

**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA – ENTRE LA PRÁCTICA
TRADICIONAL Y NUEVOS ESPACIOS CONTEMPORÁNEOS**

RIGOBERTO GONZÁLEZ LOZANO

Grupo de Investigación:

FILOSOFÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ - 2018**

**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA – ENTRE LA PRÁCTICA
TRADICIONAL Y NUEVOS ESPACIOS CONTEMPORÁNEOS**

RIGOBERTO GONZÁLEZ LOZANO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el Título de Magister en Educación

Director:

OSCAR PULIDO CORTÉS



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ - 2018**

*A cada uno de los docentes, compañeros, estudiantes, amigos y familiares que
han creído en mí y en la educación.*

AGRADECIMIENTOS


A la filosofía, madre y gestora de esta investigación. A cada uno de los autores y referentes filosóficos que han propiciado al amor por esta bella carrera.

A mi familia por el apoyo incondicional en todo este proceso.

A mis compañeros con los cuales inicié esta empresa llamada “maestría en educación”, Santiago Bonilla y Juli Andrea Guerrero. Y a cada uno de los colegas que fui conociendo en el camino.

A Oscar Pulido Cortés, por guiar el camino de esta investigación. Por sus consejos, regaños y cafés.


A Universidad Pedagógica Nacional, sus docentes, estudiantes y a todos aquellos que de una u otra forma aportaron a la construcción de este trabajo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 95


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Enseñanza de la filosofía en Colombia – Entre la práctica tradicional y nuevos espacios contemporáneos
Autor(es)	González Lozano, Rigoberto.
Director	Pulido Cortes, Oscar.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 95 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA; FILOSOFÍA; PRÁCTICAS FILOSOFÍAS; EDUCACIÓN; PENSAMIENTO CRÍTICO

2. Descripción
<p>Esta investigación buscó los diferentes cambios que ha sufrido la enseñanza de la filosofía a raíz de nuevos parámetros, nuevos enfoques y nuevos re-direccionamientos que se han visto incluso desde diferentes esferas: educativa y política.</p> <p>Este documento es el resultado de una investigación de tipo documental acerca de cómo la enseñanza y la práctica filosófica tienen un papel fundamental en la construcción de espacios educativos, sociales y críticos en un país como Colombia.</p> <p>Como resultado del análisis documental se muestra nuevos espacios donde la filosofía y la enseñanza de esta adquieren importancia, logra consolidarse como una herramienta útil y que está dispuesta a enfrentarse a un mundo que cambia constantemente.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cerletti, A. (2008a). <i>La enseñanza de la filosofía como problema filosófico</i>. Libros del Zorzal. ✓ Cerletti, A. (2008b). <i>Enseñanza filosófica: Notas para la construcción de un campo problemático</i>, Educação e FilosofiaUberlândia, VOL. 22, No. 44, jul./dez. Disponible en: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1966/1640. [Consultado 04 de abril, 2018] ✓ Contreras, D. M. P., & Cortés, O. P. (2012). <i>Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas</i>. Revista Colombiana de Educación, (63), 89-109 ✓ <i>De los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica</i> (1998). Madrid: OEI ✓ Deleuze, G. (1999). <i>Posdata sobre las sociedades de control</i>. Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº, 2. ✓ Duque, C. F. A. (2013). <i>Cine y Filosofía: aproximaciones a un territorio de encuentro</i>. (La potencia poética de las imágenes en movimiento). Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 8(11), 122-139.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 95	


- ✓ Espinel, Óscar, & Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- ✓ Eslava, E. (2015). *Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región*. *Universitas Philosophica*, 32(65).
- ✓ Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo xxi.
- ✓ Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- ✓ Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Clases en el College de France de 1975-1976*.
- ✓ Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población* (Vol. 265). Ediciones Akal.
- ✓ Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*.
- ✓ Gadamer, H. G. (1991). La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico. En: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ed. Sígueme: Salamanca, pp. 331-377.
- ✓ Gallo, S. (2011). *Filosofía, enseñanza y sociedad de control*. *Cuestiones de Filosofía*, (12).
- ✓ Garcia Ríos, A. (2011). *La enseñanza de la filosofía como proceso de investigación*.
- ✓ Gómez Mendoza, M. A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- ✓ Goucha, M. (2011). *La Filosofía, una escuela de libertad*.
- ✓ Guillén, G. V., & Guerrero, M. J. (2017). *La puesta en vilo de las humanidades: juego y resistencia*. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 39-63.
- ✓ Gutierrez, E. M., & Tobón, P. G. (2015). *Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI*. *Análisis*, 47(86 (En-Ju)), 119-139.
- ✓ Hoyos, G. (1998). *Razón pura versus razón práctica: un debate contemporáneo en la enseñanza de la Filosofía*. Cuadernos de la OEI. Educación: currículos y didáctica. I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. OEI, Madrid.
- ✓ Hoyos Vázquez, G. (1999). *Medio siglo de filosofía moderna en Colombia. Reflexiones de un participante*. *Revista de estudios sociales*, (3).
- ✓ ICFES (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11*. Bogotá: ICFES
- ✓ Kohan, W. O., & Waskman, V. (2000). *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Noveduc Libros.
- ✓ Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Noveduc Libros.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 95	

- ✓ Leguizamón Oliveros, H. G. (2016) *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).
- ✓ Matthew, Lipman, & SHARP Ann Margaret, O. F. S. (1998). *La filosofía en el aula*.
- ✓ Mendoza, M. Á. G. (2011). *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas*. *CUESTIONES DE FILOSOFÍA*, (12).
- ✓ Mariño Díaz, L. A. (2012). *La educación filosófica como experiencia y posibilidad*. *Praxis & Saber*, 3(5).
- ✓ Navia Calvache, E. Y. (2015). *La filosofía como herramienta didáctica en la enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del centro educativo las Dantas sede La Zanja municipio de Bolívar-Cauca*.
- ✓ Oviedo, D. M. P., & Restrepo, V. V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48.
- ✓ Pinedo Cantillo, I. A. (2013). *Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana*. *Praxis & Saber*, 4(7).
- ✓ Pulido Cortés, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Revista Cuestiones de filosofía*, 11, 87-103
- ✓ RIVEROS, Gustavo. (1999) "Qué pasa con la enseñanza de la Filosofía". Servicio Informativo Iberoamericano de la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. Santa Fe de Bogotá, Colombia. Tomado de: <http://www.oei.org.co/sii/entrega8/art10.htm>
- ✓ Suarez-Vaca, M. T., González-Vargas, B. A., & Lara-Buitrago, P. A. (2017). *Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia*. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247
- ✓ UNESCO (2011) *Filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filósofo: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Publicado originalmente en francés. Traducido al castellano por la UNESCO. Publicado en 2011 por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sector de las Ciencias Sociales y Humanas y Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. México: UNESCO.
- ✓ Vargas Guillén, G. (2017). *Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía*. *Folios*, (22), 99.105. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios99.105>

4. Contenidos

El texto obtenido de la investigación muestra los cambios y la configuración del docente y la enseñanza de la filosofía y como resultado, se presentan algunas propuestas que muestran los nuevos enfoques que se le pueden dar a la práctica filosófica.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 95	

En texto se divide en cuatro capítulos y conclusiones establecidos así:

1. En este primer momento se toma como referente a Michel Foucault para hacer una contextualización de cómo ha sido la configuración de la enseñanza de la filosofía y cómo las nociones de poder, saber y sujeto permean el ámbito de la enseñanza de ésta. Adicionalmente, se plantean algunas propuestas preliminares acerca de la enseñanza de la filosofía.
2. En este capítulo se analizará la forma en que los diferentes cambios sociales acaecidos en los últimos años han propiciado un nuevo giro de mentalidad afectando notablemente a las *humanidades* y en especial de la *filosofía*. Se mostrarán las dificultades por las que atraviesa la enseñanza de la filosofía actualmente en el país, y qué discusiones se han abierto entorno a la enseñanza de la *filosofía*.
3. El tercer capítulo presenta un componente filosófico que esboza una la visión histórica para mostrar que la filosofía no debe limitarse a la transmisión de conocimiento.
4. En el cuarto capítulo se presentan algunas propuestas tentativas, enfoques, y nuevos espacios, que la filosofía como disciplina puede abarcar para que está logre ocupar el espacio que le corresponde dentro del saber académico y como forma de vida.

Finalmente, en las conclusiones se presentarán las reflexiones finales producto de los documentos analizados y del proceso de investigación, donde se muestra que a pesar de que el panorama acerca de la enseñanza de la filosofía puede llegar a ser desalentador, se pueden presentar condiciones de posibilidad para seguir innovando y hacer crecer el saber y la práctica filosófica.

5. Metodología


La metodología utilizada en esta investigación es de carácter hermenéutico, entendiendo la hermenéutica desde la perspectiva del análisis de textos y documentos que permitieron la realización de este trabajo. Durante el desarrollo del documento, y de manera transversal, se plantean propuestas acerca del debate en torno a: pensamiento crítico, enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Muchas de estas propuestas serán presentadas en las conclusiones.

Los documentos analizados se centraron en la conformación del docente de filosofía. No obstante, se analizaron también temas conexos como práctica filosófica, discurso, escuela, filosofía para niños (FpN), pedagogía, entre otros. De cada uno de los documentos aquí trabajados, se pueden rastrear aquellos aportes que para la enseñanza de la filosofía serán determinantes y propulsores de lo que se quiere mostrar, que existe un campo de acción amplio donde la filosofía y su enseñanza tienen cabida.

Se tomó como eje clave de la discusión el pensamiento de Michel Foucault, no con la intención de cuestionar o apoyar sus teorías, sino como un promotor de búsqueda en aquellas cajas de herramientas que tenemos a disposición para expandir el conocimiento y tener una postura crítica acerca de aquello que nos rodea y atraviesa.

6. Conclusiones

Se deben propiciar espacios de reflexión filosófica. Lo anterior entendido como aquella necesidad de contextualizar a los estudiantes acerca de la importancia y apropiación de un saber crítico frente a su contexto social. Gracias a los aportes de la filosofía, el estudiante puede analizar implicaciones, argumentos y teorías propias del saber filosófico que pueden aplicarse de manera pragmática en diferentes espacios educativos y sociales. Esto se logra mediante estrategias pedagógicas y didácticas

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 95	

innovadoras, estrategias que se salen de los cánones establecidos de la educación formal.

Se debe borrar la imagen del docente de filosofía como el “único que posee el conocimiento filosófico”. A lo largo de la investigación se puede evidenciar que los estudiantes no son agentes pasivos de conocimiento, al contrario, son ellos los que mediante procesos cognitivos complejos logran potencializar los conocimientos adquiridos para la producción de nuevos enfoques y puntos de vista alternativos.

La FpN y FcN pueden motivar desde temprana edad un pensamiento crítico en los educandos. Se pudo determinar que una estimulación temprana de los estudiantes al saber filosófico permite en ellos una lectura crítica de su entorno social. Se debe borrar el esquema de la enseñanza de la filosofía únicamente en los últimos años de formación media en Colombia, pues es claro que los estudiantes constantemente están en continua reflexión y análisis de preguntas trascendentales que los atraviesan durante toda su vida.

La enseñanza de la filosofía en la educación media no ha desaparecido y tal vez nunca lo haga. No obstante, no se puede permitir que esta pierda importancia y pierda su papel como formadora de pensamiento. En este punto, una de las claves para devolver el papel formador de la filosofía, es lograrla sacar de las aulas y ponerla en contacto con el contexto social.

Elaborado por:	González Lozano, Rigoberto.
Revisado por:	Pulido Cortes, Oscar.

Fecha de elaboración del Resumen:	26	09	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	11
ABSTRAC.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I PROBLEMATIZACIÓN.....	19
Los saberes sometidos.....	20
Problematización en torno al saber filosófico.....	24
La enseñanza de la filosofía en un mundo cada vez más globalizado.....	26
Enseñar filosofía o enseñar a filosofar – Problemática en Colombia.....	28
El concepto de poder y su lugar en la filosofía.....	31
CAPÍTULO II DEBATE ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES Y LA FILOSOFÍA.....	38
Discusiones contemporáneas entorno a la enseñanza de la filosofía.....	39
Control mediante el examen.....	42
CAPÍTULO III LA FILOSOFÍA NO DEBE LIMITARSE A LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO.....	50
Aristóteles: aportes desde la Ética Nicomáquea.....	51
La ilustración: una búsqueda de la libertad.....	54
Hegel y la enseñanza de la filosofía.....	58
Cerletti: Enseñanza de la filosofía como problema filosófico.....	60
CAPÍTULO IV NUEVAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS CONTEMPORÁNEAS.....	62
Cafés filosóficos.....	65
Filosofía con y para niños.....	67
Ejemplos del modelo de enseñanza de la filosofía por medio de la didáctica.....	70
Entornos virtuales a favor de la enseñanza de la filosofía.....	73
Filosofía como agente de cambio en el ámbito político y social.....	75
Cine y filosofía.....	77
Filosofía como herramienta para analizar la paz.....	80
CONCLUSIONES.....	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS PRIMARIAS.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS.....	90
ANEXOS.....	92

RESUMEN

En todas las disciplinas académicas se llega a un punto en su historia que se pregunta por la utilidad de estas y las mutaciones que deben tener para afrontar los cambios sociales, institucionales, globales y académicos. Así pues, el panorama actual de la educación colombiana se ha transformado para dar respuesta a estos cambios coyunturales. En el año 2014 se presenta una renovación en las pruebas ICFES-Saber 11. Dichos cambios obedecen a políticas tanto nacionales como internacionales las cuales están enmarcadas en la estandarización de la educación y que ésta le apunte a las actividades propias del quehacer productivo. En dicha reestructuración del examen, la prueba de filosofía desaparece como área a evaluar, y se fusiona con el área de lenguaje en lo que se va a llamar a partir de ese entonces, *lectura crítica*. A raíz de este cambio, varios círculos académicos se preguntaron por el futuro de la filosofía en la escuela y eventualmente el posible futuro de otros campos de formación disciplinar. Algunas voces de alerta se despertaron haciendo un llamado a no dejar morir a la filosofía como área de estudio. Otros, mostraron que este cambio puede ser una condición de posibilidad para que la filosofía salga de la escuela y abra el camino para abonar terrenos que le eran ajenos a su formación. Así pues, la enseñanza de la filosofía podría visualizarse por fuera del aula de clase mediante prácticas alternativas diferentes a la clase tradicional y magistral.

Tomando lo anterior como referencia se realizó una búsqueda documental que dio cuenta de los nuevos espacios y lugares de apropiación de la filosofía. Conexo a esta búsqueda inicial fueron emergiendo discusiones, debates y preguntas sobre enseñar filosofía o enseñar a filosofar. La documentación recopilada en fichas analíticas y temáticas logró evidenciar que existen diferentes espacios, nuevas metodologías y prácticas filosóficas que permiten acercar, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes de filosofía a nuevas formas de percibir, enseñar y aprender todo aquello que envuelve al mundo de la filosofía.

ABSTRACT

In all academic disciplines, there is a moment in their history that it is asked by the usefulness of these ones and, the changes they may have, to face social, institutional, global and, academic challenges. In this way, the outlook of Colombian education nowadays has been transformed to give an answer to these relevant changes. In 2014, a renovation is presented in the ICFES-saber 11 test. That is because of national and international policies which are framed in the standardization of education, in order that, this one point at to activities related to productivity field. Based on this renovation, the philosophy test disappears as a subject to evaluate and it is joined with the language area, to form since that moment Critique Reading. As a result, some academic circles asked about the future of philosophy in the school and, eventually, in other fields of the disciplinary formation. Some alert voices woke up doing a call not allows to die philosophy as a field of study. Other less radical people showed this change can be a possibility in order that philosophy goes out of the school and opens new roads to fertilize other lands which were unconnected for its formation.

Based on this information as a reference, a documental search is done which gives an account of new spaces and places of philosophy appropriation. Related to this initial search, some discussions, debates and, questions were emerging about teaching philosophy or to teach how to philosophize. The data gathered in analytical and thematic cards could evidence that there are different spaces, new methodologies and new philosophical practices that allow closing not only students but philosophy teachers to new ways to perceive, teach and learn all those things that involve the world of philosophy.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la *filosofía* en Colombia durante muchos años giró en torno a procedimientos dogmáticos y recuentos históricos de autores y máximas de estos mismos. En los últimos se han comenzado a generar preguntas alrededor de la enseñanza, pertinencia y utilidad de la filosofía y su aplicación práctica en el devenir diario: *por qué, para qué y para quién* de la enseñanza de la *filosofía*. Estas preguntas se pueden sumar a otras más, las cuales también han girado en torno al lugar que ocupa la enseñanza de la *filosofía* en Colombia. Se pueden rastrear este tipo de interrogantes desde 1998, cuando se publica, *Razón pura versus razón práctica: un debate contemporáneo en la enseñanza de la filosofía* del profesor Guillermo Hoyos Vásquez. Este trabajo gira entorno a la pregunta de cuál debe ser su orientación, sus contenidos y su metodología, e incluso cuál es su finalidad. Este punto de partida permite rastrear desde finales de los noventas y hasta nuestros días diferentes perspectivas referentes a la enseñanza de la *filosofía*.

Publicaciones en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) también se han enfocado a estas preguntas y hacia el direccionamiento de la enseñanza de la *filosofía* (Riveros, G. 1999). Un número significativo de publicaciones respecto a estas temáticas se pueden encontrar en los últimos diez años en revistas como *Cuestiones de Filosofía y Praxis y Saber* de la UPTC; *Folios, Nodos y Nudos* de la UPN. Otras publicaciones se encuentran distribuidas en publicaciones individuales, investigaciones de universidades (Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad Tecnológica de Pereira, UPTC, UPN),

congresos de *filosofía* (La Filosofía una Escuela de Libertad, 1997; UNESCO, 1999) y tesis de maestría y doctorado de varias universidades del país y otras de habla hispana.

El punto de partida de este rastreo e investigación surge a partir del año 2014, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puso en marcha un nuevo modelo para evaluar la calidad de la educación media. Este modelo presenta una reforma estructural¹ en la que la *filosofía* –como área de conocimiento– quedaba supeditada a otra asignatura, como lo es, el área de lenguaje. Así pues, en las pruebas de estado ICFES Saber 11 a partir del año 2014 se fusionan *filosofía* y *lenguaje* en una competencia llamada Lectura Crítica. A partir de este momento y con ciertos antecedentes, surgen nuevamente aquellos interrogantes acerca del cómo y el porqué de la enseñanza de la *filosofía* actualmente en Colombia y cuáles son las causas de esa aparente pérdida de lugar disciplinar en el micro currículo.

La presente investigación es de tipo documental y tiene como objetivo, reconocer la importancia de la filosofía como herramienta fundamental en los procesos de aprendizaje y cómo se pueden generar nuevas prácticas filosóficas que cumplan con las exigencias del mundo académico actual. Para cumplir este objetivo el documento recorre tres momentos, a saber, i) analizar la forma en que los diferentes cambios sociales y educativos acaecidos en los últimos años han propiciado un nuevo giro de mentalidad, afectando notablemente a las *humanidades* y particularmente a la *filosofía*; ii) las dificultades por las que atraviesa la enseñanza de la *filosofía* actualmente en el país y qué discusiones se han abierto entorno a la enseñanza de la *filosofía*; y finalmente iii) mostrar algunas propuestas tentativas, enfoques y nuevos espacios que la filosofía como disciplina puede abarcar.

¹ Cabe aclarar que este cambio se da en la forma de evaluar (examen), y no en la ley general de educación.

Para llegar a las conclusiones de este proceso de investigación y mostrar otras formas tentativas de ver y aplicar los saberes filosóficos, se realizó una investigación de tipo documental. En ella se analizaron diferentes tipos de documentos en los que se encontraron categorías comunes como lo fueron: filosofía, enseñanza de la filosofía, prácticas filosóficas, didáctica, saber, entre otros.

Este tipo de investigación permitió identificar diferentes problemáticas que giran en torno a la enseñanza de la filosofía, para finalmente, encontrar posibles soluciones que están al alcance los docentes y que mejorarían significativamente la labor educativa, a saber, modelos pedagógicos alternativos que saquen de la rutina magistral tanto a docentes como a estudiantes en cualquiera que sea su nivel de formación.

La metodología utilizada en la investigación atravesó por las siguientes etapas: i) elección del tema a investigar; ii) planteamiento del problema a investigar a partir de la pregunta ¿qué está pasando con la enseñanza de la filosofía?; iii) recolección y selección de la documentación que permite encontrar los conceptos que atraviesan la pregunta problema y las categorías en común; iv) elección del método investigativo, a saber, hermenéutico-interpretativo; v) análisis de la información recabada y finalmente; vi) presentar las conclusiones que se originaron del proceso investigativo. Para el método investigativo se tomó como referencia una regla hermenéutica que plantea *Hans Georg Gadamer* según la cual, se debe comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo. “La anticipación de sentido que hace referencia al todo sólo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez a este todo” (Gadamer, 1991, p.360). Así, el acercarse por ejemplo a un texto, según Gadamer, hacerse entendedor que una frase pertenece a un párrafo, este a su vez en un momento dado de la obra y así hasta llegar por supuesto a aspectos más grandes de la misma

obra, tal como un género literario, la literatura entera e incluso la vida psíquica del autor. Así pues, en los documentos analizados se buscaron aquellos elementos que lograban articular perspectivas desde lo particular a lo general y de lo general a lo particular.

Se toma como ejercicio investigativo a la hermenéutica, por ser la disciplina por excelencia para comprender los textos. Para Gadamer, mediante esta disciplina se logra encontrar aquella presencia vinculante entre los textos, entendida como una dialéctica de preguntas/respuestas en donde el texto plantea una pregunta al intérprete y este su vez relaciona y crea redes de conexión entre categorías comunes que van surgiendo a lo largo de los textos recabados. Adicionalmente, tomando esta postura hermenéutica, no se pretende criticar las opiniones de los autores ni el contenido de los textos, sino, se quiere generar un ejercicio constante de retroalimentación del intérprete con sus opiniones y comprensión alcanzada al momento de leer.

Como se mencionó anteriormente la mayoría de los documentos primarios provienen de colecciones especializadas (revistas) de diferentes universidades del país. Estas se tuvieron en cuenta por su amplia producción científica y por manejar temas especializados pertinentes para la presente investigación. Adicionalmente, se tomaron libros, artículos de prensa, tesis de grado, congresos y encuentros relacionados con el ámbito educativo y filosófico. Adicionalmente se tomó en cuenta la fecha de publicación de cada uno de los textos, pues era pertinente mostrar las investigaciones y publicaciones más cercanas al contexto contemporáneo por el que atraviesa la enseñanza de la filosofía.

Cada una de las categorías y contenidos relevantes para el propósito de la investigación se fue recopilando y esquematizando mediante fichas de temáticas y analíticas. Estas fichas

permitieron generar una fluidez entre las temáticas estudiadas, las comprensiones y análisis que se podían generar para el proyecto de investigación. Las fichas *temáticas* cumplieron la función de registrar cada uno de los temas claves que se lograban identificar a lo largo de la investigación. La cantidad de estas fichas dependieron de la interconexión entre los temas que se estaban tratando. Las fichas *analíticas* fueron la guía para el proceso de investigación, pues, a partir de ellas y encontrando palabras claves, se generó un resumen que posteriormente sirvió para llegar a las conclusiones del documento (Anexo 1).

Una vez compilada la información y los documentos base se procedió encontrar aquellas categorías que atraviesan el proyecto de investigación, a saber, filosofía, enseñanza, didáctica, aprendizaje, historia, educación, entre otros. En el ejercicio hermenéutico-interpretativo desarrollado se logra reconocer y analizar el significado que tiene la enseñanza de la filosofía en la educación, poniendo en juego la labor docente en la complejidad de los enfoques educativos y sociales contemporáneos.

Teóricamente se tomaron aportes de la obra de Michel Foucault. Nociones como *poder*, *saber* y *sujeto* están relacionadas estrechamente con el ámbito de la enseñanza de la filosofía y cómo se ha configurado ésta a lo largo de los años. Estas tres categorías y los aportes desde el pensamiento del autor van a ser determinantes durante la investigación, pues con ellas se pudo evidenciar la reconfiguración de la enseñanza, los docentes, los ambientes enseñanza-aprendizaje y todas aquellas subcategorías relacionadas con la enseñanza de la filosofía.

El resultado de este trabajo se presenta como una guía preliminar para aquellas nuevas investigaciones relacionadas con los nuevos enfoques y perspectivas de la enseñanza de la filosofía. Se espera también que los aportes aquí presentados puedan ser un incentivo para los

nuevos estudiantes de filosofía y que estos puedan encontrar alternativas pedagógicas que le permitan hacer de la enseñanza de la filosofía, un lugar de verdadera transformación del ser.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN

Las discusiones respecto a los cambios que se deben dar en los modelos educativos para que estos se adapten a las condiciones actuales del mundo no son nuevas. Constantemente se discute sobre la pertinencia y adaptabilidad de las áreas de conocimiento a los nuevos retos a los que se ven abocados no sólo los centros educativos sino la sociedad en general. Puede pensarse que los cambios en los modelos educativos obedecen a ciertas demandas del mercado y la globalización, es por ello, que en ocasiones se privilegian conocimientos que van a la par de la industria, las finanzas, y la producción material de bienes y servicios. Así pues, las humanidades, la literatura, y el arte –por mencionar algunos ejemplos– suelen ser relegados a conocimientos efímeros sin aplicaciones prácticas en el mundo contemporáneo. Lo anterior puede analizarse desde la evolución del discurso, los mecanismos de control y la hegemonía histórica. En este apartado se analizan algunas bases teóricas encontradas en los textos *La arqueología del saber* (1997) y *Defender la Sociedad* (2000) de Michel Foucault para entender cómo funcionan los *dispositivos de control* y las nociones de *poder, saber y sujeto* en el ámbito específico de la enseñanza de la filosofía. Adicionalmente se presenta un panorama básico de la enseñanza de la filosofía en un mundo globalizado y aterrizaremos la discusión en la problemática en Colombia acerca de enseñar filosofía o enseñar a filosofar.

Los saberes sometidos

Michel Foucault entiende por saberes sometidos:

(...) “De modo que los *saberes sometidos* son esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición. En segundo lugar, por *saberes sometidos* creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos”. (Foucault, 2000, p. 21)

En un primer momento Michel Foucault asume que los *saberes sometidos* no son saberes comunes, son más bien, saberes locales o regionales; son un saber diferencial incapaz de generar algún tipo de consenso. Cuando el autor hace la crítica a los diferentes discursos, instituciones y prácticas descubre que hay teorías globales y envolventes, que son aplicadas local o regionalmente.

Haciendo un análisis de los *saberes sometidos* podríamos relacionarlos con aquellos saberes que fueron sepultados o no fueron tomados en cuenta en la construcción de un saber histórico, pero que hacen parte fundamental en la edificación de ese saber. En filosofía podemos ver claramente ese aniquilamiento de algunos saberes. En la academia es frecuente el elogio y sobre-exaltación de ciertos autores o teorías, siempre estarán en la cumbre del *saber* filosófico autores como: Aristóteles, Kant, Hegel, Descartes o Hume, pero es muy poco lo que se menciona por ejemplo de Leucipo (fundador de atomismo), Demócrito o Diógenes, los cuales aportaron de manera significativa saberes que fueron necesarios para la construcción del saber filosófico e inclusive para la construcción de otros saberes diferentes a la filosofía, es el caso de los presocráticos, los cuales son reconocidos en buena medida por sus aportes a las ciencias naturales.

La filosofía inició como una necesidad, una necesidad de dar respuestas a las preguntas que surgen en cualquier momento de la vida. Quizás el ocio o el tiempo libre fue lo que impulsó el pensamiento filosófico, es probable que muchos pensadores de la humanidad participaran de manera activa y tal vez manera anónima en la construcción del conocimiento, por lo tanto, es necesario rescatar esas filosofías y saberes sepultados, volver a mirar atrás y sacar a la luz todos los conocimientos que fueron menospreciados y olvidados.

Los saberes de filosofías sepultadas son tomados como *saberes descalificados*, inferiores. Se ha puesto al saber erudito, a ese saber histórico que jerarquiza y califica a otros saberes por encima de aquellos saberes de los otros, de la gente, de aquellas memorias locales. En ocasiones en la escuela y en la universidad los docentes de filosofía exaltan e intentan que los estudiantes de apropien de aquellos saberes eruditos, se imparten cátedras sobre Kant, se realizan seminarios completos sobre la *Crítica de la Razón Pura*, muestran los aportes de Aristóteles en infinidad de áreas de conocimiento, pero desconocen que detrás de estos autores hubo otros que con su curiosidad acerca del mundo, sus pequeños momentos de claridad o simplemente sus ejercicios de retrospectiva lograron dar las bases de teorías que posteriormente reelaboradas o publicadas como creaciones de seres únicos y ajenos de cualquier aporte de sus pares.

¿Desde qué lugar podemos hacer una crítica a la filosofía o la enseñanza de esta? ¿Cómo enriquecer la enseñanza de la filosofía para poder criticar el discurso filosófico, sus prácticas o metodologías de enseñanza?, debemos iniciar –como lo plantea el mismo Foucault– por una recopilación de los dos saberes, es decir, los *saberes eruditos* y los *saberes sometidos*. Es así como –por ejemplo– al ver una pared de bloques (*saberes eruditos*), los espacios entre uno y otro

bloque están rellenos con cemento (*saberes sometidos*). Es decir, la unión de ambos saberes es lo que constituye la fuerza de un saber histórico en filosofía y para poder analizar en suma todo lo que se puede llamar filosofía se debe ahondar en las grietas de la historia. Requerimos de un análisis genealógico, como afirma Foucault (2000) “Llamemos, si ustedes quieren, *genealogía* al acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales” (p. 22).

Se trata aquí de poner en juego los saberes *eruditos* y *sometidos*. La *arqueología* se encargará de analizar los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados; y la *genealogía* pondrá estos saberes en juego. La *genealogía* puede ser tomada como una herramienta para la investigación filosófica, pues ella está en contra de las instancias teóricas que pretenden jerarquizar y ordenar los saberes como un posible conocimiento verdadero. Esta propuesta genealógica puede llegar a tener alcances significativos en contra de los poderes centralizadores, los cuales están inmersos en las instituciones y funcionamiento de los mecanismos de control. Cabe aclarar que en ningún momento se quiere desconocer la importancia de los saberes históricos, simplemente que pretende mostrar que aquellos saberes *sometidos* han sido relegados en muchas de las instancias académicas a lo largo de la historia.

La enseñanza de la filosofía no puede limitarse a los *best seller* de la historia. La enseñanza de la filosofía debe ser un trabajo de retroalimentación constante de aquellos saberes *eruditos* y *sometidos*. Un estudiante no debe ser filósofo, tampoco debe ser tomado como un ente pasivo receptor de conocimientos. Se debe propender en buena medida por la investigación y

escudriñamiento de las filosofías sepultadas, aquellas que nutrieron en buena medida las teorías y saberes filosóficos. Es necesario hacer un “*flashback*” y preguntarse por los miles de Diógenes, Anaximandros y Demócritos olvidados. Los estudiantes deben ser lectores críticos y para lograrlo, deben cuestionar a los autores, tomar los libros y mirarlos desde una perspectiva crítica. Una pertinente enseñanza de la filosofía será aquella en la que se muestre el verdadero sentido de esta, mostrar que los filósofos son seres humanos que se equivocan y en muchas ocasiones su pensamiento no era más que palabras sueltas sin argumentación, pero que estas imprecisiones del pensamiento fue lo que logró consolidar lo que hoy en día podemos llamar filosofía.

Con lo anterior no se pretende afirmar que no es importante el saber erudito e histórico, todo lo contrario, este saber es imprescindible para cualquier acercamiento a la filosofía pues sin él, sería como navegar en un océano gigantesco sin los remos necesarios para llegar a la orilla. Reconocer la importancia de cada una de las teorías que han formado el saber filosófico es necesario, la memoria histórica filosófica aún más. No se puede prescindir de la historia de la filosofía para la enseñanza de esta, todo lo contrario, se necesitan las bases que han dejado tras de sí cada una de las escuelas filosóficas, pasando desde las preguntas sobre el *arjé* de los presocráticos, las disertaciones de los sofistas, el *logos* aristotélico, la filosofía medieval, el surgimiento de la razón de la modernidad, hasta el pragmatismo de John Dewey. Todo lo anterior, sumado a cada uno de los aportes que tanto filósofos como escuelas de pensamiento han formado y nos han heredado, son fundamentales para la enseñanza de la filosofía y para el reconocimiento de su evolución.

Problematización en torno al saber filosófico

Al igual que lo hizo Friedrich Nietzsche en la *Genealogía de la Moral* (1887) intentando investigar la evolución de los conceptos morales que regían a Europa desde varios siglos atrás, es pertinente preguntarse por el lugar que ocupa el estudio de la filosofía en nuestros tiempos.

En *La Arqueología del Saber* Michel Foucault analiza los conceptos, discursos, modalidades enunciativas, lugares de enunciación, entre otros; haciendo un análisis a partir de esta propuesta es oportuno preguntarse por el saber filosófico, su enseñanza y el lugar que ocupa el filósofo en la educación colombiana.

Filosofía, etimológicamente hablando provienen del vocablo griego *φιλοσοφία* que significaría, amor a la sabiduría. Pierre Hadot la entendía desde la concepción de los antiguos pensadores griegos como una forma de vida, cuya tarea y práctica estaban direccionadas para finalmente alcanzar la sabiduría y con esta búsqueda el hombre lograba transformarse a si mismo, lo cual implica que la filosofía también puede ser tomada como una conversión del ser. Otros autores verán a la filosofía desde una relación directa con la educación de los hombres, desde su labor formadora de personas y pensamientos. Si bien estas definiciones pueden tomarse como una guía para todos aquellos que optan por el estudio de la filosofía, el lugar que ocupa estas se quedan cortas en relación con cada una de las vertientes o ramas de la filosofía, a saber, la ética, política, ontología, epistemología, antropología, teología, estética, etc. ¿En qué momento la filosofía empezó a abarcar tan variadas ramas de conocimiento? ¿Qué criterios se tomaron en cuenta para esta empresa? Claramente la filosofía no puede entenderse desde un solo horizonte, pues a través de la evolución histórica la filosofía ha logrado desenvolverse por diferentes ramas que le permiten entrar en continuo diálogo con aspectos que van desde la teología hasta la

política. Este grado de adaptación se debe en buena medida por ser una disciplina que permite entablar redes de comunicación entre teorías, disciplinas, autores, temáticas, entre otros.

Otra dificultad se origina por el desconocimiento fidedigno de las fuentes, es decir, no se tiene claridad si cada uno de los postulados, tesis, axiomas o teorías son de autoría o propiedad de uno u otro autor ¿Sócrates fue tan brillante o Platón se quería reflejar a sí mismo en un personaje llamado Sócrates? ¿Rene Descartes fue el primero en plantear el *Cogito ergo sum* (pienso, luego existo)? ¿Qué condiciones, discursos, enunciados, fueron tomados por Descartes en su tiempo y ahora pueden ser tomados como absurdos por los filósofos contemporáneos? A partir de todas las preguntas que se pueden suscitar acerca de la filosofía, es pertinente hacer un análisis de ésta y buscar las problemáticas que se tienen al intentar relacionar las prácticas discursivas y no discursivas que dieron origen a cada una de sus ramas. Adicionalmente es necesario indagar por las condiciones de posibilidad para que se dieran dichas prácticas discursivas.

Para comenzar a aplicar un análisis arqueológico de la enseñanza de la filosofía, hay que tratarla como un saber y no una ciencia. Para Foucault (1997) “Existen saberes que son independientes de las ciencias, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma” (p. 306). Hay que analizar los discursos que formaron el saber filosófico, sus transformaciones, fricciones y mutaciones que ha recibido en el tiempo. Aunque es inevitable desligar la historia y la filosofía, hay que dejarla de ver de forma cronológica y temporal, hay que dejar de buscar fechas exactas de autores y periodos en el tiempo. No es posible estudiar el saber filosófico en periodos como se ha venido trabajando, presocráticos, socráticos, tomistas, filosofía antigua, medieval, moderna, contemporánea. La filosofía es una construcción cooperativa del pensamiento, pues cada uno de

los aportes que se han dado a través de la historia constituyen el saber filosófico, por ello, no es necesario atravesar una línea del tiempo obligatoria para entender la filosofía sino ponerla siempre en contexto. La práctica y el aprendizaje filosóficos han sufrido cambios determinantes a lo largo de la historia:

“La filosofía fue en Grecia ante todo una opción de vida. Con el cristianismo esa función fue acaparada por la religión. Para emanciparse de la religión y de Aristóteles, la filosofía tuvo que pagar con la renuncia a conocer las verdades fundamentales. El nominalismo de Ockham y la confrontación de Spinoza con el cartesianismo marcan las dificultades que encuentra la filosofía para recuperar su función, las cuales se proyectan sobre la actual controversia entre una moral de obligaciones y una ética del deber” (Díaz, 2001, pág. 79)

Así pues, la filosofía y su enseñanza se ven permeadas por diferentes cambios que se presentan a través del tiempo. Estos cambios obedecen a manifestaciones propias del contexto social, político y cultural de la época, esto es, un acondicionamiento para responder a las necesidades que se va presentado no solo en ámbito educativo, sino en los lugares donde la filosofía adquiere relevancia para la formación de espacios de discusión, debate y pensamiento crítico.

Es claro que la enseñanza de la filosofía no puede quedarse estancada en una época, es decir, no debe negarse a la posibilidad de evolucionar y entrar en dialogo con otros saberes y contextos. Si bien es cierto que la filosofía se relaciona de manera implícita con otras disciplinas, también se debe buscar de manera abierta entrar en el juego de los cambios educativos y claro está, entrar, por qué no en el mundo de la globalización.

La enseñanza de la filosofía en un mundo cada vez más globalizado

Todo cambia, nada permanece estático y fijo durante mucho tiempo. Pragmáticamente se puede entender que los discursos, las teorías y las formas de enseñanza también se movilizan

siguiendo el horizonte de sus efectos prácticos, la enseñanza de la filosofía no es ajena a estas formas de adaptación. Si bien es cierto que la filosofía ha ocupado en algunos momentos de la historia un lugar privilegiado en saber, los cambios acontecidos en procesos de globalización y mercantilización de la educación hacen que se replantee el enfoque se le está dando a la enseñanza de la filosofía.

En el mundo contemporáneo, afirma Pulido (2009), los nuevos modelos pedagógicos inspirados cada vez más por modelos del área de la psicología y más específicamente por modelos psicológico-conductuales, hacen que una labor, que era tan propia de la filosofía como el de pensar, juzgar o razonar, queden relegados al ejercicio de la psicología (Pulido, 2009, p.4). En diferentes instituciones educativas se implementan modelos educativos que son guiados especialmente por aportes propios de la psicología, no obstante, y pesar que pueden ser modelos contruidos desde bases teóricas especializadas en pedagogía, en ocasiones no logran abarcar aquellos espacios de formación que le eran tan propios al quehacer filosófico. Adicionalmente, muchos modelos pedagógicos contemporáneos también buscan dar respuesta a necesidades laborales propias, principalmente en de aquellas personas que están próximas a acabar su formación académica. La formación y los modelos de enseñanza de los planteles educativos en las sociedades motivadas por el mercado, la producción y la proyección laboral, hacen que el enfoque educativo que se les brinda a los estudiantes este direccionado hacia la producción y no hacia el saber. Como ya se ha mencionado, es más plausible y rentable para la globalización, tener mano de obra que trabaje, que personas que piensen autónomamente y cuestionen el sistema.

Esta realidad educativa contemporánea refleja en sus discursos y sus prácticas las nuevas formas de la sociedad orientadas por los cambios impulsados por lo que hoy podemos denominar nuevo capitalismo, es decir, la actualización del mismo, en formas educativas pero sobre todo en los espacios de acción laboral desde los cuales escuelas y

universidades plantean sus reformas y ajustes curriculares, incluso es común observar como el llamado sector productivo hoy tiene asiento en las definiciones de los contenidos y prácticas que los niños y jóvenes deben asimilar para sobrevivir en la sociedad de hoy. Estas cercanías y complicidades de los sectores políticos de la educación con la empresa han producido, que, para el caso del pensar, el filosofar y las humanidades, efectos tan extraños e indignantes como la reducción de los espacios académicos dedicados a la filosofía y las humanidades en colegios y universidades y la sustitución de los mismos por cátedras como emprendimiento, calidad de vida e incluso autosuperación (para el caso de la ética) (Pulido, 2009, p.5)

Es fácil pensar que el progreso y avance de la civilización deben ir de la mano con modelos educativos que estén ajustados a un mundo globalizado. La pregunta es: ¿a qué precio? Cuando se privilegian ciertos saberes sobre otros, reduciendo la posibilidad de una heterogeneidad educativa en pro del fortalecimiento de la civilización, se cae inevitablemente en el error de fortalecer aquellas carreras ligadas a la mercantilización y a su vez debilitar aquellas que propenden por la construcción histórica, racional y crítica de la sociedad.

Enseñar filosofía o enseñar a filosofar – Problemática en Colombia

En el segundo semestre de 2014, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), presentan una propuesta – diseñada y estudiada en conjunto por más de tres años– para la alineación del examen SABER 11° perteneciente a las pruebas SABER.

El nuevo modelo presentado evalúa en una sola prueba las áreas de *Lenguaje* y de *Filosofía*. Para el MEN la prueba de *Filosofía* que se estaba implementando era en esencia, una prueba de *Lectura Crítica* y su única diferencia con la prueba de *Lenguaje* era el uso de textos filosóficos. Por tal motivo, evaluar *Lenguaje* y *Filosofía* no amerita una división sino más bien una fusión (según el ministerio de educación). En consecuencia, el nuevo examen SABER 11° en

la prueba de *Lectura Crítica* evalúa el lenguaje filosófico, el saber filosófico, ese *modo de vida* únicamente desde la comprensión de lectura ¿La enseñanza de la filosofía tiende a desaparecer?

Para las nuevas *sociedades de control* una manera efectiva de controlar la sociedad es mediante indicadores de resultados, estadísticas, porcentajes, números ¿Cómo se mide la calidad de la educación en la educación media en Colombia? La respuesta aparece de inmediato, las pruebas *SABER*, por ejemplo, recopilan datos para sugerir mejoras o reformas educativas, las cuales no suplen de manera significativa las necesidades o vacíos intelectuales de los estudiantes. Estas pruebas estandarizadas se sustentan en otras pruebas internacionales que, en ocasiones, no pueden equipararse a la realidad educativa y social de un país como Colombia y de sus diferentes contextos.

Ahora es más sencillo controlar la sociedad con cifras. La calidad de la educación se mide de acuerdo con el número de estudiantes que aprueba o no un año escolar; con el número de egresados de una universidad; las carreras de mayor demanda por parte de los graduandos; el porcentaje de deserción escolar; los peores o mejores puntajes por área de conocimiento; etc. Al respecto Deleuze (1999) afirma que “El lenguaje numérico de control se compone de cifras que marcan o prohíben el acceso a la información. Ya no estamos ante el par “individuo-masa”. Los individuos han devenido “dividuales” y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados, “bancos””. (p. 7)

Inclusive el dinero juega hoy en día un papel determinante en los nuevos modelos y paradigmas educativos. La educación cuesta y una buena educación cuesta más.

Que las humanidades y la filosofía se vean afectadas por estos cambios de mentalidad no es nuevo. Los cambios se presentan desde varios años atrás, en el momento en que, debido a los cambios gubernamentales y procesos de globalización, les dan mayor importancia a las carreras con proyecciones económicas, científicas o industriales. Se ha planteado la posibilidad de excluir la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, ejemplo de ello, fueron los cambios presentados en las pruebas SABER a partir del año 2014, donde ya no se evalúa el componente de *filosofía* de manera independiente, sino que se evalúa con el área de *lenguaje* en una prueba que se llama *lectura crítica*.

Las pruebas estandarizadas han sufrido diferentes cambios desde sus inicios hasta ahora. Los cambios corresponden principalmente a nuevos enfoques y propuestas educativas que siguen los lineamientos en pro de mejorar la calidad de la educación. Leguizamón (2016) hace un estudio minucioso de los cambios y la forma en que se han realizado las pruebas ICFES en Colombia. En su investigación muestra que la propuesta del MEN en el 2014 estuvo orientada en varios aspectos: i) la reducción de la cantidad de áreas a evaluar: de siete áreas que se evaluaban antes del 2014 pasaron a cinco; la eliminación del componente flexible; y la fusión de áreas que compartían competencias en común. Por este último aspecto se toma la decisión de fusionar filosofía y lenguaje en la prueba llamada lectura crítica

Por un lado, desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica. La diferencia entre las pruebas de Lenguaje y de Filosofía concierne entonces únicamente el tipo de textos que se utilizan: textos filosóficos en la prueba de filosofía. (ICFES, 2013, p.27)

Leguizamón (2016) afirma que la teoría de que única diferencia entre las pruebas era el tipo de textos que se utilizan es desproporcionado. Pues en la prueba se evidenció que sí eran necesarios conocimientos específicos del saber filosófico (p. 149). Más que evaluar competencias en la prueba de filosofía, lo que se pudo demostrar fue que, para dar solución al tipo de preguntas presentadas era necesario un conocimiento y dominio de temas propios de la filosofía (Ídem)

Ahora pues, analizando los cambios presentados en la prueba de estado se puede afirmar que estos obedecen a las necesidades de cumplir con los estándares y objetivos planteados en dicha prueba. Estos objetivos están enmarcados en mostrar que los estudiantes han cumplido con el dominio de competencias básicas de la educación media. Afirmar que la prueba de filosofía y de lenguaje difiere únicamente de los textos que se les presentan a los estudiantes, deja de lado muchas de las labores intrínsecas que trae consigo la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, quedan relegados saberes que le son propios al quehacer filosófico, esto es, la mayéutica, la epistemología, la ontología, la antropología, el pensamiento crítico, entre otros. Es cierto que en la nueva estructuración de la prueba de estado no se tengan presupuestadas preguntas de conocimiento exacto del contexto filosófico, no obstante, es irrisorio pensar que no se necesiten las bases teorías para que sean aplicadas en cualquier análisis de preguntas, textos o ejercicios.

El concepto de poder y su lugar en la filosofía

Michel Foucault no analiza el poder como una forma de dominación constante de opresores sobre oprimidos, él quiere en esencia, analizar el *cómo* del poder. Para lograr este análisis Foucault lo hace desde dos aspectos, a saber, i) las reglas que delimitan el poder y ii) los efectos de verdad que se producen y prorrogan ese poder.

Inicialmente podemos afirmar que el poder se mueve en un triángulo: poder – verdad – derecho. Existen múltiples relaciones de poder que se atraviesan constantemente unas con otras, lo que origina o desencadena en un *cuero social* donde se mueve el poder. La constitución del cuerpo social es posible gracias a los discursos de verdad, para Michel Foucault el poder es ejercido en tanto la producción de verdad. Él afirma que “Después de todo, somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a cumplir tareas, destinados a cierta manera de vivir o a cierta manera de morir, en función de discursos verdaderos que llevan consigo efectos específicos de poder” (Foucault, 2000, p. 34).

Los currículos en filosofía, los cánones, o los lineamientos escolares son establecidos por entidades que se establecen como poseedores de verdad, son ellos los que determinan las condiciones y la forma en que se debe encaminar la práctica educativa, no obstante, en la construcción de modelos educativos se toman en cuenta modelos de otros países, modelos que funcionan en algunos lugares bajo unas condiciones que le son propias a cada región o cultura. Al copiar estos modelos y adaptarlos al contexto nacional, no se tienen en cuenta las condiciones y las necesidades reales de la nación, no se indaga de manera rigurosa por el contexto cultural, social o económico de los estudiantes, solo se le apunta a la constitución de un *homo faber* que pueda adaptarse a un mundo globalizado. Para muchos actores de la sociedad el país debe enfocarse a la adaptación al mundo laboral, al mundo del capitalismo y la globalización. No es necesario –según varias entidades– formar personas que piensen, formar personas críticas, autónomas, líderes, humanistas. El poder como está establecido o como lo han mostrado, está enfocado a premiar el trabajo por sobre la razón. No es necesario un filósofo, un historiador, un

literato, un sociólogo, se necesita mano de obra, personas que actúen y no pregunten o cuestionen el sistema.

Esta forma de poder (es pertinente mencionar que Foucault no equipara el concepto de poder con el de represión; la represión es vista por él como una lucha de clases), esta forma de validación del poder en torno a un discurso de verdad es cada vez más notable en el contexto educativo y en especial en el contexto de las ciencias humanas. Para citar unos ejemplos, a inicios del mes de septiembre del año 2015 el ministerio de educación japonés pidió a varias universidades del país crear carreras enfocadas a responder a las necesidades de la sociedad, es decir, se tomó la decisión de cerrar diferentes carreras de ciencias humanas entre ellas la carrera de filosofía. Este mismo año (2015) el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), decide no otorgar ninguna beca para la investigación en humanidades, todas las becas se otorgaron para carreras afines al sector productivo o industrial. En un artículo publicado por María Victoria Uribe en el portal de ciencias humanas de la Universidad Nacional dice:

En una nota en el portal de Colciencias, Alejandro Olaya, subdirector de la entidad, afirmaba: “Colciencias va a tener un papel protagónico como entidad que orienta el propósito científico, tecnológico y de innovación de Colombia, en una era de post conflicto y paz para el país. Será una nueva era en la que podemos proveer todas esas soluciones a las desigualdades y los desafíos que implica reconvertir el país hacia una economía y una sociedad que funcione en paz”. Una frase contradictoria que da que pensar, si tomamos en cuenta las últimas disposiciones de Colciencias que marginan a las Ciencias Sociales de la asignación de recursos. Respecto a dichas disposiciones Olaya declara que “sí existe una política y no es velada, es explícita. Está en los criterios de evaluación de la convocatoria 727. Ahí declaramos que el 70 % de las becas irían para ciencias básicas e ingenierías y 30 % para otras disciplinas”. Y para justificar tan arbitraria disposición más adelante dice que “lo único que buscamos en Colciencias es que los recursos públicos se entreguen a los programas de mejor desempeño”. Una política que desconoce los aportes que las ciencias sociales le han hecho a un país

convulsionado y en crisis permanentes, y con un desarrollo social desigual y accidentado² (Anexo 2).

La convocatoria anteriormente citada (727) generó varias disertaciones acerca del papel de las humanidades en el contexto educativo en Colombia, una de estas disertaciones se dio en el mes de octubre del año 2015 en la Universidad del Valle. En este encuentro varios decanos de diferentes centros educativos pusieron de manifiesto su preocupación respecto al futuro de la educación en el país, para ellos, el modelo educativo propuesto le está apuntando a una educación enfocada a privilegiar la producción y la investigación en áreas de carácter científico, industrial y aquellas relacionadas a incrementar los ingresos y la economía del país³. El panorama puesto así, puede llevar a pensar que las humanidades pasarán a un segundo plano, quedando en un lugar privilegiado la investigación científica, las ingenierías o las ciencias básicas.

En momentos coyunturales por los que atraviesa el país, cabe resaltar que las humanidades no pueden quedarse desligadas del contexto social y político por el cual se está atravesando. El debate, la argumentación, la necesaria fundamentación humanística e historia son los pilares para la construcción de una verdadera y robusta democracia. Un país no puede desconocer que los aportes que se dan desde el contexto de las humanidades son los potencializadores de la construcción de un país más justo, más tolerante y sobre todo un país que está entrando en una nueva era de paz y construcción de ésta. No se puede negar que un país como Colombia, el cual está saliendo de un conflicto que ha impedido el desarrollo pleno de su potencial económico y social, necesita proyectos y carreras que estén a la vanguardia del

² Uribe, M. (2015) *Colciencias de espalda al país*. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/files/6314/4545/8722/Colciencias.pdf>

³ La discusión dada en la Universidad del Valle y el debate citado, parten del artículo publicado por el diario el espectador el día 10 de octubre de 2015. Fuente: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-fin-de-humanidades-articulo-591959>

mercado. Es claro que se debe competir a nivel mundial en tecnología, ciencia, emprendimiento entre otros, pero si el proyecto se limita en producir y no en pensar, Colombia seguirá sufriendo del desfase más perjudicial, un desfase académico y mental.

En este punto es necesario recordar que el poder es visto desde las relaciones de fuerza, el poder no es siempre estable, es decir, no está siempre en un mismo punto, es mutable, a veces se tiene y a veces no. El poder se ejerce y sólo puede existir en el acto, en el momento. Foucault propone ver el poder en tanto las relaciones en las que los sujetos están inmersos y no un poder en forma general, adicionalmente, Foucault no pretende analizar dónde y cómo se funda el poder, él quiere ver cómo el poder ha circulado, hay que mirar el poder desde abajo, es decir, desde sus partes primarias ¿Quién tiene el poder en filosofía? Foucault respondería... nadie, pues el poder no es algo que se puede tener para siempre, simplemente el poder se ejerce en momentos determinados. Hoy puede ser el ministerio de educación el que dictamine los lineamientos para la enseñanza de la filosofía, puede ser el ICFES, puede ser la UNESCO, puede ser cualquiera; menos los filósofos.

El ejercicio de poder logra estratificar los saberes. En la educación media por ejemplo, hay un *saber de primera clase* y un *saber de segunda clase*, en otras palabras, el saber filosófico debería ser la primera base y columna vertebral para la formación de cualquier estudiante, pero en muchas prácticas educativas se priman otros conocimientos o saberes, como las matemáticas o el lenguaje, a estos últimos son los que llamo saberes de *primera clase*, la filosofía sería ese *saber de segunda clase*. El poder estratifica unos saberes sobre otros y unos individuos sobre

otros. El conocimiento no es equitativo, el conocimiento se distribuye de acuerdo con las condiciones y necesidades primarias de los grupos sociales. El poder estableció que los estudiantes deben saber matemáticas, computación e inglés, pero no estimulan en ellos un saber humanista, ilustrado, tolerante, incluyente.

Existe un discurso verdadero donde no se cuestiona la *verdad*, donde hay un orden legítimo que circula a través de diferentes actores (uno de ellos puede ser el estado). En el campo de la enseñanza de la filosofía el discurso de verdad está regulado por los estándares del Ministerio de Educación, que no reflejan las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes como tampoco reflejan el sentido puro de la enseñanza de la filosofía. Muchos de estos estándares no están sustentados en estudios rigurosos de la práctica filosófica, el gobierno nacional no ha tomado en cuenta para la formulación de los estándares congresos como los de la UNESCO en los años previos a la publicación de los estándares⁴. No obstante, hay un “discurso verdadero” en torno a la enseñanza de la filosofía que no se pone en duda, que hace ver a la enseñanza de la filosofía como una materia más que se tiene que impartir en los últimos años del colegio, pero sin una base epistemológica para su enseñanza y formación, simplemente el discurso institucional la pone como una materia más y que sólo podría ser vista por aquellos alumnos que estén culminando sus estudios. ¿Por qué no se ha tomado una política seria sobre la importancia de la filosofía en todos los niveles de formación académica?

Es lamentable que existan reglas de evaluación en filosofía que son creadas como una necesidad de validar esos saberes impartidos en cualquier práctica pedagógica. En este último punto surgen las siguientes preguntas: ¿cómo puede un examen evaluar el saber filosófico? ¿Es imposible romper con el “discurso verdadero”? Como propuesta pedagógica, se debería

⁴ Goucha, M. (2011).

propender por la formación de personas críticas, personas que tengan las capacidades analíticas y críticas frente a su educación y entorno. La enseñanza de la filosofía no debe estar limitada únicamente a los últimos años de formación secundaria (10° y 11°), sino que debe trabajarse de forma transversal durante la mayor cantidad de años de formación. Los niños son seres donde se puede potencializar el saber crítico y para que esto se pueda realizar, los docentes deben romper con aquella concepción -sostenida por algunos- de ser los únicos poseedores de conocimiento y más bien, tomar el papel de guías del saber.

CAPÍTULO II

DEBATE ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES Y LA FILOSOFÍA

Según Gilles Deleuze (1999) en los últimos siglos la humanidad ha sido atravesada por sistemas disciplinarios que logran agrupar –y al mismo tiempo segregar– a las masas. La familia, la escuela, la fábrica, etc. son ejemplos de aquellos mecanismos que garantizan un control total del individuo, no solo en su componente físico sino también mental. Cada una de estas estructuras actúa sobre el individuo logrando que este se moldee de acuerdo con los parámetros establecidos por la organización, en muchas ocasiones –si no en todas– las normas que se imponen sobre los sujetos son adoptadas por estos sin voluntad, es decir, el individuo no puede escoger las normas.

Todas las organizaciones antes mencionadas –según Deleuze– tienden a desaparecer. Los individuos reclaman cambios y es por esto por lo que se crean nuevos modelos que pueden llegar a ser igual o más efectivos que los utilizados por las sociedades disciplinarias. *Las sociedades de control* ya no utilizan medios cerrados de disciplina, como la escuela o la familia para generar control sobre los individuos -siguiendo a Deleuze-, crean un sistema tan efectivo que se puede aplicar al aire libre. Los medios de comunicación masiva, las nuevas tecnologías, y la

globalización en pleno hacen que se pueda establecer un control directo e inmediato sobre los individuos. Ya no se necesita de muros para controlar a las personas, basta con un simple click para indicar dónde y a qué hora está una persona en un lugar u otro. El control moderno se puede establecer desde un computador, ya no es necesaria la presencia física de un ente de autoridad para que se ejerza dominación y disciplina en las personas. Las sociedades de control por medio de los medios de comunicación crean una necesidad ficticia de progreso, cambio y adaptación. Es por esto por lo que muchas personas creen que es mejor invertir en una carrera o profesión que se adapte a las necesidades de un mundo globalizado, es decir, es más rentable –para las sociedades de control– invertir en la tecnología, industria, minería, etc., que, en lingüística, literatura, arte, o filosofía. Es por esto por lo que en lugares como Japón (2015) se eliminaron las humanidades en los estudios superiores; en Perú se eliminó de la educación secundaria la enseñanza de la filosofía; y como ya se mencionó, Colciencias no otorgó becas en humanidades (2015).

Discusiones contemporáneas entorno a la enseñanza de la filosofía

Existen varios indicadores acerca de los paradigmas a los que se enfrenta la enseñanza de la *filosofía*. En 1998 la OEI realiza un estudio publicado acerca de los *Currículos de Filosofía en el Nivel Medio en Iberoamérica*, dicho estudio arrojó como resultado una tendencia en los países iberoamericanos de tomar como eje central el pensamiento crítico, la formación de valores, la ética, entre otros durante la formación escolar y media de los estudiantes. Dicho resultado planteó el interrogante de que si la enseñanza de la filosofía se estaría “diluyendo” en los otros saberes y se estaría quedando sin una especificidad propia de la enseñanza de la filosofía. Si bien

es cierto, que la filosofía puede ser tomada como un pilar clave para la educación, también puede estar perdiendo su lugar propio como área autónoma de conocimiento.

La filosofía y las humanidades pueden generar un campo de resistencia. Germán Vargas Guillen (2016) muestra que las humanidades han estado jugando un papel importante desde abajo, sin reconocimiento alguno. Las humanidades son una herramienta de deliberación constante que pone de manifiesto que todo puede ser de otra manera, es decir, todo es susceptible a la discusión y el debate:

La resistencia, el juego como resistencia, lo que enseña es que el *statu quo* es un mero efecto y que siempre, en todas las circunstancias, las cosas pueden ser de otra manera. El juego es el principio anárquico que descubre que todo puede ser puesto en discusión; incluso el juego mismo. Las humanidades, que buscan humanizar la experiencia de mundo, son el juego que deliberadamente procura el acceso al otro, la Radicalidad del Otro, en su misterio e inagotabilidad. Es la renuncia a todo proyecto positivista (en ciencias, en el derecho, en el arte, etc.) de instauración de una “ley” que impere como único esquema de relación con el otro. Las humanidades, como juego de despliegue de los unos con los otros, se tornan ética del reconocimiento; y, por eso mismo, principio anárquico de deconstrucción y de destrucción de la totalidad; es aspiración a la infinitud del otro. (Vargas, 2016. Pág. 61)

Aquí se puede encontrar uno de los espacios donde las humanidades pueden romper con la visión contemporánea que proyecta a las ciencias puras como guías para el desarrollo de la sociedad. Son precisamente ellas las que pueden poner en contacto -como dice Vargas Guillen- a ese otro con los otros. Las humanidades han podido vislumbrar los problemas que aquejan a la sociedad. Cuando la sociedad se pone en contacto con ellas y le dan esa importancia histórica de reconocimiento argumentativo y crítico, se logra alcanzar los más altos niveles de contacto con los demás.

Otra discusión importante es la imagen que se tiene del quehacer filosófico, la cual tiene aún aquella imagen “romántica” del pensador individual y creador de teorías y máximas (Hoyos, G. 1999). El desarrollo de la filosofía en Colombia en los últimos 50 años no ha permitido en buena medida, que se borre la imagen del pensador “solo” y de pautas para que la labor filosófica de vuelva un progreso “colectivo”, de comunidades filosóficas, de romper con el ideal del filósofo nato.

Los retos que se ponen de frente a la enseñanza de la filosofía han girado también en el ambiente de la “filosofía para niños” (FpN). La discusión se plantea desde el panorama de enseñar a los niños filosofía o enseñarlos a filosofar (Kohan, W. 2000, 2006). La filosofía se propone como un modelo de enseñanza desde las primeras etapas de la vida de los niños y jóvenes. Se pretende que la filosofía no sea impartida en las últimas etapas de la educación media, sino que sea un proyecto transversal desde todas las etapas de crecimiento académico, no obstante, la pregunta fundamental y uno de los grandes interrogantes son: ¿Cómo lograrlo?, ¿Cómo acercar a las personas a tener una visión y postura crítica? Adicional a esto, surge el temor de que la filosofía se convierta en un ejercicio meramente superficial, es decir, que la filosofía se convierta en una cuestión de “opinión”, que pierda su poder en tanto disciplina (Gómez, M. 2003).

Existe un estado de investigación amplio entorno al problema de la enseñanza de la filosofía y de las humanidades en sí. En Colombia las discusiones siguen latentes, sin embargo, no es un tema que trascienda por fuera de los foros y encuentros filosóficos en universidades y colegios, es decir, a pesar de que se habla y debate sobre el tema, las preocupaciones de los algunos docentes siguen latentes. Para ejemplificar este hecho se toma como referencia el encuentro filosófico realizado en la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá) el 2 de junio del año

2017. En este encuentro participaron representantes del área de ciencias sociales y profesores de filosofía de la ciudad. El decano de la universidad, Mauricio Uribe Blanco, inicia el evento con una seria declaración, “Las humanidades han sufrido una nueva humillación, pretendiendo eliminarlas de los planes de estudio de la educación media y superior”, y añade, “esto se debe en parte a que no se ha logrado explicitar con una mayor contundencia el por qué y el para qué de estas asignaturas”⁵. En el encuentro se habló también de la importancia de compartir las experiencias en el aula de clase, los retos a los que se ve enfrentado el docente de filosofía y como ellos intentan rescatar el potencial del quehacer filosófico.

La materia de filosofía pasó en algunos colegios a ser una electiva, lo cual genera una poca receptividad por parte de los estudiantes a tomarla. La profesora Diana Marcela Sánchez del colegio Nueva Granada expone esta situación durante el encuentro. Ella afirma que se ha intentado acercar a los estudiantes a la filosofía por medio de un empalme con el área de lenguaje, es decir, que la materia de filosofía funciona como apoyo en procesos de lectura y escritura⁶.

Control mediante el examen

Los nuevos modelos educativos también permiten controlar de manera constante a los individuos mediante la vigilancia y el examen riguroso de las acciones propuestas, a saber, la forma más efectiva para determinar si una persona o grupos de personas encajan de manera efectiva en un sistema establecido es mediante la evaluación. Esta tan afianzado este tipo de evaluaciones que son los mismos individuos los que exigen en ocasiones ser evaluados, quieren

⁵ Citado de: <http://www.usergioarboleda.edu.co/noticias/cuestiones-metodologicas-en-la-ensenanza-filosofica/>

⁶ Ídem

saber si encajan, si rinden, si son buenos, si están cumpliendo con las expectativas como sociedad.

(...) “Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida — la "obra maestra" autentificaba una transmisión de saber ya hecha—, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía (Foucault, 1990, p. 114)

La prueba o el examen se justifican en la medida en que verifica si el sistema está funcionando de manera óptima. Si el examen muestra un resultado el cual va en declive del objetivo planteado, hay que reformular y hacer los cambios necesarios para que este vislumbre lo que es sistema quiere reflejar. Estas pruebas serán más constantes, más sistemáticas y globales. La adaptación es una de las características más importantes de las sociedades de control, estas sociedades logran moldearse para estar acorde con su situación particular, es decir, mutan de acuerdo con su entorno.

Así como en la escuela, la fábrica, o la cárcel, se mantenía un control riguroso y una vigilancia constante de los individuos, en los nuevos sistemas de control también se establecen modelos que permiten vigilar y sancionar a los miembros del grupo ¿Ocurre esto en la enseñanza de la filosofía? Se puede mencionar que si bien no hay una vigilancia explicita que recaiga sobre la enseñanza de la filosofía, sí se están generando cambios que permiten establecer que se está llevando a cabo un intento por determinar cuál es la importancia de la filosofía y cuál debe ser su eventual función social. En el año 2007 se lleva a cabo un encuentro llamado *La filosofía una escuela de libertad*, posteriormente en el año 2009 se realiza un encuentro promovido por la UNESCO llamado *La enseñanza de la filosofía en américa latina y el caribe* (Colombia no

participa de este encuentro), finalmente tenemos los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2010 en los cuales se intenta reglamentar la enseñanza de la filosofía. La enseñanza de la filosofía no se escapa de un control y una regulación por parte del estado y de los organismos que intentan demarcar los caminos de la educación. Muchos entes de control son manejados por personas que desconocen por completo el saber filosófico y lo único que buscan es circunscribir a la filosofía dentro de un marco en el cual se encuentran otras disciplinas.

La poca atención por parte del estado hacia la formación en filosofía también crea un panorama desalentador en eventuales discusiones en las que la misma podría aportar herramientas útiles y necesarias, como en escenarios de postconflicto, diálogos de paz y construcción de país. Al no ver una utilidad clara acerca de los aportes de la enseñanza de la filosofía, muchos pueden estar de acuerdo en que su eliminación de los programas curriculares estaría justificada, ¿Para qué sirven los filósofos?, ¿Qué le pueden aportar al país y a la comunidad académica en general?

Existe un ejercicio de poder sobre los otros. Hay una coerción permanente en los saberes. Se intenta cada vez más crear una especie de sistema homogéneo en donde se puede encasillar aquellos *saberes* y los que no lo son. Así pues, aquellos que por su utilidad práctica e inmediata pueden dar mayor beneficio a una sociedad mentalizada a entrar en el juego de la globalización serán los que reciban mayor reconocimiento, no obstante, todos aquellos saberes que de una u otra forma quieren estar alejados de los contextos de mercantilización pasan a ser relegados a categorías inferiores para las sociedades que buscan simplemente el progreso económico e industrial. Así, en muchas ocasiones los saberes pervierten su esencia intelectual y formadora

para cumplir con las demandas del mercado, el saber científico, por ejemplo, pasa al plano de economía al momento en que este saber le es útil económicamente a la sociedad. Se intenta configurar el saber desde adentro, haciéndolo disciplinario desde su origen. No hay cabida para cambios de mentalidad y propuestas que vayan en contra de la dirección impuesta por los mecanismos de control.

“El siglo XVIII fue el siglo del disciplinamiento de los saberes, es decir, la organización interna de cada uno de ellos como una disciplina que tiene, en su campo de pertenencia, a la vez criterios de selección que permiten desechar el falso saber, el no saber, formas de normalización y de homogeneización de los contenidos, formas de jerarquización y, por último, una organización interna de centralización de esos saberes en torno de una especie de axiomatización de hecho.” (Foucault, 2000, p. 170)

Antes del siglo XVIII –afirma Foucault– no existían las ciencias, existían saberes y la filosofía. Este es un punto determinante para entender el porqué de la importancia del conocimiento filosófico en el ámbito de enseñanza. Siguiendo estas ideas, la filosofía actúa como un catalizador que permite la comunicación entre los saberes, mediante una reflexión filosofía que se puede alcanzar un diálogo constante y una edificación del conocimiento con miras a un mundo mejor (Foucault, 2000).

En la universidad tiene ahora el papel de tamizador de saberes. Al ser homogenizado el saber la universidad también tiene la obligación de seleccionar los saberes, por ende, aquellos que no pasen por el filtro inicial de disciplinamiento o que simplemente no encajen en el modelo escogido, serán excluidos y segregados.

En consecuencia, papel de selección de la universidad, selección de los saberes; papel de distribución de la posición, la calidad y la cantidad de los saberes en diferentes niveles; ése es el papel de la enseñanza, con todas las barreras existentes entre las diferentes etapas del aparato universitario; papel de homogeneización de esos saberes mediante la

constitución de una especie de comunidad científica con *status* reconocido; organización de un consenso; y, por último, centralización, por su carácter directo o indirecto, de aparatos de Estado. (Foucault, 2000, p. 172)

Ahora bien, si el problema es el disciplinamiento de los saberes, quién se encarga de catalogarlos como: saber, no saber, verdadero o falso. Se debe preguntar por quiénes están en la capacidad para emitir juicios de valor respecto a ciertos saberes y cómo se puede hablar de un saber o un pseudo-saber. Estas atribuciones pueden ser tomadas por diferentes entes o entidades adscritas al estado (mecanismos de control) los cuales crean ciertas rejillas de control donde se enmarca lo que qué es o no un saber. En el ámbito de la enseñanza de la filosofía son aquellos docentes y círculos cerrados de conocimiento los que designan qué se debe o no enseñar.

Con todo lo anterior podemos concluir que no se conocía algo que se pudiera catalogar como ciencia. Existían un cumulo de saberes que estaban guiados por la filosofía. El saber disciplinario pasa a catalogar, demarcar y distribuir los saberes de acuerdo con los intereses y eventualidades del momento. Hay ciertos mecanismos de control que de forma coercitiva restringen el acceso al saber. Es deber de la filosofía retomar las riendas del conocimiento, reconocerse a sí misma como la herramienta necesaria para entablar un diálogo abierto y constructivo entre cada uno de los saberes, lograr una armonía entre estos y volver a encaminar cada uno de los procesos educativos por los que atraviesa el ser humano a su meta original, a saber, la enseñanza, el conocimiento por el conocimiento y no un conocimiento por obtener una retribución.

Es aquí donde se debe propiciar por una “actitud filosófica”, entendida esta no como el simple ejercicio de argumentar y fomentar un pensamiento crítico, sino como aquella actitud más valorativa hacia el conocimiento y todo lo que se puede lograr con él. Según Mariño (2012) “La actitud filosófica es el sueño de la modernidad, el permitirse pensar por sí mismo por medio de la

actividad constante de reflexión, análisis y crítica que trae consigo la libertad de pensamiento y la construcción de un nuevo sujeto para adquirir una nueva forma de vida” (p. 199)

No se puede pretender que los estudiantes son seres pasivos, al contrario, son sujetos que tienen un potencial enorme para la conformación de un carácter crítico ante la sociedad. Una actitud filosófica llevaría a que los sujetos busquen el conocimiento por el conocimiento. Que cada uno de ellos sea capaz de juzgarse como un ser ignorante y como ser que se inquieta constantemente por el saber. La escuela, el colegio, son aquellos lugares que se han privilegiado socialmente como un campo de posibilidad para materializar una sólida actitud filosofía. Es aquí donde el sujeto se reconoce como un ser activo y crítico dentro de una sociedad, un ser que asume su responsabilidad frente a él y hacia los otros, y pone de manifiestos sus inconformidades y busca la manera más adecuada para salir de ellas.

La filosofía no puede estar encajonada en un sistema dogmático y fijo. Según Espinel (2017), la filosofía debe entenderse desde la actualidad, es decir, el ejercicio filosófico es producto de la actualidad (p. 132). Así pues, dicho ejercicio filosófico no es una abstracción de la realidad, todo lo contrario, está en constante contacto con realidades que le son dadas, por fuera de los sistemas filosóficos históricos. Estos sistemas históricos en ocasiones, se enfocan principalmente la acumulación de conocimiento para cumplir metas u objetivos que se son datos por el modelo pedagógico impuesto.

Dentro de las prácticas educativas centradas exclusivamente en el aprendizaje adquiere primacía el criterio de utilidad inmediata, es decir, la urgente tarea de acumular conocimiento y garantizar la adquisición de los códigos y sistemas teóricos. Corpus de definiciones y fórmulas imprescindibles dentro de rigurosas y ensimismadas gramáticas teóricas (Espinel, 2017, p. 136).

Como se puede apreciar, la utilidad inmediata de prácticas educativas dogmáticas y tradicionalistas, pierden de vista el verdadero sentido de la enseñanza-aprendizaje, pues su único

objetivo es que los estudiantes capturen un conocimiento, pero no se les enseña el verdadero valor de mismo, su utilidad y su aprovechamiento para la formación de juicios de valor que le permitan incluso, rechazar o cuestionar el conocimiento adquirido.

La filosofía puede movilizarse a otros espacios, otras miradas y otras perspectivas. Puede además entablar un diálogo constante con otras áreas. Estanislao Zuleta (2010) planteaba que la educación sin filosofía era un sinsentido. Para él en la escuela se enseña sin filosofía. “Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación” (p. 15). El peso de esta afirmación radica en la poca visualización que tiene la filosofía en relación con otros campos del saber. Dogmáticamente se imprime en el estudiantado planteamientos y tesis que en ocasiones limitan la posibilidad de ser cuestionados o puestos en duda. Adicionalmente se proyecta una educación basada en resultados, lo cual conlleva a que el estudiante se preocupe más por cumplir un logro u obtener una nota que satisfaga los estándares. Pues bien, -y como afirma Zuleta- la filosofía puede estar en contacto directo con otras áreas, buscando en cada una de ellas un razonamiento analítico y crítico acerca de teorías, máximas o postulados que han sido tomados como cánones fijos de conocimiento. La filosofía debería ser vista no como un apoyo en áreas de lenguaje o escritura, sino como un pilar necesario en todo campo de conocimiento, es decir, entrar en la estructura atómica de cada saber.

Aún nos vemos enfrentamos a modelos educativos conductuales donde el estudiante se prepara únicamente para responder de forma “acertada” las diferentes preguntas o evaluaciones:

Este tipo de desviación al aprendizaje se observa cotidianamente en las aulas escolares y se refuerza con los procedimientos de evaluación y la consolidación de modelos pedagógicos instalados desde la psicología conductual que mecaniza el aprendizaje de los estudiantes. Zuleta es enfático en recordar que una de las grandes fallas de los maestros consiste en exigir recitaciones sinsentido, sin pasar del aprendizaje repetitivo a la

actividad del pensamiento, y en no considerar a los estudiantes como inteligentes o interlocutores válidos para comprender y examinar conceptos. (Pulido, O, 2012, p. 90)

En este contexto, es claro ver que modelos conductuales hacen que los estudiantes se conviertan en máquinas memorísticas, esto es, sujetos que no logran comprender cabalmente por qué y para qué de lo que aprender. Los estudiantes sólo repiten de manera sistemática. No logran apropiarse del conocimiento que reciben para ponerlo en práctica, cuestionarlo o mejorarlo para interés afines con la realidad y el contexto social donde viven y se movilizan. Esta falla presente en el modelo educativo genera un estancamiento, una barrera mental que impide -como ya se mencionó- una verdadera actitud filosófica.

CAPÍTULO III

LA FILOSOFÍA NO DEBE LIMITARSE A LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO

Como ya se ha mencionado, la enseñanza de la filosofía va más allá de una simple transmisión de conocimiento. Cabe recalcar y no olvidar que el saber histórico es necesario, es la base y el origen de toda corriente filosófica, no obstante, y tomando como referencia los cambios acontecidos acerca de la enseñanza de la filosofía⁷, es pertinente mostrar las alternativas y concepciones respecto a la enseñanza de ésta. En este capítulo se toman algunas posturas filosóficas que pueden ser aplicadas al campo de la enseñanza de la filosofía. Por cuestiones enteramente de formación académica, y para no hacer un estudio histórico de todos los postulados y autores, solo se tomaron algunos filósofos que pueden guiar el objetivo del presente proyecto de investigación. Éstos fueron tomados por aquellos aportes que pudieron dar en su momento acerca de la educación, la enseñanza y el papel del docente en el proceso de formación académica. A pesar de estar dentro de la categoría de los filósofos “eruditos”, aquí se muestra la importancia que ellos tuvieron y siguen teniendo en la formación en filosofía.

⁷ Como ya se mencionó en apartados anteriores: la fusión de lenguaje y filosofía en las pruebas de estado; el desconocimiento de Colciencias en la importancia y el aporte de las humanidades en la construcción de sociedad; la eliminación de la enseñanza de filosofía en algunos países; etc.

Aristóteles: aportes desde la *Ética Nicomáquea*

Según Aristóteles en la *Ética Nicomáquea* (en adelante EN):

*“Todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con razón, que el bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden”*⁸ (1094a 1-5)

Aristóteles establece una diferencia entre las acciones, pues unas pueden ser consideradas actividades y otras obras aparentes de las actividades. Para ilustrar mejor este punto podemos decir que la medicina tiene como fin la salud, el de la economía la riqueza y así con las demás actividades del hombre, pero hay otras acciones como la fabricación de frenos para caballos, los cual estarían subordinados a la equitación, y esta a su vez está subordinada al arte de la guerra⁹. Aristóteles les da más importancia a los fines principales, pues los fines subordinados son los que ayudan a la construcción de los primeros.

No podemos perder de vista que Aristóteles sostiene que toda acción o elección que vayamos a tomar debe estar guiada a la persecución de un bien (este bien es diferente en cada una de las actividades del hombre). Si existe un fin en todos los actos, este fin será el bien realizable. El bien más perfecto es el que se persigue por sí mismo y no con la intervención o ayuda de otro; en la EN, este bien más perfecto es la felicidad (*eudaimonía*) pues se elige por sí misma sin ayuda de otra virtud. Algún contradictor de Aristóteles podría afirmar que las demás virtudes como el honor, placer y otras, también se persiguen por sí mismas, no obstante, todas estas virtudes se buscan a causa de la felicidad.

Si toda acción o elección tienden hacia un bien y si este bien es alcanzar la felicidad, siempre buscaremos los medios que nos conduzcan a estos fines (siempre discreparemos sobre el

⁸ *Ética Nicomáquea*, p. 11. Los números inscritos hacen parte de la paginación lateral de la traducción.

⁹ *Ibid.*, p.12

mejor camino para alcanzar la felicidad, esta búsqueda de la felicidad es un impulso que se podría llamar innato en los seres humanos).

En 1111b 26-33 de la EN dice: *“Por otra parte, el deseo se refiere más bien al fin: así deseamos estar sanos, pero elegimos los medios mediante los cuales podemos alcanzar la salud, y deseamos ser felices y así lo decimos, pero no podemos decir que elegimos <serlo>, porque la elección, en general, parece referirse a cosas que dependen a nosotros”*. De lo anterior podemos afirmar que cuando hablamos de deseo nos estamos refiriendo directamente a los fines, en otras palabras, lo que impulsa a las personas a realizar una acción determinada es el deseo para alcanzar el fin propuesto; si se logra alcanzar o no, no depende totalmente del agente pues se pueden desear cosas imposibles e inalcanzables.

Acertadamente Aristóteles pone esta sentencia: los humanos deliberamos sobre las cosas que están en nuestro poder o las que intervenimos, por ejemplo, un profesor no podrá deliberar si sus estudiantes retendrán algún conocimiento al impartir una clase (fin), lo que puede hacer es deliberar sobre cómo y por qué medios puede alcanzar el fin ya establecido previamente. Además, si el profesor sabe que para alcanzar el fin existen varios medios, escogerá el mejor de acuerdo con lo que le dicte la justa razón, no obstante, los medios que tiene los profesores para lograr cumplir sus objetivos propuestos al inicio de su labor docente se ven limitados por factores institucionales, estructurales e históricos que impiden un libre desarrollo de pensamiento. Muchas de las instituciones de educación superior y básica secundaria determinan las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la profesión docente, limitando en muchas ocasiones el pensamiento libre crítico tanto de estudiantes como el de los profesores.

En Colombia el MEN es el encargado de plantear los lineamientos o estándares básicos en educación. Vasco (2002) afirma que: “Desde el punto de vista jurídico, según la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional ya no tiene autoridad para expedir contenidos, ni objetivos, ni logros que puedan limitar la autonomía curricular de los establecimientos educativos” (p. 11). No obstante, y a pesar de que se afirma que el MEN no puede expedir objetivos ni logros y se asume que las instituciones tienen autonomía para crear sus mallas curriculares, esto se contradice por varias razones. En primer lugar, las pruebas de estado están enmarcadas bajo estándares de calidad, por ende, las preguntas que se formulan en dichas pruebas ya están condicionadas para verificar si un estudiante cumple o no con los requisitos exigidos por el MEN. Segundo, aunque se muestre cierta libertad curricular en cada una de las instituciones, el docente está condicionado en lograr que sus estudiantes puedan responder a las preguntas de las pruebas, es decir, no existe libertad total de cátedra pues el docente buscará que lo que imparta se enfoque a responder determinado tipo de preguntas. Finalmente, el estudiante al recibir progresivamente los resultados de su proceso de aprendizaje (evaluaciones) se dará cuenta en que está fallando y buscará como solventar aquellas falencias, es decir, al final es estudiante sabe exactamente que le van a preguntar.

La ilustración: una búsqueda de la libertad

El siglo XVIII (siglo de las luces) estaba cargado por la notable influencia intelectual de la época, lo que se conoce comúnmente como la “*la ilustración*”. Kant pensaba que la ilustración era un proceso dinámico que debería conducir hacia una perfecta autoemancipación humana (Botero, p. 210 en Hoyos L, 2006). Para el pensador de Königsberg, la ilustración era un proceso que se daba gradualmente, es decir, que la época actual no estaba aún ilustrada sino que estaba en un proceso mediante el cual se lograría aquella ilustración.

En las primeras líneas del texto, *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*, Kant está afirmando que “la ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad”, es decir –y como tesis central– que lo que no sea ilustrado seguirá siendo menor de edad. Cuando Kant dice que las personas mismas son culpables de la minoría de edad, nos está señalando que el no poder salirse de esa minoría de edad no consiste en una falta de entendimiento, sino en una deficiencia moral, en otras palabras, que, si no puedo salirme de esa condición de menor de edad, soy etiquetado como cobarde¹⁰. Entonces ¿Qué es lo que Kant quiere del hombre? Lo que Kant está buscando del hombre, es que este sea autónomo, libre o soberano, y sin dependencia de tutores.

Una de las principales ideas que resalta Kant en el texto mencionado, es que el hombre debe dejar de delegar en otros (tutores) el uso de su entendimiento y así finalmente, puedan llegar a *pensar por sí mismos*. La ilustración es pues, la salida del hombre de esa condición de

¹⁰ La pereza también es citada por Kant: “La pereza y la cobardía son las causas de que la mayoría de los hombres, después que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena (*naturaliter majores*), permanezcan con gusto como menores de edad a lo largo de su vida, por lo cual le es muy fácil a otros erigirse en tutores [...]” (CF. Kant, *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Pág.5)

menor de edad, pero ¿Cómo se da esta salida? Kant dirá que la salida se obtiene por medio de la razón, la cual es nutrida fundamentalmente por la «educación». La educación debe ser entendida como el proceso básico que toda sociedad debe tener para la formación de sus individuos. Sin educación, además, cualquier intento de revolución quedaría subyugado al eventual fracaso.

Quizás sea posible producir por una revolución la caída del despotismo personal o de alguna opresión interesada y ambiciosa; pero jamás se logrará una verdadera reforma del modo de pensar, sino que surgirán nuevos prejuicios que, como los antiguos, servirán de andaderas para el montón que carece de pensamiento (Kant, 2012, p. 7).

Del anterior fragmento podemos deducir que una revolución –obviamente incluida aquí la Revolución Francesa– que no tenga como fin último la educación del pueblo, llevaría inevitablemente a considerarse una revolución «falsa». Una revolución como la Francesa, no sería consecuente si en ella no estuviera presente la finalidad de educar a los hombres y hacerlos participes en la construcción de la república de manera autónoma y libre, pero conservando por supuesto, el bienestar de la sociedad en su conjunto. Sin estos principios lo que lograría una revolución sería: cambiar unos principios por otros.

Podemos decir con todo esto, que cuando los ciudadanos se apropian de su libertad y su mayoría de edad (ilustración), hacen que la historia no pueda dar ya un giro hacia atrás, es decir, que con acontecimientos como la Revolución Francesa y la Ilustración, la historia universal queda sesgada o se crea en ella un punto de no retorno, un punto en el que si se tratara de volver atrás, los argumentos empleados se verían como insuficientes respecto a las nuevas exigencias o pretensiones actuales (Turro, 1996).

Tomando como referencia a la *ilustración* y el texto de Kant, *Respuesta a la pregunta qué es la ilustración*, Michel Foucault plantea lo siguiente:

En resumen, me parece que en el texto de Kant vemos surgir la cuestión del presente como acontecimiento filosófico al que pertenece el filósofo que habla de él. Y bien, si es admisible considerar la filosofía como una forma de práctica discursiva que tiene su propia historia, con ese juego entre la pregunta "¿Qué es la Ilustración?" y la respuesta que Kant va a darle, creo que vemos a la filosofía —y me parece que no fuerzo demasiado las cosas si digo que es la primera vez— convertirse en la superficie de aparición de su propia actualidad discursiva, actualidad a la que interroga como acontecimiento, un acontecimiento cuyo sentido, valor y singularidad filosóficos tiene que expresar, y en el cual debe encontrar a la vez su propia razón de ser y el fundamento de lo que dice. Y por eso mismo, vemos que la práctica filosófica o, más bien, el filósofo, al emitir su discurso filosófico, no pueden evitar plantear la cuestión de su pertenencia a ese presente. Es decir que ya no será simplemente, o ya no será en absoluto la cuestión de su pertenencia a una doctrina o una tradición la que va a plantearsele, y no será tampoco la de su pertenencia a una comunidad humana en general, sino la cuestión de su pertenencia a un presente o, si se quiere, su pertenencia a cierto "nosotros", un "nosotros" que se relaciona, según una extensión más o menos amplia, con un conjunto cultural característico de su propia actualidad. Ese "nosotros" debe llegar a ser para el filósofo, o está llegando a ser, el objeto de su propia reflexión. Y, por eso mismo, se afirma la imposibilidad de que el filósofo eluda la interrogación de su pertenencia singular a ese "nosotros". (Foucault, 2000, p.30)

Como se observa en el pasaje anterior, la filosofía o la práctica filosófica no puede alejarse totalmente de su propia realidad, de su realidad cultural, política y social. El discurso filosófico no se puede manejar desde la singularidad sino desde la pluralidad y su contacto con los otros.

Existen en otros textos de Kant, varias referencias respecto al concepto de libertad. Si bien estas referencias hacen parte de lo que podríamos considerar el pensamiento político de Kant, nos sirven para ilustrar la manera en que Kant le da importancia a la noción de libertad. Cuando Kant habla de derechos, ciudadanía, constitución de estado, etc., resalta varias veces el derecho fundamental de la libertad, por ejemplo, en la *Crítica de la Razón Pura* dice: “promover la mayor libertad humana de acuerdo con leyes que hagan que la libertad de cada uno sea compatible con la de los demás” (CRP, A316/B373). Es claro que para Kant la idea de libertad debe estar a la base de cualquier constitución y conformación de estados. En otros textos trata la idea de ciudadanía en conexión necesaria con unos principios fundamentales: *libertad, igualdad*

y *autonomía*. El profesor Botero explica cada uno de estos principios, remitiéndose a dos textos: *Teoría y práctica* (1792) y *Metafísica de las costumbres* (1797-1798). En este punto sólo citare el pasaje referente a la libertad:

Kant identifica en la *MC* tres características, o atributos, que son inseparables de la “esencia de un ciudadano en cuanto tal”. 1) la *libertad* de cada miembro de la sociedad, en cuanto a ser humano. 2) la *igualdad* entre los mismos y los demás, en cuanto súbditos. 3) la *autonomía* (*independencia* civil) de cada miembro de una comunidad, en cuanto *ciudadano*.

1) la *libertad* del individuo, en cuanto hombre, significa que nadie me puede obligar a ser feliz según su propia idea de la felicidad, sino que cada cual debe poder buscar esa felicidad como quiera, siempre y cuando con ello no afecte la libertad de los demás. Se trata simplemente de una aplicación del principio universal del derecho. (Botero, p. 217 en Hoyos L, 2006).

Con todo lo anterior, y para sintetizar los argumentos expuestos: Kant es sin lugar a duda un pensador que se preocupó por la idea de «libertad». Nos dimos cuenta de que en muchos de los escritos de Kant está expuesta esta idea y al mismo tiempo vemos la trascendencia que le da Kant a la idea de construir una república a partir de este principio. La libertad no debe ser entendida únicamente como un concepto individual, en el que me encierro en una capsula en la que solo quepo yo, sino que debe estar acompañada, además, de una fuerte predisposición natural de estar en comunidad. La libertad se alcanzará en el momento que me reconozca a mí mismo como soberano y autónomo sobre cada una de las decisiones que vaya a tomar a lo largo de mi vida, empero, la libertad buscada, solo se verá sustentada en el momento que entren en juego la razón y la educación.

Aquí podemos identificar al profesor como un tutor. Pero, este tutor no puede ser aquella persona que dictamine y defina como debe conducirse cada uno de sus alumnos. No puede ser visto como el único portador de conocimiento y el encargado de transmitirlo, debe, más bien, ser

una guía temporal para que cada uno de sus educandos vaya encontrando su salida de la minoría de edad. Debe, además, aportar cada una de las herramientas para que se cree en cada uno de los estudiantes un pensamiento crítico autónomo y libre. Como afirmaba Kant -y haciendo énfasis en el profesor de filosofía- debemos buscar que cada persona piense por sí mismo, que nadie piense ni tome decisiones por él, que haga un proceso de introspección para encuentre su camino a la libertad.

Hegel y la enseñanza de la filosofía

Para muchos, la enseñanza de la filosofía puede llegar a parecer superflua y sin sentido. Hegel mostró cierta preocupación sobre el destino y el direccionamiento que debía darse a la forma y la finalidad de enseñarla en los gimnasios y universidades. Citando a Hegel, Pineda (2012) arguye que el pensador alemán veía como fundamental la enseñanza de los antiguos como una especie de propedéutica necesaria, sin embargo, cuando la enseñanza de la filosofía llega a la universidad o gimnasios puede verse como un saber “meramente erudito”, una “sabiduría de palabras” (Pineda, 2012, p. 6)

El problema central que se plantea respecto a la enseñanza de la filosofía desde una lectura de Hegel no es el *cómo* se debe enseñar filosofía, sino, el *qué* debe enseñarse como filosofía. Si bien es cierto, se han abierto innumerables debates en torno a cómo se debe enseñar filosofía, algunos proponen que esta debe inculcarse desde los primeros años de estudio, otros han implementado modelos pedagógicos desde los cuales los alumnos pueden apropiarse y conocer el debate filosófico, no obstante, cabe la pregunta, ¿qué debe enseñarse en filosofía?; ¿lógica?; ¿argumentación?; ¿filosofía antigua, moderna, medieval?; y sobre todo, cómo evitar

que el saber transmitido, ese el saber impartido no sea visto como un saber canónico y erudito (Pineda, 2012).

Para Hegel, a pesar de que existe una oposición entre “enseñar filosofía” y “enseñar a filosofar”, cuando se logra superar esta oposición se puede entender la enseñanza de la filosofía como una ciencia (Pineda, 2012). Retomando a Kant, Hegel también plantea que existe un segundo nacimiento en los seres humanos, el primero biológico y el segundo un nacimiento espiritual que adviene por medio de la educación. No obstante, no todos están capacitados ni facultados para educar. Así pues, dice Hegel, no es suficiente para filosofar el haber estudiado filosofía, su historia y trascendencia¹¹.

Es claro en este contexto, que académicamente se ha intentado minimizar el valor que tiene la filosofía en la sociedad. Muchos asumen que para aprender filosofía o aprender a filosofar se requiere de un esfuerzo mínimo, que en muchas ocasiones pasa a verse incluso como una actividad de personas desocupadas o con tiempo de sobra que perder. Personas que se la pasan debatiendo sobre asuntos que no requieren una preparación mayor o esfuerzo intelectual y que además los temas que se discuten no tienen mayor relevancia en la sociedad. También se ha especulado que sobre el quehacer filosófico no recae una preparación rigurosa y dedicada, que pasa a ser un saber vacío y sin sentido. Para Hegel, la filosofía debe familiarizarse y estar interconectada con las ciencias, las artes y la religión. Si la enseñanza de la filosofía se limita, como ya se mencionó, a la simple reproducción histórica de contenido y debates en torno a temas que se han planteado desde una postura tradicional y canónica, se estaría dando la razón a aquellos que ven a la filosofía como una práctica sin sentido.

¹¹ Pineda. Pág. 6. (...) “Sólo para filosofar sería superfluo estudiar, aprender y esforzarse (Hegel, 1997: 105).”

La propuesta de Hegel es ver la filosofía como una herramienta de formación del individuo. Una forma en que el individuo se apropie de la noción de universalización, de contacto con su entorno y su realidad. La formación del individuo es fundamental, y es aquí donde la filosofía adquiere la importancia que durante muchos años le ha sido negada, la de materializar todo aquello que necesita cualquier sociedad para progresar.

Cerletti: Enseñanza de la filosofía como problema filosófico

La enseñanza de la filosofía ha dado lugar a diferentes debates en torno al cómo y el qué se debe enseñar en esta área. Cerletti (2008b) muestra que la filosofía y su enseñanza está permeada por agentes tanto internos como externos que hacen que se materialice diversas formas de enseñarla. Primero, no hay que desconocer que se ha institucionalizado la filosofía, es decir, que cuando la filosofía entra al ámbito de la educación, sea esta secundaria o universitaria, los docentes se adhieren de forma total o parcial a planes de estudio, normas, legales y modelos instaurados por la institución. Es aquí donde se pueden encontrar dos tipos de profesores, a saber, los que se ciñen a los cánones establecidos, haciendo caso omiso del llamado personal de establecer criterios autónomos de enseñanza y aquellos que, a pesar de estar condicionados por un sistema, logran adaptar las normas a sus propios criterios de transmitir un conocimiento. Es aquí donde Cerletti postula que la enseñanza de la filosofía no es un problema pedagógico sino un problema conexo a la misma filosofía, en suma, no son la pedagogía ni la didáctica la salida a las cuestiones acerca de la enseñanza de la filosofía, es la misma filosofía la que se debe encargar de direccionar y mostrar el horizonte por donde se mueve la práctica filosófica.

Para este autor, tanto enseñar filosofía como enseñar a filosofar se mueven bajo un territorio común, por lo que separar estos temas sería irrisorio. Cerletti (2008b) afirma: “Por lo

tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento” (p 49). Lo anterior también nos lleva a determinar que tanto profesores y alumnos tampoco se deben ver como entes separados. Indiscutiblemente, un filósofo replica de una u otra forma saberes que le han sido dados a lo largo de su formación, añadiendo, criticando o problematizando conocimiento previo, por ende, lo mínimo que esperaría es que sus alumnos hagan lo mismo, que debatan, contradigan y expongan sus planteamientos. Por lo tanto, ambos comparten un espacio común: el saber.

Más allá –dice Cerletti– de la forma en que se enseña, el contenido impartido y el objetivo planteado, es buscar que durante y después de la práctica educativa se produzca un cambio tanto en el profesor como en el alumno. “El desafío de todo maestro –y muy en especial del que enseña filosofía– es lograr que, en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Fundamentalmente de sus alumnos, pero también del propio profesor” (Cerletti, 2008b, p. 52). A raíz de lo anterior, cabe preguntarnos, si realmente el profesor –no solo el de filosofía– tienen claro este objetivo anteriormente planteado, o solo se convierte en un replicador de conocimiento.

CAPÍTULO IV

NUEVAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS CONTEMPORÁNEAS

Michel Foucault (2006) aborda las preguntas como: ¿Cómo conducirse a sí mismo?, ¿quién es el encargado de conducir los temas?, ¿cómo conducir a la familia?, etc. Reaparece – según el autor– la filosofía. La filosofía como respuesta a la pregunta fundamental ¿cómo conducirse? Pero, adicionalmente al tema de cómo conducirse, entra esta pregunta en el marco de lo público y lo privado ¿Cuál es la mejor forma o el mejor ente para conducir a las personas? ¿Es el gobierno el encargado de conducir las? ¿Cómo debe hacer el gobierno para proveer beneficios individuales y a la vez colectivos? ¿Es el poder soberano el encargado de cosas específicas del gobierno de los hombres? (Foucault, 2006, p. 270). En este punto, Foucault abre un debate entre algunos aspectos cuando se habla del poder soberano. Se habla de la racionalidad entendida como aquella que otorgue el mayor beneficio para gobernar. Debe existir un cálculo de las posibles consecuencias al tomar alguna decisión que afecte el gobierno de los hombres, por este motivo, el soberano será el encargado de poner en una balanza aquel pensamiento que vaya a poner en marcha. Ahora es la concepción de Estado la que entra en juego, pues es el estado el ente que regula y dictamina el devenir de los individuos. La política –presentada como concepto formador del estado– va a ser el pilar del *arte de gobernar*.

Un punto que me parece importante destacar es la alusión que se hace del cambio que se da en el papel del soberano sobre sus súbditos. Ese cambio consiste en que el soberano no puede guiarse por Dios o la naturaleza, no debe enfocar su soberanía hacia el pueblo por mandato divino o leyes naturales. El soberano será aquel que escoja el mejor de los modelos para mantener su pueblo, su nación, su *polis*. Se busca por lo tanto por parte del soberano las mejores decisiones sobre los individuos, pero no pueden ser guiadas por la tradición pastoral o eclesiástica.

Michel Foucault presenta inicialmente un rastreo de la noción de razón Estado hecha por varios autores. Podemos observar que muchas –si no todas– las nociones de razón de Estado no tienen ninguna connotación divina o natural. La razón de estado se entiende por sí misma, es decir por el concepto de Estado. Este Estado tiene como característica la búsqueda de aquellas condiciones mínimas para el funcionamiento de este, es decir, aún se mantiene una noción conservadora de Estado. El estado actúa sobre sí mismo se auto protege y regula. Un golpe de Estado, por ejemplo, no se debería tomar en el sentido moderno de la palabra, no es una usurpación, destrucción y toma del poder, es, al contrario, una auto regulación, es una reacomodación necesaria del mismo Estado. El aspecto más disímil de la pastoral cristiana y la razón de Estado es que en la primera se procuraba por la armonía, la guía de las almas y el sacrificio de algunos mártires en beneficio de los otros; el golpe de Estado se acepta la violencia como medida para reencausar el Estado.

Existen para el autor –citando a Bacon– razones por las cuales se puede llevar a cabo una insurrección. Entre las más notables están la indigencia, el estómago y la cabeza. En otras palabras. El hambre y la opinión ¿Cuál de las dos es más fácil de controlar? El hambre puede ser

superada, basta con proporcionar los recursos mínimos y necesarios para satisfacer a sus gentes. Generar planes y modelar estadísticas para crear un ambiente de progreso y mejoras. Basta con dar un mínimo vital para que la pobreza no sobrepase los límites permitidos por la razón humana. Pero, la opinión... ¿Cómo frenar el pensamiento de las personas?, ¿cómo evitar que las personas piensen y sigan obedeciendo, sin juzgar, los mandatos del soberano? Una sedición definitiva se daría en el momento en que el pueblo y sus gobernantes se pusieran de acuerdo, por ende, para evitar cualquier tipo de sedición o levantamiento es menester continuar con el orden establecido, no permitir alianzas generalizadas que hagan que el pueblo y los nobles se unan.

El campo de verdad dentro de la razón de Estado consiste en un conocimiento por parte del soberano de cada uno de los elementos constituyentes del Estado. Recordemos que, en la pastoral, la verdad era guiada por el pastor por intervención de Dios. El saber era entonces determinado o impulsado por Dios a través del pastor. Aquí el soberano no puede dejar el saber en manos de Dios, debe por ende conocer cómo se moviliza el Estado, cómo muta y cómo se adapta a los cambios. No debe conocer solo la ley sino las cosas que giran en torno al Estado. El soberano debe manejar muy bien las estadísticas, saber jugar con ellas y ponerlas a su favor. Buscar adicionalmente que la opinión del público este a favor del estado.

¿Cuáles son los impactos en las escuelas y en los maestros, marcados por la disciplinarización y el control?; ¿qué líneas de fuga a esos mecanismos se pueden poner en marcha? (Gallo, S. 2011). Los maestros, instituciones y grupos de investigación no pueden desligarse del control, tanto estatal como académico. Los estándares de educación impuestos son la guía para seguir por muchos –sino todos– los docentes. Silvio Gallo sostiene que la filosofía puede tener dos facetas: la primera puede ser vista desde su trascender histórico de legitimación,

es decir, ver a la filosofía como la base fundamental de las sociedades modernas y como el pilar de muchas otras áreas de conocimiento. La segunda postura puede ser vista como un modelo de resistencia, un modelo mediante el cual se tome a la filosofía como un espacio crítico, un espacio útil de reflexión, una herramienta que no solo se centre en la labor académica sino del pensamiento.

La sociedad actual en la que cada vez se ven mayores cambios de mentalidad, mayores formas de pensamiento y mayores formas de vida en comunidad, hace también que este ambiente cree conflictos e identidades que hacen que la vida en sociedad sea cada vez más difícil. Por ello es necesario que se eduque a las nuevas sociedades para que creen espacios y criterios para vivir en armonía. Por este motivo, la filosofía juega un papel importante en la resolución de conflictos. La filosofía puede ser tomada incluso como un ejercicio escolar donde se les dé a los estudiantes herramientas necesarias para dialogar, argumentar y ver su propia vida de manera crítica en un mundo cada vez más globalizado (Pinedo, 2013). Se puede lograr inculcar en los estudiantes maneras efectivas de solucionar conflictos, solidificar espacios de convivencia ciudadana y respeto por la dignidad humana.

Cafés filosóficos

Marc Sautet es el pionero en una nueva puesta en escena de la filosofía fuera de los espacios meramente académicos. Él, junto a un grupo de colegas implementó un espacio diferente para las discusiones filosóficas, “un Café Filosófico”. Este espacio se convirtió en un lugar para la discusión abierta y de debate. En él, podían llegar personas que estuvieran interesadas en compartir sus dudas, pensamientos y teorías filosóficas. No existían prejuicios

dogmáticos acerca de la forma en que se entablaban diálogos con sus pares o con personas del común. Se pudo evidenciar, que sin importar que la persona que llegase supiera o no de filosofía, o que tuviera o no una formación de filósofo, podía aportar de manera significativa en las discusiones políticas, sociales, culturales o académicas. Se pretende pues, llevar a la filosofía fuera del ámbito escolar y proyectarla al campo social.

En estos espacios de discusión o “Cafés Filosóficos” se plantean unas reglas básicas de interlocución, a saber, hay un orden en el uso de la palabra, no se interrumpirá a la persona que está hablando, u otras. Es decir, no hay tampoco un desorden o falta de atención en los detalles de la discusión. Se intenta en estos espacios que los participantes vayan más allá (Brenifier, 2011). Se intenta que las personas que participan se cuestionen a sí mismos y a los demás, que no teman plantear sus interrogantes y discrepancias, que no tomen como indisolubles sus teorías. Tampoco se pretende crear consensos. No obstante, muchos detractores de estos cafés aseguran que se está perdiendo la esencia de la filosofía, pues aquí participan personas que no tienen las bases argumentativas y teóricas propias de la tradición filosófica, a lo que Brenifer responderá que precisamente eso es lo que se pretende, que, si bien no todos son filósofos, la filosofía no se puede encajonar en círculos cerrados de pensamiento, la filosofía debe ser abierta, libre y sin limitaciones.

Estos espacios nacidos en 1992 se han replicado en varios países, al respecto Barragán Cuervo y León Aroca (2016) mencionan los siguientes:

- Café-philo de Narbonne (Francia)
- Cafés Filosóficos en Alemania (Düsseldorf. etc.)
- Café Filosófico en el Café Prückel (Viena)

- Café Filosófico - Proyecto de Práctica Filosófica Búho Rojo (Perú)
- Café Filosófico en Buenos Aires (Roxana Kreimer)
- Café Filosófico en Buenos Aires (Eduardo Rodríguez)
- Café Filosófico - Oscar Brenifier (Francia)

A nivel Colombia aún hay mucho camino por recorrer. Hay planteadas varias iniciativas y proyectos enfocados a sacar a la filosofía de su zona de confort, en Antioquia y el Valle del Cauca se están buscando estos espacios con clubes de lectura, conversatorios y encuentros filosóficos al aire libre (Barragán Cuervo, K. J., & León Aroca, C. M. D. P. 2016). Aún queda mucho camino por recorrer, los espacios de filosofía se pueden comenzar a proponer e implementar. La filosofía debe salir de los espacios académicos e inundar otros lugares, en los cuales se puede sacar el máximo potencial de una de las áreas de conocimiento más ricas y con mayores aportes a la sociedad.

Filosofía con y para niños

Si bien la filosofía para niños (FpN) no es un tema nuevo, los nuevos enfoques, metodologías y didácticas, hacen pertinente el abordaje de este tema para esbozar un panorama general de las nuevas formas de acercar al individuo a la filosofía. Algunos autores afirman que no es filosofía para ellos, sino con ellos (FcN)¹², es decir, que la filosofía es algo de lo cual los

¹² La filosofía para niños (FpN) nace en Estados Unidos como respuesta a los problemas en los que se ve inmersa la escuela tradicional, la cual se enfoca en impartir conocimientos memorísticos que impiden al estudiante pensar por sí mismo. Su creador es Mathew Lipman, el cual busca promover “comunidades de indagación” para romper con los esquemas autoritarios y rígidos de la escuela tradicional. Sus orígenes se remontan a los años sesenta. La filosofía con niños (FcN) puede rastrearse desde los aportes de Walter Kohan. Claramente el autor toma como referencia algunas concepciones de la FpN, como lo son la relación necesaria entre la filosofía y la escuela. No obstante, Kohan proyecta a la enseñanza de la filosofía hacia la práctica, es decir, hacia la realidad y los contextos sociales que se viven. En suma, es situar al niño es una visión creativa y a su vez crítica de su entorno, para que se sienta participe y a la vez creador de conocimiento.

niños pueden participar, es suma, los niños viven la experiencia de la filosofía. Un problema recurrente en las prácticas educativas dirigidas a los niños es la falta de significado de los contenidos y de la experiencia en el aula. Muchos de ellos se ven abocados a una cantidad de información y contenidos, los cuales no logran darle un sentido y una aplicación en su vida práctica. Lipman (1998) afirma que: “La falta de significado es un problema mucho más fundamental que no saber en qué creer. Los niños que viven esta falta de significado buscan desesperadamente algunas claves que les ofrezcan algún tipo de orientación” (p. 63). Así pues, uno de los nuevos enfoques que se le pueden dar a la filosofía desde esta perspectiva, no es solamente darles contenidos temáticos e históricos acerca de la filosofía, autores y máximas, es más bien, un ejercicio en el que él logre cuestionarse y también logre visualizarse como un ser pensante y creador de conocimiento, es decir, la filosofía debe servir para que el niño pueda pensar por sí mismo.

Lo anterior, es decir, que la filosofía puede ser abordada desde los primeros años de formación académica y no como se ha mantenido estipulado en los programas curriculares sugeridos por el MEN, no es algo nuevo. Recordemos que el MEN propone que las clases de filosofía sean abordadas en los últimos años de formación básica. No obstante, las estrategias encaminadas a que los niños y jóvenes se acerquen al ejercicio filosófico están tomando protagonismo. Salazar (1967) ya había expuesto diversas formas en que se puede motivar el aprendizaje autónomo y progresivo de los alumnos. Él mostraba que el aprendizaje de la filosofía se podía hacer de forma informal, es decir, que mediante clubes o círculos de estudio los estudiantes pueden construir más libremente un saber filosófico. Los participantes de estos círculos deben buscar en su interior las motivaciones individuales para unirse a esta forma de aprendizaje. “Las agrupaciones de esta naturaleza tienen que formarse e integrarse

voluntariamente y reunir a número no grande de alumnos” (p. 203). Siguiendo las ideas del autor, se propone que sean los mismos estudiantes los que le den un rumbo y orientación necesaria al grupo. Son ellos mismos los que proponen las lecturas y las discusiones a seguir, claro está, no se excluye de manera tajante la participación de un docente orientador, pero este solo será una guía o un orientador de la discusión, pues son ellos, los estudiantes, los que realmente toman el rumbo de círculo de estudio. Salazar (1967) muestra una serie de actividades presentadas por estos clubes o círculos de estudio, que dependen, claro está, de la motivación del grupo en general:

- a) Conversaciones libres sobre un tema, a base de exposición encomendada a un alumno.
- b) Charlas a cargo de profesores y discusión ulterior con la participación de todos.
- c) Lectura en común de libros, artículos de revista y otros textos.
- d) Lectura y discusión de resúmenes o condensadas de obras sobre un tema; en este caso, se encomiendan varios informes paralelos.
- e) La misma actividad anterior sin sesiones de discusión; en este caso los miembros del club elaboraran una bibliografía más o menos extensa dividiéndose la labor e intercambiando resúmenes y fichas.
- f) Finalmente, composición y difusión de boletines de divulgación y comentario; los clubes funcionan en este caso como vinculados a los círculos de redacción de revistas o periódicos escolares (Salazar, 1967, p 203).

Cabe anotar también, las conferencias, coloquios o debates que se pueden abordar desde al ambiente escolar para la enseñanza de la filosofía. Estos espacios no deben estar necesariamente dentro de los currículos o programas de estudio. Son más bien, espacios de reflexión con participación voluntaria en el que el estudiante se apropie de las prácticas propias de un debate. Lo ideal es que el estudiante adquiera las herramientas necesarias para argumentar, debatir y entrar en diálogo constante con posturas y pensamientos que incluso sean contrarios a su pensamiento.

Ejemplos del modelo de enseñanza de la filosofía por medio de la didáctica

Como ya se ha mencionado anteriormente, la enseñanza de la filosofía puede trabajarse desde temprana edad. Ya hemos visto como la FpN y la FcN son herramientas que permiten a los estudiantes ser partícipes de la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo. A manera de ejemplo podemos ver los alcances y los estudios que se han adelantado respecto a este tema, tomando para ello dos casos puntuales aplicados directamente en el contexto colombiano.

“Los niños aprenden jugando”. La anterior es una frase que refleja la forma en que los niños aprenden. Gutiérrez & Tobón (2014) hacen un análisis en el que se encuentran con uno de los problemas más frecuentes en la asimilación y apropiación del conocimiento por parte de los niños, y es el de la resistencia por parte de ellos hacia los programas educativos tradicionales. Para ellos, los niños interpretan y conocen el mundo por medio del juego, por ende, todo lo que se escape o este por fuera de un juego, no implica importancia. “Una posible interpretación nos dice que es casi imposible que un niño aprenda si no hay juego de por medio” (p. 134) Los *Juegos filosóficos* nacen como una propuesta en la que se pone al niño frente a situaciones que le exige estar en continua relación con sus congéneres y con situaciones de análisis y debate constante. En este contexto, se pone a la filosofía en correlación con el juego para motivar un pensamiento crítico y a la vez creativo ante diferentes situaciones. El docente de filosofía, por lo tanto, servirá como motivador del juego y la práctica, entendiendo que su papel no puede limitarse a la divulgación dogmática de saberes sino, a la aproximación del niño al mundo de la filosofía. Una de las propuestas presentadas en los *juegos filosóficos* consiste en una actividad didáctica en la que el estudiante se reconoce así mismo como un yo-otro que no es el mismo (Ídem. p. 136). Mediante una serie de preguntas y la construcción de un Puzzles el estudiante

indaga acerca de quién es él mismo y cómo se ve reflejado desde un ser exterior, es decir, preguntándose por la otredad y la alteridad.

Otro de los casos que vale la pena resaltar, es la búsqueda de espacios que les permitan a los estudiantes enfrentarse a situaciones propias de su contexto social y académico. Es decir, lograr que los estudiantes se vean como agentes de cambio y reflexión acerca de sus condiciones y limitaciones sociales que les han sido impuestas. Para reflejar mejor esta situación podemos referenciar el estudio realizado por Navia (2015) en una escuela rural en el municipio de Cauca. En dicho estudio se puede evidenciar la falta de apropiación de los estudiantes de aquellos conocimientos que le son impartidos, sus falencias conceptuales y el poco o casi nulo pensamiento crítico acerca de su entorno social. El estudio se realizó, en primera instancia, mediante un estudio de campo, buscando los conocimientos previos mediante encuestas que mostraran cuales eran los puntos clave a analizar y potencializar si era el caso. Por medio de ejercicios de inferencia, tomando como ejemplo situaciones propias del contexto familiar o escolar, se demostró que los niños logran hacer inferencias siempre y cuando se den las herramientas necesarias ello, es decir, acercarlos a aquellas situaciones que muchos de ellos han vivido o podrían vivir. El estudio demostró que los niños pueden dar soluciones creativas a los problemas o casos planteados, inclusive llegando a dar soluciones que podrían mejorar de una u otra forma su calidad de vida. “En este caso a los niños aportaron diversidad de inferencias, pero notoriamente arraigadas a su experiencia contextual, esto indica que sus conocimientos son abiertos a todo lo que les rodea y han desarrollado capacidades de comprensión y aprehensión de la realidad poniendo una vez y de manera más notoria un pensamiento crítico y creativo” (p. 60).

Suarez-Vaca, M. T., González-Vargas, B. A., & Lara-Buitrago, P. A. (2017),
reconstruyen de manera precisa, otras experiencias en donde la filosofía ha tomado un papel
propositivo en la construcción de conocimiento libre, crítico y propositivo

INTITUCIÓN	CARACTERÍSTICAS
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá)	Proyecto de investigación: MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños). Proyecto para motivar a los niños a espacio de encuentro, diálogo y creatividad.
Colegio San Bartolomé la Merced (Bogotá)	Proyecto basado en FpN con el fortalecimiento de las comunidades de indagación en todos los niveles, realizando un acercamiento al reconocimiento de la identidad.
Institución Educativa Técnica Rafael Uribe, sede Leonera, (municipio de Toca-Boyacá)	Proyecto que pretendió potenciar el pensamiento creativo a través del desarrollo de habilidades comunicativas basado en los postulados de FpN
Escuela Normal Sagrado Corazón (municipio de Chita)	Experiencia: “el ejercicio de un buen filosofar es despertar cada día en los estudiantes la capacidad de asombro”
Santo Ángel y Santa Francisca Romana (Bogotá)	Incorporaron en sus currículos y planes de estudios el programa FpN.
Colegio Instituto Técnico Internacional I.E.D (Bogotá)	Se posicionó la lúdica en su fundamentación y una estrategia utilizada fue la indagación como principio para explorar el lenguaje con otras personas.
Institución Educativa San Mateo (Soacha)	Semilleros de potenciación. Plantea potenciar las habilidades e intereses de los niños y jóvenes desde la lúdica para la construcción de conocimiento ¹³ .

Lo más notable de estos casos antes mencionados, es que el aprovechamiento por parte de los docentes de filosofía de aquellas herramientas propias del quehacer filosófico, como lo son la lógica, la argumentación o las inferencias, pueden hacer que los niños o jóvenes vean en la filosofía un motor para entablar un diálogo abierto con su realidad y su entorno social. Con lo anterior no se pretende afirmar que se deben desconocer los saberes y la historia propia de la filosofía y sus exponentes, no se pretende que los docentes de filosofía no enseñen conocimientos propios del área, se quiere más bien, mostrar que hay otras formas de poner en

¹³ Información tomada y adaptada para la tabla de: Suarez-Vaca, M. T., González-Vargas, B. A., & Lara-Buitrago, P. A. (2017). Apropiações y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247

práctica la formación en filosofía, mediante experiencias pedagógicas que permitan despertar en los estudiantes una actitud crítica frente a la vida.

Entornos virtuales a favor de la enseñanza de la filosofía

Como ya se ha mencionado, los profesores tienen la posibilidad de crear ambientes propicios para que sus estudiantes logren ejercer su pensamiento. Este ambiente determinará el grado de en qué un estudiante logra apropiarse del conocimiento. Los entornos virtuales aparecen hoy en día como una alternativa contemporánea en el proceso de enseñanza aprendizaje. Vargas Guillen (2017) muestra cómo, mediante una nueva mirada a estos espacios, se puede generar herramientas útiles tanto para los profesores como para sus estudiantes. Siguiendo las ideas del autor, las *herramientas informáticas* satisfacen los requerimientos de una población que está permeada por la innovación y la creatividad. De las ventajas mencionadas por Vargas (2017) cabe destacar:

- Favorecen el aprendizaje colaborativo, mediante herramientas como chat, foros, teleconferencias, etc. Se generan además discusiones entre estudiantes y entre estudiantes-profesor.
- Permiten la implementación de estrategias didácticas alternativas como la elaboración de ensayos, comentarios, reseñas, entre otras.
- Permiten presentar información y análisis mediante mapas conceptuales con componentes gráficos.
- Acceso a fuentes de información en línea.

Una de las herramientas de los entornos virtuales más destacadas son las *e-learning*, que actúan como medios de comunicación sincrónica y asincrónica. Pues, como afirma Vargas

(2017): “a partir de estrategias didácticas previamente establecidas, favorecen aspectos como el cooperativismo en el proceso de aprendizaje, la conexión a información y datos disponibles en Internet, y la comunicación bidireccional rápida, independiente del tiempo y del espacio” (p. 103)

Para lograr potencializar las habilidades que se quieren en los estudiantes, Vargas (2017), plantea cuatro etapas que se pueden implementar en la clase de filosofía, a saber: la elaboración de un mapa mental a partir de una lectura base, para, mediante el cotejo del experto sobre el tema, identificar la capacidad de comprensión de los conceptos e ideas clave. Segundo, la búsqueda autónoma de lecturas complementarias que apoyan o rechazan la tesis del tema principal; aquí se pueden tomar las herramientas virtuales como motores de búsqueda, blogs, páginas web especializadas entre otras. Tercera, el financiamiento y construcción de redes semánticas o ensayos. Finalmente, se plantean situaciones problema, en las que el estudiante puede buscar una solución de manera individual o colectiva (Vargas, 2017, p. 104)

Con lo anterior se puede dimensionar el potencial que ofrecen los entornos virtuales para la construcción de conocimiento, el discernimiento y el análisis propio de la enseñanza de la filosofía. Cabe anotar que con todo esto no se quiere sustituir el papel que juega el docente en el aula de clase, es decir, no se pretende reemplazar la interacción personal por una interacción netamente virtual, por el contrario, se muestra un panorama de posibilidad para que la enseñanza de filosofía y los docentes, logren interactuar con sus estudiantes mediante esferas diferentes a un salón de clase.

Filosofía como agente de cambio en el ámbito político y social

Después del balance presentado por la UNESCO en el documento *Filosofía, una escuela de libertad* (2011) se puede evidenciar el lugar que ocupa la enseñanza de la filosofía en el mundo. Si bien es cierto, en un primer instante y bajo una primera lectura, el panorama no parece alentador. No obstante, se presenta una serie de discusiones posteriores de la posibilidad de mostrar los espacios nuevos que puede ocupar filosofía en el panorama político, cultural y social de las naciones. Los “objetivos del milenio” propuestos también por la UNESCO evidencian la preocupación de que existe para mitigar las deficiencias sociales y económicas de los países mediante proyectos de impacto que logren disminuir las distancias entre las naciones con un índice de desarrollo humano alto y las que no lo han alcanzado.

La mayoría de las propuestas en el ámbito educativo se centran en el mejoramiento de las tecnologías, las ciencias aplicadas y los desarrollos tecnológicos. Sin embargo, para que muchas de estas nuevas propuestas se hagan efectivas es necesario que se pueda hacer un análisis de los alcances y limitaciones de estas. Algunos países a nivel mundial optan por privilegiar ciertas asignaturas, las cuales según su visión pueden ayudar a mejorar los niveles económicos, industriales y tecnológicos de sus respectivas naciones, para así entrar en el campo de un mundo globalizado.

Si se quiere afianzar que la educación es un motor del desarrollo económico y social de una nación, es aquí, donde la filosofía puede ayudar a configurar una visión general de las necesidades de cada uno de sus países. La filosofía puede entonces participar cuestionando los objetivos planteados desde el ámbito político y buscar las soluciones reales para mejorar los sistemas educativos. Eslava (2015) dirá que “el filósofo como político debe dar contenido a la noción de sociedad que subyace a los intentos por transformarla, a la noción de educación cuya

calidad se desea mejorar y a la noción de ciudadano cuya construcción da sentido a la tarea de educar” (p. 235). La filosofía, como herramienta pedagógica y formadora, proporciona aquellas orientaciones acerca de las necesidades reales que se requieren para el mejoramiento constante no solo de la educación sino también de aquellos objetivos que se desprenden de ella. Eslava – citando a Sen (1980) y a Nussbaum (1993)– menciona a manera de ejemplo, que muchos países consideraban que el bienestar de los países se medía respecto al PIB, no obstante, este indicador no era lo suficientemente abarcador, pues desconocía otras variables que afectaban directamente el bienestar de los individuos. Es aquí donde poner una postura crítica desde la filosofía puede ayudar a visualizar las necesidades y potencializar las fortalezas para alcanzar los objetivos que satisfagan realmente los intereses de las naciones (Eslava, p. 236).

La formación del maestro surge como una herramienta adicional para salir de las limitaciones propias de los modelos educativos tradicionales. Años atrás los docentes se enfocaban en cumplir con las reglamentaciones legales para acceder a créditos que le permitieran ascender a un escalafón docente, impidiendo en ellos una verdadera apropiación del quehacer como formadores. Es por lo anterior, que hoy en día se están propiciando nuevos espacios donde, a partir de propuestas articuladas, los docentes han logrado validar su importancia en la formación de ellos mismos y sus educandos. Para citar un ejemplo, Calvo (2004) muestra cómo se han creado colectivos o redes de docentes en los que se debaten problemas coyunturales que atraviesan, desde el ámbito de acreditación académica, hasta intereses comunes a la política y calidad educativa. “En el país existen varias, entre ellas vale la pena anotar La Red Interdisciplinaria Intercultural de Docentes del Guaviare; La Red de Innovaciones Educativas del Valle del Cauca; La Red Pedagógica del Caribe; La Red de Pedagogías Constructivistas y La Red de Cualificación de Maestros en Ejercicio” (Calvo, 2004, p. 99). Los intereses comunes en

estas redes de cooperación buscan reivindicar la labor docente, mostrando incluso las falencias de los diferentes programas académicos, que pasan desde la formación básica hasta la posgradual. Adicionalmente se ha mostrado, que muchos de dichos programas no logran satisfacer las necesidades reales de alumnos y la escuela en general. Así pues, los aportes que desde la filosofía se pueden dar en estos encuentros ayudarán a enriquecer este tipo de discusiones, pues mediante elementos propios o característicos de la filosofía, se lograrían articular cambios estructurales en los modelos educativos.

Cabe mencionar, que uno de los errores más frecuentes en los modelos educativos que desconocen el contexto social de sus naciones, es el intentar copiar e implementar aquellos modelos que han sido exitosos en varios países (Eslava, p. 239). La dificultad radica en que si no se hace un dialogo abierto y crítico del contexto educativo, cultural, económico y social de una nación, se puede caer en el error de implementar un modelo que realmente no concuerde con las realidades regionales. En sí, la filosofía puede, antes de se implemente un cambio educativo, aportar desde su mirada transformadora y crítica las mejores bases de una verdadera e innovadora educación.

Cine y filosofía

Unos años atrás parecería inimaginable que mediante el cine se pudiera despertar un pensamiento crítico enfocado hacia la filosofía. Carlos Fernando Alvarado Duque, magister se filosofía de la Universidad de Caldas, en el artículo “*Cine y Filosofía. Aproximaciones a un territorio de encuentro*” (2013), hace una reconstrucción de cómo la filosofía y el cine tiene un lugar legítimo para la construcción de conocimiento y cómo esta relación permite a los estudiantes acercarse de manera diferente a la filosofía.

Alvarado (2013) reconstruye, tomando referentes como Bergson y Gilles Deleuze, la forma en que tanto la filosofía como cine comparten categorías y puntos de convergencia, a saber: imágenes y conceptos. La filosofía puede, desde luego, plantear no solo discusiones de índole estético acerca de cine, también puede hacer emerger implicaciones y preguntas éticas, políticas, sociales y de carácter lógico.

De hecho, es fácil pensar en el ejercicio de aula en el cual se acompañan problemáticas filosóficas con distintos ejemplos del séptimo arte, ya sea para apoyar una tesis a partir del contexto de un relato, ya sea para plantear un conflicto concreto que sirva de excusa para una discusión filosófica. (Alvarado, 2013, p.7)

¿Todo el cine se puede analizar desde la filosofía y viceversa? Alvarado (2013), deja claro que no es posible determinar que cualquier obra del séptimo arte puede llegar a despertar el carácter de reflexión filosófica. Este es un análisis que se debe hacer tomando las precauciones necesarias pues no todo lo que evoca el cine es aplicable a un estudio desde la filosofía, ni todas las reflexiones y saberes filosóficos pueden aplicarse al cine. Lo que vale la pena rescatar, es la pertinencia que tiene la fusión de dos saberes que en apariencia fueron tan distantes (cine y filosofía) para lograr que en los estudiantes surjan reflexiones de carácter crítico e ideas a través de imágenes.

Haciendo un rastreo documental para justificar la pertinencia de analizar esta innovadora forma de acercarnos al saber filosófico, también se puede citar los trabajos realizados por el grupo catalán *Embollic*. Oviedo & Restrepo (2013), analizan las implicaciones pedagógicas que trae consigo implementar modelos de modificabilidad cognitiva desde el cine, para acercar, no

sólo a los estudiantes al saber filosófico, sino a los docentes a nuevas perspectivas pedagógicas que les permitan innovar en sus clases y adaptarse a los nuevos cambios contemporáneos.

Los investigadores de *Embofic* toman como punto de partida, preocupaciones que han estado patentes en los círculos académicos encargados de preguntarse por el futuro y la pertinencia de la filosofía en un mundo cada vez más cambiante (Oviedo & Restrepo, 2013).

El sentido de la enseñanza de la filosofía	El uso de otros métodos para enseñar filosofía	Revisión de la escritura como medio filosófico por excelencia.
---	---	---

Estas tres preocupaciones son estudiadas por los investigadores en el marco del “lenguaje especializado” utilizado por los filósofos en el momento de presentar un problema del ámbito de la filosofía. Oviedo & Restrepo (2013) reafirman que el tipo de estructura, donde se presenta y privilegia el lenguaje netamente técnico, imposibilita la comprensión clara por parte del estudiante, pues él se ve obligado a enfocar su mente a problemas que no entiende y, por ende, hará que se pierda interés y capacidad de análisis crítico y libre (Oviedo & Restrepo, 2013, p.8).

Según Contreras (2012), el cine surge en la modernidad como una nueva forma de expresión, una nueva forma de transmisión de conocimiento (p.98). En la escuela y en la universidad se ha utilizado el cine para diferentes fines. Espacios como cine foros para generar debates en torno a un problema o filmes netamente instructivos o históricos, logran vincular de una u otra forma: cine, conocimiento, estudiante, análisis y crítica. Acercar a los estudiantes a la filosofía y al pensamiento crítico por medio del cine puede generar ciertos rechazos, sobre todo, por aquellos que aún ven el aula de clase como único medio para la trasmisión de conocimiento y que desconocen que estamos frente a una civilización audiovisual (Contreras, 2012, p. 99).

Aquí se reafirma nuevamente el interés de presentar un ambiente diferente acerca del saber filosófico, un ambiente que prime por la apropiación de conocimiento mediante una guía asequible para aquellas personas que no manejan tecnicismos y lenguajes sofisticados. Cabe aclarar, que no se pretende con esto desconocer la importancia de la historia y el lenguaje propio de la filosofía, es más, se debe reconocer la importancia y el valor que tiene la historia de la filosofía en la formación de teorías y postulados que hasta el día de hoy siguen teniendo vigencia. Lo que se pretende es hacer un llamado de atención acerca de la importancia de acercarse mediante una metodología pragmática a aquellos que ven en la filosofía un entramado de postulados que solo entienden aquellos que la estudian.

Filosofía como herramienta para analizar la paz

Como ya se ha mencionado, la filosofía ha dejado de ser una experiencia de observación pasiva del mundo y de sus particularidades. Para muchos observadores externos, o ajenos al quehacer filosófico, la filosofía es tomada como una labor contemplativa, la cual no puede aportar desde su saber, nada significativo en la transformación del mundo. Adentrándonos al contexto colombiano, y más específicamente en el tema del posconflicto, ¿qué aportes puede dar la filosofía en la construcción de paz?

Entender desde afuera el conflicto armado en Colombia es complejo. Ahondar en la mente de un excombatiente que por alguna decisión de vida optó por las armas, aun peor. La historia de violencia en Colombia ha sido permeada por diferentes factores que hacen cada vez más complejo su estudio y su naturaleza. No obstante, uno de los factores más relevantes que salen a la luz en el actual proceso de dejación de armas, es el de la desconfianza por parte de cada uno

de los actores que estuvo inmerso en el conflicto, ya sean, excombatientes, fuerza pública, civiles, políticos y empresarios. Se enquistó en la mente, el odio, las mentiras y la no aceptación del otro como un igual. Las guerras han sido tan absurdas, que logran que se enfrenten personas que no se conocen, guiados por personas que claramente se conocen.

Correa (2017) recoge en buena medida, muchos de los aportes que desde la filosofía se pueden dar para entender las conductas que han llevado a la prolongación de un conflicto como el que vive Colombia y cómo a partir de este reconocimiento se puede dar una guía para la toma de decisiones enfocadas a la construcción de paz.

Al respecto, las escuelas helenísticas en la antigüedad se interesaron fuertemente por el tema de las emociones en el ser humano –entre ellas la agresividad o la ira– y vieron en la filosofía una manera de tratar de comprenderlas y al mismo tiempo de curarlas, argumentando que la mayoría de estas pasiones están profundamente ligadas a creencias o juicios que se emiten a nivel social (Correa, 2017, p.76).

En este punto se esgrime que los actos de violencia, ira, codicia y demás, no son dados a los hombres desde un aspecto biológico y genético, es decir, el odio no está en la mente del hombre de manera innata, sino que se construye desde el contacto con lo social.

Esto hace ver que las emociones (que a veces se consideran universales y naturales) según los pensadores helenísticos, no son en absoluto “naturales” (es decir, innatas), sino socialmente construidas y enseñadas. Por eso la transformación del sujeto desmovilizado implica el reconocimiento de los antivalores aprendidos socialmente que le llevaron a actuar equivocadamente (Correa, 2017, p.76).

Un punto clave, que desde la filosofía se puede dar para entender y dar solución a las diferencias que originan la prolongación del conflicto armado es: el razonamiento y la argumentación. La filosofía puede desde su experticia, tomar aquellos aportes que le son propios, como la lógica, la ética o la argumentación, para reconocer los orígenes y consecuencias de prolongar un conflicto. Son ellos, los filósofos, los que mediante un trabajo articulado pueden orientar y generar

estrategias que permitan tanto a víctimas y victimarios, entender las particularidades de la guerra. Mediante este ejercicio, se puede mostrar que la filosofía puede dejar de ser vista como aquella actividad de contemplación pasiva del mundo, para entrar en juego con los nuevos retos del mundo contemporáneo.

CONCLUSIONES

Al inicio de la investigación se logró evidenciar que tanto la filosofía como las humanidades en general han pasado en los últimos años por diferentes análisis en los cuales se preguntó por su utilidad real en un mundo cada vez más globalizado. Adicionalmente, los cambios en las pruebas ICFES y las convocatorias de Colciencias son una muestra del bajo estatus que cumple hoy en día las ciencias humanas. Discusiones académicas han planteado dos posturas: una de ellas se mostró como una señal de alerta, haciendo énfasis en la preocupación de esta desmotivación y pérdida de autoridad de las ciencias humanas. La segunda postura se muestra como una condición de posibilidad, en el que las ciencias humanas y en especial la filosofía, puede abarcar otros espacios donde antes no era visualizada. Este último enfoque evidenció una de las principales conclusiones de la presente investigación, a saber, que se necesita un *cambio de mentalidad*: es una invitación a todos los filósofos y docentes de filosofía, para que innoven en sus prácticas docentes. Adicional al estudio de una *historia de la filosofía*, el del cual ya se mostró su importancia, los estudiantes y docentes necesita pensar, analizar, leer y escribir críticamente, tomando todas aquellas herramientas didácticas, virtuales y pedagógicas que logren despertar una nueva forma de hacer filosofía. Hay que replantear los cánones establecidos en la tradición de la enseñanza de la filosofía.

Conexo al enfoque anterior, a un resultado evidente de la investigación, fue, aquellos métodos exitosos en la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras para acercar a los estudiantes a todas aquellas posibilidades que otorga la filosofía. En la mayoría de los casos, los resultados obtenidos se dieron fundamentalmente por *propiciar la motivación*. Esto lleva a los estudiantes a conocer la filosofía, los filósofos y textos filosóficos desde su capacidad de análisis

y discernimiento propio, planteando en ellos problemas y solución a preguntas desde una motivación para encontrar respuestas o soluciones alternativas desde ambientes propicios para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. El aula de clase se debe convertir en un espacio de indagación, los textos filosóficos no se deben dirigir a círculos cerrados de conocimiento. La lectura crítica debe ser una lectura activa. La creación de grupos de estudio, semilleros de investigación, puede servir para que un estudiante se sienta motivado hacia la filosofía.

La enseñanza de la filosofía, su utilidad y reconocimiento, están aún en continuo debate. No se puede afirmar tajantemente que se encuentra en una situación crítica desaparición gradual. Al analizar diferentes textos, artículos y publicaciones se pudo desestimar la tesis inicial según la cual la filosofía entraba en una fase terminal. Lo que, si quedó claro, es que se requiere una investigación rigurosa de la nueva forma de hacer filosofía, indagar sobre los nuevos modelos pedagógicos y su adaptabilidad en la enseñanza de esta. Una reforma educativa enfocada a la enseñanza de la *Filosofía* debe contribuir al fortalecimiento de esta, en todos los niveles de educación (básica, media y superior). Se pudo encontrar durante este estudio, diversos enfoques –no siempre convergentes–, con los cuales se puede construir un espacio de discusión que permita el fortalecimiento y la reivindicación de la filosofía como parte fundamental de la educación. Una nueva mirada de la filosofía requiere de la retroalimentación y articulación activa de prácticas y experiencias pedagógicas de los docentes, los cuales son los que día a día ejercen su labor dentro y fuera del aula de clase.

Como vemos, estamos frente un panorama que nos exige ubicar a la filosofía en una coyuntura propia del país. Es decir, la filosofía debe estar socialmente ubicada en un contexto y

en unos nuevos campos de acción. Contemporáneamente la filosofía se moviliza en varios campos, como lo son la filosofía política, filosofía del derecho, filosofía social, epistemología, entre otros. La pregunta crucial es: ¿Cómo lograr afianzar estos espacios?, ¿Cómo desde el ejercicio propio del saber filosófico se puede alcanzar la meta de ver a la filosofía, no solo como un ejercicio de reflexión y discernimiento, sino como una herramienta propia de la vida académica en su conjunto, y como pilar fundamental de la vida en sociedad?

Desde el ámbito académico, no solo en el área de las humanidades sino en muchas otras áreas, se ve frecuentemente al hermetismo generalizado acerca del conocimiento. Es decir, el docente se convierte en un replicador de datos, teorías o leyes generales, que él intenta instaurar en las mentes de los estudiantes. Si bien es cierto, el conocimiento y las teorías en general deben conocerse, deben afianzarse y por ende replicarse, pero ¿en qué momento se le enseña al estudiante a pensar? Zuleta (2010) respondería que: “La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p. 11). Con lo anterior no se quiere afirmar que un estudiante no piense –claro que lo hace–, lo que se quiere dar a entender es que realmente necesitamos un pensamiento crítico, transformador y encaminado a proponer más allá del horizonte planteado por el docente. Los nuevos panoramas educativos, direccionados cada vez más a la formación de personas trabajadoras, personas que produzcan y otorguen utilidad en un mundo cada vez más globalizado, hacen que se desvirtúe en mayor medida el pensamiento crítico, propositivo y humanista.

Se debe romper con la concepción de que la filosofía es una asimilación pasiva y poco reflexiva de tesis filosóficas. El aprendizaje y el quehacer filosófico enriquecen de manera sistemática otros campos del saber. El desarrollo y la apropiación de la filosofía como disciplina

del conocimiento, contribuye inequívocamente al fortalecimiento del razonamiento crítico, la argumentación y la capacidad de indagación.

Es fundamental y prioritario, mostrar al estudiante que el aprendizaje de la filosofía no se basa únicamente en la adquisición de conocimientos y doctrinas filosóficas, sino que la filosofía es una herramienta que sirve para el desarrollo personal y que actúa como un agente activo en áreas como la lógica, la ética, la política, la ciencia, la convivencia ciudadana, entre otras. Se debe propiciar en el estudiante un *pensamiento crítico*. Se necesita, indiscutiblemente, un *aprendizaje vivencial en filosofía*.

Cada una de las nuevas prácticas donde la filosofía puede entrar como eje transformador y vivencial, mostraron que se puede romper las barreras que imponen en algunas ocasiones los muros de la clase. La filosofía puede salir de las aulas, puede ser un dinamizador del tejido social y a su vez, una herramienta pedagógica poderosa en todos los ámbitos de la educación.

“Sin filosofía, la escuela se vacía”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS PRIMARIAS

- ✓ Cerletti, A. (2008a). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- ✓ Cerletti, A. (2008b). Enseñanza filosófica: Notas para la construcción de un campo problemático, *Educação e FilosofiaUberlândia*, VOL. 22, No. 44, jul./dez. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1966/1640>. [Consultado 04 de abril, 2018]
- ✓ Contreras, D. M. P., & Cortés, O. P. (2012). Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 89-109
- ✓ De los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica (1998). Madrid: *OEI*
- ✓ Deleuze, G. (1999). *Posdata sobre las sociedades de control*. Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº, 2.
- ✓ Duque, C. F. A. (2013). Cine y Filosofía: aproximaciones a un territorio de encuentro. (La potencia poética de las imágenes en movimiento). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 8(11), 122-139.
- ✓ Espinel, Óscar, & Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- ✓ Eslava, E. (2015). *Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región*. *Universitas Philosophica*, 32(65).
- ✓ Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo xxi.
- ✓ Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- ✓ Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Clases en el College de France de 1975-1976*.
- ✓ Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población* (Vol. 265). Ediciones Akal.
- ✓ Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*.
- ✓ Gadamer, H. G. (1991). La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico. En: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ed. Sígueme: Salamanca, pp. 331-377.
- ✓ Gallo, S. (2011). *Filosofía, enseñanza y sociedad de control*. *Cuestiones de Filosofía*, (12).
- ✓ Garcia Ríos, A. (2011). *La enseñanza de la filosofía como proceso de investigación*.
- ✓ Gómez Mendoza, M. A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- ✓ GOUCHA, M. (2011). *La Filosofía, una escuela de libertad*.

- ✓ Guillén, G. V., & Guerrero, M. J. (2017). *La puesta en vilo de las humanidades: juego y resistencia*. Revista Colombiana de Educación, (72), 39-63.
- ✓ Gutierrez, E. M., & Tobón, P. G. (2015). *Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI*. Análisis, 47(86 (En-Ju)), 119-139.
- ✓ Hoyos, G. (1998). *Razón pura versus razón práctica: un debate contemporáneo en la enseñanza de la Filosofía*. Cuadernos de la OEI. Educación: currículos y didáctica. I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. OEI, Madrid.
- ✓ Hoyos Vázquez, G. (1999). *Medio siglo de filosofía moderna en Colombia. Reflexiones de un participante*. Revista de estudios sociales, (3).
- ✓ ICFES (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11*. Bogotá: ICFES
- ✓ Kohan, W. O., & Waskman, V. (2000). *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Noveduc Libros.
- ✓ Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Noveduc Libros.
- ✓ Leguizamón Oliveros, H. G. (2016) *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).
- ✓ Matthew, Lipman, & SHARP Ann Margaret, O. F. S. (1998). *La filosofía en el aula*.
- ✓ Mendoza, M. Á. G. (2011). *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas*. CUESTIONES DE FILOSOFÍA, (12).
- ✓ Mariño Díaz, L. A. (2012). *La educación filosófica como experiencia y posibilidad*. Praxis & Saber, 3(5).
- ✓ Navia Calvache, E. Y. (2015). *La filosofía como herramienta didáctica en la enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del centro educativo las Dantas sede La Zanja municipio de Bolívar-Cauca*.
- ✓ Oviedo, D. M. P., & Restrepo, V. V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48.
- ✓ Pinedo Cantillo, I. A. (2013). *Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana*. Praxis & Saber, 4(7).
- ✓ Pulido Cortés, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Revista Cuestiones de filosofía*, 11, 87-103
- ✓ RIVEROS, Gustavo. (1999) "Qué pasa con la enseñanza de la Filosofía". Servicio Informativo Iberoamericano de la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. Santa Fe de Bogotá, Colombia. Tomado de: <http://www.oei.org.co/sii/entrega8/art10.htm>

- ✓ Suarez-Vaca, M. T., González-Vargas, B. A., & Lara-Buitrago, P. A. (2017). A apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247
- ✓ UNESCO (2011) *Filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Publicado originalmente en francés. Traducido al castellano por la UNESCO. Publicado en 2011 por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sector de las Ciencias Sociales y Humanas y Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. México: UNESCO.
- ✓ Vargas Guillén, G. (2017). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Folios*, (22), 99.105. <https://doi.org/10.17227/01234870.22folios99.105>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS

- ✓ Albizu Panciroli, E. L., Arroyo Pomedá, J. U. L. I. A. N., Cifuentes Pérez, L. U. I. S., Martínez Barrera, J. O. R. G. E., Ortigosa Lopez, S. A. N. T. I. A. G. O., Rocha De La Torre, A. L. F. R. E. D. O., ... & Torrado Pacheco, R. E. (2015). *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*.
- ✓ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. Traducido por Julio Palli Bonet. Editorial Gredos (1993). Planeta D'agostini SA (1995)
- ✓ Barragán Cuervo, K. J., & León Aroca, C. M. D. P. (2016). *La lectura como espacio de encuentro: una mirada desde el café filosófico "Filosofía para la vida"* en la Biblioteca pública el Tintal Manuel Zapata Olivella.
- ✓ Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates*. Diálogo
- ✓ Calvo, G., Rendón Lara, D. L., Rojas, L. I., & Lache Rodríguez, L. M. (2004). La formación de los docentes en Colombia estudio diagnóstico.
- ✓ Correa, J.D. (2017). "Con palabras, no con armas": una mirada desde la filosofía helenista al posconflicto. *Revista Eleuthera*, 17, 73-89. DOI: 10.17151/eleu.2017.17.5.
- ✓ Díaz, J. A. (2001). ¿Filosofía para quién? *Ideas y Valores*, 50(117), 79-96.
- ✓ Fernández, José María. *La revolución francesa*. Madrid, 2004.
- ✓ Hoyos, L; Patarroyo, C; Serrano, G. *Kant: entre sensibilidad y razón*. Universidad Nacional de Colombia. 2006 (*La filosofía política de Kant – Juan José Botero*)
- ✓ Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas philosophica*, 29(59), 139-159.
- ✓ Jaramillo, R. *A doscientos años de la Revolución Francesa. Kant y la revolución francesa*. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, (21), 2-3. (1989)
- ✓ Kant, I. *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Traducción Rubén Jaramillo. Rivera, D. A. P. (2012).
- ✓ Pineda, R. D. A. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas philosophica*, 29(59), 139-159.
- ✓ TOZZI, Michel (1993) "Contribution a une didactique de l'apprentissage du philosopher" En: *Revue Française de Pedagogie*. INRP. Avril.MaiJuin. Paris. Pp. 22-35.
- ✓ Salazar, B. A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima, Perú: Universo.
- ✓ Turró, S. *Tránsito de la naturaleza a la historia en la filosofía de Kant*. Editorial Anthropos. Barcelona, 1996.
- ✓ Vasco, C. (2002) *¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?* Ponencia presentada en el *Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas*. Bogotá.

- ✓ Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia: un campo de debate*. Recuperado de <http://www.omegalfa.es>
- ✓ <http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/files/6314/4545/8722/Colciencias.pdf>
- ✓ <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-fin-de-humanidades-articulo-591959>
- ✓ <http://www.usergioarboleda.edu.co/noticias/cuestiones-metodologicas-en-la-ensenanza-filosofica/>

ANEXOS

Anexo 1

Ejemplos de las fichas:

	Título/Autor	Palabra Clave
Ficha temática # 10	<i>Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11(2013)</i>	LECTURA CRITICA
Temática	Comentario	
1. Por un lado, desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica. La diferencia entre las pruebas de Lenguaje y de Filosofía concierne entonces únicamente el tipo de textos que se utilizan: textos filosóficos en la prueba de filosofía.	1. Pág 27 Según los lineamientos del examen Saber 11, la única diferencia entre las pruebas de <i>lenguaje y filosofía</i> radican básicamente en el tipo de textos en ambas pruebas. Según esto, ambas pruebas le apunta a evaluar la competencia de comprensión de lectura.	

Figura 1. Ficha temática

Ficha Analítica 16		
Referencia Bibliográfica	Título: Cine y Filosofía: aproximaciones a un territorio de encuentro. (La potencia poética de las imágenes en movimiento).	
	Autor: Carlos Fernando Alvarado Duque Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 8(11), 122-139.	
Palabras Clave	Principales Filosofía Cine Pensamiento Lenguaje	Secundarias Didáctica Teoría Deleuze
Contenido	El texto presenta como objetivo principal, mostrar un acercamiento entre el cine y la filosofía. Se pretende en el documento analizar los intercambios conceptuales que presentan ambas áreas para así mostrar cómo a partir del cine se puede tomar un ejemplo para generar una didáctica mucho más atrayente para aquellos que suelen ver a la filosofía como algo cerrado y exclusivo para filósofos.	
Conclusiones	Alvarado (2013) reconstruye, tomando referentes como Bergson y Gilles Deleuze, la forma en que tanto la filosofía como cine comparten categorías y puntos de convergencia, a saber: imágenes y conceptos. La filosofía puede, desde luego, plantear no solo discusiones de índole estético acerca de cine, también puede hacer emerger implicaciones y preguntas éticas, políticas, sociales y de carácter lógico.	
Aportes al proyecto de investigación	Un texto fundamental para el apartado final de la investigación, pues en él, se puede apreciar como la filosofía puede entrar en contacto con otros campos de acción que en una época parecían distantes.	

Figura 2. Ficha analítica

Anexo 2

 COLCIENCIAS <small>Ciencia, Tecnología e Innovación</small>		PROGRAMAS CONVOCATORIA 727 DE 2016
	Universidad	Programa Doctoral
1	Universidad del Valle	DOCTORADO EN CIENCIAS - FISICA
2	Universidad De Antioquia - Udea	CIENCIAS BÁSICAS BIOMEDICAS
3	Universidad del Valle	DOCTORADO EN INGENIERIA
4	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - AUTOMÁTICA - SEDE MANIZALES
5	Universidad De Antioquia - Udea	CIENCIAS QUIMICAS
6	Universidad De Antioquia - Udea	Doctorado en Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias
7	Universidad De Antioquia - Udea	Doctorado en Ciencias Animales
8	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - SISTEMAS - SEDE MEDELLÍN
9	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO BIOTECNOLOGIA - SEDE BOGOTÁ
10	Universidad De Los Andes - Unilandes	INGENIERIA
11	Universidad De Antioquia - Udea	Doctorado en Física
12	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS - QUIMICA - SEDE BOGOTÁ
13	Universidad De Los Andes - Unilandes	Doctorado en Ciencias - Biología
14	Universidad De Antioquia - Udea	DOCTORADO EN INGENIERIA DE MATERIALES
15	Universidad del Valle	DOCTORADO EN CIENCIAS-BIOLOGIA
16	Pontificia Universidad Javeriana	CIENCIAS BIOLÓGICAS
17	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS - FISICA - SEDE BOGOTÁ
18	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIA - BIOLOGIA - SEDE CARIBE
19	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO SALUD PUBLICA - SEDE BOGOTÁ
20	Universidad Del Norte - Uninorte	Doctorado en Ingeniería Mecánica
21	Universidad Nacional de Colombia	Doctorado en Ingeniería - Ingeniería Eléctrica
22	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - SISTEMAS ENERGETICOS - SEDE MEDELLÍN
23	Universidad De Antioquia - Udea	DOCTORADO EN INGENIERIA AMBIENTAL
24	Universidad del Valle	DOCTORADO EN CIENCIAS-QUIMICA
25	Universidad Industrial de Santander	DOCTORADO EN INGENIERIA QUIMICA
26	Universidad Industrial de Santander	DOCTORADO EN CIENCIAS NATURALES (FISICA)
27	Universidad De Antioquia - Udea	BIOLOGIA
28	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO BIOTECNOLOGIA - SEDE MEDELLÍN
29	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO ENFERMERIA - SEDE BOGOTÁ
30	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - RECURSOS HIDRAULICOS - SEDE MEDELLÍN
31	Universidad De Antioquia - Udea	DOCTORADO EN BIOTECNOLOGIA
32	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS MATEMATICAS - SEDE MEDELLÍN
33	Universidad De Los Andes - Unilandes	Doctorado en Matemáticas
34	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO HISTORIA - SEDE MEDELLÍN
35	Universidad De Los Andes - Unilandes	FISICA
36	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Doctorado en Ciencias Biomédicas
37	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS AGROPECUARIAS - AREA AGRARIA - SEDE PALMIRA
38	Universidad De Antioquia - Udea	DOCTORADO EN INGENIERIA QUIMICA
39	Universidad Industrial de Santander	DOCTORADO EN QUIMICA
40	Universidad del Valle	DOCTORADO EN CIENCIAS AMBIENTALES
41	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS - MATEMATICAS - SEDE BOGOTÁ
42	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - INGENIERIA QUIMICA - SEDE BOGOTÁ
43	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS BIOMEDICAS - SEDE BOGOTÁ
44	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO FILOSOFIA - SEDE BOGOTÁ
45	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - INDUSTRIA Y ORGANIZACIONES - SEDE BOGOTÁ
46	Universidad De Antioquia - Udea	Doctorado en Epidemiología
47	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS DEL MAR - SEDE MEDELLÍN
48	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA - SEDE MEDELLÍN	Doctorado en Ingeniería
49	Pontificia Universidad Javeriana	Doctorado en Ingeniería
50	Universidad Nacional de Colombia	Doctorado en Ciencias-Estadística.
51	Universidad De Los Andes - Unilandes	Doctorado en Psicología
52	Universidad De Los Andes - Unilandes	Doctorado en Ciencias-Química
53	Universidad De Los Andes - Unilandes	DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN
54	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS - BIOLOGIA - SEDE BOGOTÁ
55	Universidad de Caldas - Unicaldas	Doctorado en Ciencias Agrarias
56	Universidad De Cartagena - Unicartagena	Doctorado en Medicina Tropical
57	Universidad De Cartagena - Unicartagena	DOCTORADO EN TOXICOLOGIA AMBIENTAL
58	Universidad Del Norte - Uninorte	Doctorado en Psicología
59	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - CIENCIA Y TECNOLOGIA DE MATERIALES - SEDE BOGOTÁ

60	Universidad del Valle	DOCTORADO EN CIENCIAS DEL MAR
61	Universidad De Los Andes - Unilandes	Doctorado en Historia
62	Universidad De Los Andes - Unilandes	Doctorado en Economía
63	Universidad Del Norte - Uninorte	DOCTORADO EN COMUNICACIÓN
64	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - SISTEMAS Y COMPUTACION - SEDE BOGOTÁ
65	Universidad De Cartagena - Unicartagena	Doctorado en Ciencias Biomédicas
66	Universidad Del Norte - Uninorte	DOCTORADO EN CIENCIAS DEL MAR
67	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS AGRARIAS - SEDE BOGOTÁ
68	Universidad De Antioquia - Udea	DOCTORADO EN CIENCIAS VETERINARIAS
69	Universidad De Antioquia - Udea	EDUCACION
70	Universidad Del Norte - Uninorte	DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
71	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS - BIOQUÍMICA SEDE BOGOTÁ
72	Universidad de Caldas - Unicaldas	Doctorado en Ciencias Biomédicas
73	Universidad CES	Doctorado en Epidemiología y Bioestadística
74	Universidad Del Cauca - Unicauca	Doctorado en Ciencias de la Electrónica
75	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - CIVIL - SEDE BOGOTÁ
76	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA - SEDE MEDELLÍN	Doctorado en Ciencias Médicas
77	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES - SEDE MEDELLÍN
78	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES - SEDE BOGOTÁ
79	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - INDUSTRIA Y ORGANIZACIONES - SEDE MEDELLÍN
80	Universidad De Los Andes - Unilandes	DOCTORADO EN CIENCIA POLÍTICA
81	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - INGENIERIA QUIMICA - SEDE MANIZALES
82	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS FARMACEUTICAS - SEDE BOGOTÁ
83	Universidad de la Sabana - Unisabana	Doctorado en Biociencias
84	Universidad De Antioquia - Udea	Doctorado en Matemáticas
85	Universidad CES	Doctorado en Ciencias de la Salud
86	Universidad Del Cauca - Unicauca	Doctorado en Ingeniería Telemática
87	Universidad De Antioquia - Udea	Doctorado en Ingeniería Electrónica
88	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - INGENIERIA MECANICA Y MECATRONICA - SEDE BOGOTÁ
89	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO CIENCIAS ECONOMICAS - SEDE BOGOTÁ
90	Universidad Del Quindío	DOCTORADO EN CIENCIAS BIOMEDICAS
91	Universidad De Antioquia - Udea	Doctorado en Salud Pública
92	Universidad De Los Andes - Unilandes	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
93	Universidad Antonio Narfño	DOCTORADO EN CIENCIA APLICADA
94	Universidad EAFIT	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA TIERRA
95	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO AGROECOLOGIA - SEDE PALMIRA
96	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO INGENIERIA - INDUSTRIA Y ORGANIZACIONES - SEDE MANIZALES
97	Universidad Del Norte - Uninorte	DOCTORADO EN INGENIERIA INDUSTRIAL
98	Universidad Tecnológica de Pereira	Doctorado en Ingeniería
99	Universidad Nacional de Colombia	DOCTORADO ANTROPOLOGIA - SEDE BOGOTÁ
100	Universidad De Los Andes - Unilandes	Doctorado en Derecho
101	Universidad Industrial de Santander	DOCTORADO EN INGENIERIA (ING ELÉCTRICA, ELECTRÓNICA Y GESTIÓN & DESARROLLO)

FUENTE: <http://www.colciencias.gov.co/convocatoria/convocatoria-doctorados-nacionales-2015>

