

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.