

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.