de rentas; las artes y las humanidades y el pensamiento crítico brillaban por su ausencia” (p. 21).

En marzo de 2004 se realizó una conferencia de especialistas en las que se debatieron los cambios que se han plasmado en las reformas educativas y la importancia de la filosofía educativa de Rabindranath Tagore, anteriormente cuando era tenida en cuenta su programa educativo en Europa, Japón y los Estados Unidos, el cultivo de las artes y las humanidades hacía que los estudiantes tuvieran una consciencia crítica y desarrollaban unas mejores capacidades creativas. Nussbaum nos advierte que estas ideas han quedado en el olvido hasta en la India, de donde se impulsaron inicialmente y donde ahora la democracia de este país pende de un hilo al carecer de los ciudadanos críticos que educó Tagore en su época. En el 2005, Nussbaum (2013) asistió a un retiro para docentes en la Laboratory School de Chicago: Donde John Dewey puso en práctica sus experiencias para la reforma democrática del sistema educativo, la misma institución donde las hijas del presidente Barack Obama pasaron los primeros años de formación. Los docentes se reunieron a fin de debatir sobre la educación para la ciudadanía democrática y analizaron una variedad de experiencias educativas, estudiando a figuras de la tradición occidental, como Sócrates y Dewey y de la misma tradición oriental como Tagore en la India (p. 23).

Al final del encuentro los profesores concluyeron que el estudio de estos filósofos aumentaba en sus estudiantes la imaginación, la crítica y el cuestionamiento, pero a pesar de ello los profesores se encontraban inconformes por las presiones que ejercían los padres de familia, al querer reformar las materias superfluas (artes y ciencias sociales) por materias en las que sus hijos adquieran aptitudes comprobables en el éxito económico lo que conlleva a cambiar los principios de la escuela. El de la formación ciudadana, por el de la educación para la renta.

En el otoño, Nussbaum (2013) “fue convocada por la directora del comité encargado de buscar un nuevo decano para la facultad de educación de una de las universidades más

prestigiosas de los Estados Unidos, la cual ejerce gran influencia sobre los docentes y las escuelas de todo el país” (p. 23). Cuando Nussbaum le habló de la importancia que tiene el arte y las ciencias sociales en la educación para la ciudadanía democrática, la directora se mostró sorprendida al ser la primera asesora que tocaba este tema entre muchos expositores, que le hablaron repetidamente de la importancia de la educación científica y técnica, que en últimas era lo que le interesaba al presidente, lo que generó gran interés en la directora, después de la exposición sobre la necesidad de la educación para la democracia.

En el año 2006, Nussbaum fue invitada a una universidad muy prestigiosa como conferencista para hablar sobre el futuro de la educación humanística, pero este fue cancelado porque el rector consideraba que este simposio no iba a causar sensación, como sí lo tendría uno sobre los últimos desarrollos tecnológicos para la obtención de renta en las empresas y en las industrias. La autora señala que, así como las historias anteriores hay miles y no solo en Estados Unidos sino también en Europa y la India y en la mayoría de países, debido a que las dinámicas económicas han transformado la cultura radicalmente. Haciendo alusión a Tagore, Nussbaum (2013) afirma:

Vamos detrás de las posesiones que nos protegen, nos satisfacen y nos consuelan: aquello que Tagore describe como el “disfraz exterior” de lo material. Sin embargo, parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja (p. 25).

Tagore nos advierte que el hombre ha perdido esa intersubjetividad, esa capacidad para comunicarnos con el otro, para mirar al otro como alma y no como un instrumento para nuestros fines, ésta pérdida del alma en la sociedad industrial avanzada, es la vestidura del disfraz exterior en nuestra época, lo material se pone por encima de lo espiritual y no nos permite establecer relaciones de empatía con los demás por medio del alma, entendida aquí como pensamiento, imaginación, facultad que nos permite interactuar como seres humanos, como semejantes. Al respecto afirma Nussbaum (2013):

“Si no hemos aprendido a concebir nuestra persona como la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la

emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues esta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se funda en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos” (p. 25).

Una de las tareas más importantes y bellas que tiene la filosofía, es reconocer a los demás como semejantes, a pesar de que seamos muy diferentes; el hombre, en el pensamiento y la emoción, puede entablar relaciones de empatía por medio del lenguaje y previas a este, si reconocemos a los demás como seres humanos, como seres complejos, si reconocemos los derechos que tienen los demás, como si fueran los nuestros, se empezaría a forjar las bases de la democracia como lo hizo Tagore en la India. En las democracias se necesitan ciudadanos realmente preocupados por los demás en la esfera pública, más allá de la preocupación individual y privada que nos caracteriza; se debe trabajar en el fortalecimiento del individuo y la sociedad desde la filosofía y las humanidades de manera integral. Este punto es de suma relevancia ya que vivimos en una época en la que la mayoría de países ha olvidado este componente de la educación en sus democracias, motivados por la superación de estándares internacionales económicos, generados por las crisis económicas, los países invierten a la ciencia y a la tecnología olvidando el valor que tienen las humanidades para formar los ciudadanos de las democracias contemporáneas, ciudadanos críticos que sepan afrontar sus derechos y deberes consigo mismos y con los demás, ciudadanos que tengan la facultad de imaginar las dificultades que enfrenta sus conciudadanos y los extranjeros a causa de los problemas que se han generado, por medio del desarrollo tecnológico, sin medir las consecuencias a nivel mundial por la lucha entre los países por el poder económico, así ha proliferado una educación para la obtención de renta en contra de la educación para la formación del ciudadano, que es la que se propone en este escrito.

Lo anterior no quiere decir, como lo muestra Nussbaum, que estemos en contra de la ciencia y la tecnología, solo que estas se deben desarrollar con consciencia, con respeto a la vida de los seres humanos, así como a todas las especies vivas sobre nuestro planeta; por ello, lo que aquí se reclama es el verdadero rol que debe desempeñar la ciencia y la tecnología; ese rol que enuncian los autores de la teoría crítica, entre ellos Marcuse⁵. La ciencia y la

⁵ La Escuela de Frankfurt genera una gran influencia en la educación, ya que fomenta el pensamiento crítico, haciendo énfasis en la noción de cultura como fuerza y acción política. La cultura crea subjetividades dentro y fuera de las escuelas y colegios. A través de la cultura y su relación con la educación, se intenta empoderar a

tecnología se desviaron de los principios ilustrados hacia la producción irracional, desmedida, desproporcionada, generando daños a la naturaleza. Para este fin necesitamos sujetos políticos que se formen desde temprana edad en el núcleo familiar, y este objetivo solo se puede realizar si las políticas públicas de un país integran la formación del ciudadano desde la educación, con el fin de potenciar las capacidades infantiles para formar los futuros ciudadanos de las democracias contemporáneas, ciudadanos críticos que participen como gobernantes o electores conscientes de la responsabilidad que tenemos, además, de que el ser políticos es una condición de nuestro ser que busca las condiciones dignas para desarrollarnos en sociedad.

En el devenir de la historia de la humanidad y la filosofía encontramos un sin número de autores que denuncian su estado de inconformidad en la forma en que los “ciudadanos” participan de manera pasiva en el Estado, además de la indiferencia en los asuntos políticos.

Para el autor Ángel Rivero⁶ en su artículo “los tres espacios de la ciudadanía” el concepto de ciudadano significa:

“En su acepción más simple, el miembro de una comunidad política, sujeto de derechos y obligaciones. La ciudadanía por su parte, define la relación precisa entre el ciudadano y su comunidad política, la ciudad. Esta última, a su vez, no es cualquier agrupación humana. La ciudad es una agrupación artificial de ciudadanos para vivir juntos en mutuo beneficio. Esto es, es una agrupación cooperativa para beneficio individual y colectivo.” (Rivero, 2001:51).

las personas, siendo críticos con las formas de poder y los discursos que intentan controlar sus vidas. La educación, desde la Escuela de Frankfurt, tiene con fin transformar las circunstancias que oprimen a los sujetos. Para lograrlo, es esencial la toma de consciencia crítica por parte de oprimidos. Un aspecto importante es la crítica al positivismo, ya que desde esta postura filosófica se problematizan nociones como la verdad y la ciencia, el servicio al poder que tienen las instituciones y los discursos. La pedagogía crítica cuestiona la educación formal, por medio de la puesta en evidencia su papel reproductor de injusticias sociales y sus mecanismos de opresión. La conformación de una consciencia crítica, parte de una educación emancipadora, la cual posibilita la autonomía, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permiten a los educandos analizar la realidad, percibiendo e interpretando como ésta influye en sus metas y aspiraciones, al tiempo, que otorga posibilidades para construir un mundo distinto. (Gaete, 2015)

⁶ Ángel Rivero es profesor de ciencia política y de la administración en la universidad autónoma de Madrid y es doctor en filosofía por esta misma universidad, además es consejero y científico del CEHUM de la universidad do Minho (Braga Portugal).

Siguiendo los postulados de Rivero llegamos a la afirmación de que el concepto y categoría de ciudadano es excluyente en la antigüedad, la edad media y en el renacimiento. Ahora bien, el autor se pregunta ¿Cómo debe ser un buen ciudadano en nuestro tiempo? Para ello trae a colación al padre de la discusión contemporánea de la ciudadanía, T.H. Marshall, que la define como: “un estatus conferido a aquellos que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que poseen dicho estatus son iguales con respecto a los derechos y deberes con los cuales el status está dotado”. (Rivero, 2001:53). El problema que encuentra Rivero a esta definición de ciudadanía es su carácter unívoco en el campo jurídico, que estipula de forma definitoria cuáles son los derechos y deberes que un ciudadano tiene que asumir en una república entre sus iguales, como un integrante de una comunidad particular a la cual es un privilegio pertenecer, ya que en la modernidad se conserva la característica excluyente de la ciudadanía.

Esta tensión se produce tanto en la parte teórica como en la parte práctica, cuando se empieza a cuestionar cómo debe ser un buen ciudadano y cómo se debe formar a buenos ciudadanos. Si se indaga desde la praxis encontramos que la democratización de la ciudadanía cobija a todos los habitantes que cumplen mínimos requisitos, como haber nacido dentro de un territorio nacional y tener la edad prescrita jurídicamente para acceder a la ciudadanía. Por ello es necesario que se empiece a trabajar en la formación del ciudadano desde la educación para que los integrantes sean dignos ciudadanos en la plenitud de la teoría y la praxis.

En la teoría política del republicanismo es menester mencionar que el modelo de Platón en La república, Aristóteles en la Política y Juan Jacobo Rousseau en el Contrato Social, deja un legado en cuanto a las cualidades de un ciudadano: 1. el ciudadano tiene auto legislación o autogobierno. 2. El ciudadano es miembro de una comunidad política. 3. El ciudadano tiene unos derechos y deberes. 4. El ciudadano es un sujeto de derecho libre, su libertad como describiría Rousseau es inalienable. 5. El ciudadano es un sujeto altamente participativo de los asuntos públicos además de ser un ser virtuoso con *areté*.

En la teoría política democrática liberal hay un gran desarrollo en la “libertad” del individuo, (libertad negativa o ausencia de interferencia), como legado a la ciudadanía deja

una mayor extensión en los derechos, pero olvida los deberes que tiene como ciudadano y termina totalizado, enajenado por el sistema económico capitalista que atomiza al individuo respecto a la sociedad, el ciudadano ya no participa activamente de la política sino que este es representado en el campo político, importándole más ser un consumidor que un sujeto político.

Esta problemática es denunciada en la Teoría política deliberativa de Habermas, quien realiza una crítica proponiendo la relación de soberanía popular-espacio de opinión público, interacción comunicativa; en este proceso de intercambio comunicativo se generan razonamientos, influencias y opiniones cambiantes, que en la sociedad civil surgen produciendo temáticas, problemas, motivaciones y convicciones compartidas que se concretan en la voluntad común. Propone una cultura democrática común que respete postulados éticos universales. El ciudadano va más allá de los intereses particulares o “goce pasivo de derechos” comprende la necesidad de la opinión pública y de los procesos de inclusión; la crítica que le hará Enrique Dussel es que su teoría política se desarrolla en la formalidad de la interacción comunicativa. En el libro “Las 16 tesis de economía política” advierte que la economía y la política no son sistemas ajenos, sino que hay que crear unos principios normativos para una auténtica participación de los obreros, trabajadores informales y todos los excluidos por el sistema capitalista, así, habrá que reformular las etapas de producción en torno a una inclusión desde la materialidad, la participación efectiva en las empresas, el mercado y el Estado.

Dussel también postula unos principios normativos para ir más allá del sistema capitalista rescatando la importancia de la comunidad y la subjetividad del individuo para hacer frente a los problemas ambientales del mundo, denuncia la irracionalidad de los problemas sociales, defiende una activa participación política al servicio del colectivo. Señala que el Estado no puede ser neutral como en el caso liberal, sino que debe intervenir en defensa del bien común de cara a preservar los valores comunitarios.

A partir de lo expuesto podemos plantear que es necesario formar a los estudiantes en una conciencia crítica con su realidad y contexto, con una perspectiva ética basada en los

derechos humanos universales, teniendo como base el respeto de la diversidad de culturas. Partiendo del pensamiento de Adela Cortina (2003), se puede afirmar que es importante formar a los estudiantes para que puedan configurar una comunidad que esté basada en la solidaridad de la que nadie quede excluido, es decir, una ciudadanía cosmopolita: “un mundo en que todas las personas se sepan y se sientan ciudadanas” (Cortina, 2003: 250). Aunque no es un proyecto políticamente constituido, ya se están gestando organizaciones internacionales que buscan el cumplimiento de los derechos humanos universales en diferentes partes del mundo. Estos objetivos no son ajenos a la problemática de conflicto armado que vive Colombia. Con el actual proceso de paz se debe trabajar en la integración de los desmovilizados de las FARC, partiendo de una educación que forme ciudadanos tolerantes, respetuosos de las normas y de los derechos de los otros, donde también, se impulse una catedra de la paz con base en libertad y la igualdad de todos ante la ley.

CAPITULO II
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA
EN EL AULA DE CLASE:
REFLEXIONANDO DESDE LOS CON-TEXTOS.

2.1. La palabra en la clase de filosofía.

Desde un enfoque clásico de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Filosofía o como diría el maestro Paulo Freire (1998) desde una “concepción bancaria de la educación”, sólo es necesario algunos elementos como: marcadores, ciertos textos (cuando se hallan en la deficientes bibliotecas de las escuelas y colegios) un transmisor, repetidor o relator de conocimientos que es el profesor, el cual tiene como función la presentación e instrucción de diferentes temáticas, (las que están relacionadas con la reflexión del pensamiento del ser humano, su entorno, su contexto o mundo) y por último, unos alumnos que memoricen los contenidos. Estos tres elementos desde esta concepción clásica y deficitaria del proceso de enseñanza-aprendizaje son necesarios para una clase. Sin embargo, este tipo de educación violenta y restrictiva, no está acorde a las exigencias que imponen los contextos y los problemas del siglo XXI. La enseñanza-aprendizaje de la Filosofía puede generar distintos espacios para el análisis y la acción, además, provocar el cuestionamiento sobre la(s) realidad(es), mundo(s), cultura(s) y las relaciones jerárquicas, hegemónicas y globalizadoras en las que actualmente estamos inmersos. Desde este punto de vista, la palabra es una posibilidad para preservar la vida y producir otras. El que hacer pedagógico del maestro de filosofía es un territorio de acción que debe posibilitar la palabra fluida, en su devenir, aprendiendo al tiempo, sus sentidos, significados y creando otros.

Los marcadores y los borradores son herramientas necesarias en un aula, pero no son las únicas; éstos pueden ser usados para producir palabras, pero no para otorgarla o conversarlas. Aunque los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, deficitarios o bancarios tienen como eje la palabra, es decir, (conceptos, ideas, problemas, escuelas filosóficas, entre otros), su manejo es utilitario, ya que es un medio transmisor de un sólo sentido o es la comunicación de una concepción-percepción personal y de mundo: la del docente, el programa, el currículo, la escuela, el colegio y los estándares educativos.

El pedagogo brasileño Paulo Freire (2005) criticó la concepción capitalista, desarrollista y hegemónica de la educación; a esta situación la denominó la concepción bancaria de la educación. Freire afirma que los docentes realizaban una pedagogía para la opresión, la que tiene como base la memorización mecánica de los contenidos. Los docentes consideran a sus estudiantes “vasijas vacías”, recipientes que es necesario sean “llenados” por el profesor. Igualmente, el saber pedagógico del docente era a su vez “llenado” y “moldeado” por las capacitaciones o las instrucciones que imponen las instituciones gubernamentales como son los estándares básicos y las temáticas direccionadas con énfasis en competencias. En este sentido, se dirige y controla lo que debe ser enseñado para favorecer los intereses de los grupos en el poder que solo buscan el aumento producción y la acumulación de capital. En su práctica pedagógica el maestro deposita conocimientos y entre más y en menor tiempo logre realizar la transmisión, se considera que mejor serán los procesos de aprendizaje del educando. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”. (Freire, 2005:79).

Esta concepción de la educación opresora, moldeadora, disciplinante afirma que los estudiantes y las comunidades son analfabetos-ignorantes, sus saberes y conocimientos propios y contextualizados son excluidos o intervenidos para ser modificados o eliminados, es decir, las epistemes o sus concepciones de mundos que no sirven para la producción deben ser anuladas u/o olvidados para ingresar un “verdadero” conocimiento “científico-occidental”. Freire (2005) plantea que: “La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda”. (Freire, 2005: 79). Asimismo, se domestica y disciplina al estudiante para que reciba los conocimientos sin interpretar, analizar, sin criticar, no se incentiva la autoformación, la libertad de pensamiento, la búsqueda, lo que favorece los intereses de los dominadores-opresores. “En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación”. (Freire, 2005: 81).

La palabra, el diálogo y la conversación son relevantes e ineludibles en la clase de Filosofía, éstas son expresiones intrínsecas a la disciplina, aunque sus usos o intervenciones, no siempre se dan de forma libre y espontánea, al contrario, se restringe, causando que se

desconozcan saberes, conocimientos, sentires o emociones. La palabra “atrapada” o “limitada” se transforma en un medio o vehículo para transmitir o informar verdades, contenidos descontextualizados y estériles. Asimismo, cualquiera sea el uso, función o rol que se le otorgue a la palabra en la clase de Filosofía, se puede decir que, sólo por medio de ella, es como la disciplina puede cerrarse o contenerse o abrirse y crear. Desde esta perspectiva, es necesario que la palabra genere diálogo entre los distintos actores educativos, provocando preguntas y problematizando tanto los mundos interiores como exteriores, construyendo de esta manera, (tanto individual como colectivamente) palabras y pensamientos propios. Así, en el aula no se debe seguir perpetuando una repetición de palabras, concepciones, pensamientos, escritos y declarados por otros. Al contrario, es importante generar autonomía y análisis crítico en los estudiantes.

2.2. (Des)encuentros.

El momento del (des)encuentro implica una posibilidad de contacto, de relación, de interacción, de reunión, de diálogo y conversación, pero también, de distanciamiento. Es una expresión de pensamientos, sentires, emociones, miradas o perspectivas diferentes, produce conflictos, y también, es una forma de ubicarse en lugares distintos (in)conexos que siempre tendrán la capacidad para el reencuentro a través de la palabra, la que produce conciliación, diálogo, respuestas y nuevas preguntas, nuevos conflictos, nuevos problemas o nuevos pensamientos, caminos que pueden o no cruzarse o encontrarse. El (des)encuentro en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la disciplina de Filosofía se pueden dar en el intercambio de saberes y conocimientos, pensamientos y reflexiones, de experiencias y desconocimientos, de sentimientos y emociones, de deseos, placeres y lenguajes corporales.

El encuentro es una experiencia vital y para este trabajo es actividad pedagógica, donde se comparte un espacio, un lugar, un tiempo para hacer uso de las palabras con el(los) otro(s). Se aprende en relación y en compañía de los otros, la cual es una condición para la existencia, una existencia que vincula o es un nexo, acto que produce con-vivencia humana, en este caso escolar. El (des)encuentro en la clase de filosofía es un espacio para vivir el mundo interior, no es desconexión, es autonomía, la que busca crear un lugar o territorio propio, una identidad, que está en constante movimiento con la palabra dialogante y la reflexión, que

aunque acerque o aleje en las posturas de pensamiento, sentimentales o emocionales, siempre estará abierto al intercambio, la confrontación, el conflicto, la conciliación o el desacuerdo a través de la conversación, mediado siempre por el respeto hacia el otro, situación que debe excluir cualquier forma de violencia.

Desde estos puntos de vista, se propone una didáctica para la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Filosofía, que tengan como base la estimulación o provocación por el uso de la palabra y la conversación a través de diferentes procedimientos y actos pedagógicos como “la pregunta filosófica (hermenéutica) como estrategia pedagógica” que son visibles o verificables durante la clase. Asimismo, problematizar y pronunciarse sobre el(los) mundo(s), fomentando el diálogo de saberes, la negociación cultural y la construcción de ciudadanía democrática y participativa.

Sócrates es un autor de referencia para analizar el (des)encuentro dialogado, tiene como base la conversación que es estimulada o provocada con el fin de posibilitar el aprendizaje y la producción de saber y conocimiento. El filósofo de la antigua Grecia hacía uso de la ironía como herramienta para hablar o hacer hablar al otro, colocando en cuestión el saber y sus verdades o seguridades de él mismo y de sus compañeros. La sentencia socrática “solo sé que nada sé”, no es un juicio de falsa humildad; busca develar la ignorancia humana, sus certezas o verdades creídas, fundadas en una aparente sabiduría (racionalidad). Del mismo modo, visibiliza su propia definición, sentido o concepción de ser humano y hace una apertura al conocimiento y su conformación. La mayéutica socrática hoy sigue siendo una estrategia que puede ser utilizada en las escuelas y colegios contemporáneos, para generar didácticas, cuya aplicación puede crear espacios para el pensar filosófico crítico y afectivo en los estudiantes.

Primero, Sócrates piensa que los seres humanos aparentan o fingen un conocimiento que no tienen. Hoy en día aún se sigue manteniendo ciertas certezas o verdades que sirven para generar seguridades e imponer formas de poder, control y orden sobre diferentes seres. Estas verdades, muchas veces hegemónicas, son ideas preconcebidas y, de esta manera, son partes de algunos discursos hegemónicos, prácticas y experiencias que intentan definir nuestra existencia o vida, también, a partir de estas proposiciones se elaboran teorías y teleologías

sobre las sociedades, los sujetos, las realidades y los mundos. Así, muchos de los debates se centran en la imposición de concepciones individualistas y la competencia, una existencia humana que está en constante conflicto o pugna entre lo colectivo y lo individual. Segundo, Sócrates visibiliza la ignorancia escondida, disimulada o disfrazada. Las apariencias se han convertido en una forma de vida para ser aceptados, admitidos, lo cual termina homogenizando nuestro pensamiento, nuestro cuerpo, nuestros sentidos y emociones, en función de los intereses de unos sectores en el poder.

La escuela y el colegio no pueden escapar a estas problemáticas. El saber y el quehacer pedagógico están siendo influenciados por esta lógica capitalista-desarrollista-globalizadora, que entre los muchos valores que promueve están la competencia y el individualismo. En los docentes el trabajo colaborativo es escaso, cada quien se responsabiliza de su función, segmentando así el conocimiento, y esta práctica educativa termina afectando los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los estudiantes, quienes asimilan y aprenden diferentes asignaturas inconexas y descontextualizadas, por ejemplo: el profesor de artes o literatura no se relaciona en su labor con el profesor de matemáticas o de química. Del mismo modo, sucede con los trabajos de investigación que efectúan los docentes, no tienen una mirada crítica interdisciplinar. Las escuelas se han asumido la responsabilidad de formar personas para el trabajo, acríticos y dóciles.

Michel Foucault (2011) investigó cómo las interpretaciones, significados o representaciones de mundo se vuelven dominantes y construyen verdades, asimismo, crean realidades y legitiman jerarquías o gobiernos sobre las sociedades y los sujetos a través de discursos y prácticas. La biopolítica es uno de estos tantos mecanismos de dominación, es un proceso de disciplinamiento, regulación, control, medición sobre las poblaciones o individuos, los sujetos son moldeados, por ejemplo, en las escuelas y colegios, para que sean dóciles para producir y servir. Se enseña a administrar el cuerpo y se gestiona y calcula la vida, en este sentido, el tiempo se convierte en un factor que no puede desperdiciarse, debe aprovecharse para la producción constante que alimenta el sistema capitalista, es por ello que el reloj escolar y la campana, son los primeros instrumentos para volver maleables, obedientes y controlables a los estudiantes, preparándolos o adiestrándolos para el trabajo en las empresas u organizaciones.

Las escuelas y colegios como instituciones han sido sometidas al individualismo y la competencia, es decir, han introducido en sus concepciones la lógica competitiva y productiva, que es medida y controlada a través de las pruebas estandarizadas que se aplican a todos los actores educativos. Se crean entonces un círculo de competencia y de individuación tanto externa como interiormente. Las clases se transforman en lugar de entrenamiento para el hacer y producir, actividad que debe repetirse a lo largo de la existencia porque ya está establecido, es una verdad incuestionable, es parte del discurso del capitalismo globalizado que genera rentabilidad. Las calificaciones, las recompensas, las sensaciones de competir y ganar, los reconocimientos y estatus en la escuela hacen parte de este modelamiento para el futuro laboral. Aunque la filosofía es marginal en las instituciones educativas, ésta puede crear espacios para estas discusiones y otras, cuestionando de igual manera, la escuela moldeadora, homogenizadora, capacitadora, individualista, competitiva y productiva.

No obstante, la clase de filosofía no se puede considerar como una tabla salvadora en medio de este mar de discursos que imponen verdades que favorecen los intereses de unos pocos. Por el contrario, transformar el mundo y el sistema capitalista, jerárquico, hegemónico, homogenizador, es una visión y una tarea conjunta que puede iniciar desde la educación que queremos y desde la realización prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación comprometidas con el cambio, más innovadoras y distintas, las que fomenten la libertad y no el control y el modelamiento-disciplinario. La disciplina de la Filosofía puede crear espacios para que se cuestione, problematice, conflictúe, dialogue e intercambie epistemes, sentimientos y emociones en la escuela y en el colegio, crea momentos para que los estudiantes se apropien de la palabra, realicen sus reflexiones y expongan sus propias inquietudes y generen respuestas y soluciones, también que se realicen (des)encuentros y construcciones individuales y colectivas. De esta forma, la asignatura de Filosofía es una posibilidad en medio de procesos capacitadores y pruebas estandarizadas.

Partiendo de la mayéutica y de los códigos que planteó Sócrates, la reflexión ayuda a que los estudiantes realicen un redescubrimiento de sí mismos, como sujetos que piensan y analizan su con-texto. Es un descubrimiento que tiene como base la honestidad y es abierto, sin restricciones a la palabra y controles al pensamiento, pero este proceso, asimismo, puede

ser doloroso y generar desesperación al entender las problemáticas que están en el mundo, al develar y desarmar las verdades que hemos aprendido y a las que nos han sometido. Esta situación de engaños o falacias, verdades impuestas o discursos hegemónicos tienen sus orígenes en los discursos oficiales generados por los gobiernos favorables al sistema capitalista imperante y los intereses de unos grupos en el poder. Los educandos y los docentes sobre estas concepciones han tenido que construir su ser y su identidad, asimismo, moldean los cuerpos para que funcionen como maquinas-humanas para la producción. La pregunta se convierte en una posibilidad pedagógica y liberadora, porque cuestiona las verdades, de igual forma, generan incertidumbres que buscan ser afrontada a través de la reflexión y el análisis del pensamiento filosófico. Desde esta perspectiva, lo conocido, lo aprendido, lo interiorizado y lo sabido de forma acrítica, se diluye cuando se inicia el cuestionamiento y la problematización con las y los otros. Las personas y las sociedades podrían tener una existencia sin ser conscientes de las fallas o los errores de estas verdades, tal vez sigan atrapados en certezas incuestionables, irreflexivas y descontextualizadas, es por ello que la clase de Filosofía tiene una responsabilidad ética ante el descubrimiento de las distintas formas de opresión y de violencia.

La clase de Filosofía en las escuelas y colegios debe ser generadora de palabras que busquen crear otras alternativas a las verticalidades de poder, instaurando lugares para la reflexión crítica e histórica de las jerarquías, de los conocimientos, hegemonías, sistemas, sociedades, sujetos y de la relación de los seres humanos entre ellos mismos y con la naturaleza. En estos espacios el sentimiento y sensación de dolor se hace visible por el autodescubrimiento de uno mismo y su mundo; para este caso el descubrimiento de los propios estudiantes y maestros, los que juntos pueden develar y comprender las certezas, condicionantes y discursos que han construido realidades y formas de existencia disciplinadas.

El dolor que experimentan los educandos ante el sin-sentido de algunos discursos, textos constructores de contextos-mundo, emerge ante la incitación o provocación que debe hacer el(la) profesor(a) al otorgar la palabra, en muchas ocasiones los estudiantes responderán y se equivocarán, lo cual puede producirles frustración, desidia o rabia, pero también, sentirán cierta satisfacción al empezar a entender el problema o el conflicto. La desesperación aparece

cuando la reflexión y la opinión se entiende como algo inútil o a veces estéril ante las solicitudes que el sistema educativo exige y transmite directa o indirectamente; de igual forma, ante la imposibilidad de cambiar el mundo desde el mismo momento que inicia la reflexión.

La hora de la asignatura de Filosofía es importante que se dirija hacia el tratamiento del dolor/desesperación/incertidumbre/insatisfacción transformando estos sentimientos en autodescubrimiento personal y colectivo de la actividad del pensar y opinar, actos constructores de sentidos, al tiempo que se van formando subjetividades que se abren a nuevas posibilidades.

La confusión, la falta de entendimiento y el escepticismo pueden convertirse en elementos para desarrollar las clases de Filosofía, sobre todo la participación de los estudiantes a través de la palabra y las preguntas. Problematizar, trastocar, confundir, relativizar, pueden ser verbos cómplices durante la actividad pedagógica. Desde este aspecto, la mayéutica socrática puede entenderse como estrategia pedagógica y didáctica que busca convertir la clase en un lugar para filosofar y no remitir solamente esta asignatura a un aprendizaje acrítico de doctrinas, escuelas y teorías del pensamiento filosófico. Se elabora entonces un plan de diálogo que se utiliza para estimular o provocar la participación y la reflexión sobre los temas, donde se tienen en cuenta los conocimientos y saberes previos de los educandos, estas actividades educativas hacen que aparezcan las preguntas que con el tiempo y las lecturas se van complejizando. Las certezas, obviedades y verdades absolutas se problematizan, dando paso a la producción de saber y conocimiento. Los insumos para hacer filosofía en el aula no surgen solamente de los libros académicos, de igual manera, se pueden usar noticias de periódicos, canciones, poemas, cuentos, fragmentos de novelas, imágenes, entre otros. Resumiendo, la palabra en la clase de Filosofía surge del diálogo, su origen está en la experiencia vivida y no parte solamente de la lectura acrítica y de la repetición o transcripción de un discurso o texto académico.

La pregunta es un elemento importante para el aprendizaje de cualquier contenido académico y para la Filosofía es el inicio de la reflexión y la acción. La pregunta filosófica es una estrategia pedagógica que busca la provocación y la participación directa y decidida

de los estudiantes. El profesor no solamente debe planificar algunas preguntas para motivar el aprendizaje de una unidad o algunos temas del programa; de la misma manera, debe hacer que se cuestionen los estudiantes sobre problemáticas de la vida, noticias del ámbito nacional e internacional entre otras circunstancias y tópicos. Este acto pedagógico invita a que se use la palabra y se converse lo que se piensa y se sienta, visibilizando, igualmente, las emociones. A medida que avanzan las clases el docente debe acomodarse y acostumbrarse a la diversidad, a estas estrategias, descubrir los ritmos, los énfasis, los tonos, el modo de afrontar el dolor y la desesperación que se produce al pensarse las problemáticas del país y del mundo. Una de las dificultades de la libertad de palabra direccionada es que poco a poco se puede alejar de los programas, currículos y estándares, así, en la asignatura de Filosofía es más importante la reflexión-acción y la interrogación-argumentación entre estudiantes-maestros, situación que lleva a afrontar y a analizar, en muchas ocasiones directamente, las problemáticas emergentes.

Enseñar, aprender y evaluar desde la Filosofía –teniendo en cuenta la mirada pedagógica– es también enseñar-aprender desde la vida de una forma filosófica, del mismo modo, ser conscientes de nuestra historia experiencial y existencial, esto significa abordar la existencia desde el cuestionamiento y la interpretación. En esa relación vida-experiencia-cuestionamiento-interpretación se origina el pensamiento filosófico en la escuela y en el colegio. Enseñar a pensar o reflexionar desde la Filosofía se convierte en un norte, en una guía para los estudiantes, situación que termina incidiendo en sus proyectos de vida. Es relevante entender que las propias estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la disciplina están en la misma biografía del docente y de sus estudiantes y la construcción de una propuesta pedagógica tiene como base la unión de distintos elementos que deben estar articulados con los saberes, culturas y necesidades e intereses de los actores educativos.

2.3. La hermenéutica como estrategia pedagógica.

En la clase de filosofía es necesario que se cuestione los conocimientos. No hay otro camino para un aprendizaje crítico. Desde este punto de vista, es importante construir preguntas y establecer contrapreguntas, provocando que el maestro y los estudiantes se replanteen de una y otra forma el problema. Hans-George Gadamer se constituye en una

guía para elaborar una estrategia pedagógica del interpretar y del preguntar a través de la hermenéutica, la cual significa, en sí misma, interpretación. La hermenéutica nos lleva a plantear que nuestro pensamiento tiene que reconocer sus raíces tradicionales. Es por ello que se debe explicar a los educandos la necesidad de estudiar el pensamiento antiguo y moderno. Por ejemplo, antes de Sócrates hubo la Sofística (según Nietzsche a la que se retrocede en el pensar), en ella se pueden hallar los orígenes de la tragedia clásica (a los que se remontan los investigadores de la des-construcción). También, se puede encontrar las definiciones cosmología o arqueología en los presocráticos (a la que se devolvió Heidegger para plantear su investigación). La hermenéutica en clase hace que los actores educativos empiecen una temática desde una serie de procedimientos dirigidos, a la cual se le aplica una operación de la que se derivara el juicio, el que aproxima a unas sentencias, unas verdades, unos textos o discursos, entre otros, y se los interpreta a partir de un proyecto que guía tanto la conducta o la creación de otro saber y conocimiento. En un sentido más coloquial, no podemos interpretar un texto sin saber para donde vamos a ir.

La hermenéutica como parte de la estrategia pedagógica hace que se genere empatía y diálogo en el aula. La práctica hermenéutica es el arte de no tener razón; en este sentido, se les explica a los estudiantes que no es imponer una verdad sino generar un diálogo constructor de conocimiento. El primer acto pedagógico es el de tener cierta abstención o un cierto distanciamiento de lo que yo pienso o reflexiono, para poder entender y escuchar tanto lo que puede decir un texto, una imagen o un sonido, como lo que dicen y proponen los otros estudiantes-compañeros de diálogo. Si no me pongo en los zapatos del otro no puedo entenderlo y ni siquiera comprender lo que está exponiendo. El otro podría tener buenos argumentos o razón, justamente las proposiciones o contenidos que pueden faltarme o faltarle al educando en su argumentación. Si el estudiante no logra entrar en diálogo, convierte la práctica pedagógica filosófica en un interrogatorio unilateral, un examen, de donde se tiene una respuesta y una valoración (siempre inferior al que el interrogador se da a si mismo). No hay diálogo si se busca imponer la razón.

El maestro cumple un rol importante desde una práctica pedagógica hermenéutica; dialoga, pero no porque no tenga razón en algunas de sus apreciaciones dada su experiencia y las lecturas realizadas, sino porque tiene una disposición a cambiar sus actividades y

procedimientos didácticos, a invertir el orden de exposición de un tema o de unos tópicos, a explicar con claridad y profundidad aquello que enseña y, sobre todo, debe entender y respetar que sus estudiantes también tienen unos conocimientos, emociones y sentimientos y que de ellos puede igualmente aprender.

Desde esta perspectiva filosófica, es pertinente explicar a los educandos las distinciones que se dan en un acto de diálogo, lo que se dice y el decir mismo. Husserl hizo una diferenciación en sus primeros análisis de la hermenéutica. Planteó que los actos de dar sentido a las palabras, a los conceptos, a los términos o los discursos no se asemejan a informar de nosotros mismos, estos elementos están esencialmente vinculados o conectados. En este sentido, los estudiantes aprenden que lo analizado y comunicado es una significación determinada, verdadera o falsa, que quizás tenga como base los estatus o reglas de una ciencia, donde se pretende objetividad, imparcialidad e impersonalidad. Pero lo que reflexionan u opinan y notifican a sus oyentes o receptores activos es totalmente diferente: para iniciar, los educandos notifican que son personas que desean comunicarse con los otros llevando a cabo ciertas actividades y actos de pronunciar palabras a las que les han dado sentido; pero también les notifican o informan que están realizando (o que son capaces de reiterar y contrastar) la evidencia que respalda las certezas, verdades o argumentos que quieren dar a conocer y comunicar. Y los movimientos o gestos corporales además dan noticia o notifican una parte de los datos, que en muchas ocasiones queremos y no queremos dar a conocer. Por ejemplo, el acento de la voz puede indicar o señalar el lugar de donde soy originario o mi estado emocional y afectivo. (Husserl, 2002).

Lo expresado encierra términos o conceptos que en la filosofía hermenéutica han sido llamados índices (deícticos, pronombres, adverbios de lugar y tiempo, verbos, nombres propios, descripciones, sujetos, predicados, entre otros, que Husserl (2002) los denominó expresiones de sentido esencialmente ocasional). Su interpretación o comprensión exige unos conocimientos previos que es necesario que sean contrastados, criticados y actualizados de alguna forma en el presente; por ejemplo, durante una clase y en el proceso de la explicación de una temática se puede desorientar o desconcertar a los estudiantes si se utilizan nombres propios o términos que para ellos no remiten a alguien determinado o que no son conocidos.

En este tipo de clases magistrales, jerárquicas y deficitarias, los educandos se remiten a anotarlos o registrarlos, para usarlos sin comprenderlos durante una prueba o un examen.

Para que no suceda esta problemática de un aprendizaje acrítico, los oyentes-aprendices deben cumplir algunas normas de conducta, deben abrirse a la necesidad de contextualizar lo expresado o expuesto tanto en los aspectos objetivos como en sus elementos subjetivos. Si logra este proceso de contextualización, interpretación o comprensión, el receptor-educando, logra hacer propio el discurso y se responsabiliza de él. En este proceso pedagógico se logra asimilar lo dicho o expresado, se produce un acto de apropiación y del mismo modo, se logra guardar en la memoria con el sentido que el emisor (el docente, un estudiante o el que origina el discurso) le ha dado. El aprendizaje desde la hermenéutica filosófica permite que el educando efectúe una contextualización de orden subjetivo y objetivo (con base en las fuentes o elementos que demuestran o evidencian su opinión, reflexión o proposiciones), para lograr esta actividad relaciona los conocimientos previos y los resultados de su experiencia vital, generando así un nuevo conocimiento que para ser expresado es necesario que sea interpretado y posteriormente sistematizado.

En el acto pedagógico del diálogo y de la expresión de los diferentes discursos por parte de los actores educativos, es necesario que se tenga consciencia que lo expresado tiene un sentido que es necesario comunicar pero que cambia al ser escuchado por los otros. Decir, como muchos investigadores y hermeneutas han afirmado, es ya desdecirse de lo expresado o dicho. Lo que se plantea entonces es que el estudiante será un receptor activo y crítico, y comprenderá o interpretará a su manera, desde sus creencias, concepciones y desde sus ideas, desde sus propios proyectos, deseos, necesidades y memorias personales. Pero el emisor (docente u otro(s) estudiante(s)) no tiene las mismas concepciones, proyectos, expectativas, emociones o sentimientos, conocimientos y las mismas memorias. Estas diferencias son cruciales porque sin ellas no se podría generar el diálogo con los otros. Del mismo modo, el acto de expresión de una opinión, una proposición o un discurso entre unos emisores y unos receptores no puede expresar enteramente o globalmente lo que se quiere decir y lo que se sabe. Asimismo, que lo comunicado, lo recibido, escuchado y entendido por uno y por otro difiere y siempre diferirá.

- a) La lectura e interpretación de textos desde la hermenéutica para la clase de filosofía.

El filósofo francés George Steiner (2002) para el caso de la lectura e interpretación de textos ha planteado que es necesario que se utilice y actualice toda la memoria de la vida y fundirla (unirla) con el significado del texto para generar contextualización (con-texto). Esta acción lleva a involucrar los propios saberes, conocimientos y la memoria de la vida, haciendo que en la lectura se compartan ciertos razonamientos o proposiciones. Pero nunca coincidirá totalmente el sentido total de nuestra vida con el discurso, causando que siempre se cuestione una parte de él. El resultado no es que uno u otro venzan en el proceso de diálogo con el texto, sino que cambiará nuestra percepción y entendimiento de las cosas y se abrirá la posibilidad para interpretar otros elementos u otros mundos. (Steiner, 2002).

George Gadamer (2012) en “Verdad y Método” ha propuesto la fusión de horizontes y la historia de los efectos. El postulado de Steiner se refiere más a la fusión de horizontes. El acto ideal de interpretación de un texto que se les sugiere a los estudiantes es puedan fundir su inevitable horizonte de prejuicios, proyectos, necesidades, experiencias y expectativas con el que tuvo el escritor-autor. Por otro lado, es importante explicar a los educandos que una de las reglas de interpretación de textos consiste en no obligar a que el escritor-autor ingrese en mi horizonte de comprensión ubicándose al interior de él. Si el discurso se encuentra alejado o distante de nuestro presente y de nuestra cultura, es imprescindible que se utilice otros conocimientos suplementarios, capaces de ampliar, amplificar o incrementar el horizonte propio, si se quiere interpretarlo y lograr aprehenderlo y aprenderlo. No obstante, es necesario que los estudiantes comprendan que no puedan ubicarse o trasladarse completamente a la incierta perspectiva (horizonte) de aquel a quien se está leyendo, el cual se encuentra a años o siglos de distancia, por otro lado, se debe tener en cuenta el sentido distorsionado o deformado de las traducciones que puede tener el texto escrito. (Gadamer, 2012).

Al comprender (los estudiantes junto al docente) que hay una distancia temporal del autor y del texto con respecto a sus lectores-interpretes, se hace necesario que ellos busquen otros recursos para comprender el con-texto de donde ha surgido el discurso. Desde este punto de vista, esta situación no es un obstáculo, sino una condición y posibilidad para comprender y

adquirir nuevos conocimientos sobre un tema. También, esta distancia temporal ayuda a que los educandos distingan entre los prejuicios verdaderos de los falsos o carentes de verificación. Una adecuada consciencia interpretativa en la cual se formen los educandos es aquella que tiene en cuenta la consciencia histórica. (Historia de los efectos). Desde esta perspectiva, cuando se explica a un aprendiz o estudiante una causa, una situación o un acontecimiento, es necesario que él tenga en cuenta las consecuencias o efectos que ha producido tal acontecimiento o suceso, para que sea interpretado en el contexto y momento de la historia en que ocurrió y como nos determina en el presente. Desde este punto de vista, el educando comprende que el trabajo de interpretación de un texto se efectúa en un contexto de proposiciones, reflexiones e interpretaciones ya realizadas, que actúan sobre los lectores-intérpretes. (Gadamer, 2012).

Entonces el estudiante de la clase de filosofía interpreta que existe siempre una relación con el texto-objeto, al tiempo que su posición de análisis se halla determinada por el autor, su historia, su ubicación geográfica y sus juicios y proposiciones, aun antes de empezar el acto de interpretación. Cuando los estudiantes de la clase de filosofía asimilan o captan a que hay múltiples procesos históricos de interpretación en un texto, también logran vislumbrar y ser conscientes que están determinado históricamente, asimismo, el conocimiento está determinado por la capacidad de ser conscientes de él y de la determinación histórica en la cual están inmersos. En resumen, los educandos son conscientes de los efectos de la historia sobre ellos.

b) La pregunta filosófica como estrategia pedagógica

Cuando se dialoga con los otros y con el(los) mundo(s) se puede encontrar un pluriverso de sentidos. El horizonte de sentido del docente y sus educandos puede ir transformándose de acuerdo a sus universos de interpretación. Desde este punto de vista, los estudiantes deben aprender en la clase de filosofía que no hay verdades absolutas y un sentido único del texto, sino una multiplicidad de sentidos posibles en los discursos que se pueden captar en el horizonte de cada educando-interprete, esta situación hace que el texto pueda ser siempre nuevo de acuerdo a sus propias perspectivas, lugares y referentes. Gadamer ha señalado que el sentido o el problema del autor puede descubrirse en la medida que se logre captar o

descifrar su pregunta. Entonces los estudiantes pueden partir de los siguientes cuestionamientos: 1) ¿Qué le pregunta el escritor-autor a su tradición y a su contexto? Interrogarse puede llevar a que se entienda la comprensión original que quiso comunicar el escritor ¿Qué pregunta responde el autor en su discurso o texto?

Para este trabajo de investigación surge las siguientes cuestiones ¿Cómo pueden aprender a hacer preguntas los estudiantes? ¿Se puede elaborar una pedagogía de la pregunta? Gadamer plantea unos derroteros para elaborar cuestionamientos que puede servir para orientar a los educandos durante el dialogo con sus compañeros y con los textos. Desde esta perspectiva, Gadamer, afirma que:

1) La pregunta tiene contenida una delimitación e involucra el horizonte de la misma. De esta manera se evita hacer preguntas sin-sentido. Para Gadamer toda pregunta debe tener un sentido de orientación. El interrogante plantea la dirección que debe seguir la respuesta si quiere ser entendida y significada, es decir adecuada, con sentido, que pueda entenderse. Con la pregunta, lo interrogado es puesto bajo cierto punto de vista, cierto discurso, cierta concepción que está en diálogo con el con-texto. La pregunta efectúa una ruptura, una escisión, del con-texto (discurso) durante el diálogo, con el ser, la realidad o el(los) mundo(s) preguntado o cuestionado. El logos que se forma este ser o mundo quebrantado es siempre una respuesta, la que en esencia es parte del diálogo, con-texto o discurso de donde surge, sin embargo, para los interpretes-estudiantes es un nuevo conocimiento, otro saber, y esta contestación o respuesta sólo tiene sentido en el sentido que se ha realizado el cuestionamiento. (Gadamer, 2012).

2) Preguntar en la clase de filosofía es iniciar una apertura donde no está fijada o determinada una única respuesta. Lo cuestionado deja de ser una verdad absoluta, una sentencia decisoria y confirmatoria, al interrogar se abre el discurso y el con-texto a la posibilidad y la incertidumbre. Se pone en suspenso y se equilibran los pros y los contras. El sentido de una pregunta tiene como función suspender la veracidad, la verdad expuesta, la reflexión dicha en el discurso durante el diálogo, así la pregunta es abierta, es apertura a otros discursos, respuestas, saberes o conocimientos que no fueron pensados o reflexionados. (Gadamer, 2012).

3) El proceso de comprensión y la producción de un nuevo saber y conocimiento se realiza a través del cuestionamiento que debe ir más allá del con-texto (discurso) dialogado; la reflexión o proposición es la respuesta a una pregunta que se ha hecho el autor y el estudiante al descubrirla, está regresándose, retro-cediendo antes de lo dicho, se interroga más allá de lo que está en el discurso, por ejemplo, lo silenciado, lo no expuesto. También, un texto solo es comprendido, y hay que dejarlo claro ante el estudiante, cuando se “ha ganado el horizonte del preguntar”, es decir, cuando surgen cuestionamientos a las verdades, proposiciones o reflexiones que han sido expuestas, ya que se puede generar otras respuestas posibles, al contrastarlas con otros conocimientos, otros discursos, otros con-textos. Es por ello que en el diálogo se produce un (des)encuentro de perspectivas culturales y de saberes y conocimientos con el(los) otro(s) o con el(los) con-texto(s), y es a través de la fusión de horizontes que se puede generar la posibilidad de crear otros conocimientos y saberes. (Gadamer, 2012).

4) En el proceso pedagógico de comprender y hacer preguntas, hay que explicar a los educandos que los interrogantes sin sentido, sin dirección, no tienen posible respuesta porque no logran suspender la verdad, la proposición o reflexión expuesta en la que se puede tomar una decisión o un camino interpretativo. De esta manera, una pregunta es sin sentido se produce porque se ha alejado totalmente del con-texto, del discurso o de la problemática que se ha estado tratando. (Gadamer, 2012).

5) La pregunta es una apertura al diálogo y la conversación. Dirigir una conversación con base en el con-texto (discurso) es tener un tema sobre el que se orientaran los interlocutores. Este tiene un principio ético que plantea no callar o silenciar al otro con argumentos o verdades absolutas impuestas a través del uso de la violencia, sino escuchar, analizar y calcular el peso objetivo de la opinión o reflexión del otro. Gadamer afirma que esto es el arte de ensayar. El arte de ensayar es también el arte de cuestionar, pues preguntar es descubrir, poner al descubierto y en descubierto lo planteado y lo no dicho. Contra la firmeza de las proposiciones, reflexiones, respuestas o discursos, el interrogar o cuestionar, pone en suspenso y abre las posibilidades para la reflexión y la generación de nuevas respuestas y otros conocimientos y saberes. Cuestionar es un acto liberador que busca romper la represión que es realizada por una opinión o verdad dominante. (Gadamer, 2012).

La pregunta, por otro lado, es la base fundamental de toda investigación, independiente de la metodología que busque darle respuesta. Es un punto de partida, una apertura, puesto que toda indagación comienza con el cuestionamiento de una verdad o de algo que se desconoce, y es a partir de ella, que se establece una dirección para hallar respuestas. Pero también es un punto de llegada, porque a pesar que se genere otras respuestas, conocimientos y saberes, también, en medio del proceso investigativo surgirán otras preguntas. Algunos aspectos importantes a tener en cuenta son: 1) Los antecedentes de la pregunta están en el sentido común. 2) Todo conocimiento y saber inicia con un interrogante, porque éste permite fijarse en un aspecto de la realidad y busca dar explicaciones. 3) Las preguntas abren nuevas posibilidades y fronteras a los conocimientos y saberes. 4) Las preguntas invitan a viajar por territorios o con-textos desconocidos, a desplazarnos a otros lugares del conocimiento, teniendo presente que siempre la generación de un conocimiento deja nuevas preguntas y prepara el terreno para otros hallazgos. 5) Aunque las preguntas se pueden realizar de forma individual, casi siempre se efectúan en con-textos de intersubjetividad, es decir que requiere de diálogo e interlocución.

Como se ha afirmado, es necesario que los estudiantes durante el proceso pedagógico vayan entendiendo que las preguntas cumplen el rol de ir develando los supuestos, las verdades absolutas y las proposiciones hegemónicas, estableciendo de esta forma problematizaciones, mediante las cuales se da un paso a una experiencia de aprendizaje, generador de saber y conocimiento vivo y personal. Como se dijo anteriormente el acto de aprender no se hace sólo sino en relación con los otros, y la experiencia de dialogar, preguntar y responder se efectúa en el aula de clase en comunidad. Para los estudiantes no es fácil efectuar preguntas y estar en duda constante. Siempre quieren tener certezas o verdades y algo que escribir en sus cuadernos. La lógica de la producción y de encarcelamiento discursivo se hace presente en las cotidianidades escolares, con la necesidad de tener notas, calificaciones y abordar y dejar temas, dejando por fuera la posibilidad de construir saberes y conocimientos propios.

2.4. La pedagogía del conflicto

Una formación filosófica a través del diálogo y la participación está ligada a la construcción de ciudadanía y la consolidación de un concepto de ser humano libre y solidario, con conciencia de la justicia y de reciprocidad. En el diálogo con los otros, los estudiantes se vuelven conscientes de la importancia del respeto y la responsabilidad individual y colectiva que tienen frente a la promoción de una vida digna. Las formas de participación que aprenden tienen como base el fomento de una sociedad justa y equitativa, en la cual ellos tienen la capacidad de incidir en el futuro. Los estudiantes que se forman en la clase de Filosofía deben ser personas comprometidas con la solución de los problemas del mundo y las sociedades, que reconozcan y defiendan la dignidad humana, los derechos de las personas y protejan y valoren toda forma de vida. En la convivencia y en el diálogo surgen diferentes conflictos, pero éste debe salir del ámbito tradicional, en el cual lo ha posicionado la política hegemónica y homogenizadora, al contrario, el conflicto debe ser entendido de manera diferente, como una posibilidad de cambio que puede reconstruir los procesos sociales y las formas como se relacionan las personas. El conflicto es la manera como los intereses y las necesidades y sus satisfactores se hacen visibles y adquieren formas para construir soluciones a las problemáticas sociales y de los territorios. De esta manera, se puede afirmar que el conflicto aparece en los contextos para generar procesos y modificar las prácticas, al tiempo que se construyen nuevos sentidos en los ámbitos humanos y sociales en que nos encontramos y desplazamos. Frente a esto, el antropólogo, Marco Raúl Mejía afirma que:

“Por ello, el llamado es a recuperar el conflicto que se genera cuando queremos construir con otras lógicas como el lugar desde el cual es posible ir a lo nuevo en la visibilización de él o lo diferente que me interpela, como inicio de esa utopía que nos anuncia que si lo enfrentamos educativamente, él nos llevará a otro lugar, no para no tener conflictos, sino para construir mejores conflictos y consolidar con ellos mejor sociedad, mejor escuela, mejores propuestas. Y esto significa salir de la idea esencialista de las cosas ya hechas o maximalistas, que no plantean la transformación de la escuela, la pedagogía, sólo para después de las modificaciones estructurales. El conflicto nos está avisando que es posible

hacerlo de otra manera, que él instrumento principal es el crecimiento y de marcha por otra sociedad, otra escuela y otra pedagogía”. (Mejía, 2011, p. 50)

Desde esta perspectiva, se debe desaprender la idea negativa del conflicto, asociada a la resolución violenta, al contrario, es un lugar donde media el diálogo, el cual permite generar acuerdos y soluciones a través de distintas acciones no agresivas o impositivas. Parafraseando al maestro Estanislao Zuleta, es preciso que el aula de clase ayude a construir espacios sociales y legales en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a su supresión, su eliminación, a su burla o mofa, reduciéndolo a la impotencia o simplemente silenciándolo. Es la posibilidad de escuchar la razón del otro y no de condenarlo al olvido (Zuleta, 2015).

La Filosofía puede gestar procesos pedagógicos para la liberación, como lo afirma el maestro Paulo Freire (2005), acto que empieza por una concepción problematizadora. El pedagogo brasileño afirma que el mundo y los conocimientos están siempre en transformación, lo mismo que el presente y el futuro no está preestablecido o dirigido teleológicamente. Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la hermenéutica pone en cuestión las verdades absolutas, las proposiciones o los discursos hegemónicos. Desde punto de vista se considera al conflicto como generador de procesos de enseñanza- aprendizaje-evaluación, el que cuestiona tanto los conocimientos hegemónicos occidentales hasta las estructuras sociales jerárquicas rígidas. Cuestionar o interrogar la realidad lleva a generar nuevos conocimientos y saberes, al tiempo que se puede dar soluciones a los problemas de las sociedades.

Otro aspecto es que los aprendizajes deben ser situados y con base en las problemáticas de la vida cotidiana que tienen los estudiantes. Los procesos de enseñanza – aprendizaje deben relacionarse con los saberes y conocimientos surgidos en los propios territorios con las otras visiones de mundo y epistemes provenientes de otros lugares.

Es importante tomar distancia con una educación filosófica que tiene como base las jerarquías. Todos los seres humanos aprenden mediados por su mundo, y los procesos de enseñanza –aprendizaje- evaluación se realizan a través del diálogo permanente de saberes y

el cuestionamiento de la realidad. El diálogo y la negociación permiten reelaborar la realidad y crear mundos, logrando transformar los órdenes y las teleologías, dando paso a la diversidad.

La vuelta a la mayéutica y a la palabra dialogada, tiene como objetivo fomentar un aprendizaje colaborativo y participativo. Como señala el maestro Freire: “nadie aprende solo, todos aprenden en relación con los otros”. (Freire, 2005). Una educación desde la Filosofía debe fomentar la liberación, la cual se logra a partir de la pregunta y problematización de la realidad, el mundo y los conocimientos, de producir conflictos pacíficos y generar resoluciones, cuestionar las jerarquías y las hegemonías, las verticalidades y los discursos de gobiernos autoritarios rodeados de una falsa aurora democrática.

CAPITULO III

LA CLASE DE FILOSOFÍA

Introducción:

A partir de mi propia práctica y experiencia de profesor de la clase de filosofía, planteo que los estudiantes se preguntan por su ser y la capacidad de actuar (acción) en el mundo. De esta manera, los educandos de zonas rurales y municipales anclan o están influenciados su pensamiento por las organizaciones sociales, comunitarias o colectivas en las que se encuentran inscritos o en las que participan sus padres. Se puede encontrar en sus trabajos de clase y la creación de textos experiencias con sentido vital implicando el mundo social y los conflictos que se encuentran en sus contextos o localidades. Esta situación implica que el aprendizaje-enseñanza-evaluación se da también, por fuera del aula o hay una expansión de ésta, lográndose conformar otros espacios intersubjetivos para dialogar con otros conocimientos y saberes y efectuando acciones de negociación cultural, al tiempo que se proponen nuevas formas de ciudadanía.

La formación en filosofía y el acto de educar es una acción política, siendo transformadora del ser y dinamizadora del contexto, con un sentido vital, en el que docentes y estudiantes son conscientes e intervienen la realidad y el mundo, dejando de ser sólo repetidores de contenidos o reproductores del sistema educativo, para trans-formarse y con-figurarse en ciudadanos con capacidad de cambiar la sociedad democráticamente y con base en el respeto de los derechos humanos y de la naturaleza. De esta manera, los estudiantes en tanto sujetos críticos y políticos, expanden su capacidad, territorio de aprendizaje y de actuación, interrelacionándose no solamente con su comunidad, igualmente, con el medio biofísico que los rodea, realizando actividades con el objetivo de influir con algún propósito o intención determinado o delimitado. Desde esta perspectiva, los educadores y educandos son conscientes, activos y aplican la teoría contextualizándola, formando sentidos de responsabilidad con su entorno y la población a la que hacen parte.

En consonancia con lo expuesto, es importante asumir ciertos retos, metas, conflictos y problemáticas, es decir, ser un docente intencionado, apartándose de una falsa y cómoda neutralidad con respecto al contexto social-comunitario. Esta forma clásica de entender el rol

docente plantea que sólo es facilitar o transmitir la información de la asignatura que se orienta. Es precisamente, esta concepción de mero transmisor de contenidos, lo que desplaza o anula la subjetividad, el pensamiento crítico y la visión de mundo frente a las políticas educativas dirigidas desde el Ministerio de Educación Nacional, impuestas a través de planes y programas, los que consignan, transfieren y reproducen ideologías, formas de hegemonización y homogenización que no representan la libertad de cátedra, de opinión y pensamiento. Desde este punto de vista, los maestros y maestras deben asumirse como actores claves de la acción política-pedagógica.

Más que una receta, fórmula, un dictamen del cómo se debe dar una clase de filosofía, en este texto me pregunto por mi acción pedagógica y el reconocimiento de mis objetivos e intenciones en la clase de filosofía, ejerciendo responsabilidad en la formación ciudadana en la que están involucrados los estudiantes. Así, la filosofía que se enseña y aprende no puede ni debe ser una realidad abstracta y descontextualizada, separada del mundo de la vida de los educandos y de los profesores, situación que hace que los docentes deban tener en cuenta que son actores sociales, responsables con su quehacer pedagógico. Desde este punto de vista, la acción del profesor tiene su razón de ser en la posibilidad de generar o dar poder al otro, lo cual establece formar al educando en responsabilidad con el mundo.

La clase de filosofía debe ser viva, en la que el centro del quehacer pedagógico no sea un currículo académico inmóvil, estático, al contrario, los educandos deben estar involucrados con las problemáticas de su contexto, al tiempo, que es necesario conformar espacios para el surgimiento de un ejercicio filosófico con sentido, que favorezca la formación ciudadana y de la identidad. Es por este motivo que es importante salirse de los límites de los muros del aula y de la asignatura a otros espacios sociales, ya que no solamente se trata de analizar y pensar el mundo, igualmente, de transformarlo. Esta mirada de la formación en filosofía posibilita que las prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación sean dialógicas las que facilitan aprendizajes colaborativos, participativos e integradores, socialmente productores de saber y conocimiento y liberadores de las formas de control y estructuras dominantes.

La escuela debe constituirse en un territorio en donde se promueva el pensamiento crítico y la liberación de los seres humanos con responsabilidad social y con el contexto. Los procesos pedagógicos son liberadores siempre y cuando estén relacionadas con la democracia, la construcción de ciudadanía y la promoción de la tolerancia, el respeto y de Derechos Humanos y de la Naturaleza. De esta manera, la educación tiene que integrar un horizonte que busque la transformación y, de alguna manera, la praxis social. Siguiendo estas líneas de análisis, la asignatura de filosofía busca que los estudiantes se pregunten por su comunidad, por su población y que la intervengan con base en los valores y derechos antes mencionados, gestando, al tiempo, movimientos y cambios en los sujetos que se encuentran insertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Por último, la propuesta pedagógica es tan sólo una aproximación, una reflexión que parte de mi experiencia personal que busca plantear la relación entre acción y pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, desde mi lugar de enunciación que es el ejercicio docente.

3.1. Conformar sentidos y pensamiento crítico en la clase de filosofía.

Por lo general, la educación en filosofía se remite a la educación básica secundaria, grados décimo y undécimo, la que está más dirigida a la intención de transmitir y reproducir contenidos filosóficos. En una primera parte, se efectuará una relación entre la asignatura y la propia subjetividad, evitando de esta manera, una práctica pedagógica vacía y sin un horizonte, sin un sentido, tanto para el docente que enuncia como para los estudiantes. Desde esta concepción, es necesario un proceso constante de indagación por parte del profesor como de los estudiantes (aprendizaje problematizador y por indagación) buscando la forma en que los contenidos conceptuales adquieran sentido y vida, los que pueden ser reinterpretados en los contextos (aprendizaje situado), implicando una conexión directa con la realidad y sentir de los educandos.

Segundo, la enseñanza de la filosofía es una práctica que conforma sentidos y pensamiento críticos, que buscan superar el tecnicismo, la verticalidad y la simplificación repetitiva que se encuentran en las directrices de los planes y programas del Ministerio de Educación, perdiéndose la posibilidad de una clase orientada a analizar el sujeto y su interrelación con

la sociedad. Lo anterior se puede alcanzar a partir de problematizar el mundo, por medio de la pregunta filosófica como estrategia pedagógica, actuación que permite un pensamiento y una opinión crítica respecto de la sociedad y del rol de los educandos en la misma. El proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación se inicia desde él nos-otros mismos, los que estamos inmersos en unos con-textos socioculturales, ejemplo de estas primeras actividades pedagógicas son las auto-biografías y la historia común. Consecuentemente con lo expresado, el contenido conceptual sólo es importante como punto de referencia, ya que la relación con los saberes comunitarios, las negociaciones y contenidos culturales y las formas de vida, es lo que da sentido al proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, logrando que no sea un actividad lineal y vertical de formación que ayuda a la interacción y construcción de lo humano.

Lo importante de esta manera de efectuar la clase de filosofía es que construye una mirada y un sentido integrador del conocimiento de la realidad y de los con-textos, acto pedagógico en el cual debe existir un estrecho vínculo entre maestros-estudiantes-comunidad con los que se construye una planificación consensuada, no parametrizada del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Teniendo en cuenta lo anterior, formar en filosofía debe llevar a construir sentidos compartidos con los y las estudiantes. Este proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación posibilita una actitud crítica respecto de la realidad, el contexto y las visiones de mundo, asimismo, se construyen saberes y conocimientos en relación con los otros y desde sus propias biografías, se entiende que hay una co-creación de significados y sentidos, del mismo modo, los educandos estarán preparados a comprometerse con los procesos de las comunidades, poblaciones y su entorno. Es compromiso social-comunitario se evidencia en el acto pedagógico y en las clases, en los sentimientos, emociones y pasiones con la que plantean los educandos sus puntos de vista, la forma en que se comportan y miran cuando algo profundamente les llama la atención y les interesa, la expresión corporal y gestual cuando se plantean problemas sociales o se interrogan por su ser y el mundo, en el diálogo entre ellos, el docente, sus padres, abuelos y el resto de familia extensa o comunidad, lográndose como se ha planteado una ampliación del aula de clase. Ese compromiso y

responsabilidad los impulsa más allá de una actitud de prejuicios y críticas formales, llevándolos a conformar un pensamiento y perspectiva personal, tomar posiciones como sujetos y ciudadanos que intervienen la realidad y el contexto.

Desde este punto de vista, se plantea que, en la clase de filosofía, es posible generar un clima de aula y actos pedagógicos en los que estudiantes se pueden reconocer como actores sociales, como seres políticos que tienen voz y problematizan el mundo. (Freire, 1989). La escuela y el Colegio como espacios simbólicos donde los educandos se forman, no deben pensar la sociedad desde posturas teóricas, sino contribuir a conformar perspectivas personales y colectivas sobre la misma y socializar esas posturas, opiniones o formas de pensamiento, con el objetivo de aportar, construir o incluir sentidos con impactos vitales en distintas personas y poblaciones en la cual estamos insertos. De esta manera, la comunidad educativa, se hace responsable de que: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre su mundo para transformarlo”. (Freire, 1989:7). Tomar responsabilidad o hacerse cargo se entiende como estar sumergidos o inmersos en la realidad, los contextos y en la comprensión y lectoescritura de textos filosóficos, lo que hace que el acto pedagógico y la acción tengan un sentido y un impacto tanto en los diferentes entornos y en la (inter) subjetividad de los participantes. Por eso es necesario que el proyecto pedagógico de intervención social surja desde la realidad, contexto, inquietudes y preocupaciones de los estudiantes, siendo ellos los protagonistas del proceso pedagógico y del encuentro-dialogo (aprendizaje colaborativo).

En la práctica de enseñanza-aprendizaje-evaluación de filosofía no es corriente que se hagan proyectos de trabajo social o de intervención, es por ello que es necesario efectuar actividades de explicación y acompañamiento para que logren los estudiantes desarrollar distintas capacidades y estructuren sus ideas, en la que todos se vean comprometidos. Además, es necesario explicar u orientar el contenido temático con el que se va a laborar, para que puedan problematizar e indagar desde él su contexto (aprendizaje situado) para que vayan estructurando una ruta metodológica, y respondiendo preguntas como el para qué hacer, quiénes, dónde y para qué resignificar el mundo.

A partir de esta práctica pedagógica en filosofía se puede analizar que la escuela y el colegio no son lugares para entregar u repetir contenidos, preparando para un futuro cercano, al contrario, los centros educativos son instituciones para el desarrollo humano, social y político, tanto de los niños, niñas y jóvenes como de las comunidades. Es desde este punto de vista, que los docentes tienen el deber de potenciar distintas capacidades sociales en los educandos, hacerlos responsables de su propio proyecto de vida, del trabajo de intervención social y del proyecto de sociedad en la cual están inmersos, cambiar las formas de adquisición y transmisión de saberes, conocimientos e ideas que, por lo general, son estériles e inertes. “[...] ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones” (Freire, 1989: 88). Es decir, proponerles que, mediante ejercicio autónomo de la razón crítica y la acción, desarrollen formas de ciudadanía, de humanidad con proyección social y comunitaria.

Un aspecto importante en el acto pedagógico es la interacción dialógica, la cual hace parte del proyecto de intervención social, ya que se genera la negociación cultural y el diálogo de saberes y conocimientos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Distintos elementos emergen, como, por ejemplo, motivaciones, intereses, miedos, expectativas, ideas, cosmovisiones, sentimientos, emociones, pasiones, sentidos, biografías, historias, relatos, memorias, identidades culturales, entre otros. En el aprendizaje colaborativo, se conforman responsabilidades y roles dentro de la interacción, en que cada sujeto asume posturas o sentidos de mundo. Se produce una necesidad de compromiso por parte de los educandos y su promoción es necesaria para la estrategia y didáctica, porque los alumnos necesitan aprender sobre responsabilidad y acción y su rol en el acto pedagógico⁷.

⁷ Tomando como punto de partida la ética dialógica de la filósofa Adela Cortina, se puede decir, que la clase de filosofía debe potenciar el reconocimiento del otro como ser dotado de competencia comunicativa, del mismo modo, respetarlos como personas e interlocutores que pueden participar en un diálogo sobre las problemáticas, situaciones y con-textos que los afectan, al tiempo, que se fomenta la participación. Así, un compromiso es generar el espacio social en el aula para el respeto de la vida de los interlocutores y afectados, evitando forzar la toma de posiciones en los debates por medio de presiones físicas o morales, como también, es necesario asegurar el respeto de los derechos de expresión, consciencia, autonomía y unión. Es una búsqueda de entendimiento mutuo, donde los actores deben empeñarse en la labor de conseguir la elevación del nivel material y cultural de los participantes y afectados, lográndose que se pueda debatir en condiciones de simetría. Los intereses particulares no se pueden convertir en decisiones universalizables, al contrario, se deben sentar las bases de una comunidad ideal de habla en la que las decisiones acerca de las problemáticas o conflictos se tomen en condiciones de simetría. La ética dialógica posibilita una responsabilidad que no elude las consecuencias de los desacuerdos, al contrario, propone optar por la racionalidad estratégica, entendida no como

Uno de los elementos a tener en cuenta es lo organizativo; en la elaboración de proyectos pedagógicos y comunitarios es necesario generar objetivos y establecer roles o funciones, es decir, relaciones que permitan la creación de sentidos de pertenencia y de empoderamiento en los estudiantes como actores sociales y ciudadanos. En este ejercicio educativo, el docente efectúa su transformación, de repetido y transmisor de contenidos a acompañante y co-investigador. Desde esta perspectiva, se potencian ciudadanos con capacidad de agencia y no individuos como se plantea en el sistema educativo. Un docente comprometido con su realidad y contexto capaz de: “poner en movimiento a sus alumnos, pero sin que eso implique ni controlarlos ni morir”. (Langon, 2003:4).

En la actividad de implementación del proyecto los estudiantes deben ser los protagonistas, el rol del profesor es coordinar y colaborar en lo que requieren. Asimismo, el proyecto de intervención implica trabajar con otros grupos, comunidades o poblaciones. El maestro hace también, un apoyo técnico, por ejemplo, separa las salas que serán utilizadas, efectúa visitas para atender preguntas, requerimientos, problemáticas o dificultades, mientras se deja registro audiovisual y por escrito de la actividad. El docente, desde su posición, mira la realización del proyecto de intervención social-comunitaria de forma diferente, en el cual se puede analizar las relaciones entre comunidad educativa, población, padres de familia y estudiantes.

En síntesis, es necesario potenciar la capacidad de reflexionar del estudiante, formarlo en una ciudadanía con capacidad de agencia, actor social y político, es igualmente, una oportunidad para potenciar el ejercicio docente, para analizar y construir un sistema educativo acorde a las necesidades de los educandos. Narrar la experiencia grupal y sistematizarla se constituye en una actividad para transformar lo hecho y planificar lo que se va a realizar. Un aula diversa se erige porque cada aprendizaje es distinto, hay tantas visiones de mundo en este lugar y existen diferentes vidas al interior de la clase de filosofía.

pacto, sino como acuerdo unánime, como el único modo de crear un camino para hacer universalizables el uso de la comunicación. (Cortina, 1994:37-38).

3.2. La estrategia educativa: Filosofía para la acción comunitaria y social.

En esta parte del texto se pretende narrar la experiencia de intervención social del docente y los estudiantes, la cual está inmersa en un contexto educativo más extenso y, como resultado, es importante, analizar diferentes momentos o elementos pedagógicos fundamentales de una filosofía para la acción social. Un primer momento, son los estudiantes y sus contextos, para los que es necesario elegir unidades y temáticas acordes con sus necesidades y no con didácticas bajo parámetros o esquemas rígidos. Didáctica que implica una “organización mínima, vital y necesaria del tiempo”. (Quintar, 1998:56), es decir, no una planificación técnico-programática, en la forma de construir una teleología pedagógica u organización de enseñanzas, aprendizajes y evaluaciones preestablecidas, mecánicas, que se deben efectuar en un orden estrictamente cronológico, al contrario, la didáctica como una organización que considera un orden temporal propio, que va al ritmo del aprendizaje de los integrantes del acto pedagógico y en su curso cotidiano de accionar en el mundo, que parte desde las problemáticas o interrogantes del presente hacia el pasado con proyección en el futuro, y que tiene como base la imposibilidad de la comprensión total de la vida, dejando lugar a lo indeterminado. Desde esta perspectiva, la organización del tiempo y de las prácticas pedagógicas está supeditadas a los sujetos que hacen parte de la actividad de aprendizaje, es decir, es más importante la significación inter-subjetiva y colectiva-comunitaria del tiempo en situaciones contextuales y vitales y con un sentido de mundo particular.

Los estudiantes convergen en un mismo proyecto en común, insertos en contextos propios, lo que permite la construcción grupal y colectiva de lo que se ha nombrado como un “ángulo de mirada”, lo que se puede entender cómo una perspectiva o sentido desde el cual se analiza y se crea el mundo simbólico, un mundo compuesto de diferentes significados, que permite comprendernos como sujetos históricos y ciudadanos.

El maestro promueve a que se genere un movimiento vital en sus estudiantes, (Quintar, 1998). Para ello el docente debe preguntarse sobre que quiere incentivar en sus educandos, que estrategias y didácticas debe efectuar para lograrlo por intermedio de qué contenidos, y, más necesario, para qué. En conclusión, cual el objetivo o proyección que tiene la acción.

Del mismo modo, esta propuesta pedagógica implica considerar diferentes elementos claves dentro de la intención de la clase de filosofía:

- a. Proceso de indagación (aprendizaje por investigación o indagación) por parte de los estudiantes en su contexto social comunitario o poblacional y el rol de ciudadanos en ella.
- b. La comprensión y la interiorización del compromiso y la responsabilidad de los estudiantes con sus comunidades.
- c. El reconocimiento de su condición de ciudadanos y de sujetos sociales y políticos y
- d. La posibilidad de formar parte activa-política-ciudadana de aquello que es objeto de sus reflexiones e intervenciones sociales.

Es importante, enfrentar este acto pedagógico reflexivo con una conceptualización y una teoría clara con la idea de formar sentido en los educandos esta actividad, los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación que puede potenciar y las reflexiones de los sujetos. Es necesario, tener en cuenta la incertidumbre, el descubrimiento y adaptarse a las transformaciones en el ejercicio educativo. Por ello la sistematización como producción de saber y conocimiento, debe recorrer la ruta y diseño de investigación y aprendizaje.

<p align="center">Imagen No. 1. Estudiantes en campaña de salud.</p>	<p align="center">Imagen No. 2 Trabajo social de acompañamiento a adultos mayores.</p>
	
<p align="center">Imagen No. 3 Trabajo social con personas con capacidades diversas.</p>	<p align="center">Imagen. No. 4 Trabajo social prevención del abuso sexual en niños, niñas y jóvenes.</p>
	

3.2.1. Problematicación el mundo de la vida.

Consiste en un proceso de planificación en el cual se realizan clases dialógicas que busquen generar preguntas o problematicen el mundo, en las que los estudiantes desarrollen distintas motivaciones e intereses por aprender, comprender y reflexionar acerca de su contexto o entorno sociocultural, y, sobre todo, su rol como ciudadanos. Para tales acciones se proporciona materiales, entre ellos textos filosóficos, teóricos, de investigación, audiovisuales, imágenes, entre otros, los que constituyen un “recorte de realidad” (Quintar, 1998). Es necesario presentarlos de manera problematizada, con preguntas, cuestionamientos, dirigidos a promover una actitud crítica y el diálogo propio de la asignatura. Por último, este trabajo es una construcción colectiva. En resumen, las clases de esta fase están constituidas por dos partes: textos y procesos de lectoescritura y diálogo, que debe invitar a problematizar e indagar.

3.2.2. Elaborar el proyecto de investigación e intervención.

Esta etapa se les presenta a los estudiantes, a partir de sus preguntas, la estrategia de investigación e intervención social, las condiciones, implicaciones y responsabilidades que tiene el procedimiento para la elaboración de proyectos, y, posteriormente, como se debe ejecutar. En este momento, el rol del docente cambia: de profesor de una asignatura a docente acompañante del proceso y co-investigador. Los educandos deben hacerse responsables de su contexto y del grupo de investigación. Se asumen en esta fase los estudiantes como actores sociales, sujetos políticos y ciudadanos con capacidad de agencia en la sociedad.

Se propone la metodología de formulación de proyectos, se presenta a los educandos cómo las preguntas se convierten en objetivos, cuáles son las posibles rutas para la indagación y las implicaciones de trabajar en grupo, lo que incluye a todos los integrantes del curso. Un aspecto importante es que sean los propios estudiantes los que propongan y que ellos organicen el proceso pedagógico. De esta forma, se rompe con la idea de aprendizaje individualizado y competitivo. Esta situación debe acompañarse de un material escrito en el que se debe explicar los pasos en detalle del proyecto de investigación e intervención, el cual debe sugerir la creación, implementación, sistematización y evaluación.

Este acto pedagógico inicial, igualmente, tiene como intención fomentar el aprendizaje autónomo y por descubrimiento, ética de la responsabilidad y del trabajo colaborativo. Así, los estudiantes van creando su propio proyecto, con base en sus preguntas, ideas y discusiones en el aula, en relación con las herramientas teóricas aportadas por el/la maestro(a). De esta manera, los actores educativos deben generar un despliegue coherente y con sentidos sobre su propia práctica de aprendizaje, esto lleva a que se aplique la sistematización como una praxis que ayuda a la descripción de los procedimientos, las actividades, que se relacione los objetivos con la justificación y los resultados de la investigación con el aprendizaje.

TABLA NO. 2

Proyecto de investigación e intervención social.

Este acto pedagógico implica el trabajo en grupo (aprendizaje colaborativo), es decir, incluye a todos los integrantes. El objetivo es que cada uno de los integrantes adquiera responsabilidad frente a los roles y funciones adquiridas y creadas, ya que es un proyecto ideado y organizado por todos, que tiene como tarea final realizar una investigación e intervención social que problematice el mundo, dentro del establecimiento educativo, en la comunidad o en una población determinada, para lograr visibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y no tiene que estar confinado al claustro o al aula. Asimismo, los aprendizajes no tienen que ser cerrados en la mente de unos sujetos, sino que deben buscar preguntarse y analizar los problemas del contexto social, político, cultural, económico de los mismos, para lo cual los estudiantes deben:

- a. Seleccionar una pregunta y conformar un problema situado o contextual que interese a la mayoría de los integrantes del grupo de investigación. Por otro lado, debe ser significativo el tema, teniendo en cuenta, la responsabilidad consigo mismo, el grupo y la población a trabajar.
- b. Generar estrategias de intervención social relacionados o que se sustenten con temas filosóficos, lo que es necesario que esté en concordancia con el objetivo que se quiere alcanzar.
- c. Crear un proyecto de intervención, que debe tener la siguiente estructura:
 - Descripción de la pregunta y el problema a tratar
 - Justificación
 - Objetivos
 - Plan de trabajo
 - Resultados esperados
- d. Realizar un cronograma de trabajo, donde se indiquen las actividades y como estas se relacionan con la ejecución del proyecto, los responsables de dichas actividades y los plazos establecidos.
- e. Implementar el proyecto teniendo como base la ruta de investigación e intervención creada por el grupo.

- f. Evaluar y analizar la ejecución del proyecto y si los resultados fueron o no lo esperados.
- g. Finalmente, docente y estudiantes deben evaluar, sistematizar y generar espacios para la apropiación social del conocimiento, utilizando los siguientes criterios:
 1. Trabajo en grupo, distribución de roles, responsabilidades e integración grupal.
 2. Manejo de los contenidos conceptuales que se utilizaron en el proyecto de intervención.
 3. Proceso, en relación con el cumplimiento de los objetivos, las actividades, con los efectos positivos de la intervención en la comunidad y población.
 4. Resultados de la intervención y de los espacios de apropiación social del conocimiento.
 5. Otros propósitos del grupo.

3.2.3. Implementación de la estrategia pedagógica.

En esta fase se pone en acción el proyecto, es el momento en que sale del papel y del aula al contexto socio-cultural. Aquí se promueve en los estudiantes que se asuman como actores sociales y ciudadanos, conozcan los problemas de su comunidad, población o sociedad. El docente colabora, acompaña y guía el proceso de investigación, además, esta alerta a los imprevistos y las situaciones ajenas al cronograma y programación. Los estudiantes acuden a los mayores, abuelos, tíos, familiares, amigos o vecinos en el proceso de investigación e indagación.

A continuación, se presenta un trabajo realizado con el grupo de estudiantes. Es el documento final, producto del aprendizaje colaborativo y proceso de sistematización.

TABLA NO. 3
Proyecto de intervención psico-social: Comportamientos de la comunidad educativa Sistematización realizada por los estudiantes.
Presentación y justificación

Esta investigación e intervención implica un trabajo en equipo, que incluyó a todos los integrantes del curso de 10-01. El objetivo es que el grupo trabaje colaborativamente ante un problema ideado y analizada por todos nosotros, que tiene como tarea final realizar una intervención social dentro del establecimiento, para hacer evidente que nuestro proceso de aprendizaje no sólo debe realizarse en el aula. Los aprendizajes adquiridos debemos socializarlos ante todos los otros cursos y tiene, además, aportes de otras materias como matemáticas y español y literatura.

Objetivo general

Hacer reflexionar sobre las conductas que tienen los estudiantes, entre ellos, emociones como la ira, la tristeza, la alegría, el egocentrismo, la violencia, entre otros, con el fin de que puedan discernir y enfrentar los problemas del entorno.

Modalidad de intervención

El grupo de investigación conformado por estudiantes realizará los procesos de investigación en los grados sexto, noveno y once. Para lograr el objetivo propuesto, se efectuarán encuestas a los estudiantes y luego, con base en ellas, efectuaran análisis de ¿Cuáles son los comportamientos, más recurrentes que tienen los estudiantes y sus causas? Se realizarán charlas entre el grupo de investigación y discusiones que permitan analizar los resultados. Se contará con la ayuda de docentes de otras áreas.

Aplicación del proceso de acción e intervención

Luego de un trabajo largo en que los estudiantes nos pusimos de acuerdo respecto de qué queríamos hacer y para qué, se hizo importante realizar una planificación. Para ellos distribuimos tareas, roles y funciones. Una vez que se estructuró el plan a seguir se hicieron cartas, encuestas, autorizaciones y el proyecto como tal.

Procedimiento:

1. Realizar una encuesta previa a los profesores y psicólogo(a) encargado de las temáticas de bienestar psicológico (sexualidad, drogas, alcohol, bulimia, anorexia, depresión, violencia intrafamiliar, relaciones afectivas, entre otros). Analizar las encuestas y sobre esta base estructurar las acciones de investigación e intervención.
2. Diseñar y ejecutar la intervención, que tiene la siguiente estrategia de indagación

- a. El grupo de investigación se ha dividido en tres subgrupos. Cada grupo con sus diferentes roles y funciones.
 - b. Se distribuyen en los lugares establecidos para efectuar observaciones de campo (salas de clase, lugares para el descanso, biblioteca, entre otros).
 - c. Cada grupo se preocupa de que todos los recursos estén funcionando en perfecto estado.
3. Investigación e intervención
- a. Breve presentación del proyecto a los cursos participantes de la investigación e intervención.
 - b. Muestra de un cortometraje con base en la temática.
 - c. Breve exposición de contenidos.
 - d. Espacio para la discusión con respecto a las problemáticas con los asistentes.
 - e. Debate y conclusiones.
 - f. Se le agradece y se les pide a los cursos que regresen a sus clases.
 - g. Se dejan los equipos y recursos en el lugar apropiado y en perfecto estado.
 - h. El tiempo general de investigación e intervención es de una hora.
4. Evaluación del proyecto

Los estudiantes evaluarán los resultados de proyectos basándose en el objetivo formulado, a través de la observación directa.

Fecha y hora de encuentro para procesos de análisis y sistematización.

Contexto

Este proyecto se implementará en los tres cursos.

(Fuente: Curso 10-01,2019).

Aunque puede parecer un proyecto sencillo en su formulación, lo que genera en los estudiantes es aprendizajes significativos. Para ellos es la primera vez que, como curso, deben generar diferentes formas de aprendizaje: problematizador, indagación, colaborativo, situado o contextual, negociación cultural y diálogo de saberes, con el objetivo investigar, intervenir y proponer soluciones en su contexto, formándose, al tiempo, como ciudadanos con capacidad de agencia, lográndose que el acto pedagógico salga del aula y de la asignatura de

Filosofía. Esta práctica transforma las formas de enseñanza-aprendizaje-evaluación haciendo posible la construcción de sentidos, nuevos saberes, significados, genera nuevas posibilidades, como un paso al empoderamiento de sí mismos y de su formación.

3.2.4. Cuarta fase: evaluando el proyecto.

Es importante en esta estrategia realizar un encuentro con los educandos posterior a la terminación del proyecto. En esta acción se deben compartir experiencias, sensaciones, emociones, sentidos y evaluar el trabajo colectivo. Es indispensable que las opiniones sean guiadas y las expresiones objetivas, evitando que el proceso de evaluación no sea técnico, ni con carácter punitivo (recompensas y castigos), al contrario, reflexiones y opiniones con características cualitativas, es en este punto donde los estudiantes dialogan sobre sus aprendizajes y los exponen. Así las calificaciones se transforman en una estrategia para crear saberes y conocimientos a partir del proceso realizado, que luego es convertido en una actividad de sistematización. Como ejemplo, se presenta la reflexión de una estudiante respecto a la práctica:

<p style="text-align: center;">TABLA No. 4 Reflexión sobre el proyecto ALEJANDRA RODRÍGUEZ</p>
<p>Lo que se expone a continuación es mi opinión personal, la que se trata sobre la investigación e intervención de la cual fui parte junto con mi curso, el cual es muy tranquilo y responsable. El docente nos expuso la posibilidad de hacer un proyecto, sin embargo, no le prestamos mucha atención, no se escuchaba entretenido, y cuando tratábamos de estructurar el proyecto nos confundía con los objetivos, temáticas o la función y beneficios que traía este trabajo. Por ejemplo: no sabíamos cómo empezar, que tipo de actividades teníamos que hacer, si íbamos hacer era unas charlas o debates, si teníamos que participar todos, así que nos tocó estructurar el proyecto y objetivos.</p> <p>Entre todo el grupo de 10-01 dijimos que el objetivo del proyecto era hacer reflexionar sobre las conductas o comportamientos de los estudiantes, para que sean capaces de entender o analizar los problemas de su contexto.</p>

Pienso que este proyecto fue muy importante porque tuvo un eje o un objetivo fijo, nos hizo trabajar y preparar todas las cosas que se necesitaban, logrando que nos organicemos. Por ejemplo, nosotros hablamos con el director para la autorización, es decir, nos tocó ponernos a liderar, asimismo, tuvimos que hablar con otros profesores de diferentes materias para que nos colaboraran. Por ejemplo, si necesitábamos estadísticas, tocaba con el profesor de matemáticas.

Nos dividimos las responsabilidades y las funciones, por ejemplo, un grupo se encargó de presentar el proyecto, otro de hacer las encuestas y ayudar a diligenciarlas, otros buscaron los videos para las charlas y otros se encargaron de hacerle preguntas a los compañeros.

Asumimos como grupo de investigación el papel de educadores, para ello debíamos tener un dominio del tema y saberlo explicar, situación que hizo que leyéramos y buscáramos información verídica, debíamos prepararnos para cualquier pregunta o tratar de señalar donde se podía encontrar. Una de las temáticas a trabajar fue el de drogadicción, porque conocíamos mejor de la problemática y se prestaba para la participación de los cursos en los proyectos.

El proyecto estuvo tan estructurado que fue un poco fastidioso y largo. No obstante, al ver el producto final, uno se da cuenta que los momentos para improvisar se dan solos, porque uno no puede predecirlo todo y toca medir el tiempo.

En lo personal, a mí lo que me parece difícil es comenzar con las exposiciones, pero en este caso me tocó aprender a escuchar. Para mí es difícil porque en las conversaciones o debates tiendo a imponer mis ideas. La parte más difícil, fue cuando nuestros compañeros nos pedían nuestra opinión personal, querían conocer nuestra experiencia de vida, por ejemplo, se habló de depresión. Algo importante de lo que se expuso es que ellos, los demás estudiantes, comentaron que les importaba como lo ven los demás.

La autoevaluación en general para muchos no fue considerada algo tan significativo, para mí tampoco, creímos que habíamos trabajado tanto que era irrelevante si era buena o mala la nota. El proyecto me ayudó a mejorar mi capacidad de exposición, trabajar en grupo.

Desde mi punto de vista se cumplieron dos objetivos, lograr hacer trabajar un curso completo, tomar posiciones respecto al tema, hay que tener fundamentos, analizar las causas y los efectos de las problemáticas. Me ayudó a reencontrarme conmigo misma, porque mucho de lo que pensaban los grupos investigados e intervenidos yo lo pensé en su momento, pero ahora ya no, uno va teniendo aprendizajes y va fortalecimiento su identidad, esto es lo que habla el profe un aprendizaje significativo y crítico.

Creo que fue en general un proyecto innovador, yo nunca había tenido la oportunidad de pararme en frente de otro curso y menos intentar una interacción tan directa, sin ser parte de él y conocerlo, me gustaría hacer un proyecto donde se involucre el tema psicológico y el tema del medio ambiente, me parece una excelente temática a investigar, ganas experiencia y aprendes más con estos proyectos.

Alejandra Rodríguez

10-01

Al analizar el texto de la estudiante Marcela Jiménez se percibe una forma segura de hablar, con conocimiento de la investigación y de los problemas que trajo el trabajo en grupo. Es una estudiante que ha tomado la palabra y es protagonista de su aprendizaje, generó un compromiso con su grupo y con los cursos a los cuales se dirigió, evidentemente comprometida y responsable con su contexto. El relato, entonces, no revela a un sujeto disciplinado que repite la lección, sino a una ciudadana en formación capaz de dar sentido y pensarse el mundo y la vida, desde su acción.

Las actividades realizadas por los y las estudiantes hacen parte y representan el eje material de una clase de filosofía como acción e intervención social, cuyo objetivo es concretizar, concienciar en la capacidad política de la educación. Desde esta perspectiva, las actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación presentadas hacen parte de una posibilidad

de formación que puede diseñarse con los educandos. Pero no se trata de crear un formato, una ruta a seguir a la hora de enseñar filosofía e involucrar a los docentes, al contrario, compartir una experiencia concreta en una institución educativa, donde se efectúa la clase de filosofía con nuevos sentidos éticos-políticos con énfasis en la formación ciudadana.

Lo importante de la experiencia es que crea nuevos escenarios pedagógicos, nuevos sentidos y actividades que se pueden efectuar en la clase de filosofía en las escuelas. Al respecto, es necesario que los docentes de filosofía asumamos posturas más críticas con las mallas curriculares y generar nuevas estrategias pedagógicas. Por su puesto no se trata de un movimiento sin unos objetivos definidos, al contrario, es uno vital y con capacidad de transformar, dar sentidos y posibilidades a los estudiantes en formación de ciudadanos, para que tengan capacidad de agencia.

3.3. Diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

El diálogo es una estrategia pedagógica, tal como la expuesto el educador y filósofo peruano, Salazar Bondy (1995) es “el único adecuado a la materia”, ya que propicia preguntas y respuestas en medio de la conversación, logrando que el pensamiento del estudiante, negocie culturalmente y produzca un diálogo de saberes y conocimientos entre él y el docente, posibilitándose una reflexión filosófica colaborativa.

El asombro hace parte del proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes y de la propia tradición filosófica. En la adultez el asombro es disciplinado o constreñido por un mundo y unos aparatos tecnológicos que brindan respuestas. Al contrario, los estudiantes, como señala Jaspers (1992) indagan en lo más profundo de la reflexión filosófica; sus preguntas, lejos de ser retóricas y plagadas ya de otras intenciones que no vinculan la necesidad de aprender, buscan entender el sentido de la existencia y de la propia vida. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la praxis de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía tiene como base la capacidad de hacer preguntas, cuestionamientos que surgen en el ser del educando cuando intenta buscar sentido e interpretar los contextos, sucesos o relatos que constituyen o hacen parte de sus vidas.

En el aula se logra analizar como los interrogantes surgen de la necesidad de comprensión de la vida y la realidad. Matthew Lipman *et al* (1998) plantea que “los estudiantes empiezan a pensar filosóficamente desde muy temprano, la mayor evidencia es cuando empiezan hacer preguntas sobre el porqué ocurren las cosas. Si entendemos que la filosofía es una disciplina que plantea interrogantes, entonces la filosofía no es sólo para adultos y profesores universitarios”. (Limpman et al., 1998:83). Así, la filosofía es pertinente en la niñez, ya que desarrolla esa capacidad innata de los niños y niñas de preguntar, generando aprendizajes por descubrimiento. Partiendo de lo expuesto, el diálogo es un dispositivo pedagógico.

Desde esta dinámica comunicativa el rol del profesor crea un espacio distinto, rompiendo con en el aula tradicional, se conforma un aula diversa en el cual circulan ideas, propiciando los “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “para qué” de los educandos, además, la relación en el acto pedagógico se vuelve horizontal y relacional. Esta acción permite que los niños, niñas y jóvenes logren pensar por sí mismos, pues justamente “el pensar filosófico tiene que ser original en todo momento” (Jaspers, 1992:2). Se rompe la estructura jerárquica que divide al docente con su estudiante, potenciando la alternancia de posiciones, de tal modo que “(él) que educa se transforma en educando”. (Freire, 1972:90). De esta manera, el pensar filosófico se des-cubre o des-oculta a los educandos.

Invertir o subvertir los roles de la educación tradicional implica que los estudiantes aprendan con responsabilidad, la labor de enseñar: aprenden a plantear temas, razonar ideas, formulan interrogantes, argumentan y contra-argumentan, elaboran hipótesis, entre otros. El aprendizaje de la filosofía deja de ser un contenido elevado y casi críptico, se desarrolla en un acto de intercambio de palabras y visiones de mundo, que se relacionan con distintos saberes, partiendo desde su ser y experiencia, los que son movilizados y cuestionados. La clase de filosofía forma en autonomía que invita a pensar por sí mismos a los estudiantes. Lipman, Scharp y Oscanyan (1992) afirman que la enseñanza de la filosofía se destruye cuando el docente impone sus valores, conceptos o creencias a los estudiantes. En conclusión, negar la autonomía y voz al educando se puede interpretar, como una forma de negación, tanto de su capacidad y oportunidad de filosofar, como de ser. El diálogo en filosofía, no obstante, debe tener intención y sentido.

La filosofía puede ser intencionada o dirigida hacia dos aprendizajes fundamentales: el pensamiento reflexivo y el crítico. Se entiende por reflexión una actividad consciente, permitida por el pensamiento y dirigido a la comprensión. Donald Schön (1992), afirma que “este proceso se da antes, durante y después del ejercicio de la crítica, que, por su parte, comprende como un proceso mediante el cual el educando, de forma autónoma, analiza y evalúa, una situación y, sobre la base de dicha reflexión, elabora un punto de vista fundamentado”. (Schön, 1992). Paulo Freire, plantea que la actitud crítica de los educandos se relaciona con su inconformidad con el sistema social en el que están inmersos y se sienten sujetos, y buscan, con sus cuestionamientos, transformarlo. “Una educación filosófica que busca la reflexión y la crítica persigue la transformación. (López, 2006: 29). En resumen, la reflexión y el pensamiento crítico son actividades complementarias, pero dirigidas a objetivos o fines distintos. El primero a la comprensión interpretativa y el segundo a la transformación.

Desde lo anterior, es importante favorecer y estimular en los estudiantes la capacidad de reflexionar y el pensamiento crítico que busque la transformación, debe pasar por formar ciudadanos con capacidad de agencia en la medida que: “los niños reflexivos están preparados para mostrar buen juicio, y niños con buen juicio difícilmente van a realizar acciones inapropiadas o desconsideradas” (Lipman et al, 1992:68). Diálogo y reflexión están unidos, cuando los estudiantes dialogan deben reflexionar sobre las respuestas que van a proporcionar, las que van hacer y las que han ya expresado. Este acto posibilita el pensamiento crítico y a pensar por sí mismos, lo que es fundamental en la formación ciudadana, ya que una persona autónoma en su pensamiento: “es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo. El estudiante está preparado para evaluar sus actos y valores, compromisos y responsabilidades, y, en consecuencia, analiza su propia identidad y existencia”. (Splitter y Sharp, 1996:34).

3.3.1. El diálogo filosófico desde los aspectos teóricos a la práctica pedagógica.

Es importante en primera medida, distinguir el diálogo de una conversación que puede darse en distintos lugares y asignaturas. Splitter y Sharp (1996) plantean ciertas características y circunstancias para considerar una conversación como diálogo:

1. La conversación tenga una temática problemática.
2. Los estudiantes se les debe propiciar que indaguen, además que, mediante el diálogo, sean críticos consigo mismos y se autocorrijan, que se interroguen unos a otros en aprendizaje colaborativo, con el fin de re-formular ideas, hipótesis, opiniones, concepciones, etc.,
3. Las opiniones, las expresiones y aportes deben ser igualitarios, se les debe valorar a todos por igual.
4. El diálogo sea guiado por los intereses, necesidades e inquietudes de los estudiantes y que el interés del docente no sobresalga del de los alumnos.

Las estrategias antes mencionadas son aplicables a cualquier asignatura, no obstante, es diferente para la clase de filosofía, la cual no se puede reducir a una estrategia o técnica que permita desarrollar los contenidos. En el aprendizaje de filosofía debe nutrirse del intercambio y la oposición de consciencias reflexivas. (Salazar, 1995:117). Una diferenciación especial en el diálogo filosófico es que se rompen los procesos dirigidos de la malla curricular, es decir, no se trata de que los profesores trabajen, por ejemplo, el concepto de justicia, llevando definiciones para socializarlas y discutir las con los educandos. Tampoco basta con iniciar la clase desde los conocimientos previos de los y las estudiantes, preguntándoles acerca de lo que ellos entienden a partir del concepto de “justicia”, sólo con el fin de que los niños, niñas y jóvenes aprendan las definiciones que el Ministerio de Educación Nacional, el currículo o el programa determina. Es precisamente, contra estas directrices o disciplinamientos que Salazar Bondy (1995) reacciona, afirmando que este tipo de “preguntas efectivas” tienen objetivos que buscan cumplir con los contenidos programados y estándares. Desde este punto de vista, no todo intercambio comunicativo en el aula se puede considerar diálogo, sino solo el que potencia o posibilita que los estudiantes resignifiquen o den sentido a sus propias preguntas y al mundo en el cual están inmersos.

Empezar una clase de filosofía desde los conocimientos, creencias, vivencias y experiencias previas de los educandos es un punto de partida, -recordemos la pregunta filosófica como estrategia pedagógica-, pero estos saberes y conocimientos son importantes para conformar un razonamiento filosófico, no aceptando ningún contenido a priori, como una verdad inobjetable, saber dogmático e irrefutable. Es necesario que haya en las discusiones fundamentaciones y razonamientos por parte de los estudiantes, para que no se quede solo en la expresión de la opinión. Lipman *et al* (1992), afirman que es necesario buscar que los educandos razonen, efectúen interrogantes y respondan a las preguntas que el profesor pueda hacerles, de esta manera, se favorece el diálogo filosófico y por ende el razonamiento:

Preguntas orientadoras:

- a. ¿Qué razones tienes para afirmar o decir eso?
- b. ¿Por qué estás de acuerdo (o en desacuerdo) con ese punto o tema?
- c. ¿Cómo se define el concepto que acabas de usar?
- d. ¿Qué quieres decir con esa expresión?
- e. ¿Lo que estás diciendo ahora es coherente con lo que has dicho antes?
- f. ¿Qué alternativas hay para la formulación que hiciste? (Lipman *et al*, 1992: 107).

Estos autores han planteado que un docente debe prestar atención a las expresiones y formulaciones que realizan sus estudiantes, ya que en algunas ocasiones o situaciones pueden necesitar una orientación o clarificaciones respecto de lo que desean afirmar o decir y no encuentran la forma de comunicar correctamente lo que se desea plantear. De esta manera los investigadores sugieren una serie de expresiones como:

- a. Parece que estás diciendo...
- b. ¿Puede ser que...?
- c. ¿Estás afirmando o diciendo que...?
- d. Esto es lo que te he escuchado decir...
- e. Me da la impresión que...
- f. Conforme a lo que escucho, estás planteando que...
- g. Así como lo planteas...

- h. Corrígeme si me equivoco, ¿Pero no es esto...?
- i. Entonces, desde tu punto de vista...
- j. [...] Me pregunto si lo que estás diciendo podría ponerse de este modo...
- k. ¿Ayudaría si expreso lo que dijiste de este modo...? (Lipman et al., 1992:108).

Estas últimas frases, distinta de las anteriores, no piden razones sobre las ideas de los educandos, sino que tienen la función de clarificar, ayudar, reformular y organizar el pensamiento. En este proceso de diálogo es importante que el docente no tergiversarse involuntariamente o voluntariamente los que los educandos expresan, esto causaría que no puedan pensar por sí mismos, y, por ende, se les quite o castre la capacidad de filosofar. Desde este punto de vista, la filosofía en la escuela y el colegio, tiene una característica que otras disciplinas no tienen, y es que intrínsecamente cuestiona la malla curricular y los contenidos dirigidos.

En la experiencia docente es necesario lograr que las conclusiones a las que se llegan como grupo no cierra el tema bajo el imperativo de construir verdades inamovibles; al contrario, construir consensos y clarificaciones, lo que llaman Splitter y Sharp (1996) “acuerdo común”, que sirven para finalizar las discusiones sobre las temáticas, pero haciendo salvedades reconociendo que el saber puede ser dogmático, sino más bien provisorio, producto de la discusión contextual, las creencias y conocimientos actuales, que pueden seguir trabajándose -como debe suceder- ya sea para enriquecerlo, reemplazarlo o criticarlo. A partir de esta práctica los estudiantes logran aprender que no hay verdades objetivas que puedan reemplazar o intercambiar otras obsoletas.

Los estudiantes son impulsados, como dice Splitter y Sharp, (1996) por un deseo de alcanzar la verdad y la exactitud de las cosas, lo que genera tensiones o conflictos entre los educandos, los que, al tiempo, deben comprender, que el conocimiento es una construcción social y no una verdad a descubrir. (Splitter y Sharp, 1996: 59). Lo importante del diálogo, siguiendo el pensamiento de Freire (1997), es que permite situarse en una posición horizontal respecto del otro, sin discriminación. Es en esta actividad que surge la autonomía con aprendizaje en libertad, pues es en esta horizontalidad se construye una ciudadanía con

agencia y que lucha por la igualdad, la que al surgir pone en suspenso o en crítica las determinaciones que afectan la autonomía.

Tales obstáculos o determinaciones a la igualdad y la autonomía se pueden hallar en lo que Paulo Freire (1997) denomina antidiálogo, que se puede evidenciar cuando hay una relación de verticalidad entre los sujetos, en el que no existe la crítica pues, al no permitir la expresión y el intercambio de opiniones e ideas, estas son absorbidas o asimiladas sin ningún cuestionamiento o crítica por el otro sujeto, el que queda sometido al dictamen dentro de la relación de verticalidad. Al anular la crítica y el cuestionamiento, el antidiálogo permite una determinación o configuración vertical (desde arriba), en la cual el que se sitúa en la cima impone sus términos, mundo y realidad a los que se sitúa abajo. De allí la importancia del diálogo, que, junto a la reflexión crítica, potencia que los educandos no se adapten y asimilen el mundo con verdades absolutas y determinaciones que les son impuestas, al contrario, son motivados a profundizar en la interpretación de sus problemas y tener una visión de mundo propia.

3.4. Caja de pensamientos filosóficos: La práctica de lectura y escritura de filosofía en el aula.

La lectura y la escritura son dos actividades que se complementan y retroalimentan, posibilitando la reflexión crítica cada vez más profunda y significativa, permitiendo a su vez, la construcción de sentido. No obstante, la siguiente estrategia no sólo busca fomentar y mejorar la lectoescritura en los educandos. Igualmente, se espera una apropiación de algunos conceptos, temáticas y problemas de índole filosófico, construyendo, al tiempo, espacios para la creación, en los que los propios estudiantes puedan expresar sus reflexiones o pensamientos, logrando que se consideren así mismos, capaces de “filosofar”, siendo la escritura la mayor representación y evidencia de este acto.

3.4.1. Lectura filosófica como momento de apertura.

Los textos deben actuar como generadores de preguntas, cuestionamientos, reflexiones, opiniones y crítica en torno algún concepto o tema. En esta actividad pedagógica las lecturas son un detonante o un inicio a la filosofía, pero no puede cerrar la reflexión o sólo deben

servir los textos para complementar, antes de concluir un proceso de pensamiento o investigación. Son pocos los estudiantes que cuestionan la visión o la opinión de los docentes, y desde esta perspectiva, el texto escogido puede convertirse en una autoridad, una verdad incuestionable, tanto por el escritor como por el profesor en su elección. Es importante seleccionar textos que no den respuestas definitivas, sino que habrá problemas o cuestionamientos al mundo. Para lograrlo se propone los siguientes criterios de selección:

- a. Que sean lo más cercanos posibles a los intereses de los estudiantes.
- b. Que se situé a los estudiantes en un contexto sociocultural, político, regional, local, entre otro, determinado.
- c. Que provoque, en lo posible, cierta conmoción, duda, contradicción, confusión, empatía o antipatía, etc.

En este sentido, se debe tener en cuenta que los textos no sean crípticos, absolutos, cerrados y sin contextualización y explicación, que no entreguen respuestas acabadas o cerradas sobre las temáticas a tratar. Los textos que pueden ser usados o entran en esta categoría son cuentos, novelas, artículos periodísticos, cartas o escritos filosóficos de índole más personal, que no estén aún dentro de un sistema rígido con conceptos o terminología cerrada. Teniendo en cuenta lo anterior, como lo afirma María Zambrano (2007) es necesario resguardar o poner en acción la experiencia y los saberes y conocimientos previos de los educandos y la inspiración frente a la perplejidad de la cual brota el pensamiento, en coherencia con la vida y realidad de estos. (Zambrano, 2007).

Es importante fomentar en los estudiantes la lectura grupal o colectiva, con lectura en voz alta, con la intención de crear espacios que faciliten la discusión en torno a los temas centrales del texto. La interpretación del escrito puede guiarse por medio de preguntas, algunas de las cuales se pueden preparar con anterioridad, mientras que otras pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propuestas por los propios estudiantes. Las lecturas y los interrogantes no sólo permiten captar la atención, igualmente, ayudan a rescatar y trabajar sobre algunas ideas, creencias, conceptos, que circulan en el imaginario estudiantil, logrando

que se detonen o generen ciertas preguntas que lleven a reflexiones filosóficas e incluso psicológicas.

3.4.2. Lectura como apertura al análisis teórico.

Imagen No. 5
Aprendizaje de conceptos.

Jueves 23 de Septiembre del 2021.
HISTORIA DE LA FILOSOFIA.
Nombre: Jeidy Juliana Valenzuela Perdomo.
Curso: 11-02.

PRAGMATISMO.

Desarrollo de la actividad:

1. La base fundamental del pragmatismo es el establecer un significado de las cosas a través de las consecuencias obtenidas por los antecedentes del mismo, dando lugar a una clara interpretación por ende de el.

Características:

- El pragmatismo, inicialmente es característico por demarcar una idea original y clara sobre la investigación o cosa a investigar.
- Medir valores como lo son la bondad, únicamente a través de los resultados, es decir, el éxito que este refleja.
- Dividir e interpretar de varias posiciones o formas las cosas.
- Fue Creado en los Estados Unidos en el siglo XIX
- Se opone a la visión de los conceptos humanos y el intelecto.

2. El pragmatismo define la verdad a través de las consecuencias, es decir, establece un claro significado sobre tal índole para con ello buscarle una idea clara y concreta derivada por sus actos ya demostrados, en pocas palabras busca deducir una conclusión de todo lo tomado en la anterior.

En una segunda instancia, es en la teorización en la que se pueden reforzar o potenciar algunas opiniones, críticas, meditaciones, ideas, entre otras. A través de la lectura de textos se producen nuevas fases de reflexión desde teorías, conceptos, sistemas, entre otros. El fin

de la práctica pedagógica es desarrollar en profundidad las ideas y puntos de vista de los niños, niñas y jóvenes, para que, al momento de sistematizarlos, a través de la escritura y el diálogo, tengan una estructura, argumentación, crítica y uso adecuado de fuentes.

Es común en las clases de filosofía usar textos que sean experienciales y de contenido filosófico, pertenecientes a un sistema u órdenes y cosmovisión, con uso claro y concreto de conceptos, que contengan en su estructura argumentativa teorización y conceptualización, los que sirven para fortalecer las ideas previas de los estudiantes respecto de los problemas que se ponen en el proceso de diálogo o discusión. A partir de las lecturas, se profundiza y se logra un mejor análisis, posibilitando mayores niveles de abstracción en los estudiantes.

La variedad de los textos debe generar dos perspectivas: 1) las distintas reflexiones y opiniones de los estudiantes requieren la atención por parte de los docentes, ya que a partir de sus expresiones de pensamiento se puede direccionar reflexiones con base en conceptos y teorías. 2) no se debe imponer a los educandos una línea de pensamiento, evitando, de esta forma, adoctrinamiento y la anulación de la opinión y expresión de los estudiantes. Se debe tener una variedad de textos o referencias bibliográficas que favorezcan la problematización y cuestionamiento del mundo. Cada estudiante se le debe seleccionar las lecturas y señalarles las que les sirvan para que puedan crear una línea argumentativa que los niños, niñas y jóvenes quieren plantear. Así, con este acto pedagógico se logran que los actores contrasten perspectivas de análisis, comprendiendo que no hay verdades absolutas.

Sin embargo, por lo general en los currículos educativos, no se dispone mucho de mucho tiempo para el área de la filosofía y para la lectura, una posibilidad es el uso de referencias, citas y extractos de textos, explicando o analizando desde el contexto o la situación donde se origina tal o cual pensamiento. Posibilidades del trabajo de lectura:

1. *Lectura con guía en parejas.* Sin dejar de lado lo importante que es leer las fuentes principales o directamente a los autores, con el fin de conocer e interpretar teorías y conceptos evitando su distorsión, es necesario tener en cuenta el contexto estudiantil y la disponibilidad de tiempo. En consecuencia, esta estrategia opta por la realización

de guías de estudio que contienen explicaciones, argumentaciones, fragmentos de textos, cuya capacidad de síntesis permita que la lectura sea más accesible y con menor dificultad de interpretación del estudiantado, logrando que ellos extraigan, discutan y critiquen el contenido central de los mismos. Este tipo de lecturas se propone en parejas, de modo que los educandos se concentren mejor en su actividad de análisis y expresión.

2. *Lectura socializada de textos.* Es necesario hacer una lectura donde se socialicen las opiniones de los textos. Este método consiste en una lectura colectiva y organizada donde todos los estudiantes participen, permitiendo captar la atención y, al mismo tiempo, una problematización colectiva y planteamiento de interrogantes y dudas. Se crea un aula diversa con este tipo de expresiones, donde se generan diálogos, desde el cual profundizar y fortalecen el intercambio de opiniones y argumentos, formando, igualmente, en ciudadanos con capacidad de agencia, en argumentación y en pensamiento filosófico. La conformación de subgrupos busca generar espacios más pequeños de reflexión, logrando así diálogos más fluidos y respetuosos con totalidad del curso.

3.4.3. Elección de textos.

Se pueden generar diferencias entre los textos de apoyo documental y de teorización. Lo importante es que, en el momento del proceso pedagógico, más que tener en cuenta el autor, la corriente o el área de investigación, aunque estos son indicadores para efectuar la selección, se debe tener en cuenta el potencial reflexivo extraíble de las lecturas, desde esta perspectiva se proponen las siguientes preguntas orientadoras:

- a. Para la lectura como momento de apertura de una temática:
 1. ¿El texto posibilita pensar críticamente diferentes situaciones y problemáticas?
 2. ¿Tiene ideas que pueden pensarse desde diferentes puntos de vista?
 3. ¿Plantea problemas que pueden tener distintas o más de una solución, se puedan identificar causas, efectos, y que los diversos elementos y respuestas puedan ser contradictorias?
 4. ¿Es cercano al contexto, situación y cotidianeidad de los estudiantes?

5. ¿Se puede hallar el texto ideas/problemas/reflexiones/ que posteriormente puedan ser usados en la conformación de un pensamiento filosófico?
- b. Para la lectura como etapa de profundización conceptual y teórica.
 1. ¿Hay en la lectura ideas, opiniones, conceptos, visiones de mundo y experiencias que puedan promover en los estudiantes reflexiones más profundas a partir de las que se han realizado anteriormente?
 2. ¿Tiene la lectura conceptos que puedan ser usados por los educandos para generar nuevos conocimientos y aprendizajes?
 3. ¿Es posible reforzar ideas o incluso pasar a nuevas problemáticas a través de lo planteado por el texto y por los estudiantes?

3.4.5. Escritura de textos filosóficos desde los estudiantes.

Trabajar la escritura en los estudiantes es un gran reto para todos los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es muy común que los educandos no desarrollen un gusto por esta práctica porque siempre se le ha considerado un castigo. Desde esta perspectiva, se hace necesario una escritura con sentido, desde su propia experiencia, visión de mundo, cultura infantil y juvenil.

3.4.6. Escritura como apertura a la expresión de la opinión propia y liberación del pensamiento.

Primero el ejercicio no puede ser tan controlado, dirigido, con reglas y pautas, es en primera medida, una actividad de expresión, para ello se prescinde de exigencias conceptuales y de herramientas teóricas. Es decir, se procura una espontaneidad del pensamiento, un ejercicio por descubrir y expresar la opinión. Aquí, en este nivel se puede trabajar pequeños escritos de opinión y reflexión, trabajo de escritura de un solo autor o varios. Hay diferentes ejercicios como la escritura de cartas, artículos breves, columnas de opinión, fichas de lectura, entre otros.

3.4.7. Escritura filosófica a partir de temáticas centrales.

A medida que los estudiantes avanzan con su proceso de expresión por medio de la escritura, se integra nuevas exigencias y desafíos. Se puede plantear en este ámbito una escritura más rigurosa orientado la reflexión filosófica, que tiene como base el cuestionamiento, la suspensión y crítica de la realidad a partir de plantear problemas, opiniones, reflexiones o ideas que requieren ser analizadas con profundidad. Las lecturas se convierten en herramientas para el ejercicio de escritura, ya que brindan elementos teóricos o conceptuales, lo que les permite la sistematización y la creación de nuevos saberes y conocimientos, argumentando con estos elementos sus propias reflexiones y primeras aproximaciones.

La escritura filosófica en estudiantes se puede realizar por medio de formatos libres como ensayos, reflexiones, narraciones, comentarios de textos, cartas, incluso hasta dibujos. Lo importante es que ellos puedan realizar procesos de argumentación, la que puede consistir en plantear el problema, la opinión y reflexión sobre este y tener fundamentación que su sustente su expresión. Para el caso de este trabajo de investigación se propusieron dos tipos actividades y estrategias pedagógicas que hicieron los educandos:

- a. *El ensayo*: Para fomentar el desarrollo de un ensayo en los estudiantes es necesario proporcionarles una estructura que no sea rígida o flexible, debe tener unos objetivos, unas indicaciones claras y orientaciones como las que se presentan a continuación:

TABLA NO. 5
Pautas para realizar un ensayo
Un ensayo es un escrito que consta principalmente de tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Se plantea el desarrollo de una problemática, una pregunta, una hipótesis, una tesis o un tema de interés del ensayista. Desde este punto de vista, se debe tener en cuenta las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál será nuestro tema, pregunta y problema?2. ¿Cuál es nuestra postura inicial sobre este tema?3. ¿Qué bibliografía utilizaremos para desarrollar nuestro tema? Cómo aspecto formal y organizacional se requiere la siguiente estructura:

- Portada: se debe incluir el nombre del ensayista, el curso al que pertenece, el ramo para el cual realiza el ensayo, el nombre del docente y la asignatura, la fecha de entrega y el título escogido.
- Índice: En él se hará una descripción breve sobre el contenido del trabajo, que esencialmente es: introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía.
- Introducción: en ella se plantea el tema escogido por el autor, ya sea como pregunta, problemática, hipótesis, etc., se dan los primeros lineamientos del tema y un breve comentario sobre cómo se abordará la temática: ejes principales, objetivos principales, preguntas, autores, etc.
- Desarrollo: esta es la parte más importante del trabajo. Se desarrolla el tema dentro de los marcos contextuales y teóricos propuestos por el autor. Se trabaja el tema a partir de argumentos, contraargumentos, nuevas preguntas y cierre del tema. Está permitido el uso de cita con referencia de los autores, citados correctamente. (Gómez, 2005).

b. *El comentario de textos.* El comentario de textos puede tener expresiones e interpretaciones de los estudiantes, es una estrategia que permite comprender textos que los mismos niños, niñas y jóvenes seleccionan, con la orientación del docente, para argumentar la problematización que llevan a cabo.

TABLA NO. 6 Comentario de textos.
Nombre del alumno: Curso: Fecha de entrega: Título del texto o libro: Nombre del autor:
1. Contexto: el comentario de un texto debe tener por lo menos en qué época fue escrito y cuáles eran los sucesos o acontecimientos principales que rodeaban a un autor. Esta primera parte ayuda a entender porque el autor dice lo que dice y, de esta manera, hacer el comentario más profundo y situado en dos contextos (autor y el nuestro).

2. Descripción y análisis: se efectúa una breve síntesis del texto, analizando su estructura y sus principales planteamientos. Se pueden usar citas del autor para dar énfasis a esta parte y presentar desde el autor el contenido del texto y no sólo desde nuestra sola interpretación.
3. Interpretación: En esta tercera parte y final se presentarán las preguntas que hace el lector a la lectura, cuáles son sus dudas y críticas, y las conclusiones que extrae luego de su lectura. En esta última fase, se entrega a libertad del lector que integre ideas, reflexiones o interpretaciones respecto al texto, dejando siempre en evidencia cuál es su punto de vista y cuál es el punto de vista del autor. (Gómez, 2005).

Es importante resaltar que no todo en esta fase consiste sólo en ensayos y comentarios, ya que es posible liberarse de la rígida sistematización de la escritura filosófica mediante la escritura de cartas, cuentos y noticias. Sin embargo, es una parte importante del acto pedagógico trabajar problemas o temas de modo reflexivo y crítico, posibilitando el cuestionamiento y preguntas posibles respecto de una situación, contexto, problema, concepto o tema. En el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación lo fundamental es que los educandos logren desarrollar una forma de pensar coherente, argumentada, crítica e interpretativa ante un conflicto o problematización que los afecte. Esta actividad implica que se puedan generar textos que, aunque no sean sistemáticos en su totalidad, -como sucede con un ensayo filosófico, donde se plantea un problema y presenta reflexión con conclusión final a la que se ha llegado después de un proceso indagación-, contiene argumentos, cohesión de sentidos, ideas, acontecimientos, interrelaciona los diversos aspectos o aristas del problema, organizando el pensamiento, impidiendo que se disperse bajo ideas o creencias vagas o aisladas.

La filosofía se ha relatado y difundido bajo distintos formatos, predominando, el lenguaje escrito. La forma de presentar y pensar sus temas, situaciones y problemas, ha ido de la mano del diseño y uso de nuevos canales y vías de comunicación, entre ellos el cine, la pintura e incluso hasta el comic. No obstante, aún no hay un criterio claro sobre lo que se considera un texto filosófico y lo que no lo es. Desde el punto de vista del autor de este trabajo, se puede decir que la búsqueda por indagar y cuestionarla la realidad, desentrañando o descubriendo

sus fundamentos, es parte del ejercicio filosófico, empezando por el cómo se piensa y como se puede orientar el pensar.

3.4.8. El proceso filosófico de lectoescritura en estudiantes.

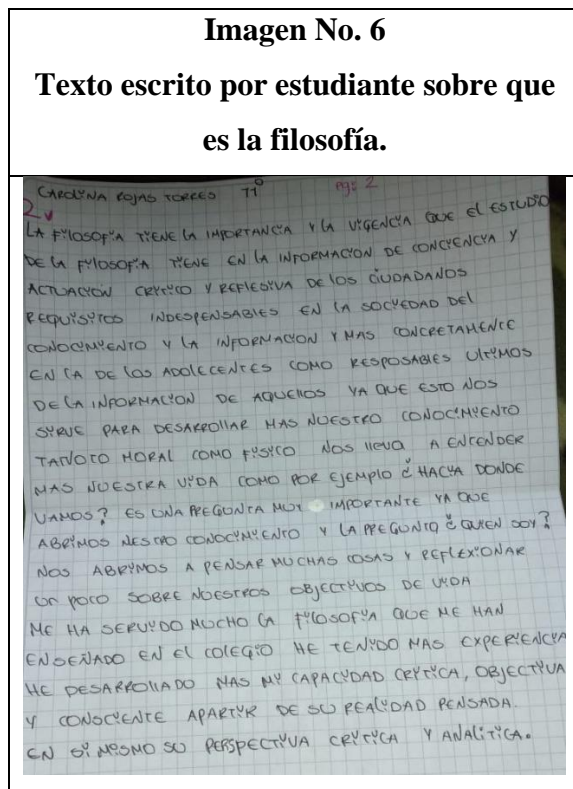
Esta estrategia desarrolla la unidad de la lectoescritura, donde los textos tienen una continuidad y posteridad. Este último elemento debe estar presente en el ejercicio que realizan los estudiantes. Desde este punto de vista, es necesario que se convierta en una actividad continua, evitando que desemboque una cantidad de tareas sin ningún tipo de conexión o relación. Tiene que darse una conexión y la consecución de los contenidos. Posteriormente, es importante generar una producción individual y/o colectiva como testimonio del trabajo del pensamiento y de la capacidad de reflexión de los educandos. Una herramienta para conservar estos trabajos de los estudiantes es la que se propone en esta investigación y que se efectuó con los estudiantes la caja de pensamientos filosóficos. Esta herramienta es una memoria del curso, creadora de saber y conocimiento, que se ha efectuado a partir de la autonomía, el pensamiento crítico y reflexivo, además que abre posibilidades para que diferentes personas o grupos conozcan sus intereses, reflexiones y visiones de mundo. Este acto pedagógico permite la autoevaluación del proceso, así los niños, niñas y jóvenes reconocen sus avances, capacidades y modos de pensamiento. Por último, es importante consultar a los estudiantes si desean compartir su trabajo.

3.4.9. La caja de pensamientos filosóficos.

La característica principal es que está compuesta por textos, borradores de escritos, ilustraciones, entre otros, que sirven para la autoevaluación y retroalimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta estrategia evita calificar un proceso aislado y dar continuidad a la actividad de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

La caja de pensamientos filosóficos es una técnica que informa sobre las capacidades de los estudiantes, sus competencias y sus producciones, así como las actividades, la naturaleza y el aprovechamiento del proceso de indagación para obtener dichos logros. Acción que permite evaluar lo aprendido y la capacidad de aprendizaje que se demuestra y las habilidades que se tienen en ello. (Barragán, 2005: 123).

Como se ha planteado, es una herramienta que sirve para evaluar, pero la característica más importante es su potencial reflexivo, fomentando el pensamiento crítico, logrando que los estudiantes, bajo la guía del profesor, dan sentido a sus reflexiones y opiniones; permite articular las ideas, posiciones y opiniones, aquí actúa la sistematización, porque “requiere que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre su aprendizaje y su rendimiento”. (Klenowski, 2005: 41).



Sin embargo, es una labor que necesita planificación por parte del docente, a) con desarrollo de actividades y fechas de evaluación; b) dar a conocer a los estudiantes en que consiste el trabajo, para que puedan aportar ideas y adaptar a las necesidad y contexto c) y resignificar la propuesta en conjunto, de modo que tenga sentido para los educandos.

Es importante llegar acuerdos con los estudiantes desde el inicio de las clases, así se pueden disipar dudas y comprender los objetivos y estructura de los trabajos a realizar. De lo contrario, pueden emerger dudas, confusiones, desinterés en los educandos, obstaculizando estas situaciones el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Posteriormente se

organizan en caja de pensamiento filosófico por carpetas individuales y grupales por medio del siguiente modelo:

TABLA NO. 7 Caja de Pensamiento Filosófico
<ol style="list-style-type: none">1. Portada: en ella deben ir los siguientes datos.<ol style="list-style-type: none">a. Nombre de la institución.b. Nombre del docente.c. Asignatura:d. Curso y nombre del estudiante.e. Tema de la carpeta de pensamiento filosófico: (Unidad, contenido o concepto bajo el cual se trabajará bajo este proceso).f. Título del trabajo: (de creación personal o grupal. Cada estudiante o grupo le dará el título que mejor considere a su trabajo).2. Índice o tabla de contenido.3. Introducción: aquí se describe en que consiste el trabajo realizado durante cada trimestre y qué significado encuentra en el mismo.4. Trabajos y actividades realizados en clase: todos los trabajos que sean referente a la signatura, al tema elegido de investigación, incluidas las recomendaciones y correcciones de los mismos. Además, deben realizar un análisis global de las actividades realizadas en clases, reflexionando acerca de sus avances y aprendizajes en relación con la pregunta y problema escogidos.5. Anexos: En este apartado se incluirán todo tipo de producciones que hagan parte del trabajo de investigación pero que no están necesariamente incluidas en el desarrollo de los escritos. Pueden ser creaciones del grupo o del estudiante, fuentes, imágenes, fotos, pensamientos, poesías, canciones, entre otros.6. Reflexión final a modo de conclusión: en este apartado se debe reflexionar sobre el trabajo construido o realizado durante todo el curso, se pueden guiar por las siguientes preguntas orientadoras:<ol style="list-style-type: none">a. ¿Qué perspectivas, reflexiones, argumentos se aprendieron a partir del desarrollo de la caja de pensamiento filosófico?

- b. ¿Hicieron consultas de los textos y lecturas que se encuentran en el portafolio?
¿Cuál fue su uso?
- c. ¿Qué significado le damos a este nuevo aprendizaje?
- d. ¿Cambio su forma de pensar y percibir la realidad y el mundo en torno a la temática? ¿En qué? ¿Por qué?
- e. ¿Tienen nuevas preguntas o interrogantes?

La reflexión o las conclusiones finales son fundamentales, porque es el momento en el cual los estudiantes resignifican y revisan lo aprendido a través de sus trabajos producidos. En esta estrategia es importante, que los estudiantes hagan consulta de las investigaciones de sus compañeros. Así, el fin de la investigación no se cumple sólo con adjuntar los trabajos y responder las preguntas sugeridas, sino también con la revisión y análisis crítico de sus escritos, al encontrar y contrastar sus posturas frente a problemas o temas que lo afecten. Es una actividad de autodescubrimiento, de autoexamen del propio pensamiento y su capacidad creadora e investigativa. Para tales efectos las preguntas hacen un énfasis en el significado y la importancia que los estudiantes atribuyen al ejercicio de reflexión.

3.5. Otros caminos del pensar filosófico en el aula.

3.5.1. La imagen que da paso al pensamiento y la palabra, la palabra que construye imágenes y la imagen por sí misma.

Por lo general se ha impuesto la idea que el centro del análisis de la Filosofía es el *logos*, el concepto o la razón, es decir, hay una primacía de la palabra generada en las escuelas de pensamiento filosófico, y este acto tiene una sola dirección de expresión: el lenguaje escrito. Heidegger (1993) afirmaría que el lenguaje representa, de una forma auténtica, *la casa del ser*. Los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en las escuelas y colegios de la asignatura refuerzan la relación entre Filosofía y palabra, y, además, se impone que sólo el lenguaje escrito es contenedor de verdad y del pensamiento, al tiempo, otras formas de expresión son excluidas o menospreciadas. Desde esta perspectiva, se hace necesario poner en suspenso o cuestión la verdad de lo documentado a través de la escritura y profundizar y

extender la comprensión tradicional del lenguaje, casi restringido a lo escrito o a lo verbal, situación que limita la interpretación y la enseñanza en la clase. Como se expresó anteriormente es necesario cambiar la dinámica hegemónica, vertical o jerárquica de la clase de filosofía.

El lenguaje oral o escrito ha sido de obligatoria práctica, introduciéndose estas actividades en la clase de Filosofía y se han impuesto estándares y competencias con el fin de mejorar la calidad de la educación. Se conforma así una disciplina o un adiestramiento para el trabajo que tiene como base las letras o lo verbal como único formato válido, legítimo o genuino para transmitir, emitir, divulgar o conservar el pensamiento filosófico y la memoria. Este proceso de comunicación a través de la hegemonía de la escritura se ha efectuado a través de cuatro formas: 1) exposición y explicación histórica 2) trabajo de lectoescritura con textos 3) enseñanza-aprendizaje-evaluación de teorías, doctrinas o escuelas, 4) y discusión sobre preguntas y problemas filosóficos. La primera modalidad tiene como base el estudio de la historia de la disciplina, la cual se enseña usualmente de forma magistral, es decir, el educador, (el que hace un soliloquio), transfiere y explica a partir de una línea de tiempo (imponiéndose la idea que la historia siempre va hacia adelante, dejando atrás un pasado que ya no es funcional para el presente) los principales pensadores de la Filosofía. La segunda parte o variable se centra en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la disciplina por medio del estudio, análisis, comprensión, interpretación y en muchas ocasiones repetición memorística de textos filosóficos, generando un nexo entre pensamiento y escritura, bajo la premisa que la escritura es la guardiana de la razón exacta que quiso dar a conocer el filósofo o pensador, la que lograría aprehenderse y aprenderse a partir de una labor de interpretación y explicación. El tercer aspecto o acto pedagógico es organizado, sistematizado mediante la exposición oral o escrita de las teorías o escuelas filosóficas, las que se exhiben, en muchas ocasiones, como cajas herméticas, fragmentadas, contradictorias e irreconciliables. Finalmente, en la discusión de preguntas y problemas filosóficos suele predominar el uso obligatorio de la oralidad o la escritura, a partir de cuestionamientos realizados por el docente sobre distintos tópicos o situaciones de la Filosofía, las que suelen afrontarse o desarrollarse con los/las estudiantes. (Obiols y Cerletti, 2010).

Desde la visión tradicional de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Filosofía como un conocimiento siempre sistematizado a través de la oralidad y la escritura, se ha dificultado o invisibilizado otras formas expresar los saberes y conocimientos, los que no son verbales o no se encuentran plasmados en textos manuscritos, impresos o digitales. El logos al ser representado a través del escrito filosófico como lenguaje teleológico, unidireccional, riguroso, claro, incuestionado y preciso, no admite (tal vez) confusiones, contradicciones u oposiciones de ninguna forma dentro de las proposiciones o discursos exhibidos. Sin embargo, al observar el lenguaje desde esta concepción se desconoce, oculta u olvida que tanto en lo verbal y en lo escrito se generan imágenes y representaciones, las que funcionan o actúan como metáforas, símbolos, alegorías que re-crean las visiones de mundo que se pueden hallar en los discursos y con-textos, pero también, comunican o revelan otros planos de la realidad que no logran ser descritos, adscritos o limitados por medio de las letras o las palabras.

Por lo general, las metáforas y las alegorías en la disciplina son recursos literarios para comunicar de una mejor forma discursos-con-textos al lector-espectador, es decir, el análisis de acontecimientos o teorías, razonamientos o conceptos; su presencia y su funcionalidad es posible constatarse y analizarse, por ejemplo, en los diálogos de Platón, en el mito o la alegoría de la caverna o en Heidegger la representación del lenguaje como *la casa del ser*. Es precisamente las metáforas o las alegorías las que ayudan a delimitar, contextualizar y conceptualizar una propuesta de pensamiento, las que se pueden observar, comprender e interpretar, del mismo modo que se puede analizar cómo se despliegan y se ordenan mentalmente en ideas o en proposiciones, las cuales se presentan a través de una experiencia visual organizada al interior del discurso, en el lenguaje verbal y en el proceso pedagógico. Tener en cuenta las representaciones mentales de los conceptos y teorías es una actividad que se olvida o se ignora durante la enseñanza de la disciplina, ya que sin este recurso es más difícil la comprensión y aprendizaje de los estudiantes.

Miguel Santos Guerra (1998) en su libro “Imagen y Educación” afirma que las palabras no solamente son representadas a partir de signos, conceptos o proposiciones; también son y hacen parte de imágenes que parten de una realidad o un contexto específico. Teniendo en

cuenta lo expuesto el lenguaje oral o verbal surge como la relación entre el sonido (lenguaje acústico) y la imagen (lenguaje visual), en este sentido cuando se dice o se enuncia una palabra se produce un sonido específico y se proyecta o reproduce una imagen en la consciencia. Este plano o dimensión sensitiva-visual que posee el lenguaje habitual o cotidiano es escasamente empleado en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Filosofía, situación que causa que los docentes y estudiantes se mantengan alejados o ajenos a los problemas que se producen en la era de la comunicación audiovisual, lo cual tiene que ver con la generación, manipulación y difusión masiva y direccionada de contenidos. En este con-texto se puede evidenciar como esta experiencia sensorial (auditiva-visual) es preferiblemente utilizada por los seres humanos para comunicarse en la actualidad, haciendo que se transforme nuestra forma de interpretar y construir el mundo.





Santos Guerra (1998), plantea que los seres humanos somos polisensoriales, su capacidad de captar, percibir, apreciar o evocar es de forma condesada y relacional, efectuándose una operación e integración de sus informaciones y memorias en el cerebro. A través de los sentidos, (sobre todo de la vista y el oído, porque son estos dos, los que más se han desarrollado en la cultura occidental), los seres humanos son sensibles a la realidad en el que están situados. Nuestras formas de comunicación están conformadas por características audiovisuales. Por ejemplo, el emisor y el receptor se ven y se escuchan mutuamente, intercambian sensaciones, sentimientos y emociones. Captar o aprehender lo audio-visual es la forma que utilizan los seres humanos para dominar o disminuir las distancias, haciendo que se genere simultaneidad espacio-temporal, logrando una transformación en el movimiento y la comunicación, es decir, se generó una aceleración en el intercambio de información (Santos, 1998). Esta nueva forma comunicacional, (distinta a la que se dio antes de la revolución tecnológica del siglo XX donde era predominante el uso de la oralidad y la escritura en la habitual relación con el mundo), tiene repercusiones o consecuencias en la visión de mundo de los/las estudiantes en la actualidad. En estas culturas “occidental-europea y Latinoamericanas” las personas se relacionan con los contextos haciendo uso de la mirada o predomina lo visual (ver y observar). Este panorama hace que la Filosofía cumpla un rol importante en el proceso de aprendizaje, siendo muy importante elaborar estrategias o

didácticas que usen la imagen como una herramienta, que tiene como base una pedagogía *por y para* el aprendizaje de la imagen de forma crítica.

Este debe ser uno de los objetivos de la formación en filosofía, redirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación hacia la adquisición de diferentes competencias, destrezas, habilidades, métodos y discursos, relacionados con la educación de una mirada reflexiva individual y colectiva de la imagen y la realidad, la que excluye el uso de la representación pictórica o audiovisual como simple ejemplo o agregado de la oralidad o la escritura. Se propone como una de las múltiples posibilidades el uso de pinturas, dibujos, comic, fotografías, afiches, esculturas, además de recursos audiovisuales como: cortos, largometrajes, documentales, animaciones, entre otros, pueden utilizarse para incentivar el aprendizaje y motivar el pensamiento. En este sentido, se busca relacionar conceptos abstractos con sensoriales, ampliando las formas de reflexión que no solamente son racionales, también hay afecciones, sentimientos y emociones que despiertan, padecen (*pathos*) o viven los sujetos. El *pathos* se refiere a las sensaciones-afecciones que conmueven a los individuos, causado por una acción exterior, como puede ser la contemplación, apreciación o aprehensión de una imagen o la concentración que se puede tener sobre una alegoría o metáfora. Logos y *pathos* no son dimensiones del pensamiento separadas, al contrario, hacen parte de la forma como interpretamos el mundo.

El filósofo e historiador Erwin Panofsky, partiendo de las enseñanzas de su maestro Aby Warburg, planteó una estrategia para analizar la imagen, la cual sirve para hacer ejercicios de interpretación y construcción de imágenes con los estudiantes. Panofsky, según el historiador Peter Burke (2001), plantea tres niveles de interpretación de la imagen. 1) Descripción preiconográfica, relacionada con “significado natural”, consiste en identificar los objetos, como, por ejemplo: árboles, edificios, animales y personajes, y situaciones (banquetes, batallas, fiestas, procesiones, etc.) 2) El análisis iconográfico en sentido estricto, relacionado con el “significado convencional” (reconocer un acontecimiento histórico, como la última cena o una batalla como la de Boyacá). 3) corresponde con la interpretación iconológica, el interesa el “significado intrínseco”, o de otra forma, “los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, comunidad, una época, una clase

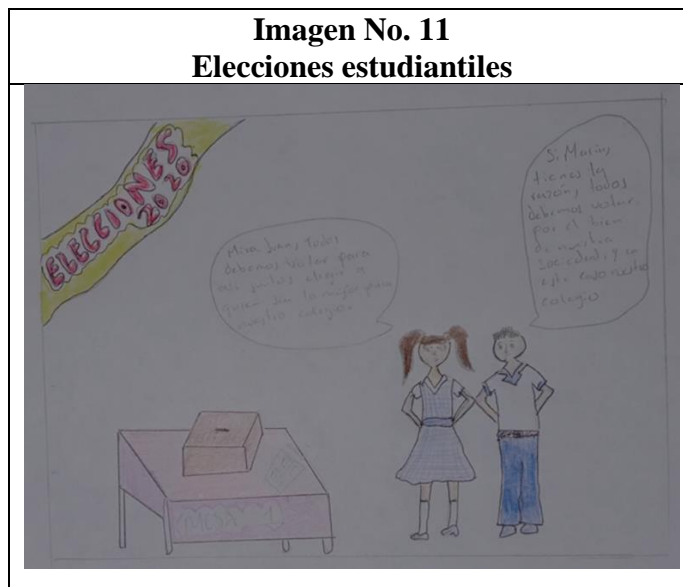
social, una creencia religiosa o filosófica. (Burke, 2001:45). Desde esta perspectiva, los estudiantes han realizado diferentes imágenes en las que expresan su forma de reflexión filosófica:

<p align="center">Imagen No. 7 Respetar la diversidad de pensamiento.</p>	<p align="center">Imagen No. 8 Diversidad de culturas y pensamientos.</p>
	
<p align="center">Imagen No. 9 Apuesta por el cuidado del planeta.</p>	<p align="center">Imagen. No. 10 Interculturalidad en la globalización.</p>
	

3.6. Formación de estudiantes-ciudadanos con capacidad de agencia.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía buscan, además de formar un pensamiento crítico, educar en ciudadanía. La democracia moderna tiene como base la justicia, y estos dos elementos, deben hacerse presente en el acto pedagógico de la asignatura. El respeto, la tolerancia y la capacidad de trabajar con los otros hacen parte de esa formación ciudadana. Participar en los ámbitos de decisión política, sostener y respaldar autoridades que es necesario que estén bajo mecanismo de control, la disposición de autolimitarse y ser responsables con los reclamos económicos, la salud y el medio ambiente,

son acciones que tienen que ser pensadas en las aulas. Si faltan estos aspectos en la formación de los educandos en ciudadanía, se corre el riesgo de conformar a ciudadanos sin pensamiento crítico, pasivos y sin capacidad de defender los derechos. (Kymlicka y Norman, 1994:6).



La formación en ciudadanía democrática tiene como base la participación, la que en el aula de clase es un ejercicio de libertad, cuando los estudiantes proponen temáticas, realizan preguntas, toman decisiones, hacen uso de su palabra para expresarse y ejercen sus derechos. Es en este momento cuando los educandos se dan cuenta y aprenden que tienen unos derechos civiles y políticos desde su nacimiento. El acto de participación, como hemos visto en las tres estrategias educativas presentadas (Filosofía para la acción comunitaria, el diálogo y la lectoescritura para conformación del pensamiento crítico), es un eje transversal, ya que permite expresar distintos puntos de vista, siendo al tiempo, un mecanismo de inclusión. Desde esta perspectiva y las prácticas pedagógicas señaladas, es que los niños, niñas y jóvenes empiezan a conocer y reivindicar demandas sociales, económicas, políticas y posibilita que los estudiantes-ciudadanos en formación, comiencen a establecer y delimitar las distintas prioridades sociales y fomenten sus propios valores para fortalecer la democracia y la vida pública.

Es en un aula diversa que los estudiantes aprenden que ellos hacen parte de una comunidad política en la que son libres e iguales y participan en la toma de decisiones sobre su propia formación. De esta forma, la clase de filosofía no puede ser autoritaria, ni vertical, donde el

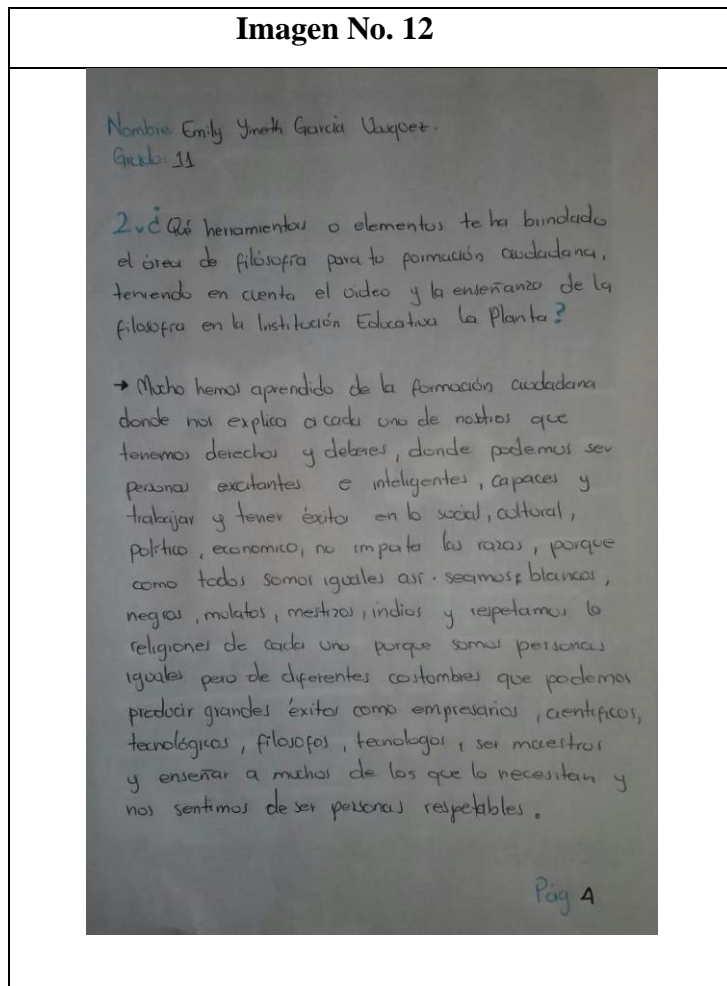
docente imponga sus ideas, pensamientos, reflexiones o reproduzca los mandatos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. La libertad de expresión, el respeto por el otro y la igualdad son valores fundamentales que deben fomentarse en el acto educativo. La libertad, la igualdad y el respeto son valores que se aprenden y complementan en un aula democrática, con-formándose un debe-ser, así, los educandos se perciben como agentes que son capaces de tomar decisiones y actúan teniendo presente que sus acciones repercuten en sus compañeros de clase y puede tener alcances en su comunidad política, conllevando este aprendizaje un principio de responsabilidad que solo puede hacerse visible gracias a su libertad.

[...]Por ello comprender el papel de la libertad de agencia es fundamental para reconocer que los ciudadanos son personas responsables, que podemos actuar o negarnos a actuar y podemos decidir actuar de una forma u otra, y por esto demos asumir la responsabilidad de hacer cosas o de no hacerlas, constituyéndose este aspecto en un elemento esencial para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (Urquijo, 2016:147).

Los estudiantes no sólo deben aprender a ser ciudadanos, también, deben conocer los derechos humanos y la libertad de expresión y de acción sobre sus propias vidas. El gobierno escolar se convierte en una primera práctica democrática donde los educandos aprenden a intervenir en favor de otros y para sí mismos, deliberan, debaten y hacen suyo las problemáticas y conflictos de las instituciones educativas buscando soluciones que deben ser consensuadas, es aquí de donde la formación en valores requiere la posibilidad de crear espacios y medios para la comunicación y debatir argumentos. Es en este punto donde la clase de filosofía interviene para que el gobierno escolar no replique con la situación de corrupción y pérdida de credibilidad que se presenta en el gobierno colombiano. Se les propone a los educandos que ellos van a representar un papel central en la democracia participativa, ya que el debate público, el control político a los representantes y la participación social evitan la corrupción, el abuso del poder que favorece los intereses particulares y la privación de libertades, hace, del mismo modo, consciente a la comunidad educativa de las consecuencias de las desigualdades, tanto de la institución educativa como

en otros contextos, manifestándose en la pobreza, el hambre y la carencia de medios de subsistencia.

Imagen No. 12



La formación de estudiantes-ciudadanos con capacidad de agencia plantea que los educandos deben ser conscientes de los problemas sociales, los que son analizados o reflexionados al interior y por fuera del aula, a partir de la problematización del mundo y la investigación. En este punto, los estudiantes aprender a actuar y provocar cambios en sus realidades y contextos, logrando que sus logros puedan juzgarse a partir de valores y objetivos comunitarios o grupales. Los Estudiantes-agentes, tomando como base los trabajos de Amartya Sen, son personas que se forman como ciudadanos, los que hacen cosas, consideran acciones y resultados, alcanzando sus propias metas y valores, estén o no relacionadas con su propio bienestar. La agencia que se enseña y se aprende implica la capacidad para tomar decisiones y actuar por sí mismos, (autonomía), con una implicación

relevante que es tener un impacto positivo y consensuado con su comunidad (colaboración y respeto por el otro). (Urquijo, 2016:149-150). En este sentido, los estudiantes crean alternativas y oportunidades para que los otros mejoren su calidad de vida, al tiempo que se mejoran las propias. Así, la formación ciudadana como agencia busca que se reconozcan y se problematicen los obstáculos que afectan a las poblaciones y comunidades, para que lograr conformar oportunidades que permitan la libertad de vivir y la forma de vida que las personas anhelan o valoran. (Urquijo, 2016:150). De esta manera, desde la formación ciudadana como agente y a partir de las estrategias pedagógicas propuesta se generan los siguientes aprendizajes: aprendizaje problematizador, aprendizaje por investigación, colaborativo y contextual, enmarcado en el diálogo y el reconocimiento de los derechos del otro.

Fotos de elección del Gobierno Escolar 2019-2020	
	
Imagen No. 13	Imagen No. 14
	
Imagen No. 15	Imagen No. 16

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Para resignificar los currículos oficiales es necesario superar la tradicional planificación técnica y normativa, para ello se propone la configuración de proyectos de clases participativos. Esta acción pedagógica es importante, ya que no se trata de reemplazar los contenidos del currículo y las imposiciones realizadas por el Ministerio de Educación, -con las cuales es necesario dialogar y negociar-, ni tampoco imponer los contenidos propios del docente, pues para los estudiantes viene a hacer el mismo proceso de saber/poder. Al contrario, la creación de currículos que incluyan experiencias vivenciales y contextuales, problemáticas de los educandos y sus comunidades permitirá a los docentes empatizar con las visiones de mundo de los niños, niñas y jóvenes, logrando que ellos opinen o expongan sus ideas e intenciones.

El diseño y desarrollo de proyectos de clase participativos, a diferencia de la planificación educativa y la imposición de currículos normalizadores y estandarizados, -que pretenden normar y controlar a priori el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación e imponer saberes clausurados, fragmentados, inmutables-, tiene como base las preguntas filosóficas de los estudiantes y sus problemas contextuales, lo que hace que los actores educativos se enfrenten a la realidad sociohistórica. Así, un proyecto de clase es la organización del tiempo en el cual los estudiantes puedan expresar problemáticas a investigar, articulando sus mundos de vida. Con estos enfoques se pretende generar espacios de reflexión y empoderamiento, logrando que los estudiantes se pregunten y filosofen sobre su mundo y los contenidos culturales donde se encuentran.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la asignatura de la filosofía, a partir de una pedagogía para la acción social, se debe organizar a través de unidades didácticas problematizadoras que generan una serie de interrogantes y dudas, las que invitan a la indagación crítica y decodificación del contenido programático, de la información que circula y de los conceptos y teorías que se utilizan en el acto del pensar. De esta forma, no se pregunta a la asignatura, sino al contexto y la realidad, mirando, interpretando y repasando lo que está detrás o lo que queda por fuera, preguntando por las causas y efectos de las acciones. Es necesario que el docente en su trabajo de enseñanza sea crítico con los contenidos

obligatorios y los objetivos fundamentales que presenta el programa de estudios, a partir de interrogantes tales como: a qué contextos, circunstancias, fenómenos o situaciones de la realidad apuntan los conceptos y marcos teóricos que se plantean en clase; en qué época histórica se empieza a pensar en los conceptos y términos que se proponen en el aula y en qué otros instantes o momentos de la vida y de la historia se re-piensa; qué reflexiones sobre la realidad actual provocan dichos conceptos; qué preguntas-problemas acerca de la realidad implican dichos conceptos, entre otras, a partir de las cuales se produce un proceso de apertura de la unidad didáctica.

La pregunta filosófica y la problematización de la realidad desde los estudiantes apunta a que se articulen los contenidos de los programas de la asignatura con fenómenos sociales, el mundo de la vida y las experiencias de las comunidades y de los propios educandos. Como se ha dicho la pregunta filosófica como estrategia pedagógica es el punto de partida, una apertura, puesto que toda indagación comienza con el cuestionamiento de una verdad o de algo que se desconoce, y es a partir de ella, que se establece una dirección para hallar respuestas. Pero también es un punto de llegada, porque a pesar que se genere otras respuestas, conocimientos y saberes, también, en medio del proceso investigativo surgirán otras preguntas.

La clase de filosofía para la acción social, dónde los estudiantes no solo preguntan al contexto, además lo intervienen, busca que los estudiantes sean protagonistas de su palabra, responsables de sus acciones y aprendizajes y comprometidos con sus comunidades y localidades cercanas. Asimismo, los estudiantes elaboran relatos donde son capaces de pensar-se y lo hacen desde su acción en el mundo. No obstante, no se trata de erigir una experiencia pedagógica como una metodología única, sino un acto de compartir un aprendizaje que se dio de forma colaborativa.

La inclusión de recursos y el uso de lenguajes audio-visuales demanda de los docentes de Filosofía conocimientos sobre interpretación de imágenes o competencias de orden visual-estético, ya que la formación universitaria por lo general, hace énfasis en la lectoescritura. Los programas de formación están arraigados sobre el desarrollo de conocimientos

conceptuales que, en parte, produce este desconocimiento filosófico y la carencia de habilidades pedagógicas respecto del uso de imágenes o audiovisuales en el aula. No obstante, es necesario desarrollar habilidades y competencias en los educandos en interpretación filosófica de recursos iconográficos, auditivos o sonoros, de imágenes en movimiento, entre otros. Si se logra reconocer la imagen como parte integrante del quehacer creativo de los estudiantes, se logran que el proceso pedagógico proporcione otros medios de expresión que no se circunscriban a la escritura. Así, los educandos pueden expresar y fundamentar ideas, diseñan ensayos o escritos libres donde conjugan lo visual y lo verbal, entre otras estrategias que amplían las posibilidades de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Filosofía.

La lectoescritura como se ha dicho debe ser un acto de expresión de las preguntas y problemáticas que los estudiantes realizan al cuestionar los con-textos y las realidades, pero las estrategias antes planteadas están atravesadas por esta práctica de comunicación. La caja de pensamientos filosóficos buscó que los estudiantes sistematizaran sus propios saberes y conocimientos, también, que su trabajo reflexivo pueda ser comunicado a otros.

La formación de estudiantes-ciudadanos con capacidad de agencia cruza todas las estrategias planteadas a lo largo de esta investigación. Los educandos deben impulsárseles a aprender a actuar y provocar cambios en sus realidades y contextos, logrando que sus logros puedan juzgarse a partir de valores y objetivos comunitarios o grupales. Los Estudiantes-agentes, son personas que se forman como ciudadanos, los que hacen cosas, consideran acciones y resultados, alcanzando sus propias metas y valores, estén o no relacionadas con su propio bienestar. La agencia que se enseña y se aprende implica la capacidad para tomar decisiones y actuar por sí mismos, (autonomía), con una implicación relevante que es tener un impacto positivo y consensuado con su comunidad (colaboración y respeto por el otro). En este sentido, los estudiantes crean alternativas y oportunidades para que los otros mejoren su calidad de vida, al tiempo que se mejoran las propias. Así, la formación ciudadana como agencia en los estudiantes busca que se reconozcan y se problematicen los obstáculos que afectan a las poblaciones y comunidades, para que lograr conformar oportunidades que permitan la libertad de vivir y la forma de vida que las personas anhelan o valoran. De esta

manera, desde la formación ciudadana como agente y a partir de las estrategias pedagógicas propuesta se generan los siguientes aprendizajes: aprendizaje problematizador, aprendizaje por investigación, colaborativo y contextual, enmarcado en el diálogo y el reconocimiento de los derechos del otro. Aspecto importante es que los estudiantes mostraron esta comprometidos con problemáticas sociales como la drogadicción, el abuso sexual, la contaminación, la salud pública, la violencia por el conflicto armado, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Águilar, R. (1996) La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. Revista iberoamericana de educación. N° 12.
- Aristóteles, (1999), Política, editorial Gredos.
- Barragán R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. En Relatec. Revista Latinoamericana de tecnología Educativa. Vol. No. 4. pp. 121-140.
- Bauman Z. (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot Puente, M. y Primero Rivas, L. E., (2003), La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. México, Primero Editores.
- Boavida. J. (2006). De una didáctica de la Filosofía a una Filosofía de la educación. Revista Española de Pedagogía, N.º 234, 205-226. Disponible en: de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2083105.pdf>.
- Burke P. (2001). Visto y no visto. El uso de la imagen como testimonio histórico. México. Gedisa.
- Cárdenas, L. G. & Restrepo, C. E. (Eds.) (2012). Didácticas de la filosofía.
- Cabrera J. (1999). Cine: 100 años de filosofía: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Experiencias, instrumentos y métodos. Vol. II. Bogotá: San Pablo.
- Cavadi, A. (2011). *Orientación filosófica y enseñanza de la filosofía: Afinidades diferenciales y sinergias operativas*. En G. Cárdenas & C. Restrepo. (Eds.) *Didácticas de la Filosofía. Para una pedagogía del concepto*. Vol. I. Bogotá: San Pablo.
- Cerletti, A. (2008) La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/181303672/Cerletti-La-ensenanza-de-la-filosofia-como-problema-filosofico>.
- Cuartas, J. M. (2012). *Desastres de la Filosofía*. En L. Cárdenas & C. Restrepo (Eds.). *Didácticas de la Filosofía. Para una pedagogía del concepto*. Vol. I. (p. 127-137). Bogotá: San Pablo.
- Cullen C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- Cortina, A. (1997) Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid, Alianza

- Cortina, A. (1994). La ética de la sociedad civil. Madrid, Anaya.
- Cortina A. (2005). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza.
- Derrida J. (2000). El derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmopolítico. En: ÉNDOXA: Series Filosóficas. No. 2. pp. 381-395.
- Deleuze G. (2003). La imagen-tiempo. Estudios sobre el cine 2. Buenos Aires. Paidós.
- Freire P. (1972). La pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire P. (1989). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire P. (1989). La educación como la práctica de la libertad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire P. (1997). La pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire P. (1997). La educación como la práctica de la libertad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997), pedagogía de la autonomía, México, siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Freire P. (2005). La pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Foucault M. (2002). El orden del discurso. México. Siglo XXI.
- Foucault M. (2011). Historia de la sexualidad. Vol 1. La voluntad del saber. México. Siglo XXI.
- García M y García J. (2012). Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre. Disponible en: de <https://books.google.com.co/books?isbn=8427718195>.
- Gadamer, H. G. (2012). Verdad y Método. T.I. Barcelona. Ediciones Sígueme, S. A.
- Gaete M. (2015). Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula. Santiago. Editorial Universitaria.
- Gaete M. (2015). Arte y filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido. Santiago. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.
- Gómez M. (2005). Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos para la disertación filosófica. Bogotá. Cooperativa Magisterio.
- Habermas, J. (2002), Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social, 3a ed., Madrid: Taurus.
- Heidegger, Martin, (1993). El Ser y el Tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger M. (1994). Serenidad. Barcelona. Ediciones del Serbal.
- Husserl E. (1992). Invitación a la fenomenología. Barcelona. Paidós.
- Jaspers K. (1992). La filosofía: desde el punto de vista de la existencia. México. Fondo de Cultura Económica.
- Klenowski V. (2005). Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios. Madrid. Narcea.
- Langon M. (2003). Filosofia do Ensino de filosofia. En: Gallo S, Cornelli G., Danelon M. (org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petropolis. Vozes. pp. 90-105.
- Lipman M, Scharp A, Oscanyan F. (1992). La filosofía en el aula. Madrid. Ediciones De La Torre.

-López Sáenz C. (2006). Enseñar a pensar desde la fenomenología. En *vestigium*, Revista de del Departamento de Filosofía Facultad de Artes y Humanidades Universidad de Pamplona, Vol. 1. No.2. (junio-diciembre). pp. 31-41.

-Lipman M. (1997). *Filosofía para niños*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.

-Mejía J. M- (2007) *Educación(es) en la(s) globalización(es) II. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo.

-Mejía J. M. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones desde Abajo.

-Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Evaluación de competencias docente de media – filosofía*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles/328355_archivo_pdf_18_Filosofia.pdf.

-Ministerio de Educación Nacional (2007) *Investigación de los Saberes Pedagógico*.

Bogotá. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/345504_anexo_13.pdf

-Ministerio de Educación Nacional. (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en*

Educación Media. Documento # 14. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

-Moustakas, C, (1994) *Phenomenological Research Methods*. London: Sage.

-Nussbaum. C. M, (2013), sin fines de lucro, Colombia, katz editores.

-Obiols G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

-Obiols Guillermo A. y Cerletti Alejandro (2010). *Modalidades y Contenidos en la enseñanza filosófica*. Recuperado el 01/01/2020 en: <https://es.scribd.com/document/315523169/Obiols-y-Cerletti-Modalidades-y-Contenidos-en-La-Ensenanza-Filosofica>.

-Platón, (19992), republica, Madrid, editorial Gredos.

-Quintar E. (1998). *Conversaciones Didácticas. La enseñanza como puente a la vida*: Rosario. EDUCO.

-Rivero Ángel, (2001). “tres espacios de la ciudadanía” isegoria, 24.

-Salazar Bondy A. (1995). *Didáctica de la Filosofía*. Lima. Fondo Editorial.

-Santos Guerra M. (1998). *Imagen y Educación*. Buenos Aires. Magisterio Río de la Plata.

Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

-Splitter L y Sharp A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires. Manantial.

-Steiner George. (2003). *Lenguaje y silencio*. Barcelona. Gedisa.

-Urquijo, M. (2011) *Elementos para ética ciudadana. Ética, Ciudadanía y Democracia*. Cali.

Programa Editorial Universidad del Valle.

-Urquijo. M. (2016). *Ética, ciudadanía y democracia*. Cali. Univalle.

-UNESCO (2011). *La Filosofía. Una escuela de la libertad*. (Capítulo II) Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>.

- Vargas Guillén, G. (2011). Formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología. Saarbrücken: EAE.
- Zambrano M. (2007). Filosofía y Educación: Manuscritos de María Zambrano. Málaga. Ágora.
- Zemelman H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona. Anthropos.
- Zuleta Estanislao. (2015). Sobre la Guerra. Medellín. Universidad de Antioquia.