

COLECCIÓN HUMANIDADES

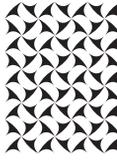
FILOSOFÍA

INVESTIGACIÓN

Entre filosofía y pedagogía

Consideraciones sobre la enseñanza
de la filosofía en educación media

ANA MARÍA ROSAS RODRÍGUEZ
MARTHA GRACIELA ARIAS REY
EDITORAS



COLECCIÓN HUMANIDADES

FILOSOFÍA

INVESTIGACIÓN

**Entre filosofía y pedagogía.
Consideraciones sobre la enseñanza
de la filosofía en educación media**



Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media

*— Between Philosophy and Pedagogy.
Considerations on the Teaching
of Philosophy in Secondary Education*

**Ana María Rosas Rodríguez
Martha Graciela Arias Rey**
EDITORAS ACADÉMICAS



UNIAGUSTINIANA
Es crear en ti

Vigilada Mineducación



**Editorial
Uniagustiniana**

Entre Filosofía y Pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media

© Editorial Uniagustiniana, Bogotá, 2023

© Luis Alejandro Murillo Lara, Alejandro Farieta Barrera, Ana María Rosas Rodríguez, Martha Graciela Arias Rey, Edwin Bonelo Martínez, Miguel Antonio Rosso Jaimes, Juan Ernesto Tibocha Buitrago, Sara Milena Roa Muñoz (autores)

© Ana María Rosas Rodríguez, Martha Graciela Arias Rey (editoras académicas)

ISBN (impreso): 978-958-5498-91-4

ISBN (digital): 978-958-5498-92-1

DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921>

GESTIÓN EDITORIAL

Directora de Divulgación de la Ciencia y Fomento de la Creación: **Ruth Elena Cuasialpud Canchala**

Gestión, producción y divulgación editorial: **Catalina Ramírez Ajiaco**

Corrección de estilo: **Juan David Ardila**

Diseño de colección: **Angélica Ramos Vargas**

Diagramación: **Éndir Nazry Roa Basto**

Ilustración de portada: **adaptada de la obra Reptiles (1943) de M. C. Escher. (CC) Fulwood Lampkin - <https://historia-arte.com/autores/fulwoodlapkin>.**

Impresión: **DGP Editores S.A.S**

EVALUACIÓN

Recibido: **octubre de 2021**

Evaluado por pares: **mayo de 2022**

Corregido: **junio de 2022**

Aprobado: **agosto de 2022**

Campus Tagaste, Av. Ciudad de Cali No. 11B-95, Bogotá, Colombia • editorial@uniagustiniana.edu.co

Impreso y hecho en Bogotá, Colombia • Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

La Editorial Uniagustiniana se adhiere a la iniciativa de acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia *Creative Commons* Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Murillo Lara, Luis Alejandro, autor

Entre filosofía y pedagogía : consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media = Between philosophy and pedagogy : considerations on the teaching of philosophy in secondary education / Luis Alejandro Murillo Lara [y otros siete] ; editoras académicas, Ana María Rosas Rodríguez, Martha Graciela Arias Rey -- Bogotá : Editorial Uniagustiniana, 2023. 182 páginas. -- (Humanidades)

Incluye datos curriculares de los autores y editores -- Incluye referencias bibliográficas --

Texto en español con resúmenes y tabla de contenido en inglés.

ISBN 978-958-5498-91-4 (impreso) -- 978-958-5498-92-1 (digital)

1. Filosofía - Enseñanza secundaria - Investigaciones - Cundinamarca 2. Pedagogía - Investigaciones - Cundinamarca I. Farieta-Barrera, Alejandro, autor II. Rosas Rodríguez, Ana María, autor, editor III. Arias Rey, Martha Graciela, autor, editor IV. Bonelo Martínez, Edwin, autor V. Rosso Jaimes, Miguel Antonio, autor VI. Tibocha Buitrago, Juan Ernesto, autor VII. Roa Muñoz, Sara Milena, autor

CDD: 107.1286146 ed. 23

CO-BoBN- a1106865

Contenido

— *Content*

1 **Agradecimientos**
— *Acknowledgments*

3 **Prólogo**
— *Prologue*

9 **Introducción**
— *Introduction*

CAPÍTULO I

17 **El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática**
— *The Socratic Method and the Possibility of a Socratic Pedagogy.*
Luis Alejandro Murillo Lara, Alejandro Farieta Barrera

CAPÍTULO II

43 **La enseñanza de la filosofía en la educación media.
Aproximación hermenéutica para una pedagogía
de la comprensión**
— *The Teaching of Philosophy in Secondary Education. Hermeneutic
approach for a pedagogy of understanding.*
Ana María Rosas Rodríguez

CAPÍTULO III

65 Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media

— Understandings and Approaches to the Teaching of Philosophy in Secondary Education.

Martha Graciela Arias Rey, Edwin Bonelo Martínez

CAPÍTULO IV

93 Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía

— Analysis and Perceptions of the Evaluation of Critical Reading in High School Education. A Perspective from Philosophy.

Miguel Antonio Rosso Jaimes, Juan Ernesto Tibocho Buitrago, Martha Graciela Arias Rey

CAPÍTULO V

143 Los *story maps* como facilitadores de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía. El caso del Colegio José Martí IED

— Story Maps as Facilitators of the Didactic Strategy for the Teaching of Philosophy. The Case of Colegio José Martí.

Sara Milena Roa Muñoz, Edwin Bonelo Martínez

AGRADECIMIENTOS

Es nuestro deseo agradecer a las instituciones educativas que nos permitieron entrar a sus aulas y compartir su amor por la enseñanza de la filosofía. Reconocemos que no es fácil dejar que otros intenten extraer lo que dentro del aula de clase se hace. Gracias por su apertura, disponibilidad para el encuentro con los autores e investigadores que hacen parte de esta obra.

Agradecemos, asimismo, a los docentes y estudiantes que, de manera libre y espontánea, expusieron lo que para ellos ha significado acercarse a una asignatura como la filosofía en la escuela.

Finalmente, agradecemos a la Universitaria Agustiniiana, a la Vicerrectoría de Investigaciones por el apoyo brindado durante estos años a los equipos de investigación en sus respectivos proyectos y, de manera particular, a la Editorial Uniagustiniana por permitirnos llevar a feliz término esta obra.

PRÓLOGO

■ Es posible enseñar la filosofía?, ¿por qué y para qué enseñarla?, ¿qué enseñar? y, sobre todo, ¿cómo enseñarla en el contexto de la educación media y en situaciones históricas concretas? Estas son algunas de las preguntas que guían la presente obra, *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media*.

En un ambiente sociocultural en el que la enseñanza de la filosofía “se reduce a ser un proceso lecto-escritural, de conceptualización o de desarrollo de conocimiento proposicional”, los y las autores del libro proponen la enseñanza de la filosofía como un ejercicio de comunidad que implica una participación dialogante, que interpela la libertad y la razón de los y las estudiantes. Esta participación es algo esencial y no meramente ocasional con respecto al trabajo docente y al camino de aprendizaje que se les propone a los y las estudiantes de filosofía. Nunca será banal afirmar que un docente no sería tal sin la participación, activa o pasiva, de sus estudiantes: no se enseña en abstracto, sino siempre a un determinado grupo y dentro de este, situado en un contexto temporal y en un territorio particular. Evidentemente enseñar filosofía en la Atenas del Siglo V a. C. no se compara con hacerlo en un aula moderna dotada de libros, mapas, cartillas, imágenes y reproducciones físicas de objetos, etc. Más aún, ¿cómo se enseña la filosofía en la era de Internet y de la informatización del conocimiento? Estas breves y sencillas consideraciones hacen que merezca la pena cuestionarse sobre el sentido, los límites y las condiciones de posibilidad de la enseñanza de

la filosofía hoy en día, provocados también por todos los interrogantes que la didáctica a distancia ha suscitado en el cuerpo docente en estos últimos años.

Habrá que darnos cuenta de un tránsito importante que ha modificado esencialmente nuestra actividad de profesores de filosofía con respecto a la edad Antigua y Moderna: el panorama cultural ha cambiado y con ello nuestro papel de maestros. El poeta Thomas S. Eliot en sus Coros de 'La Roca' se preguntaba proféticamente: "¿dónde está la vida que perdimos viviendo?, ¿dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?, ¿dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?" (Eliot, 1934, p. 147). Son tres preguntas sencillas y, al mismo tiempo, cruciales para entender los cambios de épocas que la humanidad tuvo que atravesar. Las culturas prefilosóficas antiguas de la oralidad no tuvieron que preocuparse demasiado con respecto a la posibilidad de enseñar la sabiduría y la virtud: ellos sabían muy bien lo que era o no virtuoso, así que la sabiduría y moralidad eran un modo de vivir y no un problema filosófico. Sería suficiente pensar en cómo Pitágoras enseñaba matemática: el filósofo de Samos se escondía detrás de un telón y desde allí pronunciaba las verdades de la *mathesis* filosófica y cosmológica de manera autoritaria e indiscutible, dirigiéndose hacia sus discípulos, los cuales no tenían derecho alguno a cuestionar sus enseñanzas. Solamente a partir del pensamiento filosófico del Siglo V, con Sócrates y los sofistas, la enseñanza del saber filosófico y de la virtud se vuelve un problema interesante para discutir, así como bien lo subraya el primer capítulo del libro. El "profesor socrático" no renuncia a cuestionar y criticar cualquier cosa, incluso y, sobre todo, los valores tradicionales procedentes del mundo antiguo del mito griego. De este modo, la sabiduría se vuelve un objeto de conocimiento, así como la belleza, la verdad, la justicia, lo sagrado, etc. Por supuesto, hay que mantener firme la distinción entre el método socrático y aquel sofista orientado a la mera posesión de un conocimiento-discurso que se vendía o se practicaba en contextos particulares. Por el contrario, el conocimiento socrático, la *filo-sophia*, contenía en sí misma el germen del *eros* hacia un saber y una pedagogía universal que abría espacio a un nuevo estilo de vida fundamentado en el diálogo y en la crítica en público.

La *polis* y la *ágora* griegas se configuraban realmente como un laboratorio didáctico de filosofía y de participación democrática, inspirado en la vida y el magisterio socráticos. Todavía estamos muy lejos de la concepción moderna del aula de escuela en la que se enseña filosofía con los libros. Para llegar a esto debemos considerar algunos sucesos históricos modernos de fundamental importancia: la invención de la imprenta, la Reforma luterana y el nacimiento de la didáctica como tal por parte de Comenio —me detengo breve y únicamente sobre el valor del primero de los tres hechos mencionados para respetar la economía del discurso que conviene a este prólogo—.

¿Cuál es la novedad que la imprenta introduce en la didáctica de la filosofía? El libro impreso abre a la posibilidad de que el conocimiento de un texto pueda ser abstraído de su contexto original y replicado en otras situaciones ficticias *ad infinitum*. Además, otorga una cierta autonomía y libertad al lector, el cual, relacionándose individualmente con el libro, tiene acceso directo a la “verdad” en este contenida, franqueándose de la sumisa y pasiva dependencia de la autoridad del maestro.

Aquí no estamos, evidentemente, propendiendo hacia una apología de un tipo de enseñanza desvinculada de cualquier relación con la figura, para nosotros necesaria, del profesor. Únicamente hacemos hincapié en el hecho de que el libro impreso, y disponible para el examen crítico de los y las estudiantes, es condición de posibilidad de un acceso libre y hermenéutico al conocimiento que el maestro comunica: si lo que el maestro profiere conflige con lo que el libro afirma, los alumnos tendrán todo el derecho de cuestionar, criticar y objetar la enseñanza del profesor con base en el texto escrito. Es un instrumento de libertad, tanto para el docente como para el estudiantado: en el aula moderna el diálogo vivo, la didáctica y el proceso de aprendizaje se enfoca, por fin, en la potencialidad interpretativa que cada uno de los participantes al acontecimiento pedagógico-didáctico tiene frente al texto.

En este mutado contexto de la escuela moderna, el buen maestro fomenta, alimenta y suscita el potencial hermenéutico y protagónico de los estudiantes, así como bien lo describe el segundo capítulo del libro. Claramente no se trata de un protagonismo separado de la comunidad filosófica presente en el aula, sino de un “individuo” que se relaciona

y teje relaciones con los otros, justamente porque se considera dentro de un proceso de aprendizaje en el cual domina la relación de un recíproco intercambio de conocimiento y no una individualidad abstracta. El buen maestro sabe fomentar el desarrollo endógeno, además de propiciar y esperar el acontecer de la chispa de la interpretación y de la invención que espontáneamente nace en sus estudiantes —hacen falta maestros que confíen en los potenciales hermenéuticos e inventivos de sus alumnos y que sepan valorar una pequeña, y nunca obvia, luz que podría alumbrar aquella oscuridad de la cual siempre nos quejamos los docentes—. El maestro lleva la responsabilidad mayéutica de educar, literalmente de conducir hacia afuera el valor del estudiante, su personalidad, su consciencia crítica. Si, por el contrario, impone su discurso y su doctrina, produce una enseñanza vertical, poco participativa y que bloquea el potencial creativo de los alumnos. Al fin y al cabo, genera tipos humanos no democráticos y no filosóficos. Sin embargo, la consecuencia más radical de una enseñanza de la filosofía vertical y autoritaria consiste en la cristalización del conocimiento en mera información. Sin el método socrático adaptado al aula moderna, las verdades contenidas en las grandes obras de los filósofos no cobran vida y se depositan en los libros: el saber se archiva en las bibliotecas y la llama viviente de la práctica filosófica se apaga. A tal propósito Agustín de Hipona sugería de tener simultáneamente los libros en nuestras manos y los hechos bajo la mirada: *“In manibus nostris sunt codices, in oculis nostris facta”*. En el aula moderna, tanto los docentes como los estudiantes estamos en la espera de que la observación y el razonamiento se guíen recíproca y simultáneamente en un diálogo constante.

Finalmente, el propósito, noble y bien logrado del presente libro, es justamente mostrar las bases teóricas y prácticas del trabajo de recontextualización que la enseñanza de la filosofía exige. Que la tendencia de la escuela hoy sea la de reducir la sabiduría y el conocimiento filosófico a mera información no es una novedad, y las cartillas ministeriales lo comprueban. El riesgo o peligro de esta reducción es descentralizar el conocimiento: ya no importa el contexto en el cual se enseñan ciertos contenidos, la humanidad y el ámbito histórico- geográfico de los participantes en el aula. La didáctica de la educación a distancia nos mostró

contundentemente que la formación en filosofía, y en otras disciplinas también, puede únicamente pensarse “desde la *localidad*, de esa *porción de mundo* donde uno se sabe sujeto, donde uno padece por comprender y realizar unos valores” (Vargas Guillén, 2020, p. 16). Aquí se destaca, a mi modo de ver, el desafío y el alcance de este libro: una apuesta hacia la responsabilidad de los maestros, no solamente para enseñar las grandes obras de la filosofía, sino para encontrar a los y las estudiantes con el método socrático y una vida auténtica. Mediante la narración y el diálogo, el profesor no cuenta solamente la historia de los hechos y de las ideas, sino que se esfuerza de recontextualizar la información y el conocimiento filosófico, contenido en las grandes obras, en una sabiduría que hable de la existencia desde la misma existencia.

Dr. Alessandro Ballabio

Bolonia, 11 de septiembre de 2022

Referencias

- Agustín de Hipona. Sermo 360/B, 20: *Sermo sancti Augustini cum pagani ingrederentur*.
- Eliot, T. S. (1934). *Collected Poems 1909-1962*. Harcourt, Brace & World.
- Vargas Guillén, G. (2020). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Aula de Humanidades.

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de una inquietud persistente sobre la enseñanza de la filosofía. En la Universitaria Agustiniana (Uniaustiniana) hay un decidido compromiso por la formación de licenciados en Filosofía, enfatizando el carácter práctico de esta disciplina, es decir, en la articulación entre la reflexión filosófica y la práctica educativa. Esto se hace a partir del reconocimiento de los contextos históricos y sociales que permean a los sujetos, y con una intención decidida de buscar la transformación de esos contextos. Lo anterior produce la necesidad de reflexionar en torno a si es posible enseñar filosofía, por qué, para qué, qué enseñar y cómo hacerlo en el contexto de la educación media y en situaciones históricas concretas. Estos interrogantes justifican y orientan el quehacer de los futuros licenciados, quienes principalmente se desempeñarán en el escenario de la educación escolar y crean las condiciones de posibilidad para convertirse en maestros que reflexionen constantemente sobre sus propias prácticas al interior de las aulas.

En Colombia, la enseñanza de la filosofía en la escuela suele darse en la educación media, es decir, en los grados 10.º y 11.º como parte de las asignaturas obligatorias y fundamentales determinadas por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, muchos proyectos pedagógicos incluyen filosofía para niños, extendiendo su enseñanza a grados menores. Así pues, la filosofía continúa teniendo un lugar en el currículo.

Hay varias razones para la vigencia de esta disciplina. Una de ellas es que filosofar pertenece a la configuración cultural de Occidente y, por tanto, es una fuente de comprender la forma que le hemos dado a gran parte del mundo en que vivimos. Otra es que la filosofía se ha convertido en el espacio para desarrollar la lectura y el pensamiento crítico, capacidades necesarias para enfrentar los contextos académicos, sociales y políticos actuales (Cerletti, 2008; Tozzi, 2007). Además, en varias indagaciones se ha vinculado el papel de la enseñanza de la filosofía con la formación democrática de ciudadanas y ciudadanos (Dewey, 1995; Nussbaum, 2010).

Estas razones introducen preguntas relacionadas con el papel de la tradición, el significado de lo crítico y la finalidad de la enseñanza de la filosofía. Una actualización permanente de estas cuestiones es determinante para justificar el sentido y la importancia del filosofar en un contexto que cada vez más cuestiona su valor y utilidad.

El libro recoge las perspectivas de maestros e investigadores que se han interrogado sobre la enseñanza de la filosofía como problema filosófico y pedagógico. Por tanto, se trata de indagaciones que tienen como base sus experiencias en el aula y las reflexiones que tanto la filosofía como la pedagogía les ha permitido explorar. La enseñanza de la filosofía es un problema filosófico y pedagógico, pues siempre están vinculadas los interrogantes de qué es filosofía y cómo enseñarla. Además, “dado que la pregunta qué es filosofía no tiene una respuesta unívoca, lo que se considere qué es filosofía debe expresarse en el cómo enseñarla” (Cerletti, 2008), de manera que a la base del libro aparecen concepciones de filosofía diversas, que se reflejan en lo que acentúan sus propuestas de enseñanza.

A pesar de las diferencias en los planteamientos de los capítulos, vemos encuentros entre sus visiones. Estos puntos en común resultan fundamentales para actualizar la enseñanza de la filosofía en las escuelas contemporáneas, y para cuestionar formas tradicionales de enseñanza. Una de las similitudes consiste en subrayar el papel del contexto de los estudiantes, pues resulta ser un punto de partida para que las preguntas

y los problemas filosóficos planteados en clase no sean distantes de las realidades y preocupaciones que enfrentan los jóvenes.

Este énfasis resulta ser una toma de posición respecto a una enseñanza de la filosofía, la cual, en Colombia, ha estado anclada a una perspectiva historicista, es decir, a la transmisión de conceptos e ideas de otro tiempo, a la organización de la historia de filosofía en periodos, biografías y escuelas de pensamiento (Paredes y Villa, 2014). Esta forma tradicional de enseñanza se ha vuelto problemática porque no interpela a los jóvenes, quienes terminan cuestionando el sentido de la filosofía e introduce sospechas institucionales acerca del papel de esta en el currículo. Las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional también sugieren superar la mera exposición cronológica de diferentes autores en la tradición filosófica y encaminarse a una “enseñanza de la Filosofía basada en problemas” (MEN, 2010, p. 99). En otras palabras, se pide articular diversos desarrollos filosóficos alrededor de preguntas problemáticas que permitan el debate y la reflexión entre docentes y estudiantes.

Otro de los puntos de encuentro está en el papel de la formulación de preguntas y problemas, dado que estos son los elementos más importantes para poner en marcha el filosofar. Sin estas actividades, la enseñanza de la filosofía se convierte, como tradicionalmente lo ha hecho, en un proceso de transmisión, de exposición y verificación de información que no inquieta al estudiante. De ahí que sea necesario tener presente “[...] que el aula no sea, en última instancia, el lugar donde el profesor ofrece respuestas a preguntas que sus alumnos no se han formulado” (Cerletti, 2011, p. 8).

Por otro lado, las propuestas de este libro reconocen el papel de la lectura de textos en la enseñanza de la filosofía. Aunque la educación tradicional se centra en procesos de lectoescritura (Paredes, 2013) y la reduce a este proceso, la lectura es central porque permite desarrollar capacidades de explicación, comprensión e interpretación, y además, posibilita que la lectura se de en contexto, lo que contribuye a que los estudiantes puedan asumir posturas personales y relacionen lo leído con otros textos y contextos, de tal manera que la capacidad crítica se desarrolle.

El texto es entendido en su dimensión usual, es decir, como un producto escrito, pero la educación de la filosofía puede incluir otros textos, imágenes, obras artísticas de todo tipo e incluso entender el mundo como un gran texto, para incluir con ello didácticas multisensoriales y de pensamiento visual (Paredes, 2013).

No obstante, varios de los capítulos concuerdan con que la finalidad de la enseñanza de la filosofía no se reduce a ser un proceso lectoescritural, de conceptualización o de desarrollo de conocimiento proposicional. Mucho menos se trata de una forma de entrenamiento para alguna prueba estandarizada. Filosofar busca, por un lado, producir una actitud de cuestionamiento, indagación y crítica, y con esta, se propone la transformación de los estudiantes en el ámbito existencial, ético y político. En la base de esta transformación, la formación filosófica se plantea, cada vez más, como un ejercicio de comunidad y encuentro, que involucra el diálogo, la conversación y el ejercicio público de búsqueda del conocimiento. Por esta razón, la intersubjetividad hace de la enseñanza de la filosofía un proceso que interpela a la vida.

Este libro está organizado de la siguiente manera. Empieza con una serie de indagaciones en torno al papel de la formación filosófica y su sentido. Luego se sitúa en los problemas relacionados con el método, la didáctica y la evaluación en filosofía.

El capítulo “El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática” analiza los elementos del método socrático en su uso riguroso y no en su sentido blando, lo que requiere profundizar en las fuentes que se tienen del Sócrates histórico. Lo anterior se efectúa con el fin de saber en qué medida este método puede ser implementado en contextos educativos. El artículo señala que Sócrates, al ser acusado de corromper a los jóvenes, negó haber sido maestro de alguien, pues jamás prometió lección alguna ni la enseñó; por tanto, él no era responsable de las acciones de sus oyentes. A pesar de negar haber sido maestro, Sócrates se interesó por mostrar a otros que lo primordial es preocuparse por su propia vida, de modo que hay un compromiso ético en el método. Ahora bien, el texto señala que no se le puede enseñar a otro a ser

malvado ni tampoco a ser bueno, pero sí se puede manifestar lo éticamente bueno y refutar lo reprochable. Así pues, poder alcanzar la vida virtuosa es lo fundamental en el proceder socrático. La dificultad más dramática, al considerarlo como recurso pedagógico, es el objetivo ético del método, pues este no es enseñable. A pesar de lo anterior, adoptar el método socrático como estrategia para la educación formal contemporánea permite buscar el saber de forma pública y compartida, no en una introspección.

Por su parte, el capítulo “La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión” parte de los presupuestos de la hermenéutica filosófica en su dimensión ontológica y epistemológica. A partir de estos supuestos afirma la necesidad de una pedagogía de la comprensión, dado que comprender es un modo de aprender y no solo una manera de ser o de conocer. En este sentido, la comprensión se produce, cultiva y ejercita, y la clase de filosofía en la educación media es un lugar apropiado para que esto suceda. El capítulo afirma que el trabajo sobre el texto es central en la enseñanza de la filosofía, porque sobre este se potencian las capacidades de explicación, comprensión e interpretación. Además, a través de la mediación del texto, la pedagogía de la comprensión produce espacios donde la comprensión como diálogo es posible. A pesar de que la hermenéutica filosófica reconozca la importancia de la tradición, para esta doctrina la enseñanza de la historia de la filosofía no es el objetivo central en educación media. Antes bien, el trabajo sobre el texto remite a una posibilidad más amplia del filosofar, que consiste en su potencia liberadora y transformadora.

El capítulo “Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media” se propone indagar de forma teórica y empírica sobre los contenidos, la didáctica y el sentido de la filosofía en educación media, a través de las voces de los docentes, los estudiantes y los practicantes de la Licenciatura en Filosofía. El común de los docentes considera necesario darle importancia a la historia del pensamiento como punto de partida para comprender el papel de la filosofía en la

vida personal y en el análisis de realidades contextuales. Esta historia del pensamiento va acompañada de la lectura como condición de posibilidad de la discusión oral, la argumentación y la contraargumentación sobre lo cotidiano. Todos estos procesos desembocan en el diálogo, que se constituye como encuentro y como vía para poder pensar diferente. Por su parte, el común de los estudiantes considera que la clase de filosofía es valiosa, ya que sus opiniones son escuchadas y pueden establecer conexiones relevantes entre la historia de las ideas, el conocimiento de los docentes y sus realidades próximas. Finalmente, el común de los practicantes enfatiza la importancia del contexto y la utilidad práctica de la enseñanza de la filosofía. Por tanto, hay una preocupación persistente en preguntar si la filosofía debe y puede transformar realidades.

El capítulo “Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media: una mirada desde la filosofía” presenta aportes empíricos y teóricos que comparan la manera en que los docentes de filosofía comprenden y trabajan la lectura crítica y la forma como las pruebas Saber 11 lo hacen. El capítulo afirma que la lectura crítica consiste en interpretar un texto en contexto, es decir, identificar las intencionalidades pragmáticas que lo rodean. En consecuencia, en la lectura se pregunta sobre quién escribe, desde dónde lo hace, qué adhesiones académicas, políticas e ideológicas tiene o a qué contexto histórico y geográfico pertenece. Una vez el lector ha logrado entrar en el contexto del texto, puede asumir posturas personales y contrastarlo con otros documentos. El capítulo señala que tanto las pruebas Saber como las prácticas de los profesores de filosofía en el aula acentúan las preguntas de comprensión textual. También indica que existe una brecha entre las intenciones de los docentes en el aula de clases y el tipo de preguntas estandarizadas de las pruebas Saber, pues los docentes buscan el desarrollo de procesos argumentativos a través de la lectura como goce del espíritu.

Finalmente, en “Los *story maps* como facilitadores de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía. El caso del colegio José Martí IED”, se presenta el *story map* como una estrategia didáctica para

enseñar la filosofía en los colegios. Esta herramienta tecnológica consiste en crear narrativas multimedia, en cuales se representa una historia de las ideas filosóficas ubicadas en un mapa y acompañadas tanto de imágenes como de videos. El *story map* permite contextualizar el desarrollo de la filosofía, y, con esto, ubicarla en el espacio y el tiempo. La experiencia de la docente y de sus estudiantes con el uso de la herramienta permite afirmar su importancia, dado que resignifica los lugares presentados en la clase y estimula a los estudiantes con contenido visual. Estas son condiciones necesarias para generar interés en el aprendizaje de la filosofía. La relevancia de esta estrategia es que pone en contexto las reflexiones filosóficas, les da historicidad y las conecta con el presente, aspectos fundamentales para la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Con estos capítulos no buscamos prescribir qué enseñar en filosofía ni cómo hacerlo, puesto que estamos de acuerdo con que no hay “[...] procedimientos para enseñar filosofía eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos” (Cerletti, 2008, p. 3). Sin embargo, consideramos que estas indagaciones constituyen puntos de vista valiosos para continuar con la reflexión inacabada y siempre vigente sobre la enseñanza de la filosofía.

Las consideraciones empíricas y teóricas aquí consignadas son herramientas valiosas para que los profesores de filosofía, actuales y futuros, tengan fuentes orientadoras acerca de su práctica pedagógica, puedan conversar con los textos, contrastarlos con sus propias prácticas e ideas, y seguir enriqueciendo el debate. Así como algunos consideran que lo esencial de la filosofía es inenseñable (Cerletti, 2008), no podemos olvidar que esta disciplina cumple esa función liberadora, ese “¡dar de comer solo a *quien tenga hambre!*” (Nietzsche, 2014, p. 590). Lo que nos permite entender que jamás se agotará la posibilidad de incluir en las escuelas este campo como asignatura obligatoria, pues siempre existirá quien tenga hambre de conocimiento.

Las editoras

Referencias

- Cerletti, A. (2011). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* (RESAFE) (3), 1-15.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (Vol 2). Libros del Zorzal.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Gómez, M. y Lipman, M. (Eds.) (2014). *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nietzsche, F. (2014). *Aurora*. Tecnos.
- Paredes, D. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48.
- Paredes, D. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la Filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía. En D. Paredes (Ed.), *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 177-213). Universidad Pedagógica Nacional.
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 23 (68), 207-215.

CAPÍTULO I

El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática

— *The Socratic Method and the Possibility
of a Socratic Pedagogy.*

Luis Alejandro Murillo Lara
Alejandro Farieta Barrera

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Murillo Lara, L. A. y Farieta Barrera, A. (2023). El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 17-40). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.01>

Sobre los autores __ *About the authors*

Luis Alejandro Murillo Lara

luis.murillo@uniagustiniana.edu.co

Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. En 2021 realizó una estancia posdoctoral financiada por Minciencias en la Universidad de los Andes. Durante 2014 fue doctorando visitante en el Instituto Jean Nicod en París. Ha sido docente de filosofía en educación básica, media y superior. Los resultados de sus investigaciones sobre ciencia cognitiva, enseñanza de la filosofía y formación de maestros han sido publicados en revistas internacionales de alto impacto y como capítulos de libro. Actualmente es docente de la Licenciatura en Filosofía y editor de la revista Humanitas Hodie, de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación en la Universitaria Agustiniiana. Bogotá - Colombia.

Alejandro Farieta Barrera

R.Farieta-Barrera@sussex.ac.uk

PhD (c) en Educación y Desarrollo Internacional por la Universidad de Sussex, Reino Unido. Magister en Educación por la Universidad de los Andes, Colombia y Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como coordinador de la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional y director de la Licenciatura en Filosofía de la Uniagustiniana. Su trayectoria académica e investigativa gira en torno a la confluencia entre educación y filosofía, en áreas como política educativa y formación inicial de profesores, pero también en filosofía de la educación, ética y filosofía antigua.

Resumen

La expresión “método socrático” es usada con regularidad en la literatura educativa, donde se discuten sus aplicaciones, virtudes y limitaciones. Sin embargo, no son tantos los esfuerzos que se hacen por precisar la noción misma de método socrático, en especial su relación con lo que sabemos del pensamiento de Sócrates. El objetivo de este capítulo es precisamente especificar este concepto, atendiendo a cuestiones como la posibilidad de convertirlo en un instrumento de enseñanza, su finalidad, los criterios para que un ejercicio pedagógico pueda ser considerado socrático y las condiciones para poder aplicarlo. Este objetivo se perseguirá mediante el rastreo de distintos elementos en algunos diálogos tempranos de Platón, los cuales serán contrastados con consideraciones presentadas por lecturas contemporáneas de los mismos.

Palabras clave: aprendizaje, didáctica, enseñanza, método socrático, pedagogía.

Abstract

The expression “Socratic method” is regularly used in the educational literature, where its applications, virtues and limitations are discussed. However, not so many efforts are made to specify the very notion of Socratic method, especially its relationship with what we know of Socrates’ thought. The aim of this chapter is precisely to specify this notion, addressing issues such as the possibility of turning it into a teaching tool, its purpose, the criteria for a pedagogical exercise to be considered Socratic and the conditions for its application. This objective will be pursued by tracing different elements in some of Plato’s early dialogues, which will be contrasted with considerations presented by contemporary readings of them.

Keywords: learning, didactics, teaching, Socratic method, pedagogy.

Introducción

Una de las principales contribuciones de la filosofía a la enseñanza parece ser lo que se denomina “método socrático”. Sin embargo, precisar en qué consiste y cómo se entiende este método presenta varios desafíos, pues la expresión no se usa de manera unívoca. Con todo, al menos provisionalmente, podría trazarse una distinción entre uso ‘blandos’, o genéricos, del término y otros usos un poco más ‘duros’ o rigurosos. El método socrático, en sentido ‘blando’, se asocia con la mayéutica (‘el arte de la partera’), con el cual se busca alcanzar conocimientos a través de preguntas que el maestro le hace al estudiante (Salazar Bondy, 1967). La primera alusión a la mayéutica como método se hace en *Teeteto*, donde Sócrates compara su método con el de las mujeres que ayudaban a dar a luz. En el uso más blando, se denomina ‘socrático’ simplemente al método de pregunta o interrogativo, es decir, a la dinámica de intercambiar preguntas con los estudiantes en el aula de clase. Por el contrario, los usos más rigurosos tratan de mostrar que el método socrático va más allá del intercambio de preguntas y respuestas (incluso si tiene la intención de alcanzar ciertos conocimientos). De este segundo uso nos ocuparemos *in extenso* más adelante¹.

1 La distinción entre usos ‘blandos’ y ‘rigurosos’ del concepto de “método socrático” puede parecer reminiscente de la distinción de Salazar Bondy (1967) entre la forma “histórica” y la forma “pedagógica actual” de este método. Sin embargo, lo que queremos sugerir es que hay usos del término que no pueden considerarse propiamente socráticos, en lugar de considerarlos adaptaciones históricas o metodológicas.

Algunas veces se habla de ‘método socrático’ o ‘profesor socrático’ por referencia a la manera en que algunos teóricos han usado estos términos (por ejemplo, Nussbaum, 2002). Es decir, en ocasiones ‘socrático’ no tiene que ver directamente con el Sócrates que conocemos, entre otros, a través de los diálogos de Platón (si ha de seguirse a intérpretes como Vlastos (1994), diremos que de los diálogos *tempranos*). Estos usos se refieren, más bien, a interpretaciones hechas por estos autores de aspectos del pensamiento socrático. A este sentido lo podemos llamar ‘derivativo’.

Hablar de “método socrático” en su uso riguroso requiere profundizar en las fuentes que tenemos del Sócrates histórico, que si bien en ningún caso son directas, nos permiten conocer en detalle los matices y la complejidad de este ‘método’. Solo mediante una apreciación menos superficial y más fiel al pensamiento de este filósofo estaremos en posición de saber en qué medida el método socrático puede ser implementado en contextos educativos, de qué manera y cuáles son sus implicaciones.

Con contadas excepciones (Kohan, 2008, 2019; Padilla, 2013), la amplia mayoría de las alusiones al método socrático en el ámbito educativo hacen un uso blando del término. Así, en este manuscrito nos proponemos hacer un análisis de los elementos que configuran el método socrático en el uso riguroso del término, con el ánimo de aclarar las posibilidades que existen de que un método genuinamente socrático se pueda convertir en una herramienta pedagógica en la actualidad.

Análisis del método socrático

Como propone Vlastos (1994), en los diálogos tempranos de Platón, Sócrates no se refiere a su propio proceder con el término de “método”, sino que, más bien, habla de “refutar [*elénkhein*]” y de “refutación [*elénkhos*]” (1994, pp. 1-2). Menos aún, tenemos en dichos diálogos una idea similar a lo que podríamos llamar “mayéutica”. Como anotamos y bien señala Burnyeat (1977), es Platón quien acuña esta idea en un diálogo tardío, el *Teeteto*, el cual fue escrito después de la *República* y las demás obras que

presentan la filosofía platónica en todo su esplendor —*Fedón, Fedro* o *Banquete*—. Esto hace pensar que la mayéutica no se trató de una idea puramente socrática, sino de una interpretación más bien platónica.

En este texto queremos precisar este “proceder socrático” de una manera similar a la propuesta por Vlastos y su análisis del *elenchus* como una estrategia dialéctica propositiva más que destructiva. En principio, compartimos las dos tesis iniciales de Vlastos, según las cuales el *elenchus* es una búsqueda o investigación, y su finalidad es principalmente ética. Ahora bien, queremos abordar esta cuestión en términos de la posibilidad de que alguien distinto al mismo Sócrates *proceda* de un modo *socrático*. De este modo, relacionaremos la refutación socrática con la posibilidad de su aprendizaje y, por lo tanto, con la acusación de “corromper a la juventud” y con la existencia de un grupo de aparentes discípulos que se hacían llamar a sí mismos “socráticos”.

De un modo general, una pregunta que podemos tomar como punto de partida es la siguiente: ¿están acaso los *seguidores* de Sócrates, simplemente imitándolo, pero no están procediendo de la misma manera, *i. e.*, “socráticamente”? ¿Qué es lo genuinamente socrático en el “proceder socrático” para que quien actúe de esta manera pueda ser llamado un *socrático* —en todo el sentido de la palabra— y no un imitador?

En un primer momento de este análisis, nos centraremos en la acusación de corrupción hacia Sócrates para señalar cómo este termina mostrando que hay “algo” en el “ser corrupto” o “haber sido corrompido” que no se puede aprender; más aún, que —según Sócrates— no se puede ignorar. De aquí, mostraremos la conexión que hay entre el proceder socrático y la finalidad de vivir “de la mejor manera posible”.

Comúnmente se reconoce la existencia de otros discípulos de Sócrates —no solamente Platón, sino también otros, como Antístentes el cínico, Aristipo el hedonista, Esquines, Fedón, Simón, etc.— (Marisco, 2013-2014). Si se acepta que Sócrates tuvo discípulos, debe afirmarse que estos “aprendieron” algo de Sócrates, lo que implicaría, por otra parte, que efectivamente Sócrates sí enseñó. De este modo, si queremos ser caritativos con Sócrates, quien afirma taxativamente que nunca enseñó nada, tendremos que hacer una aclaración inicial con respecto a distintos

tipos de “enseñanza” y “aprendizaje”. En un primer momento, veremos esta distinción y la manera como Sócrates concibe la enseñanza y el aprendizaje para poder defenderse de la acusación. Posteriormente veremos cómo, si bien Sócrates no “transmite” conocimiento, sus enseñanzas se reflejan, más bien, de una manera “actitudinal”. Por último, dadas las características y el propósito que tiene el proceder socrático, concluiremos haciendo la distinción entre un uso *éticamente comprometido* y un empleo no comprometido éticamente del procedimiento socrático.

Corrompiendo a la juventud

La principal razón que da Sócrates para defenderse de la acusación de corromper a los jóvenes es expuesta brevemente en estas líneas:

— ¿Hay alguien que prefiera recibir daño de los que están con él a recibir ayuda? Contesta, amigo. Pues la ley ordena responder. ¿Hay alguien que quiera recibir daño?

— No, sin duda

— Ea, pues. ¿Me traes aquí en la idea de que corrompo a los jóvenes y los hago peores voluntaria o involuntariamente?

— Voluntariamente, sin duda [...].

— [...] he llegado a tal grado de ignorancia, que desconozco, incluso, que si llego a hacer malvado a alguien de los que están a mi lado corro peligro de recibir daño de él y este mal tan grande lo hago voluntariamente, según tú dices? Esto no te lo creo yo, Meleto, y pienso que ningún otro hombre. En efecto, o no los corrompo, o si los corrompo, lo hago involuntariamente, de manera que tú en uno u otro caso mientes (Platón, Apo. 25d1-26a1).

Esta parte final del interrogatorio a Meleto por parte de Sócrates muestra un punto clave para entender una de las tesis más reconocidas de la filosofía socrática: el intelectualismo moral. En primer lugar, corromper a otro implica “mal-educarlo”. Sócrates no está reconociendo —al menos en este pasaje— que no *eduque*; simplemente está admitiendo que no lo puede hacer mal, porque hacer tal cosa implicaría un “grado de ignorancia” que a Sócrates le parece inconcebible. Queremos

resaltar este “grado de ignorancia [*amathía*]” al que se refiere Sócrates, puesto que, pese a que él se reconoce como ignorante —*i. e.*, “no sabio”, no puede llegar a semejante nivel porque parece imposible de alcanzar. La conclusión, a modo de *reductio ad absurdum*, es que la premisa de la que está partiendo Meleto es falsa: Sócrates no corrompe voluntariamente a los jóvenes porque nadie puede hacerlo voluntariamente.

No obstante, la imposibilidad de alcanzar tal “grado de ignorancia” implica, a su vez, que hay “algo” —pongámoslo en estos términos por ahora— que nadie puede *no saber*: “nadie puede no saber que convertir a otro en malvado tendrá como efecto que las acciones malvadas de esta caigan sobre uno mismo”. Independientemente de lo verosímil de este argumento socrático —y dejando de lado por ahora si lo que concluye es el caso—, nos interesa señalar que, de resultar cierta, hace parte de un tipo de “afirmaciones” que no se pueden enseñar ni aprender, porque todas las personas las conocen y nadie *puede* ser tan ignorante.

Sin embargo, la conclusión de Sócrates resulta paradójica: si nadie *corrompe voluntariamente* a los jóvenes, ¿por qué se han corrompido? Toda la acusación parte de este hecho que resulta sumamente importante en el proceso de Sócrates: a él se le está culpando de haber echado a perder a ciertos jóvenes. Platón nunca los menciona, pero podemos suponer, a partir del testimonio de Jenofonte, que se trata de personajes como Alcibiades y Critias, de quienes este último autor afirma que “hicieron muchísimo daño a la ciudad. Pues Critias fue el más ladrón y violento de cuantos ocuparon el poder en la oligarquía, y Alcibiades, por su parte, fue el más disoluto e insolente de los personajes de la democracia” (*Mem.*, I, 2, 12). Si a esto le sumamos la fama que Sócrates adquirió luego de la comedia *Las Nubes* de Aristófanes, en cuya parte final Estrepsiades es golpeado por su hijo Fidípides luego de haber recibido lecciones de Sócrates (*Nu.* 1321-1390), no es de extrañarse que se vea a Sócrates como el corruptor de la juventud. Sin embargo, si no es culpa de Sócrates que los jóvenes se corrompan, ¿cómo han llegado a este estado?

Sócrates, en la versión platónica de la *Apología*, intenta explicar qué sucede con estos jóvenes: ellos *imitan* el proceder socrático, pero no es que Sócrates los haya educado:

[...] los jóvenes que me siguen por voluntad propia [...] se complacen en escuchar a la gente que someto a examen, y ellos mismos *me imitan* a menudo e intentan examinar a otros, encontrándose, supongo, con una inmensa cantidad de personas que creen saber algo, cuando en realidad saben poco o nada (Platón, *Apo.*, 23c1-6).

Queremos resaltar la expresión con la que Sócrates se refiere a sus “seguidores”: en sentido estricto, no son discípulos, sino más bien imitadores. Hacen lo que el mismo Sócrates hace en sus conversaciones y refutan a otros, pero Sócrates parece admitir que el proceder de sus imitadores y el suyo propio son disímiles.

En términos muy similares a los de Platón aparecen estos “imitadores” en los *Recuerdos* de Jenofonte: “Aun así, nunca se las dio de maestro en estas materias, pero poniendo en evidencia su manera de ser hizo nacer en sus discípulos la esperanza de que imitándole llegarían a ser como él” (Jenofonte, *Mem.* I, 2, 3). Jenofonte va un poco más allá, al afirmar que estos “imitadores” querían llegar a ser como Sócrates.

El punto interesante aquí es el siguiente: Sócrates tiene una serie de “seguidores” que lo “persiguen” para donde él vaya. Se trata de una especie de *groupies* que persiguen a Sócrates a donde quiera que él vaya. Son “seguidores” de este en cuanto —cada vez que Sócrates hace un espectáculo— ellos quieren estar allí para poder observar la situación; mejor aún, poder repetir lo que él hace con sus desconcertados interlocutores. Así, tal como afirma Platón en la *Apología*, cuando alguien es examinado por estos imitadores, “se enfadan conmigo en lugar de con ellos mismos” (*Apo.*, 23d), tal como sucede cuando Sócrates examina a alguien, y se hace “enemigo” de este.

Entre los “seguidores” de Sócrates no solamente habría que contar a estos imitadores. También estarían aquellos que simplemente le escucharon, y acerca de los cuales, insiste Sócrates en su defensa, nunca recibió pago por hablar con ellos (*Apo.*, 19d7-8). Quizás la fuente más

reconocida sobre los “socráticos” es Diógenes Laercio, quien hace un listado más o menos extenso de estos personajes e intenta mostrar, al menos con cuatro escuelas, su “herencia socrática”: Aristipo y los hedonistas, Antístenes y los cínicos, Euclides de Megara y los erísticos y, por su puesto, Platón y los académicos.

El primero mencionado por Diógenes Laercio es Aristipo, de quien además afirma que “fue el primero de los socráticos que lo hizo por una paga, y que envió dinero a su maestro. Así, en cierta ocasión en que le envió veinte minas y las recibió de vuelta, diciendo Sócrates que la divinidad no le permitía aceptarlas” (D. L., II, 65). De este modo, en la *Apología*, cuando Sócrates se defiende de las “primeras acusaciones” — generadas a partir de la comedia de Aristófanes—, afirma lo siguiente:

Yo jamás he sido maestro de nadie, pero si alguien, joven o viejo, deseaba escucharme mientras hablaba y llevaba a cabo mis asuntos, nunca se lo he impedido. Tampoco me he prestado a conversar solo si obtenía dinero, y si no, no; antes bien, me presto por igual a que tanto el pobre como el rico me formulen preguntas, ya que, quien así lo desee, escuche lo que yo contesto. De estos, tanto si alguno se hace hombre de provecho como si no, en justicia yo ya no asumo la responsabilidad, en tanto que a ningún le prometí jamás lección alguna ni le enseñé (*Apo.*, 33a8-b5).

Seguramente Aristipo, Antístenes, Jenofonte y otros “socráticos” menos activos fueron “oyentes” de Sócrates; tal vez haya que incluir entre estos a Platón y, tal como lo menciona Jenofonte, también a Crítias y Alcibiades. Así, la acusación de corrupción parece hacer a Sócrates responsable por lo que hagan sus oyentes. Empero, como él lo afirma, dado que no quiso educar, no se le puede culpar de haber echado a perder a estos personajes. Sobre estos, afirma Jenofonte,

si cometieron algún delito, ¿ha de culpar de ello el acusador a Sócrates? ¿No le parece al acusador que es digno de elogio el hecho de que siendo jóvenes, cuando es lógico que fueran más insensatos e intemperantes, Sócrates los hiciera discretos? (*Mem.* I, 2, 25).

Lo que enseña Sócrates

A pesar de que Sócrates niegue recurrentemente que fuera “maestro” o que “enseñara”, sí tiene una inquietud constante por que sus “oyentes” se preocupen por su propia vida. Este, seguramente, sí era un punto que podríamos rastrear en casi todos los registros que se conservan del Sócrates histórico y que resulta fundamental en el discurso de defensa de Sócrates transmitido por Platón. Allí afirma lo siguiente:

Si, en efecto, como dije, me dejais libre con esta condición [de no filosofar], yo os diría: “yo, atenienses, os aprecio y os quiero, pero voy a seguir al dios más que a vosotros y mientras aliene y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, *de exhortaros* y de *hacer manifestaciones* al que de vosotros vaya encontrando, diciéndole lo que acostumbro: ‘Mi buen amigo, siendo ateniense de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio *no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible?*’”. Y si alguno de vosotros discute y dice que se preocupa, no pienso dejarlo al momento y marcharme, sino que le voy a interrogar, a examinar y a refutar, y, si me parece que no ha adquirido la virtud y dice que sí, le reprocharé que tiene en menos lo digno de más y tiene en mucho lo que vale poco (Platón, *Apo.* 29b1-30a2, énfasis en el original).

Este pasaje, tan sumamente citado y estudiado, muestra dos puntos conectados en los que nos queremos centrar y que son claves para el argumento que estamos defendiendo. Sócrates está admitiendo que su quehacer y su proceder —al cual no solamente llama *refutar*, también lo denomina *filosofar*— implica además *exhortar* (*parakeléuomai*) y *hacer manifestaciones* (*endeiknymi*). Sin embargo, Sócrates reconoce que, pese a la familiaridad de los términos, él en sentido estricto no *enseña* estas cosas, sino que *muestra a otros* que lo más importante es la preocupación por alcanzar lo mejor de sí mismos, y los *exhorta* a que actúen de conformidad con esto. No obstante, en sentido estricto Sócrates no puede “enseñar” estas cosas: él ha mostrado, en su breve diálogo

con Meleto, que nadie es —ni puede ser— tan ignorante como para hacer que otros sean malos; pero esto se debe, en buena medida, a que nadie puede “lograr”, por sus propios medios, que otro se corrompa y se haga un malvado, sin que este otro actúe y sea él mismo responsable de su maldad.

Ahora bien, y este es el centro de la defensa socrática, así como no se le puede a otro “enseñar a ser malvado”, tampoco se le puede “enseñar a ser bueno”, sin que de por medio haya una responsabilidad con la consecución de la bondad por parte del alumno. En esta medida, la enseñanza presenta un elemento, tal como lo está entendiendo Sócrates, que no depende del maestro, sino del alumno. Así, en cuestiones morales, el maestro no puede perseguir un mal fin; este no podría buscar “voluntariamente” algo malo para su alumno. Si, por casualidad, el alumno se corrompiera, no fue por algo que el maestro introdujera con sus enseñanzas.

Este punto es importante resaltarlo: hay algo en el ámbito moral que no se puede “enseñar”; nada garantiza que, por más información de tipo ético que se le dé a una persona, esta vaya a actuar correctamente. Sócrates parece ser consciente de este hecho, y su intelectualismo no va tan lejos como para aceptar que ser bueno o malo es algo que se le puede “enseñar” a alguien, como si fuera una mera transmisión de conocimiento. Sin embargo, hay algo que Sócrates reconoce que sí se puede hacer, pero no por medio de la enseñanza, sino de la *ostentación* y de la *manifestación* (*endeiknymi*). El pasaje que acabamos de señalar muestra la conexión tan explícita que hay entre este tipo de *manifestación* y el proceder socrático. La esperanza de Sócrates no es en la *enseñanza* de lo ético, sino más bien en la *manifestación* de lo éticamente bueno y la *refutación* de lo reprochable. Este es, principalmente, el papel de la refutación y de todo el proceder socrático, pero lo que queremos mostrar ahora es que el método de la refutación carece de sentido si no va acompañado, a su vez, de una *manifestación* de lo bueno.

Así pues, saber cómo alcanzar la vida que ha de vivirse y cómo ser “virtuoso” es algo que no se enseña, si por enseñar lo entendemos en un

sentido meramente epistémico-proposicional. Sócrates no cree ni está defendiendo —como sí lo hace Protágoras en su diálogo homónimo— que la virtud sea enseñable (*Prt.* 319b). De hecho, el surgimiento de esta cuestión en aquel diálogo, posterior a la *Apología*, nos da a entender que Sócrates no creía que la virtud fuera enseñable —tal vez haya que hablar de Platón, en este caso—. Sin embargo, aun cuando Sócrates —o Platón— hayan creído en algún momento de su desarrollo académico que la virtud no era “enseñable”, Platón comprendió algo desde la escritura de la *Apología*: que, aun si la virtud no es enseñable, no por eso no puede ser *exhibible* (*endeiktós*), o el vicio *reprochable* (*oneidistós*).

La actitud de Sócrates de exhortar y reprochar y, al mismo tiempo, exhibir la virtud está estrechamente ligada con el “proceder socrático”. Si alguno de estos tres elementos no se muestra en medio de dicho proceder, no se podría denominar auténticamente *socrático*. Este es seguramente el caso de los erísticos, a quienes Sócrates reprochaba fuertemente, como cuenta Diógenes Laercio: “Viendo a Euclides que tomaba muy en serio los razonamientos erísticos, le dijo ‘Euclides, podrás servirte de ellos con los sofistas, pero de ningún modo con las personas’. Pues pensaba que era inútil la argumentación palabrera, según indica Platón en el *Eutidemo*” (D. L., 30).

Pareciera que, por lo menos en lo que respecta a los erísticos, Sócrates intentó marcar una diferencia entre su propia manera de refutar y la de ellos. De acuerdo con lo que hemos intentado señalar, los erísticos no serían auténticamente socráticos, pues estos solamente se han fijado en la refutación *palabrera* del proceder socrático, pero no en su finalidad: la consecución de la vida buena. De aquí también los reproches que el mismo Sócrates hiciera a sus oyentes, de quienes afirma Jenofonte:

Tan pronto como creyeron ser superiores a los políticos dirigentes de la ciudad, ya no se acercaron más a Sócrates, porque, aparte de que no le tenían simpatía, cada vez que se acercaban a él les molestaba que les examinara de los errores que cometía. Se dedicaron a la política, que era la razón por la que habían acudido a Sócrates (*Mem.*, I, 2, 47).

Si esta anécdota de Jenofonte es cierta, Sócrates se habría vuelto insoportable incluso para aquellos que una vez fueron sus oyentes, quienes habrían ido a oírlo, pensando en que “llegarían a ser capacitadísimos en el arte de hablar y de obrar” (*Mem.*, I, 2, 15). Supongamos este caso como ejemplo y que existe, o existió, un “proceder socrático”, que era transmitido y seguido por los seguidores auténticamente llamados “socráticos”. En consecuencia, lo importante no es solamente el método, o la *dialéctica socrática*; hay, en medio del proceder socrático un interés práctico por una vida bien llevada. El objetivo del proceder socrático no se determina simplemente por la manera persuasiva de elaborar discursos o por lo contundente de una tesis o una refutación; se determina, más bien, por cómo la reflexión, la interrogación, la refutación y la crítica sirven como elementos para orientar la acción. Justamente ese compromiso por alcanzar la “vida virtuosa” es fundamental en el proceder socrático, y es lo que sus alumnos transmitirán, no solamente por Platón, sino también los cínicos y hedonistas. En efecto, las distinciones entre estas escuelas están más puestas en términos de “cuáles son los medios para alcanzar la vida buena”, que respecto a “cuál es el fin”. Sócrates ha determinado el fin, y la discusión entre los socráticos es solamente sobre los medios.

Este fin está en el centro de lo que Pierre Hadot ha llamado la “vida filosófica”: se trata de una transformación existencial de la vida, más allá de unos “contenidos” que se quedarían en el ámbito puramente discursivo. Sobre Sócrates, y su disputa con los sofistas, afirma Hadot que “Filosofar ya no es, como lo pretenden los sofistas, adquirir un saber o un saber hacer, una *sophia*, sino que es cuestionarse a sí mismo porque se tendrá el sentimiento de no ser lo que se debería serf (Hadot, 1995/1998, p.42).

Para Hadot, esto resuelve también el problema de la “ignorancia” socrática, porque la ignorancia fundamental no está al nivel del discurso. Los sofistas poseían esta capacidad discursiva y decían enseñarla. Políticos como Alcibiades o Crítics, por más discursos que pronunciaran, representaban o *exhibían* otra cosa. A los erísticos no les interesaba nada

más allá del discurso. Es más, podríamos ir un poco más lejos: a los erísticos les interesaba ganar la discusión, pero el problema que vería Sócrates con ellos era que después de esta *victoria* no les interesaba nada. Un triunfo en terrenos puramente conceptuales, solo por el interés de este, no solo deja de ser interesante, sino que además rompe con el compromiso de Sócrates de “vivir de la mejor manera posible”. Al respecto, la posición de Hadot parece ser, más bien, esperanzadora:

[...] después de haber dialogado con Sócrates, su interlocutor ya no sabe en lo absoluto por qué actúa. Toma conciencia de las contradicciones de su discurso y de sus propias contradicciones internas. Duda de sí mismo. Llega, al igual que Sócrates, a saber que no sabe nada. Pero, al hacerlo, se distancia con respecto a sí mismo, se desdobra, una parte de sí mismo identificándose en lo sucesivo con Sócrates en el acuerdo mutuo que este último exige de su interlocutor en cada etapa de la discusión. En él se lleva a cabo así una conciencia de sí; se cuestiona a él mismo (Hadot, 1995/1998, p.41).

Pero ¿podríamos llegar a la misma conclusión de Hadot teniendo en cuenta solamente el desconcierto de un interlocutor después de ser interrogado por Sócrates? El diálogo socrático tiene un efecto, pero este no es claramente visible; es más, Sócrates no podría afirmar que *sabe* que ha influenciado a su interlocutor—pues esto iría en contra de su profesión de ignorancia—. Más aún, quienes imitan a Sócrates buscan conseguir este efecto. No obstante, ¿cómo podría Sócrates, a partir de una influencia prácticamente invisible, concluir que ha logrado su objetivo? Aquí el asunto se hace más complejo: ¿cómo podría afirmar Sócrates que ha logrado, efectivamente, que su interlocutor se preocupe por hacer de su vida algo mejor?

Bien podría afirmarse, entonces, que el método socrático podría hacer caer al interlocutor en un estado depresivo. (Son muchos los usos que se le ha buscado dar al método socrático, incluso más allá del ámbito educativo: también ha sido utilizado para tratar la depresión; véase Braun *et al.*, 2015). ¿Podríamos decir entonces que un uso terapéutico del método socrático es realmente “socrático”? En cierto sentido, una

interpretación como la que propone Hadot (1995/1998) parece apoyar el uso terapéutico: “la filosofía parece ser una terapéutica de las preocupaciones, de las angustias y de la desgracia humana” (p.117).

Es notorio que la relación entre filosofía y terapia haya sido cuestionada por Foucault, para quien la terapéutica tiene más bien un carácter normalizador, un ejercicio de poder (2002, p. 320). Si seguimos esta lectura, habría algo presuntamente perverso en el método socrático, pues se trataría, primero, de “enfermar” al interlocutor, para luego ofrecerle la cura. Tal vez esta lectura sea injusta con Sócrates. Pero ¿cómo salvarlo de semejante crítica? La clave, para volver a Foucault, sería lograr desarticular el ejercicio de poder que supone esta interpretación. Se debería ver al interlocutor de Sócrates como alguien que ya trae esta preocupación por la virtud —podríamos decir, esta condición patológica—.

¿Es posible una “pedagogía socrática”?

La comprensión del método socrático como un ejercicio de preguntas y respuestas que conduce a dar a luz conocimientos parece basarse en el que es casi un lugar común, que se ha utilizado no solo como ejemplo por antonomasia de la mayéutica, sino también de la *anamnesis*, o teoría de la reminiscencia. En la segunda mitad del *Menón* (80a-86e), Sócrates hace que un esclavo logre una demostración geométrica. Se trata precisamente de un ejercicio manipulado por el interrogador, en el cual Sócrates ya parece conocer las respuestas y culmina con un conocimiento positivo. Jacques Rancière (2007), por ejemplo, utiliza este pasaje en sus críticas al socratismo como evidencia de que Sócrates es un maestro *sabio* (más que uno *emancipador*). No obstante, convertir este pasaje en la piedra de toque del método socrático corre el riesgo de quedarse con una visión parcial y casi empobrecida este—y exige hacer caso omiso no solo del resto del *Menón*, sino de la *Apología*, el *Laques*, etc. —. En este sentido, nos separamos de cualquier interpretación del método socrático (de su objetivo, procedimiento y alcance) que considere que un pasaje o diálogo específico sean suficientes para capturar lo esencial de

este método (por ejemplo, Padilla, 2013). En nuestra opinión, una perspectiva adecuada solo se alcanza si se tienen en cuenta varios diálogos a la vez (y no solo de la obra platónica, sino también otros registros que se conservan de Sócrates, como los de Jenofonte o, aunque posteriores, bastante confiables, como los de Diógenes Laercio).

El maestro socrático

Algo en la lectura de Rancière se asemeja a la interpretación terapéutica mencionada en el apartado anterior. De acuerdo con Rancière (2007), el maestro *explicador* —el que *sabe* y posee un conocimiento que imparte a sus estudiantes— necesariamente convierte en inferiores a sus alumnos: “siempre habrá una distancia que de antemano separará al maestro del alumno, y este siempre sentirá la necesidad de otro maestro, otras explicaciones suplementarias, para llegar más lejos” (p.38).

En este grupo de ‘maestros explicadores’, Rancière incluye a Sócrates, pero de una manera injusta, pues no se ha tomado en serio la profesión de ignorancia del filósofo griego. Para Rancière, al igual que en la crítica de Foucault, el método socrático consistiría en embrutecer para luego ofrecer el conocimiento —la cura—. Ambas lecturas suponen de antemano que Sócrates está ya curado o que es sabio. Como hemos argumentado, Sócrates no admitiría ninguna de las dos.

Podríamos incluso afirmar que la aceptación de Sócrates de su condena es la admisión de que hay algo “enfermo” en él, de que hay algo que no se ha curado, incluso cuando reconoce durante todo su proceso que no ha cometido injusticia alguna. ¿Por qué acepta entonces su castigo? La clave para responder a esta pregunta puede encontrarse en el diálogo *Gorgias*, donde Sócrates, como en otras ocasiones (*Prt.* 313a-314c), hace una analogía entre la salud y la justicia, y la enfermedad y la injusticia. De acuerdo con Sócrates, recibir un castigo por cometer una injusticia es como recibir una medicina para una enfermedad (*Grg.* 479a); por lo cual, afirma este filósofo, cometer una injusticia y no pagar por esto es peor que pagar por ello, pues implicaría continuar enfermo. Dice en este diálogo, hablando con Polo, que

Tú considerabas feliz a Arquelao, aunque había cometido los mayores delitos, porque no sufría ningún castigo. Por el contrario, creía yo que si Arquelao o cualquier otro hombre comete injusticia y no sufre el castigo, le corresponde ser el más desgraciado de los hombres, y que siempre el que comete injusticia es más desgraciado que el que la sufre, y el que no recibe el castigo de su culpa más que el que lo recibe. ¿No es esto lo que decía yo? (Grg. 480d-e)

Sócrates cree que no ha cometido injusticia, pero —si es sincera su profesión de ignorancia— siempre va a tener un margen de duda al respecto. En caso de que sea así, lo mejor para él es aceptar el castigo que los jueces le han impuesto en su juicio.

De manera análoga, si tomamos como sincera la profesión de ignorancia de Sócrates, encontramos un punto fundamental de lo que podríamos considerar el método socrático genuino: esta ignorancia necesariamente debe ser compartida con su interlocutor. De continuar con esta analogía —y para evitar también la anterior interpretación foucaultiana— la ignorancia la podríamos tomar como una suerte de enfermedad, aunque no es Sócrates quien ha enfermado al interlocutor. Lo que sucede es que es una *enfermedad* compartida tanto por Sócrates como por su interlocutor. En este caso, no tendríamos un ejercicio de poder de parte de Sócrates sobre su interlocutor; por el contrario, así como con Menón en el diálogo homónimo, lo que tenemos es una preocupación compartida. Una vez esta preocupación se manifiesta como algo en común, puede genuinamente empezar un ejercicio ya no de poder, sino cooperativo. Como afirma Sócrates en ese diálogo, “no es que no teniendo yo problemas (*aporíai*), problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás” (*Men.* 80d). Esta preocupación, este estado compartido de *aporía*, de “sin salida”, conduce a Sócrates y a su interlocutor a buscar conocimiento. Esta preocupación común, necesariamente compartida, es, al mismo tiempo, una de carácter ético.

El método socrático

Ahora bien, Kohan (2016) considera que el método socrático está estrechamente ligado con la misión de Sócrates de darle sentido a lo dicho por el oráculo (que ningún ser humano es más sabio que él). Esto implica necesariamente interrogar a otros². Sin embargo, como subraya este autor y como hemos venido señalando, esto quiere decir que, si Sócrates les enseña algo a los jóvenes, lo hace ‘por accidente’ —no es su propósito enseñar nada—. Sócrates supone en su búsqueda (de hecho, previamente a esta) que no sabe nada; precisamente su confesión de ignorancia hace paradójico lo dicho por el oráculo³. Como se recordará, el primer resultado de su interrogar a sus interlocutores es descubrir que ellos tampoco saben, pese a que creen saber. Aquí, es fundamental tener en cuenta que, si bien las interpelaciones de Sócrates a sus interlocutores tienen forma de pregunta, su efecto es refutatorio, un *elenchos*. El método socrático incluye preguntas *solo* en un nivel superficial y, como ahondaremos más adelante, antes de buscar el fin positivo de que dar a luz conocimientos, su primer objetivo es negativo: destruir la pretensión de saber⁴. Como también observa Kohan (2016), las implicaciones

2 Es controvertible la afirmación de Kohan (2016, p. 304), según la cual Sócrates intentaba también probar lo dicho por el oráculo. Es inverosímil que Platón afirmara que Sócrates dudara de la veracidad del oráculo. En esta medida, la búsqueda de Sócrates buscaba comprender más que refutar al oráculo.

3 Algunas veces se discute si Sócrates tiene una opinión propia con respecto a los temas sobre los cuales interroga a sus interlocutores (Rancière (2007), por ejemplo, parece suponerlo, mientras que Posada (2011) presupone que es requisito del método que no la tenga). Esta parece no ser la pregunta acertada, sino, más bien, si —en caso de tener una— la opinión de Sócrates es relevante para refutar a su interlocutor. La respuesta, en este caso, sería negativa, en particular, porque las premisas de la reducción al absurdo suelen ser premisas que se introducen *porque* el interlocutor las acepta.

4 Vale la pena anotar que el *elenchos* puede analizarse en términos de las estrategias utilizadas para refutar. Quizás la estrategia privilegiada, como observa Posada González (2011, p. 18), sea la reducción al absurdo, mediante la cual Sócrates les muestra a sus interlocutores que las afirmaciones que sostienen conducen a contradicción (lo cual implica que algunas de estas, pese a que se tenían como verdaderas, *deben* ser falsas y no pueden constituir conocimiento).

de la postura socrática para los profesores no son menores: además de que los maestros buscan enseñar, hay que preguntarse hasta qué punto pretenden saber, sin hablar del sentido y finalidad de las preguntas que hacen a sus estudiantes. Aplicar el método socrático parece requerir una renuncia no solo a la pretensión de saber, sino al propósito de enseñar epistémico-proposicional⁵.

Como hemos venido subrayando, interrogar y refutar a otros no son para Sócrates fines en sí mismos, ni tienen como único objetivo satisfacer una búsqueda individual. Como lo señala elocuentemente en la *Apología*, Sócrates considera que su deber es cuidar y preocuparse de la verdad y de sus almas. He aquí la parte positiva del método socrático: al colapsar su pretensión de saber, el interlocutor de Sócrates tratará de alcanzar la verdad y de cuidar de su alma. No obstante, más que el surgimiento de conocimientos positivos, el método socrático busca que las personas desarrollen una nueva relación con el conocimiento y consigo mismos —de creer que saben a buscar el saber— (véanse también Kohan, 2016, p. 312 y; Posada Gonzáles, 2011, p. 17, quien habla de “socavar las certidumbres cotidianas y dar lugar al asombro filosófico”). Si hay algo educativo en el método socrático es esta dinámica de deconstrucción y construcción de una nueva relación. Como señala Nicias en el *Laques*, el diálogo con Sócrates siempre tiene que ver “nosotros mismos y la manera en que vivimos” (*La.*, 188d).

Lo anterior problematiza aún más la posibilidad de aplicar el método socrático como estrategia de enseñanza: lo que buscan este tipo de estrategias, en general, es que el estudiante adquiera conocimientos positivos. Esto puede implicar, incidentalmente, la destrucción de creencias falsas preexistentes. Empero, esta es una similitud superficial con el *elenchos* socrático, pues en este proceder la destrucción de la pretensión de saber no es incidental, sino *esencial*. Adicionalmente, hay un problema que podríamos llamar ‘de orden lógico’: lo que se aprende mediante el

5 Como anota, Kohan (2019, p. 314), aquí vale la pena resaltar la interpretación foucaultiana, según la cual Sócrates rechaza la concepción tradicional de la docencia para imponer una visión radicalmente distinta.

método socrático no se ubica al nivel de los conocimientos, sino en el nivel de nuestro saber acerca de nuestros conocimientos (*metaconocimiento*, si se nos permite la expresión).

Sin embargo, la dificultad más dramática de considerar el método socrático como un recurso pedagógico o didáctico es el que parece ser el objetivo ético de dicho método. Supongamos que quisiéramos aplicar el método socrático para enseñar, digamos, fisiología (no se trata de un ejemplo ficticio, como mostrará una rápida búsqueda en Internet): ¿cuál es la búsqueda ética esencial de este ejercicio?, ¿es un objetivo del ejercicio cuidar del alma de los estudiantes y hacer que cuiden de esta? Difícilmente.

Una posible réplica es que, en términos de pedagogía y didáctica, se podría adoptar parcialmente el método socrático. En otras palabras, se puede asumir lo que permita extender su aplicación (la pregunta, dar a luz ideas). No obstante, suprimir la finalidad del método socrático implica, sin duda, una mutilación.

Sin embargo, incluso una comprensión ‘blanda’ del método socrático parece capturar algo con justicia, que evidentemente hace parte de comprensiones más profundas de este y que ha sido señalado en incontables ocasiones a lo largo de la historia. A diferencia del ejercicio individual interno que proponen pensadores de la modernidad (e incluso del medioevo) —como ese monólogo íntimo que encontramos, por ejemplo, en las *Meditaciones metafísicas* de Descartes—, el método socrático implica no solo un ejercicio con otros (un *diálogo*), sino uno público. Tal vez, esto le dé una luz de esperanza a la idea de adoptar el método socrático como una estrategia para la educación formal contemporánea. Hay que resaltar, en todo caso, la radicalidad de esta implicación: no hay tal cosa como el conocimiento alcanzado de manera individual, en aislamiento.

Conclusiones

Recordemos la diferencia que trazamos entre comprensiones ‘blandas’ y comprensiones ‘rigurosas’ del método socrático. Mostramos que las lecturas blandas del método son muy poco socráticas (aunque fácilmente aplicables en contextos educativos formales), mientras que las versiones genuinamente socráticas no son tan fácilmente aplicables en dichos contextos.

Inicialmente, al relacionar el método socrático con la posibilidad de su aprendizaje, analizamos la defensa de Sócrates ante la acusación de corromper a la juventud y la existencia “discípulos” de Sócrates. En esta defensa, el filósofo griego señala que corromper voluntariamente implica un “grado de ignorancia” imposible de alcanzar (i. e., no saber que hacerlo conllevaría a que las acciones malvadas del alumno recaigan sobre el maestro)⁶. La razón por la que estos jóvenes se corrompen (pese a que nadie los ha corrompido voluntariamente) parece ser que tratan de imitar el proceder socrático —sin lograr replicarlo realmente—.

¿Qué hace falta para que el proceder de estos imitadores sea propiamente socrático? Aunque Sócrates niegue que haya sido “maestro” o que haya “enseñado” algo, expresa una inquietud constante por que sus “oyentes” se preocupen por su propia vida. Sócrates les *muestra* que eso es lo más importante y los *exhorta* a que actúen de conformidad con ello; así, *manifiesta* lo éticamente bueno y *refuta* lo reprochable. En síntesis, el método socrático no se trata solamente del procedimiento, sino que es inseparable del objetivo de alcanzar una vida bien llevada.

Por esto, la adopción del método socrático como estrategia para la educación formal podría basarse, a lo sumo, en la idea de que este procedimiento implica una conversación pública; no obstante, para empezar,

6 En este sentido, subrayamos que para Sócrates habría un elemento de la enseñanza que no depende del maestro, sino del alumno: del mismo modo en que no se le puede a otro “enseñar a ser malvado”, tampoco se le puede “enseñar a ser bueno”, sin que de por medio haya un compromiso con la consecución de la bondad por parte del alumno.

esta tesis conlleva a abandonar otra: que el conocimiento lo pueden alcanzar individuos aislados. Sin embargo, al menos cuatro razones nos hacen dudar de la posibilidad de adoptar un método auténticamente socrático como estrategia de enseñanza. Por un lado, el método socrático implica abandonar la pretensión de saber, mientras que el ejercicio de la docencia está asociado con enseñar, que supondría una pretensión de saber. Por otro lado, mientras que este método busca que las personas desarrollen una nueva relación con el conocimiento y consigo mismos, más que el surgimiento de conocimientos positivos, las estrategias de enseñanza buscan precisamente esto último. Además, lo que se aprende mediante el método socrático no se ubica al nivel de los conocimientos, sino del 'metaconocimiento'. Por último, para el método socrático es esencial su objetivo ético. Adoptar el método sin este objetivo equivaldría a convertirse en el tipo de 'imitador' al que Sócrates rechazaba haberle enseñado algo.

Referencias

- Aristófanes (2007). Las nubes. En L. M. Macía (Trad.), *Las nubes. Las avispas. La paz. Los pájaros*. Gredos.
- Braun, J. D., et al. (2015). Therapist use of Socratic questioning predicts session-to-session symptom change in cognitive therapy for depression. *Behavior Research and Therapy*, 70, 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.05.004>.
- Burnyeat, M. (1977). Socratic Midwifery, Platonic Inspiration. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 24, 7-16. <https://doi.org/10.1111/j.2041-5370.1977.tb00363.x>.
- Diógenes Laercio (2007). *Vidas de los filósofos ilustres*. Alianza.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (1984/2006). La filosofía como forma de vida. En J. Palacio. (Trad), *Ejercicios espirituales y filosofía como forma de vida* (pp. 235-250). Siruela.
- Hadot, P. (1995/1998). *Qué es la filosofía antigua*. Fondo de Cultura Económica.

- Jenofonte (1993). Recuerdos de Sócrates. En J. Zaragoza (Trad.), *Recuerdos de Sócrates: Banquete, Apología de Sócrates*. Gredos.
- Kohan, W. (2016). Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. En A. Cerletti (Ed.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 303-317). Eudeba.
- Kohan, W. (2019). Sócrates, notas filosóficas sobre la enseñanza. En G. Valera y P. Flores (Eds.), *El arte de enseñar* (pp. 9-37). Ediciones del Solar.
- Marisco, C. (Ed. y Trad.). (2013). *Los filósofos socráticos* (2^{da} edición). Losada.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 289-303.
- Padilla, M. (2003). La naturaleza del método socrático-platónico. *Tópicos. Revista de Filosofía*, 35-46.
- Platón. (1981a). Apología de Sócrates. En J. Calonge (Trad.), *Diálogos I*. Gredos.
- Platón. (1981b). Láques. En J. Calonge (Trad.), *Diálogos I*. Gredos.
- Platón. (1981c). Protágoras. En C. García (Trad.), *Diálogos I*. Gredos.
- Platón. (1983a) Menón. En F. J. Olivieri (Trad.), *Diálogos II*. Gredos.
- Platón. (1983a). Górgias. En J. Calonge (Trad.). *Diálogos II*. Gredos.
- Posada González, M. (2011) La pregunta y el asombro filosóficos. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Eds.), *Didácticas de la filosofía Vol. 1* (pp. 11-22). Editorial San Pablo.
- Rancière, J. (2007). *El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre la Emancipación Intelectual*. Libros del Zorzal.
- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Editorial Universo.
- Vlastos, G. (1994). The Socratic Elenchus: method is all. En M. Burnyeat (Ed.), *Socratic studies* (pp. 1-37). Cambridge University Press.

CAPÍTULO II

La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión

— *Teaching of Philosophy in Secondary Education. Hermeneutic
Approach for a Pedagogy of Understanding.*

Ana María Rosas Rodríguez

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Rosas Rodríguez A. M. (2023). La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) Entre filosofía y pedagogía. *Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 41-60). Bogotá: Editorial Unigustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.02>

Sobre la autora __ *About the author*

Ana María Rosas Rodríguez

ana.rosas@uniagustiniana.edu.co

Filósofa y Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Cuenta con experiencia en educación básica, media y superior. Ha trabajado en los campos de la filosofía de Schopenhauer y Nietzsche y sus trabajos de investigación más recientes se han centrado en la filosofía feminista y la educación inclusiva. Actualmente es profesora e investigadora de la licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana y profesora de cátedra de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá - Colombia.

Resumen

Este artículo se ocupa de la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, es decir, en los grados 10.º y 11.º. Se apoya en la tradición hermenéutica para entender el papel de la filosofía en el desarrollo de las capacidades de explicación, comprensión e interpretación de los estudiantes. El escrito plantea la necesidad de una pedagogía de la comprensión como aquella que permite ejercitar la interpretación. La práctica de esta pedagogía se da a través del trabajo del texto y de las operaciones de la comprensión que se despliegan con este, pues este último resulta ser la mediación fundamental del filosofar en la educación media. Además, a partir del texto, esta pedagogía produce espacios en donde la comprensión como diálogo y escucha es posible. Como la interpretación de textos involucra una relación con la historia y nuestra propia interacción discursiva está situada en el tiempo, es necesario entender qué tipo de relación con el pasado puede establecerse en la enseñanza de la filosofía. Finalmente, una pedagogía de la comprensión plantea como finalidad de la enseñanza la capacidad liberadora y transformadora de la filosofía.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, interpretación, pedagogía de la comprensión, liberación.

Abstract

This article deals with the teaching of philosophy in secondary education in Colombia, that is, in the 10th and 11th grades. It is based on the hermeneutic tradition to understand the role of philosophy in the development of the students' capacities of explanation, comprehension and interpretation. The paper proposes the need for a pedagogy of understanding as that which enables the practice of interpretation. The practice of this pedagogy is given through the work of the text and the operations of comprehension that unfold with it, since the latter turns out to be the fundamental mediation of philosophizing in secondary education. Moreover, from the text, this pedagogy produces spaces where understanding as dialogue and listening is possible. Since the interpretation of texts involves a relationship with history and our own discursive interaction is situated in time, it is necessary to understand what kind of relationship with the past can be established in the teaching of philosophy. Finally, a pedagogy of understanding posits the liberating and transformative capacity of philosophy as the purpose of teaching.

Keywords: teaching philosophy, interpretation, pedagogy of understanding, liberation.

La enseñanza de la filosofía en educación media requiere ser pensada en situación. Esto significa que no podemos desconocer qué se produce en adolescentes de 15 a 18 años, que estudian la asignatura por obligación, que tienen estilos de aprendizaje, capacidades intelectuales distintas, habilidades diferenciadoras e intereses diferentes. Como adolescentes de un mundo interconectado y pertenecientes a una época determinada, comparten rasgos, características y problemas comunes en relación con los jóvenes de otros lugares. Empero, al mismo tiempo, viven en contextos socioeconómicos, políticos y culturales particulares. La escuela donde estudian también está marcada por una situación histórica y geográfica, por una concepción de educación preponderante de su contexto y por las necesidades que esta debe suplir para formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos de su época.

Una de las formas de abordar el problema de la enseñanza de la filosofía en la situación que planteamos es a luz de la hermenéutica filosófica. En su doble reflexión ontológica y epistemológica, podemos afirmar que el papel de la enseñanza filosófica es el desarrollo de las capacidades de explicación, comprensión e interpretación de los estudiantes. Aunque esto no es nada nuevo, en el caso de la enseñanza de la filosofía en la educación media, este desarrollo de capacidades requiere de una pedagogía de la comprensión que permita ejercitar y cultivar la interpretación. La clase de filosofía es el espacio propicio para la práctica de esta pedagogía, a través del trabajo riguroso del texto y de las operaciones de la comprensión que se despliegan con este. Además, a partir del texto, la pedagogía de la comprensión produce espacios en donde la comprensión como diálogo y escucha es posible.

Aunque la hermenéutica filosófica reconoce la importancia de la tradición como horizonte de sentido, la pedagogía de la comprensión cuestiona que la enseñanza de la historia de la filosofía sea la finalidad pedagógica en la educación media. Más bien, ese horizonte de sentido constituye un medio que posibilita la comprensión de los contextos en los que están inmersos los estudiantes. Supuesto lo anterior, la finalidad de la enseñanza de la filosofía es la capacidad de la filosofía de ser liberadora, es decir, transforma a los estudiantes. Veamos el desarrollo de la propuesta.

Breve panorama hermenéutico. Hacia una pedagogía de la comprensión

En un primer momento, presentamos un breve panorama del problema hermenéutico para poder justificar por qué la enseñanza de la filosofía en educación media desarrolla las capacidades de explicación, comprensión e interpretación de textos. Comprendemos la hermenéutica como “la teoría de las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos” (Ricoeur, 2000, p. 71). En este sentido, el lugar en el que se desarrollan estas operaciones es el lenguaje escrito, pues al no tener presente el juego de preguntas y respuestas propias del diálogo, se requieren técnicas específicas para discernir los mensajes. Así pues, la contribución de Ricoeur al problema hermenéutico se sitúa en el paradigma del texto.

Para entender esta toma de posición sobre la prevalencia del lenguaje escrito en el proceso de comprensión, debemos recordar que la hermenéutica se remonta al ejercicio de los siglos XVIII y XIX de realizar, por un lado, una filología de los textos clásicos, principalmente de la antigüedad grecolatina, y una exégesis de los textos sagrados, en particular de la Biblia. Este contexto resulta fundamental, porque se pone en evidencia la necesidad de interpretar los textos que ha dejado la cultura a través del tiempo.

Desde Schleiermacher, hay un intento por unificar estas dos grandes técnicas de interpretación, exégesis y filología. Empero, en este intento prevalece el carácter psicológico de la interpretación, es decir, la hermenéutica se concibe como un proceso de comprensión sobre lo que quiso decir el autor del texto. Por su parte, Dilthey contribuye con un paso determinante, pues vincula el problema de la interpretación de los textos con la historia, modelo de las ciencias del espíritu. Allí, procura hacer de la hermenéutica un método científico tan respetable como el de la experimentación de las ciencias de la naturaleza, y, como en Schleiermacher, prevalece la psicología del autor en el proceso interpretativo. Para Ricœur (2000) “[...] si la empresa sigue siendo psicológica en el fondo es porque determina como referencia última de la interpretación, no *lo que dice un texto*, sino *quien allí se expresa*” (p. 81, énfasis del autor). La tarea de despsicologización se vuelve central al momento de determinar qué tipo de interpretación se produce ante un texto.

En el desarrollo de la hermenéutica, Heidegger y Gadamer en el siglo XX le cuestionan a la hermenéutica de Dilthey que esta se reduzca a ser un método, por tanto, que sea un problema estrictamente epistemológico. En *Ser y tiempo*, Heidegger plantea una ontología de la comprensión al afirmar que comprender es un modo de ser. Una de las consecuencias más relevantes de esta ontología consiste en la posibilidad de despsicologizar la interpretación en cuanto esta última se ubica en la relación del ser con el mundo, no en la relación del ser con otro, de manera que “Al *mundanizar* así el comprender, Heidegger lo *despsicologiza*” (Ricœur, 2000, p. 85).

En la constitución existencial del *Dasein*, Heidegger señala que lo primero es el encontrarse, en cuanto el “ser-ahí” es siempre un estado de ánimo” (Heidegger, 2018, §29), de manera que los afectos nos sitúan en el mundo. En un segundo momento aparece el comprender (Heidegger, 2018, §31), que, a su juicio, es siempre afectivo. En principio no es un hecho del lenguaje, de escritura o texto, sino un poder ser. En un tercer momento aparece el problema de la interpretación, entendida como la apropiación de lo comprendido (Heidegger, 2018, §32). Entonces, la

interpretación es la explicitación de la comprensión, pero, antes de ser un proceso de exégesis de los textos, es una interpretación de las cosas del mundo, de ahí que el peso de esta perspectiva no se halle en el discurso ni en la escritura, como sí sucede con Ricœur.

Ahora bien, la interpretación “jamás es un proceso de aprehensión de algo dado llevada a cabo sin supuesto” (Heidegger, 2018, §32). Por esto, resulta necesaria una precomprensión, que potencie el camino hacia la comprensión. Respecto al lenguaje, el mismo Heidegger señala que la comprensión se articula en el habla y esta conecta el sentido, pero nos advierte que el comprender no nace del mucho hablar, ya que “mi primera relación con la palabra no es la que produzco, sino la que recibo” (Ricœur, 2000, p.88). Así, comprender es fundamentalmente un escuchar atento.

Esta ontología de la comprensión heideggeriana es problemática para Ricœur, puesto que “una filosofía que corta el diálogo con las ciencias no se dirige más que a sí misma” (2000, p. 89). En otras palabras, la ontología de la comprensión revela sus propios límites, porque no dice cómo se vincula con una epistemología ni indica nada acerca de cómo se produce el comprender, es más, no señala cómo se ejercita. Presupone que ya por el hecho de ser se comprende, pero no dice nada acerca del conocer después de haberlo fundamentado en un modo de ser. A juicio de Ricœur, es necesario repetir la pregunta epistemológica después de la ontológica, tarea que desarrolla Gadamer.

En *Verdad y método*, Gadamer propone un diálogo entre la filosofía y las ciencias humanas; por lo tanto, establece un vínculo entre ontología y epistemología. Allí plantea una aporía, pues el supuesto metodológico de las ciencias humanas es el del distanciamiento alienante, conducta que destruye la relación primordial de pertenencia a una tradición. Lo que indica la reflexión gadameriana es que, al practicar la actitud metodológica, de objetividad de las ciencias humanas, perdemos densidad ontológica, es decir, la actitud de verdad y viceversa (Ricœur, 2000), por lo que nos vemos obligados a practicar distanciamiento alienante o

pertenencia. Esta aporía la rechaza el propio Ricœur y su propia contribución al problema hermenéutico es intentar superarla, introduciendo una noción positiva y productiva del *distanciamiento*, a través del problema del texto en cuanto este “es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia” (Ricœur, 2000, p. 96). Sobre este paradigma del texto abordamos nuestra discusión acerca de la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Esta breve reconstrucción del estado de la hermenéutica hasta Ricœur nos permite afirmar varias cosas. Por un lado, vemos que en el desarrollo de esta tradición filosófica nos adentramos a una epistemología de la interpretación, en la medida en que interpretar es un modo de conocer. Por otro lado, reconocemos mediante la ontología de la comprensión que el comprender es un modo de ser. Al aceptar el presupuesto ontológico y al ampliar el epistemológico, consideramos necesario afirmar la necesidad de una pedagogía de la comprensión, debido a que comprender es un modo de aprender. En otras palabras, la comprensión se produce, cultiva y ejercita, y la clase de filosofía en la educación media es un lugar para su producción. Esta pedagogía resulta ser una manera de potenciar las posibilidades de la interpretación a través de la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Ahora bien, la pedagogía de la comprensión debe enfrentarse a los siguientes problemas que la hermenéutica señala: por un lado, debe abordar el problema del texto y las operaciones de la comprensión que se despliegan ante este. Por otro lado, es preciso que, a partir del texto, la pedagogía de la comprensión produzca espacios donde la comprensión como diálogo y escucha sea posible. Finalmente, una pedagogía de la comprensión debe indicar qué tipo de relación se establece con el pasado en el proceso de enseñanza de la filosofía y preguntar por la finalidad del trabajo en el aula. Desarrollemos paso a paso estos retos a los que debe enfrentarse una pedagogía de la comprensión.

El discurso escrito y hablado en la enseñanza de la filosofía

Nos acercamos al problema del texto para articular la perspectiva de Ricœur con la clase de filosofía en los grados 10.º y 11.º. Con esto, respondemos al primer reto que enfrenta una pedagogía de la comprensión en la escuela. El texto es el discurso fijado por la escritura (Ricœur, 2000). La fijación impide que este sea un caso particular del diálogo, lo que requiere dos actitudes fundamentales ante el texto: suponer “a su autor como ya muerto y al libro como póstumo” (Ricœur, 2000, p. 129).

Estas dos actitudes ante un texto son las de explicación y comprensión. Siguiendo a Ricœur, la primera corresponde a la posibilidad de tratar el texto por sus relaciones internas, es decir, por su estructura. Esta actitud suspende el texto, al tratarlo como algo sin mundo ni autor, y más bien destaca sus relaciones internas. Por su parte, la segunda levanta la suspensión del texto y lo restituye a la comunicación viva (Ricœur, 2000). Como bien señala el filósofo, no se trata de escoger entre una u otra actitud, sino de establecer una relación dialéctica entre ambas, de complementariedad y no de oposición. En el caso del discurso hablado, explicar y comprender casi coinciden, pero no sucede así con el discurso escrito, porque no está presente el juego de preguntas y respuestas inmediatas ni tampoco la referencia es ostensiva.

Para revelar la estructura de un texto y explicarlo, la enseñanza de la filosofía en la escuela le da preponderancia a la identificación y evaluación de argumentos. Entendemos la argumentación como una manera de resolver diferencias de opinión, disputas y controversias sobre distintas cuestiones (Eemeren et al., 2006). De este modo, un texto que se aborde en clase de filosofía debe contribuir a reconocer la cuestión que se disputa en este, identificar las proposiciones, distinguir entre aquellas que cumplen la función de conclusión y de premisas (Copi y Cohen, 2013), y, posteriormente, determinar si se trata de argumentos correctos, según unos criterios definidos desde la lógica.

Así pues, el uso de herramientas propias de la lógica posibilita el ejercicio explicativo de un texto argumentativo y permite recorrer el camino

entre una interpretación ingenua y una crítica, entre una comprensión de superficie y una profunda. Como bien hemos sostenido, este tipo de textos argumentativos son centrales, pues la argumentación resulta ser una de las potencias propias del filosofar. Sin embargo, estos pueden ir acompañados de otros recursos textuales, de formas retóricas y narrativas que enriquezcan el proceso de interpretación. Por lo tanto, son posibles textos literarios, mitos, relatos, cuentos, imágenes, videos o acciones históricas.

Por supuesto, la actitud explicativa no es suficiente. Es necesaria la segunda actitud, es decir, la comprensión. Con esta se descifra lo que quiere decir el texto, su sentido y su dirección. Allí la interpretación se despsicologiza y también se descontextualiza para que pueda ser recontextualizada en una nueva situación. Este proceso de interpretación del sentido del texto requiere de un proceso de conjetura y validación, pues “si bien es cierto que hay más de una manera de interpretar un texto, no es verdad que todas las interpretaciones son equivalentes” (Ricœur, 2000, p. 186), ya que hay mejores comprensiones que otras dependiendo de su probabilidad. Un texto tiene interpretaciones limitadas.

Ahora bien, la comprensión también debe entenderse como apropiación, puesto que comprender es comprenderse ante el texto (Ricœur, 2000). Esto significa que comprender hace propio lo que resultaba ser extraño, acerca lo distante, hace del texto pasado algo actual y esclarece la propia situación del estudiante. Por esta razón, Ricœur defiende que la interpretación pide ser referida a la existencia; es comprensión de sí por el desvío y el rodeo de la comprensión de lo otro (Ricœur, 2003). Como podemos evidenciar, esta apropiación es por la distancia, dado que el distanciamiento es condición de la comprensión (Ricœur, 2000).

En esta dialéctica entre explicar y comprender, podemos evidenciar que un trabajo sobre el texto despliega las operaciones de la interpretación. Ahora bien, la enseñanza de la filosofía puede indicar el tipo de textos en los que es posible el proceso de explicación e interpretación, pues debe centrar su atención en la argumentación, pero no puede prescribir qué textos en específico deben leer los estudiantes ni cuánto leer. Lo anterior solo puede decidirse según el contexto, la situación de

los estudiantes y sus capacidades, las metodologías usadas, la intensidad horaria, entre otros factores, pues “no habría procedimientos para enseñar filosofía eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos” (Cerletti, 2008, p. 3). El papel del maestro y de sus estrategias pedagógicas cobra relevancia en este desarrollo de la explicación y comprensión, pues su guía en el proceso de interpretación, su selección de los textos a leer, su elaboración y precisión de preguntas, el tiempo dedicado a leer con los estudiantes y a desglosar las partes fundamentales del mismo son determinantes en la apropiación.

Ahora bien, el trabajo del texto puede parecer un camino al verbalismo (Paredes, 2017; Paredes y Villa, 2014). Este último se entiende como una crítica a las estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía que se encuentran inundadas de lecturas de textos, ensayos, relatorías, ponencias, reseñas, controles de lectura, redacción de textos, entre otros, asumiendo que la enseñanza de la filosofía “se conforma con desarrollar procesos básicos de lectoescritura” (Paredes, 2013, p. 38). Para Paredes (2017), con el enfoque verbalista se espera que los alumnos asimilen la mayor parte de la información a partir de libros.

Para defender nuestra apuesta por el trabajo del texto, debemos hacer algunas precisiones. No estamos indicando que con el paradigma del texto la clase de filosofía se convierta solamente en un proceso de lectoescritura. Consideramos que se requiere de la mediación del texto en esta pedagogía de la comprensión, pues con este se producen las habilidades de explicación, comprensión e interpretación. Además, el texto reúne a los estudiantes y docentes a disputar y centrarse en un problema. El trabajo sobre este es fundamental, pues con su ejercicio se cultiva el pensamiento, el rigor y el cuidado de lo que se explica e interpreta. De lo contrario, la clase de filosofía solo se convertiría en un espacio de mera opinión, sin el paso de una interpretación ingenua a una crítica. Como lo hemos dicho líneas atrás, los textos pueden ser variados, incluir imágenes fotográficas, películas, piezas publicitarias, obras de arte, noticias, narraciones o acciones, pues estamos de acuerdo con la “inclusión en

el aula de didácticas multisensoriales y de pensamiento visual” (Paredes, 2013, p. 43).

Por otra parte, con el trabajo del texto se produce una suerte de diálogo con las preocupaciones que indica este. Afirmamos con Ricoeur (2000) que “en la interpretación la lectura se convierte en una suerte de habla. No digo: se convierte en habla. Pues la lectura nunca equivale a un intercambio de palabras, a un diálogo” (p.142). Estas preocupaciones que despierta el texto abren la posibilidad para que estudiantes y profesores establezcan una comunidad de conversación con el texto como mediador.

Esto nos remite al papel del discurso hablado en la enseñanza de la filosofía. La suerte de diálogo que se establece con el texto potencia la explicación y la comprensión. Sin embargo, la enseñanza de la filosofía no puede dejar de involucrar el diálogo con los otros, estudiantes y docentes. Aunque en el discurso hablado explicar y comprender casi coinciden (Ricoeur, 2000), la escucha, atención y formulación de diferencias de opinión son necesarias para la comprensión y apropiación.

El mismo Freire (2005) señala la importancia de instaurar la intersubjetividad a través del diálogo y la intercomunicación, subrayando así la necesidad de la comunidad en el proceso de enseñanza. Con el discurso hablado hay una interlocución, un juego de preguntas y respuestas en torno a una misma cuestión, pues “el preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de ‘enseñar filosofía’” (Cerletti, 2008, p. 12). Pero este preguntar tiene como mediación el punto de partida del texto.

El diálogo, entonces, puede conducirnos al desarrollo de la explicación y comprensión a través de la argumentación oral. La conversación y el diálogo en una clase de filosofía de 10.º y 11.º no son tan espontáneos como se producen fuera del aula, pues pide a los estudiantes que den razones, que argumenten lo que dicen, que escuchen las perspectivas de otros, que contraargumenten y que no se queden en el ámbito de la opinión común. El trabajo previo del texto les permite a los estudiantes producir este tipo de conversaciones estructuradas, con la ventaja de que en el proceso de diálogo se encuentra la posibilidad de la relación hablar/responder y la referencia del diálogo es común a los

interlocutores. Estamos de acuerdo con que “la anterioridad psicológica y sociológica del habla respecto de la escritura no está en cuestión. Pero cabe preguntarse si la aparición tardía de la escritura no provocó un cambio radical en la relación que mantenemos con los enunciados mismos de nuestro discurso” (Ricœur, 2000, p. 128). Este cambio radical que mantenemos con los enunciados del discurso potencia la capacidad de seguir el hilo argumentativo o narrativo de otro estudiante o maestro que habla, de escuchar sus argumentos, identificarlos, evaluarlos, cuestionarlos y tomar posición.

Si bien es cierto que comprender es escuchar (Heidegger, 2018), esta propuesta indica que resulta necesario aprender a hacerlo. Atender, estar pendiente de lo que dice otro, se ejercita a partir del diálogo y de su organización al interior de la clase, que respete tiempos, que centre la cuestión, que despliegue la argumentación y contraargumentación, que haya aprendido a trabajar con base en un texto como mecanismo no solo de explicación/comprensión, sino de fijación de un problema o cuestión.

Hasta este momento nuestra prioridad ha sido el discurso escrito, porque con este se despliegan posibilidades de explicación y comprensión muy potentes. No podemos desconocer el papel del discurso hablado, pues en el diálogo se ejercita la interpretación, pero, sobre todo, se aprende a escuchar. Sin embargo, el trabajo previo del texto crea las condiciones para organizar el discurso hablado de la en clase. Ahora bien, en este punto preguntamos qué tipo de relación con el pasado establecemos en la enseñanza de la filosofía cuando nos enfrentamos a la lectura de textos y si la finalidad de la enseñanza es el trabajo del texto o si debemos plantear una posibilidad más amplia del filosofar.

La finalidad liberadora y transformadora de la enseñanza de la filosofía

Al trabajar en la interpretación de los textos nos exponemos a la historia, al acercar lo que resulta ser lejano geográficamente y temporalmente.

En otras palabras, la interpretación de textos involucra una relación con el pasado y nuestra propia interacción discursiva está situada históricamente. Así pues, es necesario entender qué tipo de relación con el pasado puede establecerse en la enseñanza de la filosofía y comprender el sentido en el que es problemática la enseñanza de una historia de la filosofía, perspectiva preponderante en clase de filosofía (Paredes y Villa, 2014). El historicismo se entiende como la enseñanza de los periodos en los que se divide la filosofía, las biografías de los autores, las escuelas a las que pertenecen los distintos filósofos, además del listado de lo que ellos dijeron en algún momento y que aparecen como respuestas sin preguntas detrás.

Este historicismo nos remite a la crítica que hace Nietzsche (1999) a la historia. Al considerar la utilidad o inutilidad de esta para la vida, cuestiona “por qué la enseñanza sin vivificación, por qué el saber en el que se debilita la actividad y por qué únicamente la historia como preciosa superfluidad del conocimiento y artículo de lujo ha de resultarnos, según las palabras de Goethe, seriamente odiosa” (p. 37). Esta advertencia muestra cómo el filósofo vincula la historia a la vida, pues en la medida en que aquella vivifique es útil. De lo contrario, es conocimiento inútil o, en palabras de Fromm y Freire, necrófilo (Freire, 2005). En este contexto, Nietzsche critica que la historia se reduzca a un fenómeno cognoscitivo, en el que el aumento del conocimiento sea la meta, pues esto no va acompañado de una fuerza, sino que, por el contrario, se trata de un saber petrificado y momificado. Es necesario un cierto conocimiento del pasado, pero para estimular la vida presente, puesto que “el conocimiento que se toma en exceso, sin hambre, incluso sin necesidades, deja ya de obrar como un motivo transformador que impulsa hacia fuera” (Nietzsche, 1999, p. 69).

Esta analogía con la alimentación y la digestión indica la importancia del conocimiento como fuerza transformadora de la vida, pero señala que una sobresaturación, un exceso de conocimiento histórico, produce indigestión y así, “el hombre moderno arrastra sobre sí una inmensa cantidad de indigestas piedras de conocimiento” (Nietzsche, 1999, p. 68). La crítica señala un rasgo de los hombres modernos, que

se llenan hasta el exceso de otros tiempos, otras costumbres, filosofías, religiones, artes y conocimientos, para poder llamarse eruditos y hombres cultos, pero sin nada propio.

Este exceso debilita lo que Nietzsche (1999) denomina “la plasticidad de la vida”, es decir, la fuerza por la que un hombre, un pueblo o una cultura puede crecer, transformar y asimilar lo pasado, sanar heridas, reemplazar lo perdido y regenerar lo destruido. Así, deja de comprender el servicio del pasado como “alimento vigorizante” (Nietzsche, 1999, p. 135); por el contrario, lo comprende como un agregado de lo que se hizo y se dijo en otro tiempo, como un instrumento para aparecer en el mundo como hombre culto. El filosofar moderno, a juicio de Nietzsche, no se escapa de esta lógica y se limita a la erudición, además, controlada por las academias, las iglesias, los gobiernos y las costumbres, lo que, según él, refleja solamente cobardía.

Aunque Nietzsche no esté hablando propiamente de la historia de la filosofía, sus observaciones sobre la historia y la formación moderna, así como su perspectiva sobre la situación de la filosofía en su tiempo, nos da luces para nuestro propio tiempo y nos permite entender, por un lado, en qué sentido la pedagogía de la comprensión se relaciona con el pasado y, por otro, tomar posición sobre la enseñanza de la historia de la filosofía. Primero, debemos advertir que los profesores de filosofía filosofamos valiéndonos de la tradición que está a nuestras espaldas. Nuestras preguntas no surgen de la nada, de hecho, ya han sido estructuradas por una tradición y un quehacer filosóficos. En este sentido, un ejercicio del profesional en filosofía no prescinde de la historia ni de los autores que pertenecen a la tradición filosófica. No obstante, esto no significa que la historia erudita del pasado sea la ocupación de un filósofo (Nietzsche, 2006).

Además, muchos de los textos que se trabajan en clase de filosofía son del pasado, están en relación con la tradición cultural que ha valorado a estos como valiosos. Sin embargo, esos autores y textos de otro tiempo pueden terminar siendo cadáveres para los jóvenes. Razón tiene Nietzsche (2006) al preguntar “¿qué les importa a nuestros jóvenes la historia de la filosofía? ¿Acaso con el laberinto de opiniones deben

disuadirse de tener opiniones?” (p. 20). Incluso esos autores y textos son cadáveres para nosotros como filósofos si se convierten en un listado de definiciones de otro tiempo, de respuestas sin preguntas que permitan la apropiación de sentido y la creación de conocimiento.

Si se acude a la tradición en la enseñanza de la filosofía porque, como vimos, muchos de los textos están en otro momento y situación tanto histórica como geográfica, es necesario hacer de esta un elemento vivo, que le hable al joven de hoy. Por eso, la interpretación como apropiación está llamada a instaurar un texto en la comunicación viva (Ricoeur, 2000), a producir una suerte de diálogo con los muertos, pero para la producción de pensamiento propio, para la actualización del sentido y la apropiación de la situación misma del estudiante. Parte del reto de la enseñanza de la filosofía consiste en vincular los problemas y las preguntas de otro tiempo con las cuestiones de nuestro tiempo. En otras palabras, su tarea consiste en acercar lo lejano.

Estamos de acuerdo en que un camino de exceso de datos del pasado, de respuestas de lo que dijeron los filósofos de otro tiempo, es un camino ciego para la enseñanza de esta disciplina, ya que no significa nada para el estudiante y menos si su intención está encaminada a responder exámenes de filosofía, pues “¡qué desolación! ¡Qué embrutecimiento! ¡Qué burla frente a una educación para la filosofía! De hecho, hay que admitir que no se educa para ella, sino para un examen de filosofía” (Nietzsche, 2006, p. 21).

Aunque, los maestros de filosofía acudimos a una tradición que ya ha planteado muchos problemas y ha estructurado un modo de preguntar característico del filosofar, es justamente la pregunta, la problematización y apropiación de sentido, lo que hace del filosofar un ejercicio vivo, que interpela la existencia. Así, si entendemos que toda formación debe “¡dar de comer solo a *quien tenga hambre!*” (Nietzsche, 2014, p. 590), la enseñanza de la filosofía debe, principalmente, incitar el preguntar y problematizar (Paredes y Villa, 2013). En otras palabras, tiene que crear las condiciones para sentir hambre, acercar lo lejano como necesidad para la alimentación de la vida y la transformación de la realidad presente y futura. Lo anterior nos lleva a considerar que el uso de

la tradición filosófica, de sus problemas y de las preguntas que formula, de los textos que ha producido, solo tiene sentido en la enseñanza filosófica de 10.º y 11.º si esta historia interpela al joven. Siguiendo a Gadamer (1998): “solo hay verdad en el enunciado en la medida en que este es interpelación. El horizonte situacional que constituye la verdad de un enunciado implica a la persona a la que se dice algo con el enunciado” (p. 60). Por eso, toda interpretación pide ser referida a la existencia (Ricoeur, 2003).

Así pues, a pesar de que estemos situados en la historia y el ejercicio sobre el texto sea un camino para ir al pasado, sin apropiación, sin estímulo para la propia vida, para el presente y futuro, sin problematización e interrogación, la historia de la filosofía no sirve de mucho. El hombre “debe aprender, sobre todo, a vivir y a utilizar la historia únicamente al servicio de la vida aprendida” (Nietzsche, 1999, p. 130). En vez de pretender la formación de hombres que llenan sus cabezas de conceptos de otro tiempo y de opiniones prestadas, resulta necesario la vida y la experiencia de los propios estudiantes, sus preocupaciones, necesidades e inquietudes, así como la actualización y apropiación de los problemas de otro tiempo como problemas de su tiempo. El trabajo del texto, el uso de la tradición, solamente puede ser un acompañante en esta inquietud vital, no puede ser la finalidad de la enseñanza de la filosofía, sino un medio.

Este camino de la enseñanza de la filosofía es el que nos conduce a considerar que la finalidad de la enseñanza de la filosofía es conducir a la liberación y a la transformación. ¿Pero la liberación de qué? Ya Nietzsche (2006), al considerar a Schopenhauer como un educador, considera que “tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. He aquí el secreto de toda formación: no presta miembros artificiales, narices de cera, ojos de cristal” (p. 2). En este sentido, la liberación significa tomar distancia, por un lado, de la pereza de pensar por nosotros mismos, de la cadena de opiniones prestadas por la opinión pública o la historia, del mensaje dominado por unos pocos, del temor de incomodar a otros por nuestra sinceridad y perspectiva: debe procurar que

seamos nosotros mismos. Esa toma de distancia es la que permite la apropiación de nosotros mismos.

Así, tiene sentido sostener que la educación es práctica de libertad (Freire, 2005); la enseñanza de la filosofía debe procurar ese camino, en vez de hacer del filosofar cosa ridícula, que no turbe, que sea indiferente e inofensiva (Nietzsche, 2006). Podemos, de esta manera, aspirar a que “la cultura aún puede ser algo muy diferente a la decoración de la vida” (Nietzsche, 1999, p. 139), más bien, una posibilidad para transformar el mundo, nuestra propia existencia, que se arriesgue por poner en entredicho el orden establecido y que en todo momento cuestione. Que, además, acreciente nuestras fuerzas vitales y fortalezca nuestra personalidad, que produzca nuevo conocimiento y nos libere del mensaje dominado. Como hemos venido sosteniendo, consideramos que esta filosofía que pide ser referida a la existencia, que procura la liberación como meta, necesita de la mediación del trabajo sobre la interpretación del texto, pues solo en el rodeo de signos y símbolos de la cultura (Ricoeur, 2003). En la comunicación por la distancia, nos comprendemos a nosotros mismos y a otros, ejercitamos el rigor y abrimos las posibilidades para que el trabajo sobre el texto sea una práctica de libertad, un poder ser, y no un mero ejercicio técnico.

Conclusiones

Este escrito reconoce que la hermenéutica es una tradición filosófica muy enriquecedora para pensar la enseñanza de la filosofía en educación media. Sin duda alguna, su doble dimensión ontológica y epistemológica ha permitido debates diversos respecto a nuestra relación con el pasado a partir de nuestra propia situación histórica. Por supuesto, en la enseñanza de la filosofía está involucrado un pasado que funciona como horizonte de sentido para tomar posición sobre nuestro tiempo. Sin embargo, consideramos que la hermenéutica no aborda la pregunta por las formas en que se ejercita la explicación, la comprensión y la interpretación. Esta dimensión es fundamental, porque si bien aceptamos

que la comprensión es un modo de ser, esta debe ser aprendida y cultivada, en cuanto nos permite visiones más amplias del mundo, explicaciones e interpretaciones menos ingenuas y más críticas. Esta es una manera de justificar la enseñanza de la filosofía en la escuela.

A partir de lo anterior, hemos insistido en una pedagogía de la comprensión, determinante en la enseñanza de la filosofía en la educación media. Defendemos que el texto ocupa un lugar central en esta pedagogía, puesto que a partir de allí se despliegan las operaciones de la explicación y comprensión. El trabajo riguroso sobre el texto permite aprender a argumentar, así como el que media las capacidades de diálogo y escucha en clase de filosofía, en cuanto regula las maneras en que defendemos puntos de vista. Si bien los textos filosóficos pueden y suelen ser del pasado, no es lo mismo considerar este pasado como un encuentro inevitable con la tradición y defender un punto de vista historicista en la enseñanza de la filosofía. Cuestionamos esta última perspectiva en la medida en que corre el peligro de no interpelar a los estudiantes, pues puede terminar siendo un listado sedimentado de las opiniones que tuvieron los filósofos en otro tiempo.

Defendemos que el trabajo sobre el texto no es la finalidad de la enseñanza de la filosofía, pues esta pide ser referida a la existencia. Más bien es una condición de posibilidad para hacer de la filosofía una práctica liberadora, es decir, una manera de tomar distancia crítica de nuestra época, de los discursos de nuestra era y de las concepciones comunes, estandarizadas, estereotipadas y reguladas socialmente. Como práctica liberadora, la filosofía es rebelde y permite que los estudiantes que ejercitan sus posibilidades de explicación, comprensión e interpretación, transformen sus propias vidas y permitan la transformación de la vida individual y social. Es una lucha contra la rigidez de lo socialmente aceptado.

Referencias

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.

- Copi, I. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica formal*. Limusa.
- Eemeren, F., et al (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Gadamer, H-G. (1998). *Verdad y método*. Sígueme.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Heidegger, M. (2018). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Nietzsche, F. (1999). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2006). *Schopenhauer como educador. Tercera consideración in-tempestiva*. Valdemar.
- Nietzsche, F. (2014). *Aurora*. Tecnos.
- Paredes, D. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48.
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.
- Paredes, D. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la Filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía. En D. Paredes (Ed.), *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 177-213). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricœur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO III

Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media

— *Understandings and Approaches
to the Teaching of Philosophy in Secondary Education.*

Martha Graciela Arias Rey
Edwin Bonelo Martínez

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Arias Rey, M. G. y Bonelo Martínez, E. (2023). Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 61-86). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.03>

Sobre los autores __ *About the authors*

Martha Graciela Arias Rey

martha.arias@uniagustiniana.edu.co

Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado como docente de filosofía en colegios de Educación Media, donde recibió el Premio Compartir al Maestro en el año 2008. Su trayectoria académica e investigativa gira en torno a la educación y pedagogía. Profesora investigadora de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación en la Universitaria Agustiniiana, Bogotá - Colombia.

Edwin Bonelo Martínez

edwin.bonelo@uniagustiniana.edu.co

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Sus líneas de investigación incluyen: pensamiento ambiental y pensamiento indígena. Profesor investigador adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá – Colombia.

Esta investigación indaga acerca de la forma como comprenden y abordan la enseñanza de la filosofía los docentes de educación media. Para llevarla a cabo, se tuvieron en cuenta 12 instituciones de Bogotá, Soacha y Cota. Los objetivos planteados fueron, en primer lugar, determinar los contenidos que los docentes seleccionan para la enseñanza de la filosofía; en segundo lugar, las tendencias didácticas tenidas en cuenta en el trabajo dentro del aula, y, en tercer lugar, el sentido que tiene la enseñanza de la filosofía en la educación media. A partir de las indagaciones teóricas y el trabajo de campo surgió una nueva categoría denominada "encuentro", como resultado de la didáctica empleada por los docentes para la enseñanza de la asignatura. En los resultados encontrados se pudo observar que no existe un común acuerdo en torno a lo que se debe enseñar en la asignatura. La tendencia general apunta hacia el fortalecimiento de habilidades y competencias relacionadas con la argumentación oral y escrita, con el análisis de realidad. Sin embargo, no se dejan de lado los contenidos relacionados con la historia de las ideas. Cabe decir que sí hay un común denominador en lo que concierne al sentido de la enseñanza de la filosofía, el cual radica en que los estudiantes puedan ver el mundo que les rodea de manera diferente y crítica e irse formando en la capacidad argumentativa que les permita tomar posturas ante los problemas tanto de su entorno como del mundo en general.

Palabras clave: didáctica, contenidos, encuentro, enseñanza de la filosofía.

Abstract

This research investigates the way in which secondary school teachers understand and approach the teaching of philosophy. To carry it out, 12 institutions of Bogotá, Soacha and Cota were taken into account. The objectives were, firstly, to determine the contents that teachers select for the teaching of philosophy; secondly, the didactic tendencies considered in the classroom work, and, thirdly, the meaning that the teaching of philosophy in secondary education has. From the theoretical inquiries and the field work, a new category called "encounter" emerged, as a result of the didactics used by the teachers for the teaching of the subject. The results showed that there is no common agreement on what should be taught in the subject. The general tendency points towards the strengthening of skills and competencies related to oral and written argumentation, with the analysis of reality. However, content related to the history of ideas is not neglected. It can be said that there is a common denominator regarding the meaning of teaching philosophy, which is that students can see the world around them in a different and critical way, and that they are formed in the argumentative capacity that allows them to take positions on the problems of their environment and of the world in general.

Keywords: didactics, contents, encounter, philosophy teaching.

Introducción

La enseñanza de la filosofía en las instituciones de educación media se ha convertido en tema de discusión a lo largo de los últimos años, no porque no deba enseñarse, sino debido a que, en esta sociedad líquida de la que habla Bauman (2015), suele ser difícil comprender de qué manera esta asignatura puede contribuir en la preparación de los estudiantes para el mundo productivo que les espera.

Las escuelas han insistido en seguir dando formación filosófica dentro de sus currículos escolares, con una intensidad horaria mínima. No han renunciado a la enseñanza de esta disciplina, aunque no sea claro, en el caso de Colombia, si es por la condición de ser un área obligatoria y fundamental, o porque exista el convencimiento de la necesidad de la formación de los estudiantes en las habilidades y competencias que la enseñanza de la filosofía pueda proporcionar. Por esa razón, hemos querido indagar en torno a los escenarios concretos que acompañan la enseñanza de la filosofía y, de manera concreta, en lo referente a los contenidos, la didáctica y el sentido que para los docentes tiene enseñar filosofía en el colegio.

¿Qué enseñar en filosofía?

Los contenidos curriculares para la enseñanza de la filosofía suelen organizarse desde dos perspectivas: histórica y por problemas filosóficos.

La elección de esta organización de cada docente puede estar determinado tanto por sus apetencias personales como por las directrices dadas por la institución educativa en la que trabaja.

Si bien no existe un común acuerdo en torno a cómo organizar los contenidos, se tiende a considerar que el papel de la enseñanza de la filosofía consiste en dar elementos para el desarrollo del pensamiento crítico, más que un bagaje de contenidos sin sentido. Autores como Lipman y Pérez (2016) analizan la importancia de enseñar a pensar, entendiéndolo más como un derecho para la formación en la democracia que como un ejercicio meramente pedagógico. Temas como la libertad, la justicia y la verdad, que conciernen a la filosofía, a la vez fundamentan principios democráticos, lo que le da a la disciplina la posibilidad de formar ciudadanos reflexivos y críticos. Si bien uno de los propósitos de la filosofía a lo largo de la historia es “enseñar a pensar”, Lipman insiste en que no se trata solamente de pensar bien, sino de pensar críticamente, lo que conduce a la vez a formar en el diálogo deliberativo característico del discurso filosófico.

Desde esta perspectiva, lo prioritario no está en los contenidos que se enseñan, sino en el desarrollo de las habilidades y competencias que permitan que los estudiantes logren un buen nivel de argumentación y crítica. Sin embargo, no cualquier contenido podría permitir el desarrollo de estas habilidades; estos tendrían que ser elegidos con base en las realidades que rodean al estudiante.

Allí surge una pregunta: ¿qué hacer con la historia de las ideas? Si la enseñanza de la filosofía se reduce al desarrollo de habilidades, ¿no sería eso una tarea de cualquiera área del conocimiento humanístico?

Para Klafki, citado por Paredes (2017), “los contenidos son medio y fin” (p. 34), es decir, estos determinan los objetivos finales de la enseñanza de la filosofía, pero, a la vez, se convierten en la razón de ser de la enseñanza de esta. Si bien Klafki prioriza los contenidos sobre la didáctica, “su esfuerzo estará atravesado por dos preguntas: ¿cómo reducir los contenidos disciplinares a contenidos formativos? ¿De qué manera se vincula el contenido formativo a la condición actual y a la condición futura de los estudiantes?” (Paredes, 2017, p. 34). Klafki manifiesta que

existen unos contenidos disciplinares y otros formativos, entendiendo los formativos como la base del pensamiento crítico, mientras que los contenidos disciplinares hacen referencia a la elección de teorías, autores, corrientes, los cuales pueden ser elegidos para trabajar los contenidos formativos. Se puede inferir entonces que los contenidos, desde la perspectiva de Klafki, se mueven entre lo particular y lo general, entre el presente y el futuro, enfocándose hacia las relaciones entre teoría y praxis, con el fin de facilitar la organización conceptual por parte de los educandos. Esto debe permitir que los educandos no solo se apropien de contenidos temáticos, sino que muestren la posibilidad de construir conceptos emergentes producto de la interpretación de su realidad contextual.

A estos contenidos disciplinares que le permiten al estudiante identificar categorías filosóficas que puede relacionar con su realidad, Klafki (como se citó en Paredes, 2017) los denomina “elementaria”, y los presenta a partir de siete formas:

I. Lo fundamental, que se puede experimentar solo en términos de vivencia. Las experiencias y vivencias fundamentales solo se pueden desplegar no definir, ocurren en situaciones específicas no necesariamente planeadas, teniendo como sustrato el hecho de que aparecen estados de ánimo difíciles de ser conceptualizados. II. Lo ejemplar, que se entiende como aquello según lo cual algo general se experimenta con algo particular, en otros términos: lo general se abstrae de lo particular. III. Lo típico a partir del cual lo general se experimenta en lo particular y se nos revela como tipo. IV. Lo clásico, donde lo general se experimenta a partir de un valor o valoración. V. Lo representativo, según lo cual lo general se experimenta como actualización, como presentificación. VI. Las formas finales simples en donde lo general se aprende en un hacer o realización de lo particular, sobresaliendo aquí el carácter práctico (p. 35).

Desde esta perspectiva, Klafki (como se citó en Paredes, 2017) le da valor tanto a la historia de las ideas, que se evidencia en “lo clásico”, como a la actualización de esa historia de las ideas como “presentificación”. Estos elementos no se desligan de las llamadas vivencias que acompañan a los aprendices de filosofía en la escuela, lo cual puede

llegar a ser el ideal en la enseñanza de la filosofía en los colegios para no reducirla a meros contenidos conceptuales sin ninguna significación para los estudiantes. Bien lo ratifica Murillo Lara (2018) cuando afirma que “no se puede enseñar filosofía como un contenido, como un conjunto armónico de enunciados categóricos verdaderos, sino a lo sumo como conjuntos de verdades condicionales, de conclusiones tentativas. Lo único que no es tentativo son las preguntas filosóficas” (p. 28). La validez de la historia de las ideas, la cual lleva consigo las preguntas que acompañan la realidad humana, sigue vigente en la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la enseñanza de la filosofía cumple a la vez una función social en medio de la lógica mercantil que atraviesa el contexto educativo, esa lógica que la filosofía no “puede dejar de problematizar. Mucho menos servirle como transmisora o difusora acrítica” (Cerletti y Kohan, 1996). Por lo tanto, tanto los contenidos que hacen parte de la historia de las ideas, como los problemas filosóficos aterrizados en la realidad contextual, cobran igual valor en la enseñanza de la filosofía en los colegios.

¿Cómo enseñar filosofía?

Si la enseñanza de la filosofía va acompañada del desarrollo del pensamiento crítico, de la argumentación y de la problematización propia de las preguntas filosóficas, parece ser evidente que no es pertinente el uso de didácticas tradicionales en las cuales el docente es el que tiene la palabra, posee la verdad y, por lo tanto, da las respuestas a todos los interrogantes. Tampoco se puede afirmar que toda la palabra la tienen los estudiantes, aunque deben cobrar un papel protagónico durante el desempeño de su aprendizaje. Quizá lo más importante es que el docente sepa por qué y para qué enseñar filosofía, pues como afirma Cerletti (2015), “en la medida en que se trata de la cuestión de enseñar, las respuestas que se den a la pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” serán el punto de referencia para una práctica posible de la enseñanza de la filosofía” (p. 25). Si el docente, desde el inicio, tiene alguna claridad sobre

qué es enseñar filosofía y para qué la enseña, determinará las formas de hacerlo, independientemente de los contenidos, pues en cierta medida, la forma le da el diferencial a la filosofía frente a otras asignaturas.

Una clase de filosofía debe ser particularmente diferente a otras clases, pues se ponen en juego situaciones problemáticas, de las cuales se apropian los estudiantes, disertan, toman posturas y moldean su pensamiento, lo que puede ser orientado por el docente, pero en ninguna manera direccionado a únicas formas de pensar o percibir la realidad.

La enseñanza de la filosofía debe permitir un acto creativo de reapropiación por parte de los participantes, incluido, claro está, el profesor, de ideas, posturas, pensamientos y posibilidades nuevas de hacer filosofía y todo aquello que ocurra en el escenario del aula de clase. En este sentido, “la acción docente filosófica debería ser disponer los saberes filosóficos existentes de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, para que pueda tener lugar un pensar” (Cerletti, 2015, p. 33).

Algunos didactas de la filosofía han realizado propuestas que redundan positivamente en la enseñanza de esta asignatura y que vale la pena tener en cuenta. Cerletti (2015) habla de una didáctica aleatoria de la filosofía: “aleatoria —porque privilegia el azar del encuentro y la construcción compartida, antes que la transmisión unidireccional de información filosófica—, dándole un sentido específico al aprender y enseñar filosofía” (p. 35).

Vale la pena destacar el concepto de “encuentro”, que implica un intercambio de alteridades, un reconocimiento de la palabra del otro, una posibilidad de argumentar, rebatir, contraargumentar y todo aquello que hace parte del diálogo filosófico. En síntesis, lo que va dando luces a las características de un escenario pedagógico para la clase de filosofía.

Por esa misma razón es importante tener en cuenta que “la didáctica específica de la filosofía como didáctica aleatoria es fundamentalmente situacional” (Cerletti, 2015, p. 33), es decir, que el docente no puede preparar y orientar la clase de filosofía de la misma manera en dos grupos diferentes, y se podría llegar a aseverar que incluso esa posibilidad podría también ser válida para un mismo grupo, pues las condiciones de

disertación sobre diversos temas que arroja la filosofía van acompañadas de identidades, percepciones y momentos en los que el individuo va viviendo ese “hacer filosofía”. Esta didáctica aleatoria, tal como lo sugiere Cerletti, puede privilegiar el filosofar de los estudiantes, pues la aleatoriedad debe ser parte de una enseñanza filosófica, porque permite la construcción de conocimiento de manera compartida entre el docente y los alumnos. De esta forma, se alejan de ejes temáticos rígidos, predispuestos que deben cumplirse como logros y en algunos casos como objetivos estandarizados y establecidos por el docente sin una mirada contextual del aula de clase.

Esos encuentros, entendidos como espacios donde se comparte la experiencia filosófica, se presentan en medio de dos posiciones contrarias: la regulación de la institucionalización en sus diferentes manifestaciones y la aleatoriedad que implica la apuesta por enseñar a filosofar. Por esto, la labor del docente se constituye en un ejercicio con un alto grado de exigencia, ya que debe esquivar, en la medida de lo posible, la caída en lo repetitivo, ser propositivo en una planeación previa de la clase, aunque durante el desarrollo de esta el guion tome otro camino por darle cabida a lo que ve se va gestando en el filosofar. Entonces “lo planeado se transforma en condición de posibilidad de su propia disrupción” (Cerletti, 2015, p. 30). Esta es una disrupción que implica a la vez el replanteamiento tradicional de los papeles de docente-estudiante, lo que podría llegar a considerarse bastante complejo, dada la tendencia a mantener esos papeles preasignados por la tradición y que no permiten el reconocimiento de la existencia de subjetividades complejas y sobre todo a que el estudiante asuma su posibilidad de construcción de conocimiento sin mediaciones forzosas de los docentes.

Otro de los didactas de la filosofía que consideramos importante retomar es Klafki. Su propuesta “se encuentra enmarcada en su concepción de la pedagogía desde el enfoque crítico, cuya nota fundamental es que no se debe partir de supuestos teóricos sino de la realidad educativa para pensar tanto la enseñanza de saberes como la formación de los sujetos en términos generales” (Paredes, 2017, p. 35). Esta afirmación va en consonancia con la propuesta didáctica de Cerletti.

Si bien para Klafki los conocimientos son importantes, el contexto del estudiante debe tener un peso fundamental sobre los contenidos. Es una propuesta que aboga por la centralidad de las problemáticas sociales antes que en los supuestos teóricos que recaen de manera casi exclusiva en el campo de la abstracción. Ese centrar el filosofar en problemáticas sociales permite consolidar una perspectiva crítica por parte de los estudiantes frente a sus realidades. Además, propicia la construcción de conceptos a partir de la interpretación, lo cual, a la vez, interpela al docente sobre las formas de abordar la asignatura, desde la misma disposición del aula de clase, los textos elegidos y la forma de evaluar los acercamientos a esta. La elección de los temas, entonces, va de la mano con la propuesta didáctica, pues estos puntos llevan implícitos componentes que permiten la discusión oral, la argumentación y la contraargumentación sobre lo cotidiano.

Para finalizar con este apartado haremos alusión a la propuesta didáctica de enfoque multisensorial de Diana Paredes (2013). Esta propuesta tiene como punto de referencia el cuestionamiento de la enseñanza de la filosofía meramente verbalista, centrada en las disertaciones orales, en la elaboración de textos argumentativos que pueden llegar a volverse monótonos para las generaciones actuales que se mueven más en el mundo de la imagen. De ahí que la autora se pregunte: “¿por qué no considerar métodos de pensamiento visual como diagramas, análisis iconográfico e iconológico, diseño de herramientas web, imágenes mentales, modelos tridimensionales, etc. en términos de evaluación y no solamente los ejercicios escritos?” (p. 39).

Otra de las justificaciones de esta propuesta didáctica es la crítica a la tendencia tradicional de promover la educación del hemisferio izquierdo, bloqueando de esta manera la formación de una mente holística que le da cabida a los estímulos cognitivos como parte del proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de Paredes (2013), este tipo de didáctica permite mayor eficiencia en el aprendizaje, dada la variedad existente en las formas de procesar la información, direccionadas por el docente.

El enfoque multisensorial da paso a nuevas formas de la enseñanza y aprendizaje insertadas en las nuevas dinámicas tecnológicas de los espacios educativos. Esto permitiría quizá al docente un mayor acercamiento a los problemas filosóficos, dependiendo de su direccionamiento para la enseñanza de la filosofía. De ahí que surjan propuestas como la enseñanza de la filosofía a través del cine, que según Paredes y Villa (2013), “atestigua este poder de la mirada en el presente, da cuenta del vínculo entre comprensión y representación de un sentido” (p. 46). Se muestran así otras perspectivas de análisis textual que no se distancian de lo que se espera de la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Para sintetizar, es importante tener en cuenta que no hay una única forma de enseñar filosofía: “no es posible una didáctica de la filosofía, una receta repetible exitosamente por cualquiera en cualquier contexto, independientemente de las decisiones filosóficas que el profesor adopte sobre cómo llevar a cabo su labor a la luz de las condiciones reales en las que lo hace (Murillo Lara, 2018, p. 34).

¿Para qué enseñar filosofía?

Quizá debiera considerarse el “para qué” como el punto de partida de las discusiones en torno a la enseñanza de la filosofía en la educación media, dado que esta pregunta revierte directamente en los contenidos. También se podría llegar a pensar si la pregunta en sí misma tiene un sentido filosófico, tal como lo ha planteado Cerletti (2015).

Preguntarse actualmente por el sentido de enseñar filosofía en un mundo donde el conocimiento va ligado a visiones mercantilistas, donde en la escuela se habla de clientes en lugar de alumnos, donde el concepto de “producción de conocimiento” parece asociado a la lógica de la producción económica, podría llegar a ser un sinsentido o a la vez una redundancia. Sinsentido, porque preguntarse por el sentido de la enseñanza de la filosofía lleva en sí mismo una intención cuestionadora que en esencia es parte de la filosofía: cuestionar, interpelar, argumentar.

Por lo tanto, se convierte a la vez en algo redundante, pues se pregunta por la esencia misma de algo que parece no tener discusión.

Podríamos salirnos del problema que esta pregunta genera, aludiendo a la distancia que debe tomar el filósofo frente a esas realidades que acompañan las prácticas dominantes mercantilistas, pues, como dicen Cerletti y Kohan (1996)

para practicar una filosofía crítica, en la escuela o fuera de ella, se requiere siempre de algo más que de una buena lógica: se precisa una cierta distancia —intelectual— frente a los valores, saberes y prácticas dominantes, que los resitúe, problematice y configure desde una nueva perspectiva (p. 3).

No obstante, la pregunta es si, en esta educación líquida de la que habla Bauman, los estudiantes de colegio están en capacidad de tomar esa distancia y alejarse de todo lo que les invade cotidianamente y que los empuja a estar en esa liquidez. Este último fenómeno se contrapone a la solidez que puede llegar a dar la formación filosófica.

También podría llegar a considerarse un dilema ético-educativo que el docente de filosofía “ponga a pensar” a sus estudiantes de manera opuesta a como se mueve el mundo, confrontarlos con su propia realidad, plantearles salidas diferentes a lo que la cotidianidad les ofrece. Cuando estos estudiantes se enfrentan a la realidad, se encuentren con que la filosofía les ha vendido un mundo ideal al que no es posible acceder y frente al cual pocos pueden sobrevivir en esa lógica mercantilista.

Parece ser claro que el papel primordial de la enseñanza de la filosofía no es más que enseñar a pensar de manera diferente, argumentar, desarrollar habilidades que otras disciplinas no otorgan. Esto no significa que estos ámbitos no puedan lograr esa enseñanza, sino que dentro de sus objetivos no es primordial el desarrollo de estas habilidades, parece no permear su quehacer cotidiano. Sin embargo, “debería ser motivo de preocupación para cualquier docente de educación media la ausencia de una actitud reflexiva en sus estudiantes, la escasez de posiciones argumentadas, la poca disposición para cuestionar la información que reciben” (Murillo Lara, 2018, p. 39). Si esto fuera así, entonces ¿qué sentido

tendría la clase de filosofía si las demás asignaturas hicieran lo mismo?, ¿se limitaría a la enseñanza de la historia de las ideas o a la interpretación de textos filosóficos?

Como Gaete Vergara afirma (2015),:

la clase de filosofía en la escuela ha sido sometida a constantes debates, omisiones y marginaciones debido a que la institución escolar ha tenido como finalidad el encauzamiento de la conducta a las políticas dominantes, más que la formación de sujetos que desarrollen un pensar crítico e imaginen nuevos proyectos de sociedad (p. 2).

Si bien tanto la filosofía como las humanidades, en términos generales, no son la panacea, cobran un papel primordial para enseñar a pensar de manera diferente y muchas veces en contravía de la realidad de los estudiantes. Aunque, como lo afirma Tozzi (2007), los estudiantes no tienen la suficiente madurez para pensar filosóficamente ni los conocimientos necesarios para “hacer filosofía”, vale la pena salirse del círculo. Así, la clase de filosofía se convierte en un tertuliadero de ideas que puede que para los grandes filósofos no cobren mucho sentido, pero que para los pedagogos de la filosofía puede significar enseñar a ver el mundo de manera crítica y quizá en un futuro tener, dentro de la sociedad líquida, filósofos y humanistas capaces de sostenerse en la solidez que dan las ideas.

Metodología

La investigación realizada corresponde al paradigma interpretativo y tiene un enfoque cualitativo, ya que persigue y analiza los significados que los actores le dan al ejercicio de enseñanza-aprendizaje de la filosofía (Barragán et al., 2011, p. 96). En este sentido, el principal insumo lo constituyen las concepciones y reflexiones que poseen los diferentes actores involucrados sobre la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, esto es, los docentes y estudiantes de las instituciones educativas objeto de estudio.

Para la muestra se tuvieron en cuenta: docentes de filosofía de educación media, estudiantes de colegio, practicantes de la Licenciatura en Filosofía y docentes de la (Universitaria Agustiniense Uniagustiniana) que hubieran dado clase de filosofía en la educación media. En el caso de los estudiantes de colegio, se eligieron los entrevistados por medio de un muestreo no probabilístico determinado por la accesibilidad que permitían las diferentes instituciones educativas, planteando a los docentes que eligieran estudiantes independientemente de su cualificación respecto a las clases de filosofía. En cuanto a los practicantes, la muestra fue intencional, ya que cada uno cumple con los requisitos de la investigación. Por último, se tuvo en cuenta la totalidad de los docentes de la Licenciatura en Filosofía de la Uniagustiniana que hubieran trabajado en instituciones de educación media.

En total, se seleccionaron 12 instituciones educativas y 20 estudiantes de estas. Cabe rescatar la diversidad en cuanto a aspectos socioeconómicos (colegios ubicados en diferentes sectores de la ciudad y los municipios), orientación (instituciones confesionales y laicas), y la naturaleza de las instituciones (privadas y públicas). Esto permitió ampliar el panorama con el fin de encontrar diferencias y coincidencias que se vieran reflejadas a través de las categorías elegidas.

Para llevar a cabo la estrategia metodológica, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los actores investigados. A la par con lo anterior, se tuvo como insumo adicional los diarios de campo realizados por los estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Filosofía de la Uniagustiniana, durante su práctica pedagógica. Estas entrevistas buscaban rastrear la información en torno a las percepciones tanto de docentes como de estudiantes en torno a los contenidos, la didáctica y el sentido de la enseñanza de la filosofía teniendo como insumo los elementos teóricos abordados por los investigadores en torno a la enseñanza de la asignatura.

Considerando que la intención de los investigadores es indagar sobre el supuesto de los diversos actores en torno a la enseñanza de la filosofía, se eligieron como categorías de análisis: “los contenidos de la

asignatura”, “el contexto”, “la didáctica de la filosofía”, “el sentido de la enseñanza de la filosofía” y “la clase como encuentro”. Una vez sistematizadas las entrevistas se interpretaron efectuando un análisis de contenido dado, con lo cual se verifica la información logrando en cierta medida un grado de validez a las categorías que se extrapolan en la investigación.

Recopilada y codificada la información fruto tanto de las entrevistas como de los diarios de campo, se adelantó un proceso de análisis inductivo, dado que se buscaba encontrar conclusiones generales a partir de las particularidades recogidas en cada uno de los escenarios trabajados, partiendo de categorías previamente determinadas.

Resultados

Las voces de los estudiantes

Con respecto a la categoría denominada *contenidos*, los estudiantes percibieron la diferencia entre los contenidos centrados en el estudio de las ideas filosóficas a partir del desarrollo histórico del pensamiento y los contenidos centrados en problemas filosóficos. Que la clase sea historicista o por problemas no es lo que determina que esta sea agradable o no. Traemos a colación la respuesta de uno de los estudiantes del colegio Rosario de Cota: “la clase de filosofía es interesante ya que se puede dar a entender lo que pensaban las personas hace mil años o ya sea el tiempo que haya pasado; entonces es interesante saber costumbres, hábitos o el pensamiento que tenían esas personas”. Para el entrevistado, como a otros tantos estudiantes entrevistados, el conocimiento de los pensadores de la antigüedad es valioso e interesante de conocer. También ocurre con otro estudiante de la IED José Martí, para quien lo más llamativo ha sido “la historia de Sócrates, Aristóteles, Platón y cómo pensaban”.

Pero también encontramos respuestas como la de un estudiante del colegio Psicopedagógico la Acacia, quien afirma:

Considero que mi experiencia ha sido buena porque se sale la clase de un plan curricular, en el cual no solo enseña los temas dados por un colegio en un plan de estudios, sino que abarca temas de interés y de importancia para la vida de las personas. Considero que es una materia esencial y lo que también hace buena la experiencia es que el conocimiento se imparte a través de las preguntas que uno mismo se formula para así uno mismo solucionarlas y que no sea un aprendizaje efímero, sino que perdure más en uno mismo.

En estos casos, los estudiantes perciben que la enseñanza de la filosofía está directamente relacionada con su vida personal.

Algunos fusionan en su experiencia personal tanto los contenidos historicistas como aquellos que los conectan con su realidad:

En particular me gustaron dos temas en sobreposición de las otras. La primera es un plan curricular que fue Maquiavelo, en el que vimos lo del fin justifica los medios y de que el hombre por naturaleza es malo y nos metimos mucho en la parte moral y pues de justificar cada ponencia, por decirlo así, y entonces es un tema que tiene muchas formas de entenderlo y pues eso hace que uno no solamente se centre en ese tema, sino que abarca muchos más. Y otro que fuera de clase, o sea fuera del plan del currículo o del plan de estudio, estábamos dando una opinión subjetiva de qué es el amor y como se versificaba en cada persona, eso me pareció interesante sobre todo la opinión subjetiva de cada quién y pues de que eso ayuda a aclararse a uno mismo como persona y como intentar también conocerse.

En términos generales, no hay una tendencia única a considerar más valiosa una forma de organizar los contenidos, pero sí cobra importancia lo concerniente al “sentido” que tiene ver una asignatura como filosofía dentro de la educación media, aspecto que relacionan directamente con su contexto: “Las cosas que vemos en clase de filosofía nos ayudan para forjar un futuro porque vemos muchas cosas que son cotidianas y cosas que también ayudan como para saber más del mundo” (estudiante colegio La Alameda). Esto hace en cierta medida, diferente la clase de filosofía a las demás asignaturas.

Un elemento común de las entrevistas a los estudiantes es la percepción de que la filosofía les permite desarrollar pensamiento crítico, argumentar y tomar posturas: “La clase de él me gusta mucho por no es solo copiar, es ir más allá es tener pensamientos críticos de cada tema, de lo que está sucediendo en el país, es cuestionarnos a nosotros mismos, de nuestro entorno” (estudiante Colegio Psicopedagógico la Acacia), aspecto que relacionan directamente con su diario vivir, pues consideran que la filosofía les brinda herramientas para poder desenvolverse mejor en la vida. Además, “En lo personal sí pienso que la clase está muy enlazada con la vida cotidiana, ya que todo lo que hacemos es filosofía, ya que hasta en nuestro diario vivir hacemos cosas que nos ponen a pensar y de eso es lo que se trata la filosofía. De una vez cuando nosotros pensamos ya estamos haciendo prácticamente filosofía” (estudiante Fe y Alegría San Ignacio I.E.D). De lo anterior se concluye que una clase de estas características se lleva de manera particular para poder conjugar conocimiento, realidad y las competencias propias del pensamiento crítico.

¿Cómo perciben entonces, desde el punto de vista didáctico, la clase de filosofía los estudiantes entrevistados? Es una clase que los pone a pensar, que los saca del común denominador de otras clases, que es diferente, en palabras de alguno de los estudiantes: “mi experiencia de la clase de filosofía ha sido muy buena porque el profesor la hace diferente, no solo nos pone a copiar sino que nos pone a pensar, nos hace tener un pensamiento crítico”. Esta diferencia radica en la forma como la clase se lleva a cabo: “es una clase donde dialogamos mucho, nos dejan pensar como queramos siempre y cuando tengamos argumentos. El profesor nos hace preguntas que entre todos debemos responder desde nuestro punto de vista y él nos confronta o a veces un compañero lo hace”. En ese diálogo, que los estudiantes perciben, nosotros inferimos que la clase de filosofía se caracteriza por el encuentro entre los filósofos estudiados, el docente y los compañeros de clase:

Lo que más me gusta es que podemos complementar nuestra filosofía, por decirlo así, con la de ellos y también me gusta que el profesor nos pide nuestra opinión o lo que pensamos al respecto al pensamiento que

ellos tenían anteriormente y pues eso es algo que me gusta porque tienen en cuenta lo que nosotros estamos pensando sobre eso (estudiante Colegio Rosario de Cota).

La posibilidad de escuchar las voces de los estudiantes permite el encuentro entre la historia de las ideas, el conocimiento de los docentes y la realidad de los estudiantes.

Las voces de los docentes

Las voces de los docentes coinciden con las opiniones de los estudiantes, pero es importante ver cómo están permeadas por su propia experiencia, es decir, mucho de lo que realizan en sus clases va acompañado de sus percepciones frente a lo que significa una clase de filosofía en la educación media.

No existe una tendencia única. Es decir, no hay una inclinación ni por la clase historicista ni tampoco por la clase centrada en los problemas filosóficos:

yo considero que es muy importante tener las bases los fundamentos de la filosofía en la antigüedad, creo que con eso se pueden comprender muchos de los problemas que se dan después, y creo que actualmente también para acercar un poco más la filosofía es mostrar cómo, más allá de un discurso que se pueda dar, la filosofía sirve para resolver problemas, entonces con los muchachos aquí trabajamos por ejemplo problemas de su vida cotidiana, a veces problemas de su vida familiar, problemas de crisis en el contexto colombiano, vemos cómo la filosofía también puede dar respuesta a eso creo que eso es uno de los grandes aportes que puede hacer la filosofía hoy en día y que hay que potenciarlo en el colegio para que el muchacho se sienta también inquieto de leer filosofía de estudiarla no solamente como contenidos que deben darse de plan en un plan de estudios (docente Colegio José Allamano).

Sin embargo, el común de los docentes considera necesario darle importancia a la historia del pensamiento, pues es el punto de partida para la comprensión del papel de la filosofía tanto en la vida personal como

en el análisis de realidades contextuales. En la voz de un docente de la Uniagustiniana con experiencia en educación media:

Yo hacía un recorrido histórico entonces. Consideraba que sí era importante conocer qué se había hecho para llegar a lo que tenemos hoy sobre la filosofía. En un primer momento hacía un recorrido histórico para luego plantear unos problemas sociales actuales y decir: bueno, ¿toda esta historia que acabamos de leer en uno o dos periodos para qué nos sirve? Para solucionar el problema de hoy. Entonces, considero que es importante la historia de la filosofía, pero poniéndola en contexto actual o si no se queda simplemente en historiografía.

Los docentes son conscientes de que no es fácil dar una clase de filosofía en el colegio como ellos lo quisieran, pues están supeditados a decisiones externas, como los cambios en las Pruebas Saber, donde filosofía fue desplazada por lectura crítica, lo que ha llevado que en algunas instituciones educativas se considere la clase de filosofía como aquella en la que se enseña a leer críticamente: “en un colegio no se le da importancia a la filosofía, entonces la filosofía se torna casi que en ayudar al estudiante a que lea mejor para el Icfes”, comenta un docente de la Uniagustiniana. Además, el docente del colegio Psicopedagógico la Acacia afirma:

Hay algo estructurado y montado que viene desde el Ministerio de Educación y que es supervisado por ISO; es una estructura de la que uno no se puede salir. Ahí es cuando se negocia desde el currículo oculto y trabaja la clase desde lo que considera debe ser, aunque no siga todos los lineamientos del Ministerio.

Esta negociación de la que habla el docente es percibida en otros de los docentes entrevistados: “como se me dijo que tenía que enseñar filosofía era demasiado bibliográfica y casi que enciclopédica y yo soy muy contestatario contra eso entonces decidí más bien ir a la necesidad de los estudiantes más que a la de la institución”. Entonces, el profesor negocia el “deber ser” de la clase de filosofía desde una perspectiva de las instituciones y lo que considera “debe ser” desde sus deseos personales.

Ese desear de la clase por parte de los docentes va relacionado con una tendencia a trabajar la filosofía en un contexto, es decir, buscar alternativas que lleven a que la clase de filosofía guarde relación con las experiencias cotidianas de los estudiantes:

En un colegio, lo primero que aprendí es que lo primero que sirve la clase de filosofía es para que el estudiante se ubique dónde está en el mundo, que reconozca su contexto, su situación familiar, sus propios gustos, sus propias decisiones que todas esas tiene un origen más allá de lo que él ve. Esa fue unas de las primeras cosas que sentí grato de enseñar filosofía y desde ahí me parece que sirve para que los muchachos vean más o menos proyecten hacia donde quieren ir y las razones por las cuales llegan allá (docente Uniagustiniana).

Todos los docentes entrevistados poseen un cierto afán por que al estudiante le agrade su clase, se sienta a gusto en esta y para eso deben acudir al contexto inmediato, que ellos perciban una relación entre lo que estudian y lo que viven.

Esa necesidad de unir la realidad con los contenidos trabajados lleva a que las estrategias didácticas utilizadas en clase estén acompañadas del diálogo como punto de partida de la argumentación, la crítica, la toma de posturas por parte de los estudiantes, lo que coincide con las percepciones de los estudiantes respecto al desarrollo de las clases. Es interesante analizar en las entrevistas a los docentes que varios de ellos consideran importante dentro del trabajo en el aula la lectura como punto de partida para la discusión de los temas que se van a abordar. No obstante, para los estudiantes este “paso” casi obligatorio para los docentes, no ha sido relevante al momento de hablar del “cómo” se lleva a cabo la clase: “yo hacía la clase en el colegio así. Mucho contenido al principio, mucha lectura para luego ahí si enfrentarnos un poco más a una realidad”, comenta uno de los docentes de la Uniagustiniana respecto a su experiencia en el colegio.

Yo parto mucho de conceptos porque explicar claramente un concepto no significa que se ha aprendido al pie de la letra; entonces trato de explicarlo brevemente, pero para eso los estudiantes deben también leer

al autor que se está trabajando. De ahí si paso a problemas, para que al finalizar su etapa escolar los estudiantes entiendan para qué les sirvió estudiar filosofía (docente Uniagustiniana).

Es más claro en los docentes el orden en que se llevan las clases, las estrategias utilizadas, pues mientras para los estudiantes prima el diálogo, los docentes diferencian cada uno de los momentos de la clase. Así como los profesores anteriormente citados parten de lecturas, teorías, conceptos, otros les dan importancia a otros recursos como estrategia para la clase:

De recursos yo utilizo mucho lo que es diapositivas, utilizo también películas, me gustan cuando tengo que dar algún dilema ético me gusta bastante, y entonces coloco al principio para sacar esos pre-saberes y para generar esos pre conceptos y analizar la clase. Lo que hago es poner una película ellos la observan y después ya le coloco la teoría para que ellos después de todo lo que miraron en esa película podamos mirar y decir aaah so pertenece de pronto a tal teórico o esto puede relacionarlo aquí y demás eso es lo que yo más o menos manejo, casi poco utilizo el marcador más la clase es charlada yo soy de los que hablan mucho y me ubico de un lugar a otro, muchas anécdotas y todo el aprendizaje que se da y todo lo que yo doy se dan con ejemplos cotidianos.

No existe una sola forma de orientar una clase de filosofía para los docentes de educación media, pero si buscan que la clase sea agradable, desde su perspectiva, cada uno determina qué es lo que considera importante. Todos desembocan en el diálogo como encuentro entre todos, como lo afirma el docente del colegio José Allamano:

Yo soy muy fiel en la creencia de que el momento de enseñanza es un momento agradable, uno no aprende si no está cómodo y me parece que no hay nada más agradable que acercarme a los estudiantes y preguntarles cómo están, y si me tengo que gastar diez minutos escuchando los gasto porque tal vez me den pautas para empezar hablar desde su misma realidad.

Con esta idea coincide el docente del colegio Psicopedagógico la Acacia, para quien “el saludo es el momento más importante para percibir cómo será la clase y cómo se va a llevar el contenido de la misma”. Asimismo, para uno de los docentes de la Uniagustiniana, quien habla de la importancia de acercarse a los estudiantes: “uno tiene desde ahí una tarea y es romper esa barrera en donde ellos se sienten obligados con esta materia y más bien brindarles un espacio donde ellos se sienta a gusto y a veces hasta involuntariamente ellos sienten que están aprendiendo”. Existe entonces, desde las percepciones anteriores, una relación directa entre lo afectivo y lo cognitivo en el momento de establecer ese encuentro en el aula de clase.

Las voces de los practicantes

Para finalizar, hablaremos de las percepciones de los practicantes, quienes tienen la posibilidad de ser tanto protagonistas como observadores de las clases que acompañan durante su proceso de práctica. En este caso, no se analizan entrevistas, sino los diarios de campo llevados a cabo por los estudiantes mientras llevan a cabo la práctica.

Respecto a los contenidos, a través de los diarios de campo los practicantes pudieron percibir cómo algunos docentes no dan esa posibilidad del diálogo filosófico en las clases, sino que su ejercicio docente se limita a dar conocimientos y evaluar: “clase magistral, lectura de artículos de revistas indexadas, cuadernos de investigación histórica, mapas conceptuales y mentales, socialización de la investigación” (E1.DC1)⁷, sintetiza durante casi todo su diario de campo un estudiante las actividades que lleva el docente en el aula durante el desarrollo de la asignatura.

La crítica realizada por los practicantes coincide con la percepción que tienen de cómo debe ser una clase de filosofía, lo que podría

⁷ Los diarios de campo se encuentran codificados así: E# (estudiante numerado), DC# (Diario de campo numerado).

atribuirse a la forma como están siendo orientados en su formación profesional. En palabras de Cristian,

La clase debería caracterizarse por la creatividad a la hora de crear los escenarios de aprendizaje, el conocimiento debe ser algo realmente significativo para la realidad de los estudiantes. Lograr aterrizar ese discurso filosófico a las realidades particulares o a la cotidianidad (E7. DC6).

Para los futuros profesionales la enseñanza de la filosofía debe ser un espacio de

reflexión, de autoconocimiento, de reconocimiento de ese otro y creo que le permite a las personas tener otra visión de su propia realidad y de la misma realidad en la que se mueve, eso es en cierta medida la importancia sobre la que recae el estudiar filosofía en los colegios, porque le permite a los estudiantes apropiarse de su propia realidad (E4. DC8)

Lo anterior coincide con la percepción de los docentes de la universidad respecto a la formación en el pensamiento crítico y en la argumentación.

En ese tránsito que hacen de su papel de estudiantes al de docentes, la categoría del *encuentro* juega una función fundamental para poder empoderarse como líderes dentro del aula:

Me tomó más trabajo hacer como una lectura genuina del contexto, o sea enfrentarme al aula, entrar a los contextos particulares de cada estudiante para saber de qué manera llegar a ellos, que tan pertinente estaba siendo lo que yo estaba haciendo o diciendo creo que eso era como lo más complejo.

Poder establecer un diálogo de saberes con los estudiantes, lo que comúnmente se denomina “romper el hielo”, es importante para lograr una clase con asertividad.

Al respecto de la articulación entre contenidos y contexto, un practicante del Colegio Agustiniiano Tagaste anotaba en sus diarios de campo que “la no participación de los jóvenes es síntoma de que los contenidos no resultan significativos para sus realidades particulares” (E1.DC1). La

información recolectada permite colegir que el contexto preocupa a los practicantes. En últimas, esta reflexión desemboca en la utilidad práctica de la enseñanza de la filosofía: si esta debe (y puede) transformar realidades, sobre todo en los jóvenes que habitan sectores con marcadas problemáticas sociales.

Se pudo observar que algunos docentes llevan a cabo lo que los estudiantes denominan “clase magistral”, y en las respectivas reflexiones, los practicantes anotan: “la no participación de los jóvenes es síntoma de que los contenidos no resultan significativos para sus realidades particulares” (E14.Dc1). Si bien podría ser un juicio de valor de un practicante, es reiterativo este tipo de aseveraciones en las entrevistas realizadas a los estudiantes de los colegios, para quienes el conectar los conocimientos adquiridos en clase con su realidad más cercana ha sido motivante durante la clase de filosofía.

Conclusiones

Al iniciar esta investigación surgieron preguntas como: ¿qué enseñar en filosofía en el colegio?, ¿por qué y para qué dar clases de filosofía?, ¿qué temáticas abordar?, ¿se trata de enseñar filosofía o enseñar a filosofar?

Pudimos observar dos tendencias bien delimitadas: la enseñanza historicista y la enseñanza a partir de problemas. No hay una inclinación en los docentes a elegir una sola de las dos, pero en los estudiantes y practicantes sí hay una preferencia por la enseñanza a partir de problemas, sobre todo si está conectada con su contexto inmediato o del país, sin suponer que la enseñanza historicista no sea importante.

Preguntarse por el ser del hombre o por el sentido de la libertad, o quizá sobre el bien y el mal, suele ser importante para los estudiantes, pues va ligado a su experiencia personal, histórica o social. Ahí, cobra más valor para esta población una clase de filosofía, además de permitirles salir de la cotidianidad a la que están acostumbrados con otras asignaturas.

Se pudo observar que no hay un común denominador en las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía, no hay una camisa de fuerza que obligue a los docentes a dictar la clase de una manera o de otra, pero que sí es claro tanto en docentes como en estudiantes que la enseñanza de la filosofía tiene “algo” que la diferencia de las demás asignaturas. Esto es que el estudiante, en cierta medida, abra su perspectiva frente al conocimiento y desarrolle habilidades argumentativas y críticas, haciendo de la clase un encuentro de experiencias y saberes.

Hasta acá parece haberse dicho todo en torno al sentido que tiene tanto para docentes como para estudiantes la enseñanza de la filosofía en la educación media. Sin embargo, a veces pareciera existir un contrasentido cuando el docente debe sentarse a pensar en la elaboración de pruebas y resultados que no dejan entrever lo que realmente realiza en el aula de clase. Los diarios de campo no evidencian estrategias centradas específicamente en el sentido y en la construcción de conceptos emergentes producto de la interpretación de la realidad contextual por los estudiantes y que les permitiría no dejar lo trabajado en las horas de clase como una escena más de las tantas que tienen que vivir cotidianamente.

Esa noción de *enseñanza* más allá de la presentación unilateral de contenidos permite identificar en las personas, a través del trabajo de campo, que hay un plus diferenciador en la enseñanza de la filosofía, hay un sentido oculto que se deja ver y en el cual una buena hermenéutica permitiría vislumbrar la razón de ser de la misma en la escuela. De ahí que la labor del docente se constituye en un ejercicio con un alto grado de exigencia, ya que debe esquivar, en la medida de lo posible, la caída en lo repetitivo, estar al tanto de las cuestiones más existenciales de sus estudiantes, romper en cierta medida con los roles preasignados para poder reconocer la existencia de subjetividades complejas en su aula de clase. La clase de filosofía es, entonces, una articulación de personas, saberes, lugares, tiempos, encuentros, desencuentros frente a los cuales se logra un sentido particularmente diferente a las demás asignaturas.

En definitiva, vale la pena seguir reflexionando sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media y una vez se encuentre el sentido de esta asignatura, el para qué enseñarla, se podrá dar respuesta al cómo,

es decir, a la forma de abordaje de la misma y, por lo tanto, a lo que concierne a la evaluación.

Queda sobre el tintero aún mucho sobre qué reflexionar en torno al quehacer del docente de filosofía para que esta disciplina tenga valor en la escuela. Quizá sea importante volver la mirada a la misma escuela, al sistema educativo para que, de una u otra manera, se visibilice la importancia que la filosofía tiene para formar ciudadanos críticos y que respondan con su hacer y su pensar a las realidades de su tiempo.

Referencias

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, A. (2004). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 3.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação*, 40(1), 27-36.
- Cerletti, A. y Kohan, W. (1996). ¿Para qué sirve la filosofía en la escuela? *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 31-32, 50-56.
- Gaete Vergara, M. (2015). Desde los márgenes. La filosofía en el “mercado” de los saberes escolares. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, 22.
- Lipman, M. y Pérez, M. G. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Murillo Lara, L. (2018). La concepción socrática de la filosofía y de su enseñanza en la educación media. En *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 14-42). Editorial Uniagustiniana.
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 31-47.
- Paredes, D. M. y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48.
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo Filosófico*, 68, 207-215.

CAPÍTULO IV

Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía

— *Analysis and Perceptions of the Evaluation of Critical Reading in High School Education. A Philosophical Perspective.*

Miguel Antonio Rosso Jaimes
Juan Ernesto Tibocho Buitrago
Martha Graciela Arias Rey

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Rosso Jaimes, M. A., Tibocho Buitrago, J. E. y Arias rey, M. G. (2023). Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 87-135). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.04>

Sobre los autores __ *About the authors*

Miguel Antonio Rosso Jaimes

miguel.rosso@uniagustiniana.edu.co

Licenciado en Filosofía, Especialista en Pedagogía y Magíster en Educación. Docente e investigador universitario. Sus áreas de investigación son: educación, pedagogía, currículo y filosofía contemporánea. Profesor de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana, Bogotá – Colombia.

Juan Ernesto Tibocho Buitrago

juan.tibocho@uniagustiniana.edu.co

Magíster en Educación por la Universidad La Gran Colombia, Especialista en Pedagogía y Licenciado en Filosofía de la Uniagustiniana. Sus áreas de profundización e investigación son: didáctica general y específicas, evaluación educativa y formación docente, además del acompañamiento como tutor, en los ejercicios de investigación en el posgrado de Especialización en Pedagogía. Profesor de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana, Bogotá - Colombia.

Martha Graciela Arias Rey

martha.arias@uniagustiniana.edu.co

Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado como docente de filosofía en colegios de Educación Media, donde recibió el Premio Compartir al Maestro en el año 2008. Su trayectoria académica e investigativa gira en torno a la educación y pedagogía. Profesora investigadora de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación en la Universitaria Agustiniana, Bogotá - Colombia.

Resumen

La presente investigación analiza cómo comprenden y trabajan la lectura crítica los docentes de filosofía de educación media en comparación a cómo la comprende y trabaja la prueba Saber 11. Para llevarla a cabo se tuvieron en cuenta las percepciones de docentes de filosofía de 10 instituciones educativas y de una persona especializada en el tema; además se analizaron 20 pruebas facilitadas por cada uno de los docentes entrevistados. La información recogida se contrastó con las teorías sobre lectura crítica. Dentro de los resultados encontrados se pudo percibir que tanto la prueba Saber como las realizadas por las instituciones educativas acentúan las preguntas en la comprensión textual, mientras que lo concerniente a lectura crítica y reflexión frente al texto se encuentra en segundo lugar. Se resalta que las instituciones educativas investigadas no priorizan obtener buenos resultados en estas pruebas y prefieren el goce del trabajo en el aula, además de tener claro que las condiciones socioeconómicas son determinantes en el logro de lo que la prueba Saber 11 espera.

Palabras clave: lectura crítica, comprensión textual, competencias lectoras, evaluación.

Abstract

This research analyzes how philosophy teachers of secondary education understand and work on critical reading in comparison with how they understand and work on the *Saber 11* test. To carry it out, the perceptions of philosophy teachers from 10 educational institutions and of a person specialized in the subject were considered; in addition, 20 tests provided by each of the teachers interviewed were analyzed. The information gathered was contrasted with the theories on critical reading. Among the results found, it could be perceived that both the *Saber* test and the tests given by the educational institutions emphasize the questions on textual comprehension, while critical reading and reflection on the text are in second place. It is highlighted that the educational institutions investigated do not prioritize obtaining good results in these tests and prefer the enjoyment of the work in the classroom, besides being clear that the socioeconomic conditions are determinant in the achievement of what the *Saber 11* test expects.

Keywords: critical reading, textual comprehension, reading skills, assessment.

Introducción

En el 2008, 1 % de los estudiantes del país logró ubicarse en el nivel 6 de lectura en las pruebas Pisa (OECD, 2018), donde se miden tanto la comprensión, como el manejo de conceptos abstractos, la posición frente a estos y la capacidad de hacer lectura intertextual, mientras que en la prueba Saber 11 del mismo año, para colegios calendario A, solamente el 13 % llegó al nivel 4 de lectura crítica⁸. Estos resultados y las discusiones que se dan en el ámbito académico en torno a las competencias lectoras de los recién egresados de la educación media llevaron al equipo investigador a preguntarse cuáles son los determinantes de estos resultados, pero, ante todo, cómo trabajan los docentes de filosofía de las instituciones educativas la lectura crítica y si realmente está dentro de sus prioridades alcanzar los resultados que el Estado espera.

Además de las inquietudes anteriores, juega un papel primordial el hecho de haber recorrido parte del ejercicio profesional en instituciones educativas de educación media, en las cuales se entretienen diversos elementos que impiden que lo esencial en la enseñanza de la filosofía sea la lectura crítica, sin el acercamiento al lenguaje filosófico, el deliberar argumentativo sobre diversos temas, el apasionar a los estudiantes por eso que se llama filosofía, en un juego por acercarlos al filosofar, desde las mismas características de los jóvenes a los cuales se les intenta

8 Informe obtenido de la fuente: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

hacer comprender el discurso filosófico, que de por sí va llevando hacia la lectura crítica.

Por lo anterior el texto parte de indagar lo que significa leer críticamente en el contexto de la enseñanza de la filosofía, así como los elementos que entran en juego cuando de lectura crítica se trata, para luego determinar cuáles de esos elementos son tomados por la prueba Saber 11 y ante todo si es posible, desde la enseñanza de la filosofía, la evaluación de la lectura crítica sin dejar de lado la lectura como goce del espíritu. Para hacerlo, se ha decidido escuchar las voces de los docentes de filosofía, sus inquietudes, perspectivas dentro del aula, la forma como evalúan la competencia lectora y particularmente la lectura crítica, y una vez interpretadas sus experiencias, contrastar con lo que propone la prueba Saber 11.

¿Qué es lo crítico en la lectura?

Daniel Cassany (2003) afirma que una persona crítica es aquella que:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos (p. 113).

Ahora bien, si analizamos cada uno de estos tópicos en la lectura, denominada por Cassany “comprensión autónoma”, ¿puede lograrse a partir simplemente del hábito de la lectura?, o ¿será necesaria una

mediación de expertos? Para que esta autonomía sea posible, el estudiante debe tener claro qué tipo de texto está leyendo y así podrá saber cómo entenderlo.

Esto se conoce como tipologías textuales. Estas tipologías textuales miden las intencionalidades pragmáticas sobre las cuáles se lee un texto, cuál es el contexto en el que el autor escribe, para quién escribe. Cuando un estudiante identifica la superestructura de un texto, sabe cómo leerlo, pues no leerá de la misma manera una novela que un texto científico o un ensayo filosófico. Se quiere afirmar con esto que lo crítico hace parte de toda tipología textual, y no exclusivamente del texto filosófico. En pocas palabras, se puede leer críticamente una novela, un texto que explique el origen de un componente químico o un tratado filosófico. Lo importante siempre será que el lector sea capaz de identificar intencionalidades. De ahí la necesidad de pensar la lectura crítica en relación a la enseñanza de la filosofía específicamente.

Dichas intencionalidades son pragmáticas, es decir, van rodeadas de contextos que acompañan al escritor, de factores extralingüísticos en el uso del lenguaje, de esas percepciones del mundo, de la realidad que tiene el autor. Por eso, quien se acerca a un texto no está leyéndolo solo a este, sino que también al autor. De este modo, leer críticamente implica ciertas mediaciones dadas por la escuela en torno a contextos de creación textual.

En segundo lugar, Cassany habla de la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se escribe el texto. Ese contexto, tiene que ver no solamente con quién escribe, sino con “desde dónde” escribe. Hablamos entonces de intencionalidades, formas de ver el mundo, adhesiones ideológicas, políticas, académicas del autor del texto, que determinan la forma como se posiciona frente al mundo y cómo, a la vez, toma posturas que deben ser interpretadas adecuadamente por el lector si tiene en cuenta estos y todos los aspectos que puedan rodear el acto de escribir. El lector crítico mira el contexto, se posiciona en el contexto y desde ahí toma postura. No puede tomar postura solamente desde sus presupuestos y preconcepciones, sino que va mucho más allá de aquello que

ya conoce. En el caso de la enseñanza de la filosofía, el lector debe tener en cuenta la tradición filosófica, la rama o la perspectiva de pensamiento en la cual está enmarcada el texto que lee.

Una vez el lector ha logrado entrar en el texto y su realidad está en la capacidad de construir esos “discursos alternativos” de los que habla Cassany, asumiendo posturas personales frente al texto, contrastando el texto con otros, estableciendo acuerdos o desacuerdos. Esto le permite posicionarse ya no dentro del texto, sino frente a este. De esta forma, puede observarlo más allá de lo que el texto dice; por el contrario, el lector tiene algo para decirle al texto. Asume entonces un ejercicio discursivo que le permite argumentar, desde una postura netamente personal, lo que quiere decir frente al texto. Se trata entonces de leer “detrás de las líneas” y no “entre líneas”, como lo referencia Gray (1960, citado por Alderson, 2000).

Algunos autores, como Kalman (2008), consideran que la elección de los textos en la escuela debe estar ligada al contexto de los alumnos y también partir de los conocimientos de estos, de manera que la lectura y la escritura jueguen un papel de transformación política y social, como lo tuvo en los procesos de alfabetización liderados por Paulo Freire. Desde esta perspectiva, la lectura no cumple únicamente el papel de alfabetización, sino que debe permitir al aprendiz poder desempeñarse socialmente, para que se convierta en una práctica social más que no le aisle de la realidad y le ayude a saber leer el mundo, dándole así una función “crítica liberadora” a la lectura. Por tal razón, una parte importante del trabajo del docente de filosofía es la de elegir los textos con los que guiará su clase, pues estos deben estar alineados a los intereses del docente, la asignatura y el estudiante.

El acto de leer va mucho más allá de lo académico, posee una responsabilidad que recae en lo social, dado que la lectura es un proceso por el cual se adquieren creencias (Van Dijk, 1999). A la vez también se puede ser influenciado tanto por los textos que se leen como por aquellos que leen el texto. Algunos discursos pueden manipular las creencias, controlando las ideas del lector; ahí radica la importancia de enfrentarse de

manera crítica a un texto. Al respecto, Van Dijk (1999) dice que: “[...] virtualmente todos los niveles de la estructura del texto y del habla pueden en principio ser más o menos controlados por hablantes poderosos, y puede abusarse de dicho poder en detrimento de otros participantes” (p. 28). A partir de lo anterior, se puede entender la lógica de los discursos escritos y verbales.

Cabe resaltar el papel que tiene el análisis crítico del discurso [ACD], que en palabras de Van Dijk (1999): “En lugar de ofrecer reflexiones filosóficas globales sobre tal papel, el ACD proporciona detallados y sistemáticos análisis de las estructuras y estrategias de texto y habla, y de sus relaciones con los contextos sociales y políticos” (p.24). Esto quiere decir que analizar críticamente un discurso parte de reconocer la relación que tiene este con el contexto, ¿de dónde surge el texto?, ¿quién lo escribió?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuál es su escuela de pensamiento?, ¿está inscrito en alguna tradición filosófica?, entre otras preguntas que ayudan a entender el trasfondo de las ideas expresadas.

Competencias en lectura crítica

En línea con la postura de Van Dijk —entre otras—, el Icfes, en el marco de referencia de la lectura crítica (2018), parte del modelo de las unidades semánticas sobre las cuales se lee un texto: micro, macro y superestructura, de manera que reconoce los tres niveles sobre los cuales se puede hablar de comprensión lectora: “comprensión literal del texto, comprensión, construcción e interpretación del texto y aproximación al sentido de manera crítica” (p. 17). En lo correspondiente a la formación en lectura crítica destaca tres competencias que se explican a continuación:

Primera competencia: “El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto” (Icfes Saber Pro, 2018, p. 18).

Esta primera competencia destaca lo que mencionan tanto Van Dijk como Cassany sobre la relación que hay entre un discurso y su contexto, siendo necesario que el estudiante reconozca y trabaje sobre esa relación,

entendiendo que el texto es un producto de uno o varios sistemas sociales y que carga en sí las ideas, creencias y convicciones de esos sistemas. Se habla entonces, en esta competencia, del análisis microestructural. En el campo de la filosofía, el estudiante tiene la tarea de reconocer el discurso filosófico y la relación con el contexto al interior del texto.

Segunda competencia: “El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” (Icfes Saber Pro, 2018, p. 18).

Esta competencia apunta a que el estudiante identifique la estructura interna del escrito, su coherencia en el desarrollo de las ideas y la lógica detrás de su argumentación, esto como parte de un reconocimiento básico del texto. De esta manera, el estudiante podrá reconocer la estructura argumentativa detrás de las tesis filosóficas de los autores que trabajan en clase.

Tercera competencia: “El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido”. (Icfes Saber Pro, 2018, p. 18)

La tercera y última competencia propuesta por el Icfes se enmarca en una actitud activa por parte del lector, que mide de manera directa la lectura crítica, pues incentiva al enfrentamiento con el texto, que el estudiante reflexione sobre las ideas del texto y que posteriormente lleve a su juicio estas ideas y sea capaz de discernir sobre ello.

Sumado a lo anterior, Van Dijk (1999) propone que esta posición crítica no vaya solo en la dirección lector-discurso, sino que el lector sea objeto de su propia capacidad crítica. En palabras del mismo autor: “Como todos los investigadores, los analistas críticos del discurso deberían ante todo ser críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina y profesión.” (p. 23). Por lo tanto, aquí cabe destacar que la lectura crítica comienza con una reflexión de las creencias y las ideas propias, de tal modo que estas puedan ser confrontadas con las del texto y su autor.

La evaluación de la lectura crítica

Para este apartado se tendrán en cuenta tres autores, que desde sus diferentes perspectivas acerca del papel de la evaluación en la educación,

permiten descifrar en qué se está fallando con esta y en qué se puede mejorar, específicamente en lo que a este trabajo interesa. Esto es, se trata de revisar el uso de la evaluación de la comprensión textual y la lectura crítica desde la mirada del Ministerio de Educación Nacional y la noción de los docentes como manipuladores de la evaluación.

La primera concepción que se desea traer a colación en esta discusión, es del docente- investigador Hugo Cerda (2003), quien afirma, en cuanto a la evaluación como mecanismo para alcanzar un logro académico, que muchas veces se desconoce el verdadero significado de esta en el ámbito académico. En otras palabras, se confunde en ocasiones a la evaluación con los objetivos finales de la praxis educativa, por eso no se determina un parámetro íntegro por el cual se pueda dar una visión holística de la practicidad y la fortuna de la educación.

Evaluar la lectura crítica desde la perspectiva de evaluación por logros complejiza un poco el ejercicio, ya que este tipo de lectura busca que el estudiante abra su mirada frente al tema y sea capaz de construir y argumentar, desde lo que se plantea en el texto. Por esta razón, se podría decir que este tipo de evaluación, aunque sirve para motivar al estudiante, no alcanza un verdadero impacto en la manera de percibir la realidad del texto, según la perspectiva del estudiante, ya que no se evalúa únicamente lo crítico, sino que hace más énfasis en lo literal. Así, la evaluación por logros, en últimas, busca una generalidad, lo que quiere decir que los estudiantes deben alcanzar la misma meta. No obstante, allí se pierde la reflexión crítica de los alumnos, pues se desconoce los distintos contextos y realidades a las que pertenecen. Aunque la evaluación por logros es útil en la educación, atenta contra la verdadera esencia de lo crítico, al intentar medir a todos los estudiantes bajo los mismos criterios, sin importar elementos relevantes como los preconceptos y las diferentes miradas que existen frente a una misma realidad.

Por otro lado, y desde una concepción de evaluación integral y del aprendizaje, el docente- investigador Giovanni Iafrancesco plantea que el papel de una institución es ofrecer algunos procesos y herramientas necesarias para la transformación del cuerpo estudiantil. En palabras del autor: “Si la Escuela Transformadora pretende producir los cambios

socio-culturales, entonces busca formar un educando auto-gestionario, pro-activo, protagónico, comprometido, laborioso, productivo, crítico-constructivo, ingenioso, participativo, emancipatorio, creativo, innovador, en realidad un líder transformacional” (Iafrancesco, 2005, p. 19). Pero, ¿cómo lograr que, por medio de una evaluación integral, se cumplan estos objetivos en los estudiantes? Para Iafrancesco, se trata de replantear lo que busca la escuela y cómo lo está consiguiendo. El autor refiere entonces a que, si la escuela busca calidad, realmente está buscando un estudiante autónomo, con la capacidad de reconocerse como un ser de muchas dimensiones y que, a su vez, esté motivado a concretar sus habilidades. Este es partícipe de su proceso, es evaluado constantemente para la mejora de su formación y sobre todo es capaz de motivar ese cambio en otros.

Aquí surge una pregunta más, ¿cómo la institución garantiza que desde la evaluación se apunte a la mejora continua en lectura crítica? Entendemos entonces que la evaluación debe servir, según Iafrancesco (2005), para escalar en la mejora continua, pero este perfeccionamiento es subjetivo, ya que depende de la opinión del docente; de lo contrario, lo crítico dejaría de ser crítico para convertirse en la visión misma del docente.

Por último, en esta discusión, se pretende problematizar no solo el papel que cumple la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino poder conocer cómo la escuela está tomando dentro del currículo académico el papel de la lectura crítica. Esto, además de buscar aprobar una evaluación final tipo Saber 11, trata de cuestionar para qué sirve este tipo de formación para la vida, tal y como lo sostiene el profesor Philippe Perrenoud (2012). Este autor organiza en tres grandes categorías los distintos saberes que todo estudiante debe completar y perfeccionar a lo largo de su vida académica, para lograr ser competente para la vida profesional. La primera, según el autor, son las disciplinas de un campo de saber: algunos ejemplos son la biología, la química, la física, las matemáticas, la filosofía, la historia y las segundas lenguas. La segunda categoría son las educaciones: allí encontraríamos áreas como la educación física, musical, artística, cívica o ciudadana, sexual, tecnológica, y moral o ética.

Por último, encontramos la categoría de las disciplinas ausentes en la enseñanza obligatoria, la cuales Perrenoud (2012) lamenta no encontrar en los currículos de las instituciones educativas. Ejemplos podrían ser la psicología o el psicoanálisis, la sociología, el derecho, la criminología, la arquitectura y el urbanismo. La mayor problemática de esta discusión es que si bien todas las áreas merecen un espacio digno dentro de la jornada académica, la distribución de esta intensidad horaria pareciera ser vista más en competencia laboral y estandarizada por medio de la evaluación, que en utilidad para la vida cotidiana y social.

En el texto de Perrenoud (2012), se pueden percibir dos elementos fundamentales, primero, que efectivamente la lectura crítica no ocupa un lugar importante dentro de los saberes enseñados en la escuela, lo que conlleva a una consecuencia perjudicial en los estudiantes que luego se enfrentan a una vida profesional y laboral. En segundo lugar, para la mirada institucional, la lectura crítica debe ser abordada por todas las áreas del conocimiento, es decir, todas las asignaturas deberían dentro de su campo, reflexionar y estimular la lectura desde una perspectiva crítica, lo que conlleva una problemática incluso más compleja, ya que aunque todas las disciplinas le apuntan a la mejora de esta habilidad, ninguna tiene la responsabilidad directa que el estudiante lea de manera crítica y se acerque a algún texto con una visión argumentativa.

Toda esta discusión permite cuestionar el impacto de las disciplinas y su nivel de importancia en la vida del individuo, ya que como bien lo sostiene Perrenoud (2012), todo conocimiento es relevante, pero no todo se materializa en la vida real y cotidiana. Esto a diferencia de la lectura crítica, que, sin importar, el contexto en el que se mueva el estudiante, hace parte de las habilidades necesariamente útiles. A su vez, la lectura crítica de la filosofía puede ayudar al estudiante a racionalizar el contenido y llevarlo a la práctica de su cotidianidad. Un médico puede no tener presente una teoría política o filosófica a la hora de interpretar unos exámenes, pero la habilidad de leer críticamente es esencial para el posterior proceso de formulación de medicamentos. También un ingeniero puede obviar ciertos elementos de la criminología o hasta del derecho, pero no le es viable que ignore los pasos necesarios para comprender la importancia de una interpretación acerca de leyes físicas o

matemáticas. Asimismo, el docente en el aula de clases podría no tener presentes todas las grandes áreas del conocimiento, pero omitir la lectura crítica sería ir en contra de la esencia de enseñar e intentar que el estudiante interprete su propia realidad y su propio contexto.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, por lo tanto, la recolección de datos se realizó con el fin de “obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Hernández, 2014, p. 8). En este caso, es respecto a lo que significa la lectura crítica desde su experiencia como docentes y contrastar sus respuestas con lo que entiende el Icfes en su prueba de lectura crítica, lo que permite ejecutar una interpretación de los datos por medio de un análisis de contenido.

Para llevar a cabo la investigación, se trabajó con diez instituciones educativas, privadas y oficiales, una institución de bachillerato técnico, una rural y una semestralizada de educación alternativa. La muestra de instituciones se eligió teniendo en cuenta que los docentes tuvieran el papel de docentes de filosofía en instituciones educativas de educación media. La elección de estos profesores fue no aleatoria, a partir de los contactos establecidos, sin tener rasgos diferenciadores por el tipo de institución. Además, el mismo grupo de docentes facilitó las pruebas de lectura crítica diseñadas por ellos para su correspondiente análisis. De las pruebas recibidas se seleccionaron solo aquellas que se identificaran con la estructura planteada por el Icfes, para que la contrastación estuviera en línea con la prueba Saber 11. Por otro lado, se contó con la participación de una docente especializada en el tema de la lectura crítica, con una amplia experiencia en la enseñanza y evaluación de esta habilidad, con ayuda de los parámetros dados por las pruebas de estado Icfes.

Para lograr los objetivos de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos: en primer lugar, las categorías halladas en la revisión bibliográfica sobre la lectura crítica; en segundo lugar, las

categorías encontradas en el documento oficial del Icfes respecto a la lectura crítica; en tercer lugar, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes, relacionadas con el objeto de estudio, y para finalizar las pruebas llevadas a cabo por estos docentes para evaluar la lectura crítica de sus estudiantes. Las preguntas de las entrevistas se elaboraron a partir de los insumos que se encontraron en la revisión documental, de tal manera que la triangulación de las categorías fuera acorde tanto con las percepciones de los docentes como con las definiciones y caracterizaciones que se dan sobre la lectura crítica.

Al hacer el análisis comparativo entre lo que entienden los docentes por lectura crítica y lo que entiende el Icfes en su prueba Saber, se eligieron las categorías “comprensión textual”, “análisis superestructural”, “procesos argumentativos” y “evaluación de la lectura crítica”. Si bien el Icfes separa la categoría “reflexión” de la de “procesos argumentativos”, consideramos necesario formar, a partir de estas competencias, una sola categoría, a la que denominamos “procesos argumentativos”, teniendo como referente la revisión bibliográfica.

A continuación, se presenta el cuadro correspondiente a categorías, subcategorías y categorías emergentes. Estas últimas son el resultado de las voces de los docentes y toman fuerza y significado en los objetivos de la presente investigación

TABLA 1. Categorías, subcategorías y categorías emergentes tenidas en cuenta

Categorías	Subcategorías	Categorías emergentes
Comprensión textual	Análisis de contenidos locales	Contexto
	Categorías filosóficas	
Análisis superestructural (articulación entre las partes)	Caracterización del texto filosófico	
Procesos argumentativos	Identificación de argumentos	Intertextualidad
	Reflexiones en torno al texto	
Evaluación de la lectura crítica		

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los datos, se codificaron las entrevistas. Esta codificación respondió a las categorías que surgieron tanto de la revisión de la literatura como de las competencias propuestas para la prueba Saber, de manera que se lograra consonancia con lo que se pretendía en la investigación. Paralelamente, se revisaron las pruebas en las que los docentes entrevistados evaluaban la lectura crítica, con el fin de contrastar lo dicho en las entrevistas con la práctica docente. De la triangulación de la revisión literaria, entrevistas y análisis de pruebas surgieron las categorías emergentes relevantes para la investigación.

Resultados y análisis

Se presenta a continuación una síntesis de los datos extraídos tanto de las entrevistas a los docentes de filosofía de educación media como de los análisis realizados a las pruebas diseñadas y evaluadas por los docentes de acuerdo con las categorías de análisis propuestas.

Comprensión textual

Uno trata de romper ciertas barreras para tratar de llegar a una comprensión un poco más amplia, más extensa en donde no solamente se mire el texto como algo descontextualizado, que es lo que muchas veces pasa, sino más bien se contextualice y se mire lo fundamental o lo principal dentro de algunos autores (entrevistado n.º 2).

Así se expresó uno de los docentes sobre el significado de la comprensión textual y su relación con el contexto. Esta ubicación contextual de la que hablan estos docentes está referida al autor, al momento en que escribe la obra, a las categorías filosóficas.

Sin embargo, llama la atención las respuestas de algunos docentes que centran la elección de los textos en el estudiante, es decir, hacen depender el contexto del lector, no del texto: “Ahora, intento también conocer los intereses de los estudiantes y buscar textos que se acomoden a

sus intereses” (entrevistado n.º 6). A su vez, el entrevistado n.º 3 afirma: “Pues yo parto de una idea y es que para comprender un texto hay que analizar primero el individuo, es decir, a quién está tratando de comprenderlo”.

Si bien es importante elegir los textos teniendo en cuenta la población y el lector, también es necesario, en el caso de la lectura crítica, seleccionar textos que permitan un mayor desarrollo de esta habilidad en los estudiantes, pues podría llegar a caerse en el error de elegir creyendo que el estudiante no podrá acceder a algún texto por su dificultad, en particular textos filosóficos. Así, la docente especializada en lectura crítica sostuvo que: “Comprender un texto hace parte de intentar encontrar el mensaje que existe entre líneas, pero lo crítico va un paso más allá, lo crítico hace referencia a lo que yo extraigo de ese texto y contextualizo en mi realidad” (entrevistada especializada). Esto anterior es importante en cuanto que existe una marcada diferencia entre leer, interpretar y comprender, que efectivamente son pasos obligados para lograr una respectiva postura crítica al respecto.

Ahora bien, el Icfes, al referirse a la comprensión textual, habla de contenidos locales y microestructura como primer paso de la lectura crítica. Al respecto, el entrevistado número 10 afirma:

El primer paso es que entiendan lo literal porque a veces ni siquiera eso tienen la facilidad de entender, ya que usan términos bastantes complejos en filosofía, entonces entender qué quiere decir literalmente un texto es complejo para un niño de sexto o séptimo, aún a décimo y once también les parece complejo. Y, a partir de eso, en que primero traten de contextualizar esas palabras que están entendiendo en la historia de los filósofos, hay que darles un contexto histórico de la obra que van a leer antes de acercarse a la obra.

Esa complejidad del texto que comentan los docentes no impide que se arriesguen con acercar a los estudiantes a textos filosóficos de cierta complejidad, pues, para ellos, es importante que se aproximen al lenguaje filosófico, a las categorías propias de la filosofía y, para varios de ellos, es importante que el estudiante se refiera a las fuentes filosóficas

para entender el significado de las palabras que le representan cierta dificultad. El acercamiento a este lenguaje filosófico resulta fundamental en el proceso de enseñanza de la filosofía.

La identificación microestructural es entonces para los docentes fundamental en la comprensión textual. Aunque para algunos pueda parecer arriesgado que los estudiantes lean textos filosóficos, para otros, es supremamente importante, con el fin de que el estudiante se acerque a niveles superiores de lectura crítica.

Respecto a las pruebas elaboradas y facilitadas por los docentes, de las 129 preguntas analizadas, 76 corresponden a esta categoría, lo que equivale al 58,91 % y, en el caso del Icfes, contemplan el 25 %.

Se encontraron preguntas de reconocimiento implícito de términos dentro del texto a partir del ejercicio de deducción: “De lo planteado en el texto podría deducirse que la antropología [...]” (prueba 2). En el caso de la configurada en el Icfes (2018): “figúrate una bota aplastando un rostro humano...incesantemente” (pregunta 16, cuadernillo 2018), en la cual el estudiante debe deducir a partir de una frase la idea central de este. Esto arroja de manera directa a la comprensión fundamental, mas no a posturas respecto al texto. Como estos ejemplos se encuentran otros tantos en las diversas pruebas.

En lo anterior, se plantea un proceder distinto: mientras que los docentes de colegio procuran un entendimiento más general a partir de la lectura, el Icfes propone un ejercicio de comprensión basado en fragmentos o frases cortas de un texto.

Bajo esta misma lógica, en el cuadernillo de preguntas del Icfes (2018), se encuentran preguntas como: “31. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones constituye una razón a favor de la tesis principal del texto anterior, a saber, que cuando alguien actúa justamente lo hace por obligación y no voluntariamente?”. Continuando con la estructura de identificar una idea a partir de frases cortas o afirmaciones, lo que también se conecta con la competencia 2, que guarda relación con la competencia de análisis superestructural.

Otro tipo de preguntas que se observan repetidamente son las del tipo “según el texto”. Véase el caso de la pregunta 9, de la prueba 15. “Según el texto, un príncipe que puede llevar a la destrucción del pueblo, sería aquel estadista que es”. O del tipo de identificación de ideas principales, como la de la pregunta 5, de la prueba 14: “Un título que puede resumir las ideas principales de este texto sería:”. Además de que el texto elegido es más del orden informativo-descriptivo, lo que concuerda con la colilla cuando habla de ideas principales y no de tesis o argumentos.

En lo concerniente al contexto no encontramos preguntas en las pruebas elaboradas por los docentes que hicieran referencia a este aspecto, lo que en cierta forma se contradice con las inquietudes arrojadas por los entrevistados.

Análisis superestructural

Creo que la lectura de un texto filosófico, la estructura como tal, la diferencia es que lo invita a uno a cuestionarse y a querer ahondar más en lo que el texto nos está dando. Si bien nos están planteando una tesis y el texto es la defensa o la contrapostura de esa tesis lo que le invita a uno es a indagar más en ese texto (entrevistado n.º 8).

El docente reconoce aquí la importancia de conocer la superestructura del texto filosófico, para que este pueda ser comprendido y, por ende, para que la lectura crítica sea más asertiva. Hacia esa identificación estructural apunta la prueba saber, que el estudiante reconozca la estructura de un texto argumentativo y la diferencie de un texto narrativo o informativo. Pese a la complejidad de un texto argumentativo, es importante para la mayoría de los docentes que el estudiante se acerque a él, lo examine, identifique sus partes y así pueda llegar a tomar postura frente al texto. Sin embargo, algunos docentes consideran que textos literarios también pueden llegar a servir para acercarse a la filosofía. Aunque queda la duda de si será suficiente para que el estudiante maneje la superestructura propia del texto filosófico, que a la vez le permitirá desarrollar habilidades para la lectura crítica, desde la mirada del Icfes.

También se pudo identificar que los docentes no tienen claro qué es microestructura o la superestructura textual. El análisis textual es un todo, independientemente de cómo se realice el desarrollo de habilidades lectoras. Así, el entrevistado 8, si bien en una de las respuestas habla claramente de la superestructura textual del texto filosófico, en otra réplica pareciera que confunde la microestructura con la superestructura: “El elogio de la locura de Rotterdam, tiene ciertas categorías y dentro de su estructura es importante entender mucho contexto de la filosofía y de la política y de la cultura medieval para poder enfrentarse a este texto”. Vale decir que el contexto hace parte de lo que el Icfes denomina “análisis de contenidos locales”, mientras que la estructura remite directamente a la “articulación entre las partes”.

Pese a esas ambivalencias, para los docentes, el reconocimiento de la estructura textual es fundamental en una adecuada lectura: “una persona, considero, entiende un texto cuando lo puede explicar, es que para explicar un texto uno tiene que identificar los conceptos, identificar la estructura, e identificar los conceptos metidos dentro la estructura. Eso da como resultado el dominio del tema” (entrevistado n.º 3). Ese reconocimiento de la estructura facilita la comprensión, lo que garantiza, en cierta medida, una mirada más asertiva del texto.

Respecto a las pruebas, pudimos observar que, de las 129 preguntas analizadas, 16 corresponden a esta categoría, lo que equivale al 12,43 %. En el caso del Icfes, se contempla el 42 %, lo que resalta nuevamente la diferencia porcentual al momento de estructurar las pruebas de lectura crítica. En este caso, el Icfes (2018) respalda esta habilidad mencionando que:

la lectura crítica supone la presencia de diferentes habilidades que resultan de la activación de mecanismos específicos para la apropiación y la generación de conocimiento, que son propios de una mente orientada hacia el aprendizaje y que puede servirse de textos para este propósito (p.16).

Estos mecanismos están relacionados con la habilidad de identificar la estructura y las partes de un texto, junto a la capacidad de reconocer

cómo se relacionan entre sí para darle sentido al todo, de allí que las preguntas de esta competencia en el examen del estado —42 %— apuntan a segmentos específicos. Un ejemplo es la siguiente pregunta: “11. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la relación entre el contenido del texto y el título de la obra de la que se extrajo?”. Aquí se logra cumplir la intención del examen, la cual es que el estudiante reconozca la idea del título y cómo esta se relaciona con el contenido del texto. Otro ejemplo extraído del cuadernillo del examen Saber 11, se mantiene en la línea del reconocimiento del título como elemento fundamental para la comprensión del texto en general: “20 ¿Cuál de los siguientes títulos se ajusta mejor al contenido del texto?”.

Sin embargo, en los instrumentos analizados se encontraron preguntas que, si bien van en la dirección de esta competencia, lo hacen con un énfasis distinto, por ejemplo: “¿Cuáles son las ideas que sustentan directamente las conclusiones del texto?” (prueba 5). En esta pregunta, el estudiante debe leer un texto y a partir de las ideas que encuentra debe hacer una relación con las conclusiones que alberga el escrito. Aquí se ve cómo se hace una relación de los argumentos con las conclusiones del autor, también cabe destacar que esta cuestión es abierta y no ofrece respuestas previas de tipo A o B, como si lo hacen las pruebas del estado.

Lo anterior podría explicar por qué los docentes le dan a este tipo de preguntas un espacio menor en sus pruebas a comparación del Icfes, ya que al establecerse como preguntas abiertas dan espacio de reflexión más amplio, involucrando otras competencias y desdibujando la línea que separa una competencia de otra.

Procesos argumentativos

Quando voy desarrollando su corpus y paso a paso de pronto con algunas de sus citas, la vamos leyendo y vamos preguntando a los muchachos si les gusta, qué entienden del texto, que no entendieron de ese párrafo, y así se le facilita esa comprensión y asimilar el texto filosófico (entrevistado n.º 9).

Este entrevistado reúne el pensar de los demás entrevistados, pues es común y necesario que los estudiantes en la asignatura de filosofía desarrollen procesos argumentativos, independientemente de si la lectura que se realiza es o no de la disciplina. Así mismo, la docente especializada sostiene que en su caso “existen muchos estudiantes que solo leen y no alcanzan el nivel de comprensión, ya que no se hace un verdadero proceso de contextualización con la realidad misma en la que se mueve el estudiante y lo que se está leyendo”. Esto último va muy de la mano con la posición de varios docentes, quienes argumentan que los procesos para alcanzar una significativa lectura crítica deben partir de un acercamiento al texto sin prejuicios y con libertades de interpretación frente a este.

Pero el Icfes, en su documento de la prueba Saber, no se queda solamente en la identificación de argumentos, sino que también considera necesario que se sumen el “advertir presupuestos y derivar implicaciones”. Este segundo elemento no fue fácilmente identificado en las entrevistas, salvo para el entrevistado n.º 6, quien afirma:

[...] yo comprendería que cuando se hace ejercicio de lectura uno pueda descubrir en el texto los argumentos del texto, su estructura, las intencionalidades, las relaciones que se pueden estar estableciendo entre esas ideas y las relaciones que puede tener con alguna realidad, algunos eventos o con otros textos.

Esa relación de intertextualidad, de derivar implicaciones, considerada como uno de los pasos más avanzados de la lectura crítica, pareciera no ser de gran importancia para los docentes. Si bien en sus clases analiza la realidad, no pareciera que estuvieran directamente relacionadas con los textos; hacen parte del desarrollo de habilidades argumentativas, mas no de habilidades de lectura crítica directamente relacionadas con textos. De igual manera uno de los entrevistados complementa lo mencionado hasta aquí de la siguiente manera:

La relación intertextual comienza cuando se demuestra a los estudiantes que todo es una narrativa y que todo es un discurso. Aunque no toda la literatura tiene un mensaje serio, si existen palabras con una

carga semántica significativa y que casi todas las cosas están marcadas por una realidad (entrevistada especializada).

Respecto a las pruebas revisadas, pudimos observar que, de las 129 preguntas analizadas, 37 corresponden a esta categoría, lo que equivale al 28,68 %. En el caso del Icfes, contemplan el 33 %.

Sobre esta competencia, el Icfes (2018) manifiesta las dificultades de su evaluación de esta manera:

Es importante mencionar que pruebas de lectura crítica efectuadas a partir de preguntas cerradas con respuesta de selección múltiple o preguntas abiertas de respuesta corta, tal como las que aplica el Icfes, no pueden evaluar todos los aspectos de la lectura crítica (p. 18).

En este punto se logra identificar una de las mayores discrepancias entre las pruebas de Estado y las de los docentes de educación media, pues estos últimos optan generalmente por crear preguntas abiertas, las cuales le dan un espacio más amplio y activo al estudiante para reflexionar y tener una postura crítica. Esto, a la vez, puede alejarlos un poco del texto si no se orienta adecuadamente la pregunta y si no se retroalimenta la respuesta desde el texto.

En la prueba Saber 11 algunas de las preguntas son de naturaleza contraargumentativa o de desacuerdo con un texto o propuesta, por ejemplo: “18. Considere el siguiente resumen del texto anterior [...]. El anterior resumen se puede describir como inadecuado porque (2018)”. En la anterior pregunta el estudiante debe elegir en respuesta cerrada las razones por las cuales un resumen de un texto que acaba de leer no es adecuado. Si bien es una pregunta que apunta a algunas habilidades de lectura crítica, se queda corto en el margen de acción del estudiante y limita el diálogo entre el estudiante y el texto.

Para finalizar, algunas preguntas de los docentes en esta competencia procuran que el estudiante tenga un espacio más amplio de argumentación y razonamiento. Se destacan preguntas tipo abierto como: “Explique un tipo de argumento planteado en la lectura, con un ejemplo diferente al de la lectura” (prueba 7). Aquí el docente invita al estudiante

a que tome un elemento del texto y lo explique desde sus propios conocimientos, lo cual le permite al estudiante interactuar de manera directa con las ideas que aprehende del texto y además le da la oportunidad de completar los argumentos del texto con ejemplos propios del lector.

También se destacan preguntas del tipo intertextual, que le implican al estudiante, además de conocer las categorías filosóficas, establecer relaciones y tomar posturas, caso de la pregunta número 1, de la prueba 11. Allí, a partir de la letra de la canción *Juanito Alimaña*, se le pregunta a los estudiantes: “A partir de las concepciones del estado de naturaleza puede decirse que Juanito alimaña es:” y las posibilidades de respuesta están conectadas con las concepciones de *Estado* que plantean Rousseau, Locke, Hobbes y Smith. Esto implica para el estudiante reunir todas las competencias de las que habla el Icfes en una sola pregunta. Sin embargo, vale aclarar que este caso se presenta solamente en dos de las pruebas analizadas.

Si bien en las pruebas analizadas en las instituciones educativas solo el 28,68 % corresponden a esta categoría, cabe rescatar que dentro de las pruebas entregadas por los docentes y no evaluadas en la investigación, porque no correspondían a la estructura de la prueba del Icfes, hubo un interés grande por el desarrollo de la argumentación por parte de los docentes, en preguntas de tipo abierto, en las que confrontan a los estudiantes con sus conocimientos y con los textos leídos: “Explique un tipo de argumento planteado en la lectura con un ejemplo diferente a la lectora”, o ¿Por qué se habla de tipos de conversaciones en la resolución de conflictos? Explique uno de los tipos de conversación”. La intención de estas pruebas es precisamente desarrollar habilidades argumentativas en los estudiantes, ligadas a procesos de comprensión.

Evaluación de la lectura crítica

Evaluar la lectura crítica es difícil, pero a mí lo que me importa es un paso a paso, reconocer la literalidad, lo inferencial y lo último para la evaluación, en mi caso, es el proceso crítico que no es quedarse con la

lectura del texto sino producir algo sobre el mismo texto y ahí es donde empieza el proceso de la escritura (entrevistado n.º 1).

Bajo el presupuesto de los análisis de las categorías anteriores, podríamos en cierta medida adherirnos a la respuesta de este entrevistado, pues existe un grado de dificultad de evaluación de la lectura crítica, más cuando no se tiene claro qué significa. La evaluación de lo literal e inferencial parece ser algo menos complejo para los docentes. Responder por lo que dice el texto evita la subjetividad en el momento de evaluar, aspecto que no es fácil de superar cuando se intenta evaluar una postura frente a este o interpretar los argumentos del autor, unidos a su contexto y desligado de las visiones tanto del docente como del estudiante. La razón es que podría caerse en el error de que el docente evalúe desde su perspectiva, alejándose del texto o que valide las posturas de los estudiantes para aplaudir su capacidad argumentativa, aunque esta pueda ser distante de lo que el texto quiere decir:

Las lecturas que abordo sobre el texto, lo literal y lo inferencial es una cosa, pero cuando ya les doy pie para poder interpretarlo y generar esa lectura crítica, ellos hacen maravillas; pero pienso que es importante encaminarlos y no botarles la lectura sin un propósito (entrevistado n.º 1).

Pero ¿qué son esas maravillas? Al parecer van ligadas a ese “propósito”, que tampoco es muy claro en las respuestas o que quizá, sea simplemente lo que dice el mismo entrevistado: “cuando ya se encuentran con el texto ya amar u odiar un autor es decisión de cada quien”. Esta también puede ser una de las dificultades al evaluar la lectura crítica: las tensiones entre las pasiones del docente y las del estudiante, siendo este aspecto no determinante en el momento de evaluar la lectura crítica de manera objetiva. También surge otro interrogante: ¿por qué lo literal y lo inferencial no hace parte de la lectura crítica?, ¿queda entonces por fuera de esa categoría el análisis microestructural?

Esa dificultad es reiterativa y va acompañada de una negación a realizar evaluaciones que tengan que ver con la forma de evaluar la prueba Saber:

Si por mi fuera, no haría evaluación de opción múltiple en filosofía, por lo menos creo que en otras áreas es posible y es válido, pero en filosofía por lo menos en la parte interpretativa no la veo en ese sentido tan fácil porque el aporte del estudiante es más allá, y yo trato de evaluar precisamente, y a veces muchas de las evaluaciones que yo hago por lo menos, las evaluaciones de corte de bimestre son textos, textos argumentativos, donde el estudiante pueda permitirse tomar los temas que hemos visto, los textos que hemos leído, y aplicarlos a un tema que a él le interesa (entrevistado n.º 10).

Cabe la pregunta si esa negación a elaborar ese tipo de pruebas afecta que el estudiante no obtenga los resultados que se esperan en la prueba Saber. Más adelante, el mismo entrevistado afirma: “Cuando es prueba tipo Icfes bueno ... ahí es cuando siento que faltan herramientas para construir pruebas tipo Icfes para filosofía, porque uno a veces se basa en textos o se basa en diferentes guías que tienen preguntas y la mayoría de preguntas son literales”. Queda pendiente indagar las razones que llevan a los docentes a no saber cómo elaborar pruebas de lectura crítica bajo la estructura que se tiene en cuenta tanto en las pruebas Saber como en las pruebas PISA .

Junto a las dificultades y negaciones en el momento de llevar a cabo pruebas para evaluar la lectura crítica, existe esa tendencia a separar las habilidades, es decir, a no entender la lectura crítica como un todo en el que entran todos los elementos analizados:

Cuando preparamos evaluaciones en filosofía atendemos como institución a aportar al desarrollo de competencias para la prueba Saber y la evaluación final se elabora teniendo en cuenta los criterios de lectura crítica de la prueba Saber. En ese sentido, los textos que se seleccionan y la forma en que se elaboran las preguntas apuntan más a esos horizontes de comprensión para no quedarnos solamente en esos lineamientos de las pruebas Saber, sino para también evidenciar de qué manera están comprendiendo el texto (entrevistado n.º 6).

Luego, ¿los horizontes de comprensión no hacen parte de la prueba Saber?, ¿no hacen parte de la lectura crítica? En estas confusiones de los

docentes podemos encontrar los vacíos en los resultados de las pruebas Saber.

Por último, la entrevistada especializada nos hace ver la distancia existente entre los esfuerzos de los docentes por evaluar lo concerniente a lectura crítica y los estándares de la prueba tipo Icfes, principalmente cuando sostiene que:

Lastimosamente a nosotros como profes, nos toca preparar a los estudiantes únicamente para que se presenten y obtengan un buen resultado en la prueba Saber 11, pero la prueba sí es muy cerrada, se supone que se busca un lector crítico, pero sus respuestas deben ser limitadas, es decir, se busca la generalidad y la generalidad es la primera en asesinar lo crítico y argumentativo. Un claro ejemplo de ello, es cuando en la prueba de lectura crítica del Estado, se le orienta al estudiante que cuál de las opciones (por lo general cuatro no más) considera que es el título más apropiado para la caricatura o para el texto. Esto es muy subjetivo y atropella todo intento por evaluar su lectura crítica y cualquier proceso de argumentación y comprensión al respecto (entrevistada especializada).

Como bien menciona la docente, existe una brecha entre las intenciones de los docentes en el aula de clases por incluir elementos fundamentales que nutran y refuerzan la lectura crítica en sus estudiantes y el tipo de preguntas de las pruebas Saber 11, ya que allí, de manera reiterada, se tiende a generalizar el conocimiento. Este efectivamente es el primer paso para atacar directamente las intenciones de la lectura crítica. A su vez, impide la consolidación de un pensamiento crítico y una verdadera comprensión textual.

Respecto a las pruebas evaluadas, los docentes evalúan diferentes aspectos, pues algunos enfatizan la comprensión de contenidos textuales y de categorías filosóficas; otros prefieren que los estudiantes tomen posturas tanto frente a temas generales como frente al mismo texto. Esta variedad no va en detrimento de la lectura crítica; sin embargo, sí se observa una tendencia hacia la comprensión, siendo este el primer nivel para llegar a la lectura crítica propiamente dicha.

Conclusiones

Indiscutiblemente, los docentes llevan a cabo diferentes estrategias para potenciar en sus estudiantes la lectura crítica. Con ese ánimo parten de sus propias percepciones frente a las cuales no hay mucha claridad en lo que significa la lectura crítica o cómo esta es vista desde la prueba Saber 11. De este modo, hay distancias significativas entre lo que los docentes evalúan y lo que la prueba Saber 11 evalúa.

Trabajar en la argumentación, en que los estudiantes piensen por sí mismos y tomen posturas frente a los textos que leen, es un común denominador, aunque se evidencia —a partir de las entrevistas— que la argumentación oral sigue siendo el privilegio de la mayoría de ellos y el centro del trabajo en el aula.

Es razonable suponer que los docentes de filosofía de educación media y los planteamientos del Icfes sobre lectura crítica tengan puntos comunes. Esto no significa que se trate de un proceder exactamente igual, sino que habría que entender con mayor profundidad estas dos posturas. A su vez, se deben comprender los objetivos de la enseñanza de la filosofía con los que el docente implementa la lectura crítica.

También es importante identificar lo que hacen los docentes en el aula cuando evalúan las competencias en lectura crítica, pues es el lugar donde cotidianamente los estudiantes se ejercitan y se forman en habilidades lectoras que posteriormente serán objeto de examen por parte del estado. ¿Qué evalúan los docentes en lectura crítica y cómo lo hacen? Desde luego, para entender esta relación también se debe explorar la manera en la que el Icfes configura el módulo de evaluación de lectura crítica y que en muchos momentos no es una prioridad para los docentes, pues hay pasiones, necesidades, deseos, intuiciones en el aula que sobrepasan ese mecanismo de pregunta respuesta a la que deben algún día enfrentarse los estudiantes y que si bien desarrollan habilidades particulares, puede ir en detrimento del disfrute de la filosofía evidente en las intuiciones y los objetivos que tienen los docentes.

Evaluar la lectura crítica a partir de pruebas estandarizadas no es una prioridad para los docentes, pues los contextos determinan las necesidades formativas de sus estudiantes. Es esa lectura oculta que se puede hacer de la distancia existente entre lo que realmente se hace en el aula y lo que le interesa al sistema en general y que rompe en determinados momentos con los retos particulares de cada institución educativa. No es que los docentes no trabajen desde lo que se les exige, sino que trabajan desde lo que tienen, pues se evidencian grandes esfuerzos por desarrollar en sus estudiantes múltiples formas de acceder y conocer el lenguaje filosófico, con las implicaciones y características que este tiene en la dificultad de su comprensión.

Por eso, llama particularmente la atención algunas de las pruebas de lectura crítica analizadas no se centran en textos filosóficos, sino en literarios o relacionados con el contexto de los estudiantes. Esto lleva a pensar en qué es prioritario para el docente de filosofía: ¿responder a pruebas o intentar que los estudiantes entiendan y se acerquen a las cuestiones fundamentales de la filosofía que también lo forman? También supone que los docentes no perciben que al diseñar pruebas con la estructura de Saber II pueden poner en evidencia qué tanto han aprendido a comprender, argumentar, y contraargumentar sus estudiantes desde esa estructura, que no se distancia lo suficiente de lo que significa leer críticamente desde la perspectiva de los docentes.

Otro aspecto que puede entrar en juego en esa distancia de los docentes frente a las pruebas estandarizadas es que la elaboración de estas requiere de competencias particulares, de preparación en el diseño de estas, de tiempo, que muchas veces no se posee, tanto para la elaboración como para la ejecución por parte de los estudiantes, máxime cuando se da prioridad a otras actividades en el aula de clase.

Para finalizar, es evidente en las pruebas Saber que el ejercicio de lectura crítica no le corresponde solamente a la clase de filosofía y que es competencia de todas las asignaturas, pues el contenido de esta no se limita a textos relacionados con humanidades, sino que acude a diversos campos del saber, aunque en el imaginario social en esencia es

una competencia que se desarrolla fuertemente en el estudio de la filosofía y más cuando el Icfes cambió la prueba de filosofía por la prueba de lectura crítica.

Referencias

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 2003(32), 113-132.
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa*. Editorial Magisterio.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). México D. F.: McGraw-Hill.
- Ianfrancesco, G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje, fundamentos y estrategias*. Editorial del Magisterio.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Marco de referencia para la evaluación*.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2008), 107-134.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Magisterio.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). PISA 2018 Results. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos.

Anexos

ANEXO 1. Selección de preguntas elaboradas por docentes de instituciones educativas

Prueba 2

El pensamiento filosófico contemporáneo

Por pensamiento “filosófico contemporáneo” se entiende el período de reflexión intelectual desplegado desde el siglo XIX hasta nuestros días. Si se toma como época, la contemporaneidad se caracteriza por la abundante producción filosófica surgida tras las grandes transformaciones sociales, políticas, económicas, científicas y religiosas de occidente (consideradas por algunos como signos evidentes de una profunda crisis). En el siglo XIX se dieron grandes revoluciones que cambiaron radicalmente la forma de vida y la cosmovisión de muchos seres humanos, lo anterior acompañado de todo un cúmulo de problemas y situaciones que se convirtieron en la excusa perfecta para llevar a cabo una profunda reflexión.

La Revolución Industrial (s. XIX) trajo grandes cambios en las estructuras sociales y económicas de Europa. El desarrollo científico y técnico posibilitó la aparición de la fábrica y la superación del tradicional

sistema manufacturero. Los productos se empezaron a producir a gran escala para complacer los mercados locales y mundiales; los descubrimientos y los aparatos tecnológicos se dan a conocer año tras año, dando la sensación de progreso infinito. Esto es una realidad, pero junto al “progreso” infinito aparecen los grandes problemas humanos y existenciales.

Con la fábrica también llegaron antagonismos sociales entre la burguesía (dueños de las formas de producción) y proletariado (mano de obra) que vendía su fuerza de trabajo para subsistir. Este fenómeno particular configuró las ideas de “capitalismo” y “comunismo”, sistemas en conflicto hasta nuestros días. Los países representantes de cada ideología económica defendieron sus principios hasta llegar a la guerra, la delimitación de los territorios de influencia y la amenaza de aniquilación de todo aquello que piense diferente.

La industria adquiere una importancia junto con el desarrollo científico, este último fortalecido por las ideas positivistas del siglo XIX que proclamaban un mundo libre de especulaciones metafísicas, sin mitos y sin dioses. Todo se podía entender y explicar bajo la lupa y los argumentos de la ciencia empírica, la cual ostenta el gobierno de las leyes que orientan la naturaleza e incluso la vida de los seres humanos en sociedad, usando instrumentos de medición y demostración precisos y confiables. El resultado de esto fue una profunda fe en el progreso que más adelante en la historia terminará con el desencanto y la angustia profunda frente a la guerra, pues los mismos hombres que proclamaron el desarrollo técnico como el gran logro de la humanidad se dieron a la tarea de diseñar y promover el uso de armas cada vez más letales para exterminar a todos aquellos que consideraban enemigos de sí o de algo de sí (patrimonio).

En medio de estos avatares sociales y científicos la filosofía busca “retratar” la realidad y propone nuevas alternativas de sentido para el desorientado hombre del siglo XX. Las revoluciones, los avances técnicos, la angustia frente a la muerte, entre otros fenómenos, configuraron el pensamiento que se conoce bajo la denominación de “filosofía contemporánea”.

Historia de la Filosofía y formación del pensamiento crítico

Adaptado de Pardo, F. (2014). *Historia de la Filosofía y formación del pensamiento crítico, competencias para la sociedad del conocimiento* (Tercera edición). Editorial Buena Semilla.

1. De lo planteado en el texto, podría deducirse que la antropología:
 - A. Se replantea en la contemporaneidad
 - B. Se renueva en la contemporaneidad
 - C. Ha propuesto siempre la misma reflexión filosófica
 - D. Es una propuesta filosófica contemporánea
2. Cuando el texto remite a la Revolución Industrial pretende:
 - A. Demostrar que tras la Revolución Industrial se revoluciona el hombre
 - B. Plantear que la Revolución Industrial se contrapone al humanismo
 - C. Proponer modelos específicos para el progreso
 - D. Reconsiderar el concepto de “revolución”
3. La tesis central del texto y su crítica se podría sintetizar en el razonamiento
 - A. Progreso científico e industrial y humanismo son directamente proporcionales
 - B. Progreso humano y progreso industrial y científico son simultáneos
 - C. Progreso científico e industrial y humanismo son inversamente proporcionales
 - D. Progreso humano y progreso industrial y científico no se relacionan

Prueba 11

Juanito Alimaña

La calle es una selva de cemento;
Y de fieras salvajes como no;
Ya no hay quien salga loco de contento;
/Donde quiera te espera lo peor/

Juanito Alimaña, con mucha maña, llega al mostrador;
Saca su cuchillo, sin preocupación;
Dice que le entreguen, la registradora;
Saca los billetes, saca un pistolón;

Sale como el viento, en su disparada;
Y aunque ya lo vieron, nadie ha visto nada;
Juanito Alimaña, va a la fechoría;

Se toma su caña, fabrica su orgía.

La gente le teme, porque es de cuidado;
Pa' meterle mano, hay que ser un bravo;
Si lo meten preso, sale al otro día;
Porque un primo suyo, ta' en la policía.

Juanito Alimaña sí tiene maña, es malicia viva;
Y siempre se alinea, con el que está arriba;
/Y aunque a medio mundo, le robó su plata;
Todos lo comentan, nadie lo delata.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Cuando él era muchachito, las cositas que pedía;
Y si tú no se las dabas, las mangaba, como quiera las cogía;

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito alimaña.

Ese, ese tumba lo que ve, si lo ve mal puesto;
Anda cuida tu cartera, ese sí que sabe de eso.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, atracando, atracando, vive Juanito Alimaña.

Si el otro día lo encontré, y guiao él me decía:
“Tumba aquí lo que tú quieras, pues mi primo es policía”.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Ese es, atracando, ese es, vive Juanito Alimaña.

Oye, como alma que lleva el diablo, se tira su disparada;
Y aunque la gente lo vieron, no lo ratean, porque nadie ha visto nada.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

El rey de las fechorías, ayer me dijo Facundo;
Todo el mundo lo conoce, óyeme, en el bajo mundo.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Mira, mírale las manos, en ella no tiene un callito;
Ese nunca ha trabajaò, y siempre anda bien bonito.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

¡Oye!, ayer él iba muy triste, y llorando así bajaba;
Vengo de un velorio *brother*, el de Pedrito Navaja.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Mira, la gente le teme al tipo, porque el hombre es de cuidado;
Díganme a quién en el barrio, lo ha echa'o, él no le ha tumba'o.

En su mundo, mujeres, fumada y caña;
Atracando, vive Juanito Alimaña.

Adaptado de *Juanito Alimaña*, letra de Tite Curet Alonso (1983)

1. A partir de las concepciones del estado de naturaleza puede decirse que Juanito Alimaña es:
 - A. Como afirma Rousseau, el hombre que nace como ser egoísta y la sociedad debe encargarse de hacerlo bueno a partir de un contrato social.
 - B. Como afirma Hobbes, el hombre que nace como ser que busca satisfacer sus propias necesidades y para su alcance utiliza los medios que le sean necesarios.
 - C. Como afirma John Locke, en su condición de libertad puede hacer lo que esté dentro del marco de sus capacidades para sentirse bien.
 - D. Como afirma Adam Smith, es el hombre que en su condición de pobre y desdichado debe hacer lo posible, dentro de sus posibilidades para alcanzar su bienestar.
2. La frase que muestra de la mejor manera el estado de naturaleza según Thomas Hobbes es:
 - A. “En su mundo, mujeres, fumada y caña; atracando, vive Juanito Alimaña.”

- B. “Ayer él iba muy triste, y llorando así bajaba; vengo de un velorio *brother*, el de Pedrito Navaja.”
- C. “El rey de las fechorías, ayer me dijo Facundo, todo el mundo lo conoce, óyeme, en el bajo mundo.”
- D. “La calle es una selva de cemento, y de fieras salvajes como no, ya no hay quien salga loco de contento; donde quiera te espera lo peor.”
3. A partir de las concepciones del estado de naturaleza, la tesis que mejor contrasta con la persona de Juanito Alimaña y su relación con la sociedad es:
- A. “El hombre es bueno por naturaleza, es la sociedad la que lo corrompe y lo hace malo”, Rousseau.
- B. “El hombre es un lobo para el hombre”, Thomas Hobbes.
- C. “El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado”, John Locke.
- D. “Ninguna sociedad puede prosperar y ser feliz, si en ella la mayor parte de sus miembros es pobre y desdichado”, Adam Smith.
4. El mejor argumento por el cual Juanito Alimaña se comporta de tal manera, desde la postura de Jean Jacques Rousseau es:
- A. Juanito Alimaña es bueno, pero las necesidades materiales lo convierten en un hombre temido por el resto de la comunidad.
- B. Juanito Alimaña es un ser egoísta que delinque por necesidad, pero si la sociedad lo educa correctamente, lo convertirá de nuevo en un buen hombre.
- C. Juanito Alimaña ha aprendido a buscar los medios necesarios para satisfacer sus necesidades, es decir, la sociedad con sus desequilibrios hacen que el hombre se convierta en un ser peligroso.
- D. A Juanito Alimaña no le enseñaron a corregir sus pasiones, por ello él hace lo que desee para ser feliz.

5. Según la pedagogía de Rousseau, puede decirse que a Juanito Alimaña
- A. La sociedad lo ha educado para ser un pillo.
 - B. La sociedad no le ha brindado la mejor educación para mantener o recuperar su estado natural.
 - C. La etapa de desarrollo en la que se encuentra responde al estado egoísta de cada ser humano.
 - D. La educación que brinda el Estado no le ha servido para nada.
6. El fundamento pedagógico de Jean Jacques Rousseau se basa en la educación para la vida. Si se tuviese la oportunidad de brindar a Juanito Alimaña otro tipo de educación (desde niño) para hacerlo un buen ciudadano, esta debería:
- A. Buscar que, desde la libertad, el niño viva en una sociedad que lo satisface y lo hace feliz, sin coartar la felicidad, ni la libertad a los otros.
 - B. Hacer que, gracias a diversos mecanismos de corrección, el niño sea obediente y disciplinado en la sociedad durante toda su vida.
 - C. Hacer que el niño guarde en su memoria todas las leyes, para que así las practique en la vida de la sociedad.
 - D. De manera lúdica, hacer que el niño comprenda cuál es su error, para que luego, con una evaluación, se mida la capacidad que tiene para poder vivir en sociedad.

Prueba 14

La agricultura es la ocupación universal de hembras y varones, todos los cuales la conocen y la ejercitan sin distinción. Esto se les inculca desde su más tierna edad; teóricamente, en la Escuela, y prácticamente en unos campos que están junto a la Ciudad, y no solo mirando, sino empleando los niños en ello sus fuerzas corporales. Además de la agricultura, cada uno se ejercita en otro oficio distinto, como trabajar la lana

o el lino, la cantería, la herrería, la carpintería y demás artes manuales. El vestido es igual para todos en toda la Isla, y en ningún tiempo se han introducido novedades, existiendo únicamente diferencia en los sexos, ya que las mujeres visten de una manera y los hombres de otra; y en los estados, pues no visten igual los casados que los solteros. Ello resulta agradable a la vista, acomodado al uso, y a propósito para defenderse del frío y del calor. Cada familia se hace los vestidos a su gusto, pero en los demás artes y oficios, tanto varones como hembras, cada uno aprende y se aplica en el que es de su elección. Las mujeres se ocupan en trabajos menos pesados, tales como el labrar la lana y el lino. Y los hombres en los más duros. En general, y el hijo sigue la profesión del padre, ya que casi siempre la naturaleza le inclina a ello; pero si alguno tiene inclinación decidida por otra profesión, pasa por adopción a otra familia que trabaje en aquella tarea a que se siente inclinado. En estos casos interviene no solamente el padre natural, sino también el magistrado, cuidando de que el padre adoptivo sea hombre honrado y serio. Si alguno se ha instruido bien en una profesión y desea aprender otra, se le permite, y cuando las conoce bien se aplica a aquella que es más de su gusto. Está al cuidado de los magistrados Sifograntes el evitar que haya vagabundos, antes bien, cada uno esté bien ocupado en su profesión. No comienzan su labor muy de mañana, ni trabajan continuamente, ni durante la noche, ni se fatigan con perpetua molestia como las bestias, porque es una infelicidad mayor que la de los esclavos la Vida de los trabajadores que han de estar a su tarea sin descanso, como ocurre en todas partes, menos en Utopía. Dividen el día y la noche en veinticuatro horas, dedicando seis horas diarias al trabajo, tres por la mañana, al final de las cuales van a comer. Tienen una siesta de dos horas después de la comida, y una vez descansados vuelven al trabajo por otras tres horas, que se terminan con la cena. Las veinticuatro horas empiezan a contarse a partir del mediodía. A las ocho se retiran a dormir durante ocho horas. En los intervalos de comer, cenar y dormir, cada uno emplea su tiempo con lo que mejor cuadra con su libre albedrío; pero no de manera que se disipe en excesos y holgazanerías, sino que libre de su trabajo, se ocupe en algún ejercicio honesto de su elección. La mayor

parte de estas horas libres las dedican a los estudios literarios, ya que es costumbre que haya lecciones públicas antes del amanecer; a las que por obligación solamente asisten aquellos que están encargados y escogidos para cuidar del estudio. Además de estos concurren voluntariamente gente de todo estado, tanto hombres como mujeres, a oír a los disertantes, cada uno según sus aficiones y según su profesión.

Adaptado de Moro, T. (1805).

La Utopía.

1. Según el texto, las dos críticas más relevantes que le haría Tomás Moro al capitalismo actual serían:
 - A. Comunicación y aprendizaje.
 - B. Alimento y educación.
 - C. Justicia y esclavitud.
 - D. Trabajo y moda.
2. Una razón por la que la agricultura sería considerada una ocupación universal para una sociedad como la de la Utopía, sería afirmar que:
 - A. Los campesinos son la razón de ser de un pueblo, ya que ellos nos proveen los alimentos.
 - B. El alimento es la necesidad más esencial del ser humano y todos deben tener acceso a él.
 - C. La agricultura es el conjunto de técnicas, conocimientos y saberes para cultivar la tierra.
 - D. El latifundio semifeudal se ha encargado de esclavizar cada vez más al pobre campesino.

3. La Utopía tiene como una de sus características evitar a toda costa los vagabundos en sus ciudades. Esta clase de personas es imposible que se den debido a que:
 - A. El estado de la Utopía los obliga a trabajar o a morir de hambre.
 - B. El trabajo es justo comparado con la situación laboral de otras sociedades.
 - C. Hay trabajo para todos y todos se alimentan de su trabajo.
 - D. Los vagabundos son introducidos en albergues en donde son promovidos y educados.
4. En cuestiones laborales, se observa que en la Utopía solo exige una jornada de seis horas al día. Esta situación se da debido a que en la Utopía:
 - A. No hay explotación del otro, en donde el explotador se pueda enriquecer con el esfuerzo de los demás.
 - B. El dinero lo comparten entre todos y alcanza para todos, pudiendo vivir cómodamente.
 - C. Cada quien se dedica a lo que sabe, desde la zapatería, la modistería, la albañilería, la agricultura, la orfebrería.
 - D. También es obligatorio compartir en familia, ya que en otras sociedades es imposible.
5. Un título que puede resumir las ideas principales de este texto sería:
 - A. El vestido común.
 - B. La agricultura universal e igualitaria.
 - C. La Utopía.
 - D. Ideas para una sociedad justa.

Prueba 15

“Todo príncipe debe desear ser tenido por clemente y no por cruel. Sin embargo, debo advertir que él debe temer el hacer mal uso de su clemencia. César Borgia pasaba por cruel, y su crueldad, sin embargo, había reparado los males de la Romaña, extinguido sus divisiones, restablecido en ella la paz, y hechósela fiel. Si profundizamos bien su conducta, veremos que él fue mucho más clemente que lo fue el pueblo florentino, cuando para evitar la reputación de crueldad dejó destruir Pistoia. Un príncipe no debe temer, pues, la infamia ajena a la crueldad, cuando necesita de ella para tener unidos a sus gobernados, e impedirles faltar a la fe que le deben; porque con poquísimos ejemplos de severidad serás mucho más clemente que los príncipes que, con demasiada clemencia, dejan engendrarse desórdenes acompañados de asesinatos y rapiñas, visto que estos asesinatos y rapiñas tienen la costumbre de ofender la universalidad de los ciudadanos, mientras que los castigos que dimanen del príncipe no ofenden más que a un particular. Por lo demás, le es imposible a un príncipe nuevo el evitar la reputación de cruel a causa de que los Estados nuevos están llenos de peligros. Virgilio disculpa la inhumanidad del reinado de Dido con el motivo de que su Estado pertenecía a esta especie porque hace decir por esta reina: *Res dura et regni novitus me talia cogunt Moliri, et late fines custode tueri.*

Un semejante príncipe no debe, sin embargo, creer ligeramente el mal de que se le advierte; y no obrar, en su consecuencia, más que con gravedad, sin atemorizarse nunca él mismo. Su obligación es proceder moderadamente, con prudencia y aun con humanidad, sin que mucha confianza le haga impróvido, y que mucha desconfianza le convierta en un hombre insufrible. Se presenta aquí la cuestión de saber si vale más ser temido que amado. Se responde que sería menester ser uno y otro juntamente; pero como es difícil serlo a un mismo tiempo, el partido más seguro es ser temido primero que amado, cuando se está en la necesidad de carecer de uno u otro de ambos beneficios. Puede decirse, hablando generalmente, que los hombres son ingratos, volubles, disimulados, que huyen de los peligros y son ansiosos de ganancias. Mientras que les haces bien y que no necesitas de ellos, como lo he dicho, te son

adictos, te ofrecen su caudal, vida e hijos, pero se rebelan cuando llega esta necesidad. El príncipe que se ha fundado enteramente sobre la palabra de ellos se halla destituido, entonces, de los demás apoyos preparatorios, y decae; porque las amistades que se adquieren, no con la nobleza y grandeza de alma, sino con el dinero, no pueden servir de provecho ninguno en los tiempos peligrosos, por más bien merecidas que ellas estén; los hombres temen menos el ofender al que se hace amar que al que se hace temer, porque el amor no se retiene por el solo vínculo de la gratitud, que en atención a la perversidad humana, toda ocasión de interés personal llega a romper; en vez de que el temor del príncipe se mantiene siempre con el del castigo, que no abandona nunca a los hombres”.

Adaptado de Maquiavelo, N. (1971).
El príncipe. Ediciones Ibéricas y LCL.

1. Una razón fundamental por la cual Maquiavelo defiende la aplicación de la crueldad por parte del príncipe sería ante la necesidad de:
 - A. Mantenerse en el poder.
 - B. Tener unidos a sus gobernados.
 - C. Cumplir con sus promesas.
 - D. Mantener su autoridad frente a las rebeliones.

2. Se puede llegar a afirmar que la actuación de un príncipe y la construcción de su gobierno se fundamentan, desde la propuesta de Maquiavelo, en:
 - A. Aceptar que el príncipe es malo por naturaleza.
 - B. Pensar que todos los seres humanos nacen buenos.
 - C. Concebir al ser humano como un ser malo por naturaleza.
 - D. Permitir la crueldad del príncipe, ya que es el único que ostenta el poder.

3. Una de las formas de encubrir la crueldad del príncipe y hacerlo ver como clemente sería argumentar que:
 - A. Las actuaciones del príncipe son moderadas.
 - B. El amor no se retiene por el solo vínculo de la gratitud.
 - C. Es mejor ser temido que amado.
 - D. Siempre quiere lo mejor para el pueblo.

4. Un príncipe que puede llevar el pueblo a la destrucción sería aquel estadista que es:
 - A. Blando y flexible.
 - B. Exigente y cruel.
 - C. Amado y temido.
 - D. Creyente y solidario.

5. Se presenta aquí la cuestión de saber si vale más ser temido que amado. Se responde que sería menester ser uno y otro juntamente. A partir de estas aseveraciones, una campaña política en la actualidad colombiana que se asemeja a estas palabras sería la afirmación:
 - A. Prosperidad para todos.
 - B. Bogotá, mejor para todos.
 - C. Mano firme, corazón grande.
 - D. Destruyamos la corrupción.

Responda la pregunta 11 de acuerdo con la siguiente información

El conocimiento no consiste en una serie de teorías autoconsistentes que tiende a converger en una perspectiva ideal; no consiste en un acercamiento gradual hacia la verdad. Por el contrario, el conocimiento es un océano, siempre en aumento, de alternativas incompatibles entre sí (y tal vez inconmensurables); toda teoría particular, todo cuento de hadas, todo mito, forman parte del conjunto que obliga al resto a una articulación mayor, y todos ellos contribuyen, por medio de este proceso competitivo, al desarrollo de nuestro conocimiento. No hay nada establecido para siempre, ningún punto de vista puede quedar omitido en una explicación comprensiva (...). Expertos y profanos, profesionales y diletantes, forjadores de utopías y mentirosos, todos ellos están invitados a participar en el debate y a contribuir al enriquecimiento de la cultura.

La tarea del científico no ha de ser por más tiempo “la búsqueda de la verdad”, o “la glorificación de dios”, o “la sistematización de las observaciones” o “el perfeccionamiento de predicciones”. Todas estas cosas no son más que efectos marginales de una actividad a la que se dirige ahora su atención y que consiste en “hacer de la causa más débil la causa más fuerte”, como dijo el sofista, “por ello en apoyar el movimiento de conjunto”.

Adaptado de Feyerabend, P. (1986).

Tratado contra el método. Tecnos.

11. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la relación entre el contenido del texto y el título de la obra de la que se extrajo?
- A. El texto introduce la propuesta de un nuevo método para la investigación científica, diferente del tradicional.
 - B. El texto ataca diferentes ideas a propósito de qué es aquello en lo que consiste el llamado “método científico”.

- C. El texto crítica concepciones del conocimiento científico, el cual se ha concebido como resultado de un método.
- D. El texto argumenta a favor de la pluralidad de métodos disponibles para que cada ciencia alcance sus verdades.

Responda la pregunta 16 de acuerdo con la siguiente información

1984 es una novela futurista que tiene lugar en una sociedad totalitaria. Los ciudadanos de esta sociedad son controlados por una figura omnipresente conocida como el Gran Hermano. En el siguiente apartado, un miembro defensor del orden le explica al protagonista el principal propósito del régimen:

No habrá lealtad; no existirá más fidelidad que la que se debe al Partido, ni más amor que el amor al Gran Hermano. No habrá risa, excepto la risa triunfal cuando se derrota a un enemigo. No habrá arte, ni literatura, ni ciencia. No habrá ya distinción entre la belleza y la fealdad. Todos los placeres serán destruidos. Pero siempre, no lo olvides, Winston, siempre habrá el afán de poder, la sed de dominio, que aumentará constantemente y se hará cada vez más sutil. Siempre existirá la emoción de la victoria, la sensación de pisotear a un enemigo indefenso. Si quieres hacerte una idea de cómo será el futuro, figúrate una bota aplastando un rostro humano... incesantemente.

Adaptado de Orwell, G. (1982).
1984 (1.^a ed.). Salvat.

16. La frase “figúrate una bota aplastando un rostro humano... incesantemente”:
- A. Explica los planes para el futuro del régimen.
 - B. Ejemplifica las ideas transmitidas al pueblo.
 - C. Expone el verdadero propósito del sistema de gobierno.
 - D. Ilustra las condiciones de los ciudadanos bajo el régimen.

Responda las preguntas 17 y 18 de acuerdo con la siguiente información

Si las fotografías permiten la posesión imaginaria de un pasado irreal, también ayudan a tomar posesión de un espacio donde la gente está insegura. Así, la fotografía se desarrolla en conjunción con una de las actividades modernas más características: el turismo. Por primera vez en la historia, grupos numerosos de gente abandonan sus entornos habituales por breves periodos. Parece decididamente anormal viajar por placer sin llevar una cámara. Las fotografías son la prueba irrecusable de que se hizo la excursión, se cumplió el programa, se gozó del viaje. Las fotografías documentan secuencias de consumo realizadas en ausencia de la familia, los amigos, los vecinos. Pero la dependencia de la cámara, en cuanto aparato que da realidad a las experiencias, no disminuye cuando la gente viaja más. El acto de fotografiar satisface las mismas necesidades para los cosmopolitas que acumulan trofeos fotográficos de su excursión en barco por el Nilo o sus catorce días en China, que para los turistas de clase media que hacen instantáneas de la Torre Eiffel o las cataratas del Niágara.

El acto fotográfico, un modo de certificar la experiencia, es también un modo de rechazarla: cuando se confina a la búsqueda de lo fotogénico, cuando se convierte la experiencia en una imagen, un recuerdo. El viaje se transforma en una estrategia para acumular fotos. La propia actividad fotográfica es tranquilizadora, y mitiga esa desorientación general que se suele agudizar con los viajes. La mayoría de los turistas se sienten obligados a poner la cámara entre ellos y toda cosa destacable que les sale al paso. Al no saber cómo reaccionar, hacen una foto. Así, la experiencia cobra forma: alto, una fotografía, adelante. El método seduce sobre todo a gente subyugada a una ética de trabajo implacable: alemanes, japoneses y estadounidenses. El empleo de una cámara atenúa su ansiedad provocada por la inactividad laboral cuando están en vacaciones y presuntamente divirtiéndose. Cuentan con una tarea que parece una simpática imitación del trabajo: pueden hacer fotos.

Adaptado de Sontag, S. (2009). *Sobre la fotografía*. Debolsillo.

Considere el siguiente resumen del texto anterior.

“La autora analiza la relación entre el turismo y la fotografía, teniendo en cuenta que los cosmopolitas ven en sus viajes al acto de fotografiar como una necesidad. Según ella, ese acto acaba por convertirse en una práctica trivial con la que solo se busca mitigar la desorientación general que causan los viajes. Así, la fotografía se convierte para los cosmopolitas japoneses, estadounidenses y alemanes en una especie de reemplazo del trabajo al que están acostumbrados”.

17. El anterior resumen se puede describir como inadecuado porque:
- A. Expone ideas contrarias a las afirmaciones principales del texto.
 - B. Se centra en un tipo particular de turistas y no en los turistas en general.
 - C. Omite el tono irónico y burlón con que la autora se refiere al arte de la fotografía.
 - D. Se detiene en presentar información en extremo detallada y secundaria del texto.

Responda la pregunta 29 de acuerdo con la siguiente información:

Nadie es justo por voluntad, sino porque no tiene el poder de cometer injusticias. Esto lo percibiremos mejor si nos imaginamos las cosas del siguiente modo: demos tanto al justo como al injusto el poder de hacer lo que cada uno de ellos quiere, y a continuación sigámoslos para observar hasta dónde lo lleva a cada uno el deseo. Entonces sorprenderemos al justo tomando el mismo camino que el injusto, siguiendo sus propios intereses, lo que toda criatura persigue por naturaleza como un bien, pero que la fuerza de la ley obliga a seguir el camino del respeto por la igualdad.

El poder del que hablo sería efectivo al máximo si aquellos hombres adquirieran una fuerza tal como la que se dice que cierta vez tuvo Giges, el antepasado del lidio. Giges era un pastor que servía al entonces rey de

Lidia. Un día sobrevino una gran tormenta y un terremoto que rasgó la tierra y produjo un abismo en el lugar en que Giges llevaba el ganado a pastorear. Asombrado al ver esto, descendió al abismo y halló, entre otras maravillas que narran los mitos, un caballo de bronce, hueco y con ventanillas, a través de las cuales divisó adentro un cadáver de tamaño más grande que el de un hombre, según parecía, y que no tenía nada excepto un anillo de oro en la mano. Giges le quitó el anillo y salió del abismo. Ahora bien, los pastores hacían su reunión habitual para dar al rey el informe mensual concerniente a la hacienda, cuando llegó Giges llevando el anillo. Tras sentarse entre los demás, casualmente volvió el engaste del anillo hacia el interior de su mano. Al suceder esto se tornó invisible para los que estaban sentados allí, quienes se pusieron a hablar de él como si se hubiera ido. Giges se asombró, y luego, examinando el anillo, dio vuelta al engaste hacia afuera y tornó a hacerse visible. Al advertirlo, experimentó con el anillo para ver si tenía tal propiedad, y comprobó que así era: cuando giraba el engaste hacia adentro, su dueño se hacía invisible, y cuando lo giraba hacia afuera, se hacía visible. En cuanto se hubo cerciorado de ello, maquinó el modo de formar parte de los que fueron a la residencia del rey como informantes y, una vez allí, sedujo a la reina y con ayuda de ella mató al rey y se apoderó del reino.

Por consiguiente, si hubiese dos anillos como el de Giges y se diera uno a un hombre justo y otro a uno injusto, ninguno perseveraría en la justicia ni soportaría abstenerse de bienes ajenos, cuando podría tanto apoderarse impunemente de lo que quisiera del mercado, como, al entrar en las casas, acostarse con la mujer que prefiriera, y tanto matar a unos como librar de las cadenas a otros, según su voluntad, y hacer todo como si fuera igual a un dios entre los hombres. En esto, el hombre justo no haría nada diferente del injusto, sino que ambos marcharían por el mismo camino. E incluso se diría que esto es una importante prueba de que nadie es justo si no es forzado a serlo, por no considerarse a la justicia como un bien individual, ya que allí donde cada uno se cree capaz de cometer injusticias, las comete. En efecto, todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría.

Adaptado de Platón. (1986). *República* (tr. C. Eggers Lan). Gredos.

29. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones constituye una razón a favor de la tesis principal del texto anterior, a saber, que cuando alguien actúa justamente lo hace por obligación y no voluntariamente?

- E. La gente se ve obligada a actuar justamente.
- F. Solo la igualdad garantiza el respeto por la ley.
- G. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- H. Siempre que una persona cuente con la libertad para cometer injusticias, lo hará.

Los *story maps* como facilitadores de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía. El caso del Colegio José Martí IED

— *Story Maps as Facilitators of the Didactic Strategy for the Teaching of Philosophy. The Case of Colegio José Martí.*

Sara Milena Roa Muñoz
Edwin Bonelo Martínez

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Roa Muñoz, S. M. y Bonelo Martínez, E. (2023). Los *story maps* como facilitadores de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía. El caso del Colegio José Martí IED. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 137-167). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.02>

Sobre los autores __ *About the authors*

Sara Milena Roa Muñoz

smroam@educacionbogota.edu.co

Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Análisis Espacial y Magíster en Geografía de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

Edwin Bonelo Martínez

edwin.bonelo@uniagustiniana.edu.co

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Sus líneas de investigación incluyen: pensamiento ambiental y pensamiento indígena. Profesor investigador adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá – Colombia.

Resumen

El capítulo presenta la reflexión alrededor de la implementación de TIC en la enseñanza de la filosofía, específicamente, la aplicación de *story maps* como complemento a las lecturas de textos filosóficos en las clases del colegio José Martí IED. En el marco de la investigación, de enfoque cualitativo, se indagó sobre las percepciones de los estudiantes de los grados 10.º y 11.º, así como de la docente de filosofía respecto a la implementación de los *story maps*. A partir del proceso de indagación, se concluyó que los *story maps* son una herramienta que dinamiza la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su potencial no se desarrolla plenamente, debido a que algunos estudiantes no cuentan con el acceso a dispositivos tecnológicos o a Internet para interactuar con la aplicación.

Palabras clave: filosofía, *story map*, didáctica, cartografía.

Abstract

This chapter presents a reflection on the implementation of ICT in the teaching of philosophy, specifically, the application of story maps as a complement to the reading of philosophical texts in the classes of the José Martí school. Within the framework of the research, with a qualitative approach, the perceptions of the 10th and 11th grade students, as well as those of the philosophy teacher regarding the implementation of story maps were investigated. From the inquiry process, it was concluded that story maps are a tool that dynamizes the teaching-learning process. However, their potential is not fully developed because some students do not have access to technological devices or the Internet to interact with the application.

Keywords: philosophy, story map, didactics, cartography.

Introducción

En lo corrido del presente siglo, una de las discusiones más recurrentes dentro del campo de la docencia ha sido la de la posibilidad de incluir estrategias didácticas alternativas para la enseñanza-aprendizaje de diferentes disciplinas. De estas últimas, tiene un lugar central el papel que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden representar en cuanto herramientas para el desarrollo didáctico. En Colombia, por ejemplo, la propuesta de implementar nuevas tecnologías en entornos educativos se encuentra consignada en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. En dichos lineamientos, se plantean diez “desafíos estratégicos”, de los cuales el sexto tiene como objetivo “Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 51). Sin embargo, esta política parece no reflejarse de la mejor manera en las prácticas pedagógicas cotidianas en escuelas y colegios, especialmente las instituciones públicas, las cuales agrupan a la mayoría de estudiantes en condiciones de pobreza. Esto último redundaría en la falta de acceso no solo a elementos tecnológicos, sino a las conexiones a Internet para hogares y dispositivos móviles. Por ello, las contadas iniciativas de implementación de TIC en la educación provienen, la mayoría de las veces, de esfuerzos personales o de empresas privadas.

Respecto a la enseñanza de la filosofía en el ámbito escolar, ha primado el ejercicio lectoescritor por encima de otras posibilidades de

aprendizaje basadas, por ejemplo, en el pensamiento visual (Paredes y Villa, 2014), dentro del que se enmarca la aplicación de las TIC. Esta situación ha impulsado la discusión sobre la implementación de formas alternativas de aprendizaje filosófico que complementen las técnicas tradicionales, teniendo en cuenta que es necesario lograr presentar a los estudiantes las temáticas inherentes a la filosofía de forma dinámica. Lo anterior con el fin de facilitar la comprensión de dichos temas por parte de los estudiantes nacidos durante el siglo XXI, nativos digitales fuertemente estimulados por las imágenes y la tecnología. Esto genera una necesidad de crear y abordar estrategias didácticas innovadoras que incluyan herramientas visuales y potencien el aprendizaje y la resolución de problemas.

El presente capítulo tiene como objetivo exponer la viabilidad de inclusión de elementos de las TIC dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, centrándose específicamente en la educación secundaria en Colombia. Dentro de este contexto, el presente ejercicio reflexivo se encuentra articulado con la experiencia concreta de la implementación de los sistemas de información geográfica (SIG) en las clases de filosofía de los grados 10.º y 11.º. En este caso, la herramienta utilizada fue la aplicación *story maps* de la plataforma *ArcGIS Online*, proporcionada por la empresa ESRI.

El fortalecimiento de la capacidad de filosofar, que consideramos es el fin último del aprendizaje filosófico, es un ejercicio de análisis y reflexión que se ha potenciado históricamente con diversos métodos como el diálogo, la disertación y, sobre todo, la lectura. Ante este panorama, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía se ha venido desarrollando a través de las herramientas clásicas anteriormente mencionadas.

Como se verá a través del capítulo, la herramienta *story maps* se presenta como una estrategia alternativa que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. En este sentido, permite presentar información a través de mapas, situación que, además de espacializar los procesos de las ideas, permite usar conocimientos previos de los estudiantes tales como la ubicación espacial y la identificación de lugares

en el globo terráqueo. Sumado a lo anterior, permite asociar acontecimientos históricos significativos en los espacio-tiempos abordados a través de los contenidos de las aplicaciones.

Consideramos que, de esta manera, la herramienta permite contextualizar algunos de los aspectos más relevantes de la historia de las ideas y los filósofos complementando las estrategias didácticas tradicionales en la enseñanza de la filosofía como la lectura y el análisis de textos filosóficos.

Metodología

El desarrollo metodológico del presente capítulo apunta a comprender cómo se ha llevado a cabo la estrategia didáctica de la implementación de los *story maps* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el colegio José Martí IED, institución de educación pública que se encuentra ubicada en el suroriente de Bogotá. Lo anterior implica una perspectiva hermenéutica con la cual se ahonde en la interpretación de las concepciones sobre el ejercicio educativo de las personas inmersas en esta experiencia, a saber, los estudiantes de los grados 10.º y 11.º y la docente de filosofía de dichos grupos.

Con el fin de recolectar e interpretar las percepciones de los estudiantes y la docente, se llevó a cabo una indagación con un enfoque cualitativo en la que se tuvo como insumos, por un lado, entrevistas estructuradas dirigidas a los estudiantes de los grados 10.º y 11.º de la institución, y, por el otro, los diarios de campo, producto de los encuentros pedagógicos, elaborados por la docente de filosofía de los grupos en cuestión, coautora del presente documento. Además, se realizó un análisis documental de los textos que han abordado las temáticas relacionadas con la enseñanza de la filosofía y las mediaciones por TIC. Esta experiencia de implementación de los *story maps* se ha venido desarrollando desde el 2017.

En cuanto a las entrevistas, aplicadas a través de la aplicación *Survey 123* de ArcGIS Online, participaron 31 estudiantes del grado 10.º y

19 estudiantes del grado 11.º. Las entrevistas fueron respondidas únicamente por los estudiantes que tienen acceso a Internet, ya que fueron diligenciadas durante el confinamiento por la actual pandemia de coronavirus. Por medio de estos cuestionarios, se buscó indagar los siguientes aspectos: 1) la experiencia frente a los contenidos planteados a través de la aplicación, 2) recepción de la aplicación, 3) utilización de la aplicación, 4) aportes que da a la clase, y 5) percepción de los estudiantes frente a las aplicaciones.

Bases del proceso de enseñanza de la filosofía en el colegio José Martí IED

La propuesta del Ministerio de Educación Nacional de orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía (MEN, 2010) se fundamenta, en primera medida, en los lineamientos de la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), en la que se enfatiza la formación integral de la persona. Por ende, se requiere que la enseñanza de la filosofía, desde la integralidad, incluya aspectos académicos, morales, políticos y corporales, expresivos o estéticos (MEN, 2010, p. 22). Sobresale, dentro de la propuesta del MEN, el enfoque crítico que debe tener la enseñanza de la filosofía, ya que, como ejercicio propio del filosofar, se debe motivar a los estudiantes al análisis y cuestionamiento autónomo en referencia a las problemáticas actuales que presenta la sociedad en general y su entorno vital en particular. La importancia de la enseñanza de la filosofía en las aulas, entonces, redundará en enseñar el arte de filosofar, entendido como ese ejercicio crítico y autónomo, de constante cuestionamiento, frente a las diversas problemáticas que atañen al ser humano, y lograr que los estudiantes lo pongan en práctica a partir del análisis de la realidad (MEN, 2010, p. 23).

Para lograr este ejercicio, dicha propuesta aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las competencias educativas, concebidas como esas habilidades del saber hacer que, desde los conocimientos, deben tener los estudiantes para desempeñarse en situaciones concretas

de la cotidianidad, las cuales están directamente relacionadas con su contexto. Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, se requiere el desarrollo de unas competencias propias, en cuanto se trata del dominio del saber específico de esta disciplina. Estas competencias son crítica, dialógica y creativa (MEN, 2010, pp. 29-30).

Según el Ministerio, la articulación de las competencias específicas de la filosofía apunta a la consolidación de un proceso formativo integral. La competencia crítica parte de la autonomía del sujeto, que, desde el uso público de la razón, analiza las ideas propias y las de los demás; por ende, requiere discernir frente a la información y las fuentes, la toma de posición frente a diversos puntos de vista y el análisis del contexto, lo que le permite transformarlo.

Por su parte, la competencia dialógica, asociada a la competencia comunicativa, se fundamenta en el diálogo filosófico, entendido como esa interacción entre sujetos activos que parte del reconocimiento de saberes previos para el abordaje de los objetos de estudio propuestos en la praxis pedagógica. Esta competencia le permite al estudiante mejorar su desempeño argumentativo, y, por medio del método dialéctico, comprender la realidad y transformarla.

La competencia creativa promueve en el estudiante formas originales de percibir, expresarse y actuar en el mundo. Gracias a esto, puede ir más allá de la realidad dada, formulando nuevas preguntas e interpretaciones de hechos históricos que generan la formulación de alternativas de solución a las problemáticas abordadas (MEN, 2010, pp. 31-34).

Para lograr que los estudiantes puedan desarrollar las competencias anteriormente mencionadas, se requiere de la didáctica, entendida como las estrategias que el docente, desde su quehacer, implementa con el fin de dinamizar y presentar las temáticas relacionadas con el conocimiento filosófico de forma suscitadora. En este sentido, es conveniente hablar de la didáctica como una mediación que busca una reapropiación (Cerletti, 2015), entendida como la capacidad de los participantes, incluido el docente, dentro del ejercicio de enseñanza-aprendizaje, de intervenir de manera creativa en el planteamiento de nuevas perspectivas, muchas de estas inesperadas, respecto a las problemáticas filosóficas.

Esta aleatoriedad abre espacios de aprendizaje que superan la unilateralidad de la mera transmisión de contenidos.

De esta manera, se ha abordado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el colegio José Martí desde la estrategia didáctica de la lectura y el análisis de textos filosóficos, según el MEN o el método de lectura y comentario de textos (Salazar, 1967). Para Salazar (1967), a través de este método el estudiante ejercita su comprensión del contenido de obras filosóficas a través de la lectura de las reflexiones de diversos filósofos exponentes de un pensamiento, de una escuela o de una época (Salazar, 1967, pp. 129-130). Este método hace que los estudiantes piensen, al invitarlos a comprender los postulados de un filósofo, introduciéndolos en una reflexión que debe tener como finalidad el filosofar.

Para la aplicación de este método con los estudiantes de secundaria, se debe tener en cuenta el grado de dificultad de los textos. Por ende, se pueden utilizar documentos como libros cortos, ensayos o trozos de textos filosóficos, siempre y cuando su lenguaje sea directo, el tema simple y no requieran de demasiada información previa. En el mismo sentido, para lograr mayor comprensión de los estudiantes en la aplicación de este procedimiento, se debe disponer previamente en el aula de una historia de la filosofía, de un estudio sobre el autor, de un comentario sobre la obra y de un vocabulario filosófico (Salazar, 1967). Es decir, se debe brindar una completa contextualización histórico-biográfica del autor para introducir al estudiante a su obra.

Igualmente, se requiere de un tiempo prudente durante la clase para poder leer el texto, la cual se puede ejercer por parte del docente, quien lee y comenta el texto a sus estudiantes o por parte de los estudiantes, quienes hacen lo propio, guiados por el profesor. Sin embargo, la lectura de los textos también se puede ejercer de forma mixta: tanto docente como estudiantes pueden realizar la lectura y comentarios respectivos.

Para el MEN, el análisis de textos filosóficos se considera como “la herramienta por excelencia para la formación del estudiante que desarrolla sus competencias en el filosofar” (MEN, 2010, p. 106), en cuanto que, gracias a este, el estudiante entra en un contacto reflexivo y formativo con la tradición filosófica. Con este método, el aprendizaje no se da

solamente a través de la reflexión del texto, sino que también se logra por medio del diálogo argumentado y respetuoso con los compañeros. Sobresale la importancia de la lectura y el análisis de textos filosóficos como un ejercicio para el pensar, donde se invita no a la lectura como tal, sino al estudio del texto, detallado las tesis planteadas y los argumentos utilizados (MEN, 2010, pp. 107-108).

Se resalta, tanto en los planteamientos de Salazar como del MEN, la importancia de contrastar las ideas que se presentan en los textos filosóficos con el pensamiento de los estudiantes; incluso que sean capaces de contrastarlos con otros autores y con sus compañeros. De esta manera, el método de lectura de textos filosóficos aborda la competencia crítica, al proponer al estudiante examinar sus razones propias con las presentadas en el texto y con las razones de sus compañeros, lo que permite la construcción de un pensamiento crítico.

En el mismo sentido, el método de lectura de textos filosóficos potencia la competencia dialógica, al promover la reflexión sobre los textos leídos a través de la interacción de los estudiantes con sus compañeros y el docente, situación que fomenta la capacidad argumentativa de los estudiantes, pues estos se enfrentan, en muchas ocasiones, a argumentos contrapuestos. Se fomenta así el pluralismo de ideas y el reconocimiento de las diversas subjetividades en el aula. Además, gracias a la competencia dialógica se traen a colación los planteamientos expuestos en la lectura filosófica a la realidad de los estudiantes y posibilitar las consecuentes reflexiones sobre esta.

Finalmente, por medio del diálogo y la interpretación crítica de los textos, se contribuye a la competencia creativa, pues en virtud de esta los estudiantes, a partir de sus interpretaciones, formulan nuevas preguntas frente a los temas planteados. Además, se promueve la capacidad de abstracción, no solo del tema o de las ideas leídas, sino de las diversas problemáticas y actividades de la cotidianidad. De esta manera se pueden crear interpretaciones novedosas y buscar soluciones a problemas ya existentes, partiendo de la reflexión crítica del texto leído y del diálogo realizado con sus pares y el docente.

Una aproximación a las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como estrategia didáctica de la enseñanza de la filosofía

A pesar de que las nuevas herramientas tecnológicas han permeado la mayoría de los aspectos de la cotidianidad, en lo que respecta a la educación primaria y secundaria en Colombia, la implementación de las TIC, así como su uso por parte de la población en el ámbito de la educación y la formación, no han ido a la par de esta realidad. Según el DANE (2019), el uso de dispositivos tecnológicos en actividades de educación y aprendizaje ocupaba apenas el cuarto lugar entre los entrevistados en el ámbito nacional en el 2018, con el 21 %, comparado, por ejemplo, con el uso para el ingreso a redes sociales, que asciende al 82,2 %.

En relación con la utilización de herramientas tecnológicas en el aula, pueden “mejorar la interacción social y la conciencia del contexto” (Kärki et al., 2018), así como a propiciar que los estudiantes lleguen a “convertirse en un lector constante y crítico que empieza a disfrutar, por ejemplo, de las ventajas de la disponibilidad de tiempo y flexibilidad en los horarios de la educación virtual o sistema e-learning” (Suárez y Najar, 2014, p. 210).

No obstante, las ventajas que puedan darse por la utilización de dispositivos y herramientas para el aprendizaje requieren de dos elementos que están relacionados con el contexto de formación de los estudiantes: la autonomía y la disciplina (Suárez y Najar, 2014).

Respecto a las consideraciones didácticas, se ha puesto sobre la mesa la discusión acerca de la posibilidad de abrir el espectro de la enseñanza de la filosofía más allá de la clásica idea de los procesos de escritura como centro del desarrollo filosófico. Hacia esta dirección apuntan Paredes y Villa (2014) en su propuesta por una multisensorialidad en cuanto a los medios y los espacios dispuestos para la enseñanza de la filosofía. Para las autoras, basadas en estudios de las neurociencias y la psicología cognitiva, es necesario que las experiencias didácticas en filosofía exploren

nuevas mediaciones a través de las cuales se puedan pensar las problemáticas propias de la disciplina y en las que se integre de una manera mucho más amplia lo visual. Lo anterior con el fin de atender a la complementación del aprendizaje a partir de una nueva valoración del hemisferio cerebral derecho asociado con el pensamiento visual (Paredes y Villa, 2014, p. 186). En últimas, la propuesta de Paredes y Villa (2014) equipara el pensamiento visual y el verbal, que se ha considerado superior, cuando menos en el contexto del pensamiento filosófico.

Los mapas y su potencial en la enseñanza de la filosofía

En cuanto a la implementación de elementos cartográficos, se parte de la idea de que, según Rubio (2008), un mapa es “una herramienta de comunicación que estimula comprender el mundo desde una perspectiva espacial” (p. 25). Esto debido a que los mapas son el lenguaje de la cartografía y permiten representar no solo los diversos espacios, sino también los sucesos que ocurren sobre ellos, ya que, como menciona Delgado (2003), “no es posible la comprensión de la sociedad y sus procesos sin considerar el espacio o [...] sin tener en cuenta los diferentes espacio-tiempos en que se estructura la sociedad” (p. 17).

Si bien no se pueden desligar en el análisis social los sucesos que han ocurrido en el espacio y los diferentes lugares que han incidido en la ocurrencia de estos sucesos, surge la necesidad de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje que abarque estos dos componentes, ya que son los que determinan la conformación y transformación de las sociedades. Este tema no se debe dejar de lado durante el proceso que se lleva a cabo en las diversas áreas del conocimiento en la escuela, sobre todo de las que dependen del entramado de los fenómenos sociales. De esta manera, se afianza la comprensión de sucesos que atañen desde el desarrollo de la humanidad hasta la reflexión sobre el presente, y, en este caso, permiten contextualizar procesos espacio-temporales fundamentales en el desarrollo de las ideas filosóficas.

Los mapas tienen la ventaja de presentar información de forma diferente, teniendo en cuenta que “un mapa es un mensaje informativo que se lee de modo muy diferente al de un texto impreso, ya que se trata de un mensaje de superficie en el cual el ojo puede desplazarse a placer” (Rubio, 2008, p. 30). Esta situación logra cautivar al lector, invitándolo a viajar sobre la información que muestra, ya que “debido a su bidimensionalidad, se presenta como un ensamblaje de formas con una serie de puntos de interés a partir de los cuales la mirada y la mente desarrollan el plan propuesto” (Rubio, 2008, p. 30). Esto último facilita de forma didáctica la apropiación del conocimiento, lo que garantiza que, desde un proceso mucho más significativo para el estudiante, donde intervienen su comprensión espacial y su ubicación, se sitúen hechos de forma espacial. Estos procesos se van a apropiarse de una manera mucho más eficiente, potenciando no solo su comprensión, sino, además, su capacidad de análisis de los diversos hechos que se le presentan, lo que logra el proceso mental de espacializarlos y explicarlos.

Lo anterior conlleva a lograr que el estudiante comprenda que la información que se le presenta de manera espacial ha ocurrido u ocurre en un lugar determinado. A su vez, este lugar no debe ser entendido como un objeto (Delgado, 1996), como antaño se presentaba en las clases de geografía, donde importaba cuánto medía un río o en qué lugar quedaba una ciudad. Por el contrario, se tiene que entender como producto de un proceso susceptible a diversas modificaciones realizadas por las dinámicas que han ejercido y siguen ejerciendo sobre este la intervención del ser humano y su relación con el entorno.

De esta manera, los estudiantes pueden lograr un aprendizaje integral, en el cual dimensionan las estrategias espaciales que han constituido a las sociedades a través de la historia y que condicionan los hechos del presente. De esta forma, se potencia la construcción propia del conocimiento por parte del estudiante, al reconocerlo como “un constructor activo de su propio conocimiento [que] debe ser animado constantemente a descubrir, construir o reconstruir conocimientos” (Martínez, 1996, p. 78).

Proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el Colegio José Martí IED

Como ya se ha mencionado, sobresale la lectura de textos filosóficos como estrategia metodológica en el colegio José Martí IED, con la finalidad de lograr que los estudiantes puedan desarrollar las competencias específicas de la filosofía y logren con esto cuestionar y analizar las problemáticas actuales, relacionadas con la ética, la justicia, la política, la violencia y los derechos humanos. Estas temáticas se encuentran insertas en la propuesta del MEN como objetivo de la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, como en todo proceso, la implementación de esta estrategia trae consigo nuevos desafíos que hay que ir sorteando en el día a día de la experiencia educativa. Para el caso del colegio José Martí IED, uno de estos asuntos es la intensidad horaria para la enseñanza de la filosofía; apenas dos horas semanales para los grados 10.º y 11.º. Esta situación genera una constante tensión al momento de planear las temáticas a enseñar y lograr su respectivo abordaje durante los periodos de clase.

En lo que respecta a la metodología de la lectura de textos filosóficos, es necesario introducir al estudiante en el proceso histórico en el que se desarrolla el texto a leer, según Salazar (1967), “el profesor debe procurar reunir y transmitir la mayor información posible sobre el ambiente cultural y los rasgos y evolución personales del autor” (p. 144). Este requerimiento complejiza aún más la disposición del tiempo durante las clases de filosofía, ya que es necesario que se den, como mínimo, tres procesos durante esta metodología. El primero es contextualizar al estudiante sobre el autor o la época de referencia de la lectura que se estudiará; el segundo es la lectura, y el tercero es el diálogo sobre esta última.

El problema de los tiempos dispuestos para las clases de filosofía se resolvió, en cierta medida, gracias al convenio del Colegio José Martí IED con la empresa ESRI en 2016, el cual permitió al colegio acceder de forma gratuita a la plataforma *ArgisOnline*, que brinda variadas herramientas basadas en la cartografía, las cuales posibilitan dinamizar los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje que se abordan en la escuela. Vale la pena aclarar que cuando inició del convenio con ESRI se

encontraba habilitada una sala en el colegio con Wifi, computadores portátiles y un video *beam* que brindaba las herramientas tecnológicas para trabajar en la plataforma *ArgisOnline*. Aunque dicha aula funcionó solo hasta 2018, durante 2019 y 2020 se continuó el trabajo en el salón de clases convencional con la utilización de un computador portátil, un televisor y un plan de datos de telefonía móvil, en cuanto las aplicaciones de ESRI funcionan en línea. Por lo tanto, es necesario acceder a Internet y en el aula de filosofía no hay cobertura de la red Wifi. De esta manera, desde 2017, se decidió implementar la aplicación *story maps* para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

***Story maps*, mapas que cuentan la historia de las ideas filosóficas y su implementación en el colegio José Martí IED**

Los *story maps* permiten crear “narrativas multimedia novedosas e informativas” (Carroll, 2020), ya que en estos se puede presentar una historia específica y acompañarla de imágenes, videos y, claro está, mapas que espacializan esta historia. Esto hace a esta herramienta única y original, con un alto potencial para el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. Para el caso de la enseñanza de la filosofía en el colegio José Martí IED, los *story maps* que se han creado contienen textos cortos explicativos e introductorios sobre las épocas de la historia de la filosofía que se tratan, videos que contextualizan a los estudiantes con la información que presentan, imágenes alusivas a los textos y a los filósofos y, principalmente, mapas con la ubicación, bien sea de los lugares de origen de los filósofos o de los procesos que se mencionan en la historia.

Tomando como base el aprendizaje significativo, los *story maps* permiten realizar un proceso donde se abordan los conocimientos previos de los estudiantes, ya que los mapas requieren de las nociones que tienen sobre el espacio geográfico, las cuales han adquirido a lo largo de la primaria y el bachillerato, así como los periodos de tiempo que abordan, que ya han conocido previamente en las clases de historia y ciencias sociales. De esta

manera, se hace presente la experiencia y el conocimiento que tienen los estudiantes para facilitar la adquisición de las temáticas nuevas que están relacionadas con la filosofía. De esta manera, se logran modificar sus estructuras conceptuales con el propósito de reestructurar el conocimiento y, por consiguiente, posibilitar el aprendizaje en tanto se presentan “conceptos, símbolos e imágenes que permiten organizar un puente cognitivo que los relacione con nuevos conocimientos” (Yépez, 2011, p. 48).

Así, se han creado los siguientes *story maps* a través de la plataforma de *Arcgis Online* de Esri:

Se creó la primera aplicación web, o *story map*, utilizando la plantilla *story map Series*, titulado “Los filósofos de la naturaleza o presocráticos”. Esta presentaba, en la primera pestaña, un video introductorio tomado de un capítulo de la serie *Merlí*, llamado “¿Para qué sirve la filosofía?”. La segunda pestaña se titulaba “¿Quiénes eran y dónde vivían los filósofos presocráticos?”; en esta pestaña, en un cuadro lateral, se presenta un texto resumido sobre la filosofía presocrática, y, como escenario principal, hay un mapa interactivo con puntos en forma de acrópolis ubicados en el lugar de origen de los principales filósofos presocráticos. El estudiante puede moverse libremente por el mapa, que es un mapa físico. Además, al señalar cada acrópolis, se le despliega una ventana con los datos principales del filósofo y una imagen que lo representa. Finalmente, se presentan en las dos pestañas siguientes de la historia un par de videos sobre el arjé para cada filósofo (figura 1).

Figura 1. *Story map* “Los filósofos de la naturaleza o presocráticos”



Fuente: Roa (2020d).

El segundo *story map* se denominó “Filosofía clásica”. Para esta aplicación, también se utilizó la plantilla *Story Map Series*. La primera pestaña presentaba la imagen de la muerte de Sócrates y el panel lateral tenía un texto que invita al estudiante a navegar por la historia. La segunda pestaña, titulada “Sócrates, Platón y Aristóteles”, mostraba una presentación de 30 diapositivas sobre el mapa, la cual explicaba, de manera resumida, a qué se le denomina *filosofía clásica* y los principales datos biográficos de sus máximos exponentes, a saber, Sócrates, Platón y Aristóteles. La imagen de cada uno de ellos se encuentra ubicada como ventana emergente en su lugar de nacimiento. En las tres pestañas adicionales se presentan videos sobre la mayéutica, la dialéctica y la lógica (figura 2).

Figura 2. *Story map* “Filosofía clásica”



Fuente: Roa (2020c).

El tercer *story map*, titulado *Escuelas del pensamiento helenista*, que al igual que los anteriores se hizo sobre la plantilla de *story map Series*, presenta en la primera pestaña una actividad que consta de nueve puntos, los cuales invitan al estudiante a observar la presentación y a responder algunas preguntas orientadoras que deben ser resueltas con la información presentada en la segunda y tercera pestañas. En la segunda pestaña, denominada “Helenismo y filosofía helenista”, se desarrolla una presentación donde se expone un texto del libro *El mundo de Sofía* de

Jostein Gaarder, que explica en qué consiste el helenismo. La presentación, que consta de quince diapositivas, invita a los estudiantes a leer el texto presentado, a descubrir los territorios que se vieron influenciados por la cultura helénica y a conocer los aspectos más relevantes de las cuatro principales escuelas del pensamiento helenista, clicando en las acrópolis que están ubicadas en el lugar donde se estableció cada escuela. Para que los estudiantes pudieran reconocer los territorios de influencia de la cultura helénica, se hizo una capa en *Argis online*, que se agregó a la presentación. En la imagen, se puede ver dicha capa de color fucsia. Finalmente, en la última pestaña, se encuentra un video sobre estas escuelas de pensamiento que complementa la información contenida en la segunda pestaña y que aporta a la resolución de las preguntas orientadoras de la primera pestaña (figura 3).

Figura 3. *Story map* "Escuelas del pensamiento helenista"



Fuente: Roa (2020b).

El cuarto *story map*, titulado *Cartografiando el conocimiento: aprendizaje filosófico del medioevo*, se realizó utilizando dos plantillas de *story map*, la plantilla *Series*, que es la base de este *story map*, y la plantilla *Journal*, con la que se crearon los contenidos que fueron embebidos (es decir, agregados) en las pestañas 2, 3 y 4. De esta manera, la primera pestaña, donde se introduce a la actividad, consta de una presentación de 22 diapositivas con reproducción automática, que explican

las generalidades de la época medieval y del pensamiento filosófico durante este periodo. Posteriormente, en esta presentación, se hacen algunas preguntas que invitan a los estudiantes, después de leer las descripciones dadas en la presentación, a buscar y encontrar el filósofo que corresponde a esta descripción. Por ejemplo, en la diapositiva 10 se pide que busquen a los filósofos medievales no cristianos expuestos en las siguientes pestañas del *story map*. La segunda pestaña presenta los principales antecedentes de la filosofía medieval, y la tercera y cuarta relacionan los aspectos biográficos relevantes de los filósofos más representativos del medioevo, los cuales se encuentran ubicados por medio de puntos en el mapa según su lugar de origen. Cabe resaltar que en esta aplicación se relacionan filósofos cristianos y no cristianos (figura 4).

Figura 4. *Story map* "Cartografiando el conocimiento: Aprendizaje filosófico del medioevo"



Fuente: Roa (2020a).

Finalmente, el quinto *story map*, realizado con la plantilla *Series*, y titulado *Pensamiento filosófico renacentista y moderno*, inicia, en la primera pestaña, que lleva el mismo nombre, explicando de forma resumida las principales características de los periodos del Renacimiento y la Modernidad. Además, invita al estudiante a indagar sobre las ideas filosóficas de estos periodos en las siguientes pestañas. La segunda pestaña, titulada "Filósofos renacentistas y modernos", consta de una

presentación de 36 diapositivas que explican estos procesos históricos e instan a los estudiantes a buscar en el mapa a los principales exponentes de las corrientes de pensamiento renacentista y moderno, y conocer sus principales aspectos biográficos. La tercera pestaña contiene un video que complementa la información presentada en las pestañas anteriores (figura 5).

Figura 5. *Story map* “Pensamiento filosófico renacentista y moderno”



Fuente: Roa (2020e).

Sobresale en los *story maps* expuestos anteriormente la posibilidad de presentar la información de una forma alternativa, la cual puede ser descubierta y comparada a través de las imágenes, los videos que la complementan y, sobre todo, los mapas que permiten contextualizar dicha información espacialmente.

Perspectiva de la docente frente a la propuesta didáctica de enseñanza de la filosofía en el Colegio José Martí IED

Durante el quehacer docente, las constantes dinámicas que se presentan en la escuela, la necesidad de abordar los contenidos especificados en el plan de estudios y la presencia de las diversas subjetividades de los estudiantes conducen a la continua reflexión de los docentes sobre

el proceso educativo. De esta manera, el trabajo docente es altamente dinámico, presentando retos en el día a día con la finalidad de lograr desarrollar de la mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, partiendo de algunos conocimientos previos en SIG, y con la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con mis estudiantes, decidí vincularme al convenio con ESRI. En un primer momento, lo hice a manera de ensayo, con el único fin de presentar de forma diferente la información que hasta el momento se socializaba por medio de clases magistrales y exposiciones de los estudiantes. El abordaje de los temas requeridos para la contextualización de los estudiantes demandaba mucho tiempo, la metodología de la clase magistral, en particular, no me gustaba, ya que durante esas clases los estudiantes tendían a tener un papel pasivo. A su vez, la metodología de consulta y exposición de los temas por parte de los estudiantes aumentaba aún más la demanda de tiempo, ya que organizar las clases y que ellos mismos se organizaran para iniciar sus exposiciones, así como el manejo de grupo y, en algunos casos, la necesidad de desplazarnos a otras aulas cuando las exposiciones requerían apoyos audiovisuales, causaba que en algunas ocasiones no se pudiera realizar la lectura de textos filosóficos. En esos momentos, la necesidad de atender a unos contenidos planteados en el plan de aula limitaba el acto de filosofar.

La primera aplicación creada, el *story map* sobre los filósofos presocráticos, me invitó a seguir con esa estrategia, ya que destinaba solamente el tiempo de una clase a la exposición del tema de la filosofía presocrática a través de la aplicación. Mientras explicaba y complementaba la información de la aplicación, los estudiantes podían interactuar con esta. Posteriormente ellos podían ingresar a la aplicación las veces que quisieran y, de esta forma, la siguiente clase se retomaba la información de la aplicación, y se podía dar continuidad a la lectura de textos filosóficos. Este *story map* motivó a los estudiantes a interesarse por la información presentada. Además, al estar en línea y tener un *link* corto, permitía que ellos pudieran acceder a este en cualquier momento.

Esta experiencia me impulsó a crear más *story maps*, ya que he podido dar cuenta en mi práctica docente que estas aplicaciones, que

cuentan con el componente espacial, imágenes y videos, los cuales complementan los contenidos presentados, presentan la información de forma novedosa. Esto permite que los estudiantes la descubran por medio de la interacción en la aplicación, observando las presentaciones creadas o los mapas allí dispuestos y pudiendo así comparar la información que se les presenta. La plataforma de ArgisOnline, permite también volver sobre las aplicaciones creadas en cualquier momento, de esta forma he podido modificar el contenido, las imágenes, los mapas y la forma de presentar la información según los requerimientos que voy evidenciando en mi práctica docente. De esta manera, las aplicaciones nunca están acabadas y todas las que se presentan en este capítulo han sido modificadas varias veces con el fin de mejorar su presentación y contenido.

Considero que en el componente espacial de las aplicaciones radica el potencial de esta herramienta, ya que se resignifican los lugares presentados y se reconoce la historicidad de estos espacios. En algunos casos, se expusieron los procesos sociales que se llevaron a cabo en los territorios, como, por ejemplo, la influencia de la cultura helénica a partir de las conquistas de Alejandro Magno o el reconocimiento de la presencia del islam y el judaísmo en la península Ibérica; el desarrollo de ideas medievales en el norte de África o la espacialización de corrientes de pensamiento como el empirismo inglés. Este ejercicio de resignificación de los lugares pretende facilitar en los estudiantes el proceso de aprendizaje, ya que sobre la estructura de conocimiento que ya tenían se agregan nuevos conocimientos.

El potencial de los *story maps* para las clases de filosofía también ha sido dinamizar el tiempo en clase, ya que la necesaria contextualización de los estudiantes sobre la historia de las ideas se realiza en un menor tiempo. De esta manera en clase se abordan los temas sobre estas épocas y, en cambio, el estudiante, fuera del espacio de la clase, puede continuar avanzando y descubriendo los temas abordados, permitiendo así un avance más rápido en el conocimiento y la comprensión de los procesos filosóficos presentados. Ya en clase nuevamente se indaga sobre la información adquirida, los estudiantes la socializan entre ellos y, de

ser necesario, la docente complementa algunos aspectos relevantes antes de iniciar la lectura de textos filosóficos.

De esta manera, se procura facilitar la comprensión de los estudiantes, estimular su aprendizaje y lograr una mayor apropiación del conocimiento, lo que permite, finalmente, que las competencias crítica, comunicativa y creativa se hagan presentes a la hora de presentar, ya sea de forma dialógica o por medio de escritos argumentativos, las disertaciones y los discernimientos autónomos de los estudiantes sobre la información presentada en los *story maps*, así como en las lecturas filosóficas realizadas, los cuales pueden aplicarlos al análisis de la realidad y su contexto.

Durante el proceso de escritura del presente capítulo se cancelaron las clases presenciales y se implementó la educación virtual debido a la actual pandemia por coronavirus. Esta situación sin precedentes en la historia actual implicó la reestructuración, de un día para otro, del proceso educativo que se venía llevando a cabo en el país. Para el caso del colegio José Martí IED, la educación presencial este año se ejecutó desde finales de enero hasta marzo cuando inició la cuarentena obligatoria. Desde ese mes se implementó el trabajo con guías y talleres elaborados por los docentes, los cuales son presentados en la página web del colegio para que los estudiantes puedan acceder a ellos. La retroalimentación de dichas actividades se da a través del correo electrónico y los encuentros sincrónicos realizados a través de la plataforma Teams.

Sin duda, los *story maps* han sido de gran utilidad durante la virtualidad para la enseñanza de la filosofía y la continuidad de la estrategia didáctica implementada, ya que, por medio de ellos, se sigue manejando la introducción a los temas filosóficos; en las guías se resume esta introducción y se presentan los textos filosóficos para su consecuente lectura, esta vez por parte de los estudiantes. El proceso dialógico posterior a la lectura de los textos se realiza en los encuentros sincrónicos.

La única desventaja de esta herramienta es que funciona únicamente en línea, aunque esto supone una ventaja a su vez en cuanto el acceso se da desde un vínculo corto, está disponible en cualquier momento y se

puede acceder a las aplicaciones desde celulares, *tablets* y computadores. Sin embargo, la realidad de algunos estudiantes del colegio José Martí IED es que no cuentan con conexión a Internet ni con dispositivos electrónicos. Durante la presencialidad, esta carencia de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes se suplía por medio de los equipos electrónicos presentes en el colegio y de la red de Wifi que funcionaba en algunos lugares de la institución, los estudiantes sin conexión a Internet en sus hogares podían desplazarse hacia las salas de informática cuando querían ampliar la información presentada en clase o interactuar con las aplicaciones.

Durante la pandemia, lamentablemente, muchos estudiantes se han visto afectados por la falta de conectividad, situación que se ha intentado solucionar desde el colegio asignando en forma de préstamo algunos computadores portátiles e imprimiendo, para todos estudiantes con esta problemática, el material de trabajo. En este sentido, desde el área de filosofía se ha resumido en las guías de trabajo impresas la información presentada en los *story maps*, con el fin de dar todas las posibilidades de aprendizaje a los estudiantes y facilitar la lectura de textos filosóficos que se presentan también en esas guías.

Perspectiva de los estudiantes frente a la propuesta didáctica de enseñanza de la filosofía en el Colegio José Martí IED

Durante el desarrollo de las clases de filosofía, y por medio de las entrevistas, se ha podido tener una aproximación a las percepciones que tienen los estudiantes sobre las aplicaciones de *story maps*. El hecho de que sean aplicaciones con un alto contenido visual estimula el interés de los estudiantes en estas, reconocen que los mapas permiten ilustrar de mejor forma los contenidos.

Al preguntar si las aplicaciones han cambiado en algo las clases o las han hecho diferentes a las de otras áreas, los estudiantes han mencionado que, aunque también se les presentan videos o imágenes, los *story*

maps tienen la facilidad de presentar la información, videos e imágenes de forma diferente, mucho más gráfica, lo que les permite comprender mejor el tema. Se destaca que perciben la facilidad para ingresar a la aplicación cada vez que lo requieran, lo que les permite revisar la información al momento de efectuar las actividades propuestas, cuando no comprenden del todo un tema o cuando no pudieron asistir a clase (cuando se desarrollaban de forma presencial) o a los encuentros sincrónicos durante la virtualidad. Los estudiantes de grado 11.º, además, expresaron que el fácil acceso a las aplicaciones les permitía repasar y recordar las temáticas en su proceso de preparación para la prueba Saber 11.

En su mayoría consideran que entienden mejor los temas después de verlos expuestos en los *story maps*; muchos aseguran que cuando no comprenden bien las temáticas socializadas en clase, ver estos temas expuestos sobre los mapas, con imágenes y acompañados de los videos, les aclaran las dudas que tenían.

Cuando se les indaga sobre lo que más les ha llamado la atención de los *story maps*, tienden a responder que les gusta en general la forma de presentar todos los contenidos, resaltan así la presentación de los temas filosóficos; los motiva, en segundo lugar, los videos presentados y las imágenes. Aunque en su mayoría no resaltan a los mapas como lo que más les gusta de la aplicación, sí reconocen que los mapas les permiten complementar la información presentada.

Se destacan las siguientes percepciones de los estudiantes⁹:

Me llaman la atención las imágenes porque son muy interesantes y son sobre el tema y así saber un poco más de que se trata cada una, también los mapas son bacanos para ver, ahí nos dan la explicación y podemos ver en qué contexto está ubicado.

Considero que es una plataforma la cual nos trae mucho conocimiento acerca de la filosofía, como estudiantes podemos interactuar fácilmente con esa plataforma y poder ver más allá en cuanto a lugares

9 Transcripciones literales.

precisos, imágenes, y claro la filosofía clásica y medieval, interesantes a mi punto de vista.

Porque me parece que es muy dinámica y me motiva a leer lo que está escrito.

Porque me han gustado los temas vistos en cada explicación, tienen su respectivo mapa e imagen del filósofo y los videos complementan muy bien la información, no es necesario buscar en otras fuentes ya que toda la información necesaria para resolver las guías y dudas está ahí.

Los mapas nos ubican bien los temas están muy bien explicados los videos nos aclaran más las dudas que tengamos.

Cuando se indaga sobre los conocimientos que tenían antes de conocer la aplicación, en su mayoría respondieron que la información presentada en los *story maps* era novedosa; en segunda medida, dijeron que conocían previamente, por los aprendizajes vistos en el bachillerato, los lugares mencionados en la aplicación, y, en tercera medida, reconocieron que toda la información presentada era novedosa para ellos.

En cuanto a los reparos de los estudiantes, se presentan dos grandes ejes, uno relacionado con las disposiciones técnicas y otro relacionado con la comprensión de la aplicación y las habilidades espaciales. Respecto al primer eje, sobresalen la falta de disponibilidad de equipos para acceder a las aplicaciones, la disposición de la información cuando se observan las aplicaciones a través de dispositivos móviles, en los que se presenta la información de forma diferente en relación con un computador, y la calidad de la conexión a Internet que puede generar problemas en la reproducción de la información. Para el segundo eje, los estudiantes mencionan inconvenientes respecto a la comprensión de los mapas; lo anterior debido, posiblemente, a la carencia de nociones espaciales que dificultan la interpretación de la información plasmada en los mapas.

Se destacan las siguientes respuestas respecto a los inconvenientes frente a las aplicaciones¹⁰:

Porque me parece que explican bien, aunque casi nunca entro a las clases ya que mi hermano tiene clase a la misma hora

Porque a veces hay confusiones con los mapas.

Porque se me complica en abrirlos porque yo hago las guías desde mi celular y es más complicado.

Porque no los entiendo y me enredo.

A veces es difícil acceder a alguna información ya que hay bastante.

Porque hay tantos lugares para encontrar los filósofos y es complicado encontrar cada uno a veces es fácil encontrarlo pero también a veces difícil.

Conclusiones

A partir de la experiencia vivida en el colegio José Martí, IED, la implementación de las TIC y el fomento del pensamiento visual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía dinamizan la explicación de los contenidos requeridos y facilitan su comprensión por parte de los estudiantes. A su vez, la herramienta *story maps* hace que las estrategias visuales sean aún más efectivas al presentar el componente de los mapas y permitir el fácil acceso en línea a los contenidos creados.

Los *story maps* también han permitido con su implementación avanzar en la exposición y contextualización de las principales épocas del desarrollo de las ideas filosóficas, así como sus exponentes, en cuanto los estudiantes acceden de forma más resumida al conocimiento, además de la posibilidad de avanzar desde casa en relación con los temas dados. Lo anterior permite que, en clase, se puedan abrir espacios para la reflexión y el intercambio de ideas, además de la interpretación de textos filosóficos que se articulan con los contenidos visuales presentados.

10 Transcripciones literales.

De esta manera, los *story maps* se han convertido en un insumo para la estrategia didáctica de lectura y comprensión de textos filosóficos, que es, en últimas, el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el colegio José Martí, lo que permite, en algunos, momentos la contextualización histórico-espacial sobre los autores o los textos abordados. Esta estrategia didáctica, así como la posterior interpretación los textos, ha ayudado a que los estudiantes reflexionen críticamente que no se quedan solamente en el diálogo con sus compañeros, sino que han sido plasmadas en ensayos filosóficos en los que, de forma crítica, se articulan los conocimientos adquiridos con problemáticas de su vida o de la actualidad. Estos ensayos han sido expuestos en diversos momentos respondiendo a actividades académicas dentro del colegio, así como en concursos de ensayo filosófico con otras instituciones.

Si bien para la implementación de este trabajo en las aulas la configuración de los *story maps* se presentó en forma de contenidos histórico-espaciales, esto no quiere decir que pensemos que esta sea la mejor forma de construir el ejercicio filosófico, sino que, de esta manera, estos contenidos se ajustan a la estrategia didáctica de lectura y análisis de textos filosóficos de una manera visual, facilitando la asociación de contenidos y problemáticas por parte de los estudiantes.

Durante la etapa de educación virtual, los *story maps* se han destacado como herramientas para acceder al conocimiento y los contenidos en línea, lo que permite el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes dentro del complejo escenario de la pandemia. Sin embargo, las condiciones de pobreza, que redundan en la falta de equipos tecnológicos y la mala calidad o el nulo acceso a Internet por una cantidad significativa de estudiantes, dificultan la utilización de la herramienta, lo que conlleva a seguir implementando, con estos estudiantes, métodos tradicionales de enseñanza como las guías impresas. Esto último dificulta las dinámicas de discusión y la posibilidad de articular lo filosófico, en cuanto teórico, con lo visual y lo espaciotemporal.

Dentro del proceso de evaluación de esta práctica educativa, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de ir más allá del diálogo filosófico a partir de contenidos históricos. Por otro lado, se rescata el potencial

de esta herramienta con miras a la creación de contenido propio, lo que facilitará la presentación de las ideas de los estudiantes en dicha plataforma. Para ello, queda abierta la discusión sobre el papel de esta herramienta en la potencialización de aprendizajes basados en problemas que permitan articular dichos contenidos desde la plataforma misma con las problemáticas e intereses que puedan motivar a los estudiantes.

Para el futuro, es necesario contar con las condiciones requeridas para que los estudiantes puedan expresar de forma creativa sus reflexiones filosóficas por medio de la construcción propia de los contenidos de los *story maps*. Estas condiciones implican la disponibilidad de equipos tecnológicos y el acceso a Internet de los estudiantes, tanto en el colegio como en sus hogares. Es necesario también contar con los espacios y tiempos para la capacitación en dicha herramienta.

Referencias

- Carroll, A. (2020). *Getting started with ArcGIS Story Maps*. <https://storymaps.arcgis.com/stories/cea22a609a1d4cccb8d54c650b595bc4>
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação*, 40(1), 27-36.
- Delgado, O. (1996). El realismo trascendental y la geografía como estudio del lugar. En *Universidad de la Amazonia, Diálogo en la Amazonía: Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia. Memorias del XIII Congreso Colombiano de Geografía* (pp.13-24). Tercer Mundo Editores.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2019). *Indicadores básicos de tenencia y uso de tecnologías de la información y comunicación – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad-2018*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2018.pdf
- Kärki, T., Keinänen, H., Tuominen, A., Hoikkala, M., Matikainen, E. y Mäijälä, H (2018). Meaningful learning with mobile devices: pre-service class teachers' experiences of mobile learning in the outdoors. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(2), 251-263.

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley General de la Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. N.º 41 214.
- Martínez, J. (1996). Educación y geografía: una alternativa pedagógica. En *Universidad de la Amazonia, Diálogo en la Amazonía: Estructuración territorial, ética ambiental y desarrollo en Colombia. Memorias del XIII Congreso Colombiano de Geografía*. (pp. 75-86). Tercer Mundo Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. http://www.plan-decenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Paredes, D. M. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la Filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía. En D. M. Paredes (Comp.), *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 177-213). Universidad Pedagógica Nacional.
- Roa, S. M. (2020a). *Cartografiando el conocimiento: aprendizaje filosófico del medioevo*. <https://colegiojosemarti.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=6174f2a51d514830a311ce40a05f419f>
- Roa, S. M. (2020b). *Escuelas del pensamiento helenista*. <https://colegiojosemarti.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=beb323615b6d4dbfaf7c6a1207eb6fa1>
- Roa, S. M. (2020c). *Filosofía clásica*. <https://colegiojosemarti.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=50ec9b725d43495a9908a142925725a0>
- Roa, S. M. (2020d). *Los filósofos de la naturaleza o presocráticos*. <https://colegiojosemarti.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=bce91848b2314566936d836aaa3dec3c>
- Roa, S. M. (2020e). *Pensamiento filosófico renacentista y moderno*. <https://colegiojosemarti.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=-c6340ea3aa77405fa5c384779f886f61>
- Rubio, R. (2008). La cartografía como lenguaje. En Secretaría de Educación Distrital y Alcaldía local de San Cristóbal, *Escuela-Localidad-Escuela. Viajes pedagógicos y cartografías en San Cristóbal. Expediciones seguras para niños, niñas y jóvenes* (pp. 24-35). Secretaría de Educación Distrital y Alcaldía local de San Cristóbal.

- Salazar, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Editorial Arica. <http://revistasolar.org/wp-content/uploads/2017/12/ASB-Did%C3%A1ctica-de-la-filosof%C3%ADa.pdf>
- Suárez, N. E. y Najjar, J. C. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Vínculos*, *II*(1), 209-220.
- Yépez, M. (2011). Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel. *Revista Ciencias de la educación*, *21*(37), 43-54. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n37/art03.pdf>

Este libro fue publicado
por la **Editorial Uniagustiniana**
en febrero de 2023. Bogotá, Colombia.

