

# Enseñanza de la filosofía y pedagogía por proyectos\*

Hayder Germán Leguizamón Oliveros\*\*

## Resumen

Este trabajo analiza las consecuencias generadas a partir de la eliminación del componente filosófico de las pruebas Saber 11 en el año 2014 y su posterior sustitución por una evaluación de análisis de textos. Según el autor, esta circunstancia dio pie a una serie de debates en torno al futuro de la educación filosófica en el país. Siguiendo esta idea, el trabajo afirma que la crisis actual que atraviesan las humanidades, a causa de la poca incidencia que tienen estas disciplinas en el desarrollo económico de una nación, influye de forma significativa en la implementación de políticas educativas —como las establecidas por el ICFES— que a largo plazo produjeron que se eliminara de los currículos en la educación media la enseñanza de la filosofía. A la luz de estos acontecimientos, según el autor, la reflexión en torno a didácticas,

---

\* Una versión preliminar de este texto fue presentada en el Foro experiencias en la enseñanza de la filosofía en la educación media, organizado en el segundo semestre del año 2016 por el Semillero de Filosofía de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. El autor quiere expresar su agradecimiento a Raúl Meléndez y a Wilson Herrera por los comentarios hechos a una versión preliminar de este capítulo.

\*\* Profesor del colegio Gran Yomasa (IED) – Secretaría de Educación del Distrito. Profesor invitado al énfasis de Profundización de Enseñanza de la Filosofía de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional del Colombia. Correo electrónico: hleguizamono@unal.edu.co

metodologías y estrategias pedagógicas ha adquirido cierto protagonismo precisamente como una manera de legitimar y justificar el papel de la filosofía en la educación media. Este trabajo se vale de esta discusión para hacer algunas reflexiones a propósito de la enseñanza de la filosofía y su articulación con el aprendizaje a través de proyectos en un colegio rural en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, Colombia.

### **Abstract**

This paper analyzes the consequences due to the elimination of the philosophical assignment of the standardized test Prueba Saber 11 in 2014 and its subsequent replacement by an analysis evaluation assignment. According to the author, this circumstance opened debates about the future of philosophical education in Colombia. In line with this idea, this chapter states that the current crisis of Humanities, due to the few incidences that disciplines have in the local economic development, influences in a significant way the implementation of educational policies such as those established by the ICFES. That, in the long term, implies the elimination of philosophy teaching from schools. According to the author, the reflections on didactics, methodologies, and pedagogical strategies have acquired a certain prominence, precisely, as a way of legitimizing and justifying the role of philosophy in high school. This text includes reflections on the teaching of philosophy and its articulation with Project-based learning (PBL) in a rural school at Ciudad Bolívar in Bogotá, Colombia.

Durante los últimos años se ha generado un debate en Colombia sobre el valor y la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media a propósito de la transformación que sufrió la prueba Saber 11 en el año 2014. Dado que el componente de filosofía de esta prueba fue sustituido por un examen de competencias de comprensión y evaluación de textos —entre los cuales se incluyen textos filosóficos—, se renovó la preocupación por el futuro de la educación filosófica en el país. Particularmente, se ha considerado que este cambio podría constituir un primer paso para la eliminación de la filosofía de la educación media. Se argumenta que la crisis actual que atraviesan las humanidades, a causa de la poca incidencia que tienen estas disciplinas en el desarrollo económico de una nación, influye en la implementación de políticas en materia educativa —como las establecidas por el ICFES— que conllevan a la supresión de la filosofía en

los colegios. Ante esta situación, se ha renovado el debate sobre la pertinencia de la filosofía en las instituciones educativas colombianas, permitiendo así la discusión sobre los métodos, las didácticas y los enfoques de enseñanza de esta disciplina, y sobre el papel que puede desempeñar en la coyuntura política que atraviesa el país. El capítulo presenta algunas consideraciones y reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía y su relación con el trabajo por proyectos que se sitúan en el contexto de las recientes transformaciones de la prueba Saber 11.

### **La evaluación externa en filosofía**

La influencia de las pruebas externas estandarizadas en los procesos educativos es notable. Dado que los resultados que se obtienen en estas pruebas tienen incidencia en el ingreso a la universidad de muchos jóvenes y en la valoración de la calidad de la educación que ofrece una institución, hay una preocupación constante entre los estudiantes, las familias, los docentes y las instituciones por alcanzar altos desempeños en ellas. Aunque, en teoría, se espera que la evaluación externa se convierta en un elemento esencial para el mejoramiento de la educación, su influencia no termina siendo la mejor, pues en lugar de permitir la reflexión sobre las debilidades y potencialidades de los colegios, se convierte en un instrumento para juzgar y atribuir la responsabilidad del rendimiento de los estudiantes exclusivamente a los docentes y a las instituciones educativas. El uso de los resultados de las pruebas externas, desde la perspectiva de la rendición de cuentas, influye de este modo en los procesos educativos en las escuelas del país: los currículos y las pedagogías son concebidas principalmente en función de cumplir con las exigencias y las demandas de las evaluaciones externas.<sup>1</sup> Por ello las áreas que son evaluadas en las pruebas Saber tienen una mayor intensidad horaria en los colegios y, por lo general, los planes de estudio y las estrategias pedagógicas están en función de desarrollar las competencias y los componentes que aparecen en estos exámenes.

Esta situación no es ajena a la enseñanza de la filosofía. En efecto, la prueba de filosofía —que se mantuvo hasta el primer semestre del año 2014— demandó ajustar los currículos y las pedagogías de las instituciones para cumplir con las exigencias planteadas por la misma. A pesar de estos ajustes, el análisis de los resultados nacionales y distritales de la prueba de filosofía, especialmente

---

<sup>1</sup> En algunas instituciones el afán por los buenos resultados ha generado la tendencia a reducir los procesos educativos a la preparación para la presentación de estas pruebas.

desde el año 2006, muestra una tendencia hacia los bajos desempeños: filosofía se ubica en el último lugar de los componentes evaluados en la prueba Saber 11 en varias ocasiones durante el transcurso de los años 2006-2013 (Leguizamón 2016b, 36-145). Este acontecimiento generó preocupación entre los docentes y las instituciones, porque la responsabilidad de estos resultados se atribuyó exclusivamente a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura en las escuelas, y nunca se llegó a pensar que el problema radicaba en la prueba misma, es decir, en su fundamentación y diseño.

El problema fundamental de la prueba de filosofía, como lo muestran algunas investigaciones (Avelino 2015; Leguizamón 2016b), está relacionado con el enfoque de evaluación por competencias que pretendió asumir desde el año 2000. Si bien la adopción de este enfoque implicaba sustituir la evaluación de contenidos o información acerca de la filosofía por una evaluación de las habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas de los estudiantes, el examen de filosofía no logró desligarse de la evaluación de contenidos: para enfrentarse a la prueba los estudiantes requerían el dominio de un conjunto de conocimientos declarativos sobre la historia, los conceptos, los autores y las doctrinas filosóficas desde la Antigüedad hasta nuestros días. Un vistazo a los ejemplos de preguntas liberadas por el ICFES (2010 y 2012) permite comprender que la información contenida en los enunciados de las preguntas no era suficiente para contextualizar al estudiante en la problemática, la doctrina o el autor que se estaba evaluando. Por esta razón, los estudiantes deberían estar familiarizados con estos temas para responder a las preguntas. Pero la situación empeoraba en la medida en que cada pregunta del examen estaba dedicada a un tema o un autor en particular, pues en un mismo examen podría aparecer un buen número de pensadores, conceptos, doctrinas y escuelas, de modo que la dificultad se incrementaba. Así, los desempeños obtenidos en esta prueba estaban condicionados en gran medida al acervo conceptual y teórico que hubiese retenido (memorizado) el estudiante.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En una columna de opinión publicada por la revista *Semana*, Magdalena Holguín cuestiona abiertamente la dificultad que encierra el examen de filosofía, pues la presentación de este supone que los estudiantes que están terminando el bachillerato han cursado prácticamente una carrera de filosofía en el colegio. La cantidad de temas que se espera que el estudiante domine (la historia de la filosofía, los autores antiguos, medievales, modernos y contemporáneos, las escuelas y las doctrinas filosóficas) así como la profundidad que se

La revisión de algunos ítems de la prueba permite constatar que estaban formulados en un lenguaje bastante abstracto y que se remitían a aspectos muy puntuales de las doctrinas filosóficas de un pensador, de una corriente o de una escuela filosófica. Incluso en algunas preguntas se pueden identificar errores en la interpretación del planteamiento de un autor o una escuela, pues en los enunciados de los ítems se daba por sentado que lo expuesto en ellos *es* una representación fiel de la doctrina de un filósofo, de la definición de un concepto o del planteamiento de una corriente filosófica, aunque las interpretaciones expuestas en estos enunciados puedan ser objeto de discusión filosófica en nuestros días (Leguizamón 2016b, 127-128). Observemos el ejemplo de un ítem para ilustrar lo anterior:

#### Cuadro 1

---

1. Guillermo de Ockham rechaza el conocimiento abstracto y propone la intuición sensible de la realidad como forma válida y posible del conocer. Desde la perspectiva de la epistemología de Ockham cabe la posibilidad del desarrollo del conocimiento

- A. Racionalista, moderno, caracterizado por la primacía de la razón al momento de conocer.
- B. Dogmático donde priman las ideas innatas en el contacto con el objeto del conocimiento.
- C. Empírico caracterizado por la primacía de la experiencia que condiciona el pensamiento.
- D. Solipsista que rechaza la participación de los demás hombres en el conocimiento.

Año: 2001. Ámbito: Epistemología. Competencia: Interpretativa. Clave: C.

---

Fuente: Tomado de ICFES 2004, 214.

Esta pregunta hace parte de un conjunto de ítems que fueron analizados por Claudia Sofía Melo, quien estuvo encargada por mucho tiempo de la prueba de Estado de filosofía. Según la autora, en esta pregunta se pide al estudiante que, partiendo del conocimiento de conceptos como “intuición sensible” y “conocimiento abstracto”, “proyecte el modo de proceder que encierran la propuesta del autor pero que no están explícitas en el enunciado” (ICFES 2004, 214). Por esta razón el ítem presenta un nivel de complejidad alto, pues la terminología que involucra es especializada y se presupone un conocimiento de esta por parte del

---

presume que el estudiante ha alcanzado de estos temas, dificulta notablemente la posibilidad de obtener buenos resultados en este examen: “Confieso humildemente que, a pesar de haber enseñado filosofía durante más de veinte años, creo que no hubiera pasado este examen” (Holguín 2008).

estudiante. Por ejemplo, si el estudiante no comprende el significado de términos como *conocimiento abstracto*, *intuición sensible*, *epistemología*, *dogmatismo*, *solipsismo*, *racionalismo*, etc., es muy difícil que esté en condiciones de responder a la pregunta. Por lo anterior, el enunciado no brinda la suficiente información para que el estudiante pueda enfrentarse a la pregunta. Lo paradójico del caso es que, en teoría, se postulaba una evaluación de competencias y no de contenidos, pero en la práctica la evaluación de filosofía no logró adoptar un enfoque de evaluación por competencias.

Adicionalmente, esta pregunta contiene algunos errores en su formulación. En la afirmación “Guillermo de Ockham rechaza el conocimiento abstracto y propone la intuición sensible de la realidad como forma válida y posible del conocer”, hay un problema de inconsistencia con los planteamientos de este autor, puesto que Ockham no rechaza el conocimiento abstracto, lo que él objeta es la existencia de los universales y para ello se vale de la distinción entre conocimiento intuitivo y conocimiento abstracto (Ockham 1962, 139). La expresión “intuición sensible” resulta también problemática en la pregunta, ya que, como la afirma Copleston, Ockham no está hablando de intuición exclusivamente en el sentido de sensación, sino más bien de un tipo de intuición “intelectual” de un objeto individual, intuición que es causada por este objeto y no por otro (Copleston 1994, 70).

Al respecto, es importante destacar que en este caso hubo un error en la formulación del ítem, asociado a errores de interpretación del planteamiento de un pensador. Aunque no siempre se presente este tipo de errores en las preguntas, su elaboración está mediada por un ejercicio de interpretación de quien las construye, es decir, que en las preguntas aparece la síntesis del pensamiento de un autor, de un movimiento filosófico, de un concepto o de una doctrina elaborada por los constructores de preguntas. Lo “asombroso” del asunto es que en muy pocas líneas se logre resumir el planteamiento de un autor y luego se pretenda preguntar al estudiante por una implicación de este, porque es notable que el contexto que se da en la pregunta al aspecto filosófico abordado no es suficiente, de ahí que se presuponga el conocimiento del tema tratado en la pregunta por parte del estudiante. Adicionalmente, la forma como se expresan los planteamientos de un autor o de una corriente hace pensar que estos enunciados son verdades absolutas o incuestionables, aun cuando en filosofía todavía se discute, por ejemplo, si el pensamiento de un autor es consistente o no con lo que la tradición ha sostenido sobre él.

Si tenemos en cuenta la poca intensidad horaria que hay en las instituciones educativas para el área de filosofía (dos horas semanales durante los grados décimo y undécimo) y la complejidad de la prueba en esta área, es comprensible que los resultados en la prueba de filosofía no fueron los mejores durante los últimos años de aplicación de este examen.

Sin embargo, ante la presión por los resultados de las pruebas de Estado, el maestro se ve en la necesidad de diseñar clases en las que intenta sintetizar este universo de datos e información sobre filosofía, de manera tal que el contexto, los problemas y las inquietudes de los estudiantes son omitidos en función de cumplir con las altas exigencias. En este sentido, los procesos pedagógicos se orientaban en función de la preparación para la prueba, y el currículo y la pedagogía estaban a merced de las demandas de la evaluación.<sup>3</sup> La enseñanza de la filosofía se veía reducida así a la transmisión y al aprendizaje (memorístico) de información enciclopédica sobre filosofía.

A partir del año 2014 se generó un cambio en la evaluación externa de filosofía, pues la prueba de filosofía fue sustituida por una de comprensión y evaluación de textos (entre los que se incluyen textos de carácter filosófico). Los componentes de filosofía y lenguaje de Saber 11 fueron entonces fusionados en la prueba de lectura crítica. Aunque algunas personas e instituciones interpretaron esta fusión como un paso para la desaparición de la evaluación de la filosofía del examen de Estado y también como un primer paso para su abolición de las instituciones educativas (Vargas 2014; Benítez 2015), la evaluación de filosofía no desapareció del todo: ahora se evalúa la comprensión y el análisis de textos filosóficos. En este sentido, la evaluación de filosofía se transformó, porque en lugar de evaluar contenidos e información sobre filosofía, la prueba de lectura crítica hace hincapié en la evaluación de las competencias de lectura de textos filosóficos, como puede observarse en los documentos del ICFES que fundamentan la reestructuración de la prueba Saber 11 (ICFES 2013; ICFES 2014a) y los ejemplos de preguntas liberados hasta ahora (ICFES 2014b).<sup>4</sup> A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de pregunta:

---

<sup>3</sup> Los libros de texto de filosofía y los planes de estudio se organizaron siguiendo la estructura de componentes y competencias que exigía el examen estatal de filosofía; dicha estructura buscaba sintetizar la mayor cantidad de conocimientos posibles en esta asignatura.

<sup>4</sup> No obstante, la discusión sobre este asunto sigue abierta, pues resulta problemático reducir el componente filosófico de la prueba de Estado a una evaluación de competencias de

## Cuadro 2

---

### PRIMERA MEDITACIÓN

[...] Con todo, debo considerar aquí que soy hombre y, por consiguiente, que tengo costumbre de dormir y de representarme en sueños las mismas cosas, y a veces cosas menos verosímiles, que esos insensatos cuando están despiertos. ¡Cuántas veces no me habrá ocurrido soñar, por la noche, que estaba aquí mismo, vestido, junto al fuego, estando en realidad desnudo y en la cama! En este momento, estoy seguro de que yo miro este papel con los ojos de la vigilia, de que esta cabeza que muevo no está soñolienta, de que alargo esta mano y la siento de propósito y con plena conciencia: lo que acaece en sueños no me resulta tan claro y distinto como todo esto. Pero, pensándolo mejor, recuerdo haber sido engañado, mientras dormía, por ilusiones semejantes. Y fijándome en este pensamiento, veo de un modo tan manifiesto que no hay indicios concluyentes ni señales que basten a distinguir con claridad el sueño de la vigilia, que acabo atónito, y mi estupor es tal que casi puede persuadirme de que estoy durmiendo.

Tomado de: Descartes, R. (1982). *Meditaciones filosóficas*. Anagrama, Madrid.

Si suponemos que Descartes tiene razón, se podría concluir que

- A. es fácil distinguir con certeza qué es real y qué no lo es.
- B. no hay un criterio definitivo para saber qué es real y qué es fantasía.
- C. cuando se cree estar despierto se enfrenta la realidad y no la fantasía.
- D. hay que asegurarse de estar dormido para conocer la realidad.

Fuente: ICFES, 2017, p. 26. Clave: B.

---

Fuente: Tomado de ICFES 2017, 26.

Este ítem tiene como propósito evaluar la capacidad del estudiante para identificar la conclusión del argumento presentado en el fragmento de la *Primera meditación* de Descartes. Las opciones A y D resultan contrarias al planteamiento del texto, mientras que la opción C poco o nada tiene que ver con el texto. Finalmente, la opción que recoge la conclusión del argumento en cuestión es la B.

---

lectura, especialmente si se tiene en cuenta que hay otros aspectos propios de la disciplina que son omitidos en la actualidad. De hecho, hay quienes sostienen que este énfasis en la lectura puede conllevar a consecuencias nefastas, ya que la enseñanza de la lectura puede ser promovida por otras asignaturas diferentes, de modo que el área de filosofía podría perder su importancia —incluso su lugar— en el currículo escolar. Al respecto, vale la pena considerar las implicaciones del examen anterior, específicamente en relación con la evaluación de conocimientos disciplinarios que promovió, y lo difícil que puede ser en todo caso construir evaluaciones estandarizadas para esta asignatura que puedan abarcar la totalidad, o un buen número, de las concepciones filosóficas que deberían ser incluidas en dichos exámenes.

El ejemplo anterior permite observar cómo la prueba de lectura crítica evalúa la capacidad de leer un texto filosófico, de modo que las preguntas están centradas en un ejercicio de comprensión, interpretación y valoración de este. No hay preguntas sobre la teoría de un filósofo (en este caso Descartes), sobre conceptos filosóficos o sobre problemas de la historia de esta disciplina; de modo que no es necesario contar con un conjunto de conocimientos amplios de filosofía para enfrentar el examen; solamente se requiere que el estudiante tenga las habilidades necesarias para comprender un texto filosófico y evaluar su contenido.

Pues bien, a pesar de que estos cambios en la evaluación de filosofía han generado reacciones críticas hacia ellos, nuestro interés está centrado en asumirlos como una oportunidad para generar transformaciones en la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas. Dado que la evaluación ya no está centrada en evaluar contenidos relacionados con la tradición filosófica, el profesor cuenta con la autonomía para decidir qué trabajar con sus estudiantes, sin la presión que causaba saber que era necesario abordar la historia de la filosofía desde sus inicios hasta nuestros días. Así el profesor puede generar un acercamiento al pensamiento filosófico que no esté centrado en un recorrido por los autores y las obras más destacadas (Leguizamón 2015). Quizá la exigencia del nuevo enfoque de evaluación es el trabajo con fuentes primarias, pero esta exigencia se convierte en una ventaja si se tiene en cuenta que el acercamiento a las primeras fuentes permite que el estudiante se acerque al pensamiento filosófico y a los métodos de trabajo en filosofía. En lo que sigue examinaremos un ejemplo concreto de los cambios que se pueden introducir en la enseñanza de la filosofía a partir de la comprensión de los cambios en la prueba Saber 11.

### **La enseñanza de la filosofía basada en problemas**

Uno de los problemas fundamentales de la educación filosófica reside en el enfoque o la didáctica que se utiliza para su enseñanza. A diferencia de otras áreas que hacen parte de los currículos escolares, resulta bastante difícil establecer qué y cómo enseñar filosofía, pues la respuesta a esta cuestión supone que hay una solución concreta a la pregunta ¿qué es la filosofía? Sin embargo, esta es una pregunta típicamente filosófica que no cuenta con solución definitiva. Parece más bien que, en lugar de “una filosofía” hay múltiples maneras de hacer filosofía que se han desarrollado a través de la historia. Por esta razón, resulta bastante complejo definir qué filosofía o filosofías se deben enseñar en la escuela y, por

tanto, la didáctica que se adoptaría para ello.<sup>5</sup> En este sentido, dependiendo de la concepción de filosofía que subyace tras su enseñanza, se pueden encontrar diferentes paradigmas (Tozzi 2012; Unesco 2011) o modelos (Obiols 2012) que permiten a los docentes adoptar una didáctica para su desarrollo.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando los formadores de docentes y los docentes en ejercicio no problematizan la concepción de filosofía que adoptan, sus propósitos y el modo en que pretenden enseñarla? Aunque no es fácil responder esta pregunta, es posible considerar que las prácticas pedagógicas tienen la tendencia a reproducir la manera en que se enseñó y se aprendió filosofía en una determinada institución educativa:

Cuando se omite la relación que existe entre el qué es [enseñar filosofía] y el cómo [enseñar filosofía], y se parte directamente de este último, se argumenta —y se enseña, y aprende a enseñar filosofía—, desde la naturalización de alguna idea de filosofía y de la enseñanza. Este asunto no es trivial, porque define un estado de cosas que suele ser asumido de manera acrítica. Ocurre entonces que se enseña y se aprende a enseñar de acuerdo con las formas dominantes de enseñar y concebir la filosofía en las instituciones de enseñanza dispuestas a tal efecto, ya sean profesorados, universidades o escuelas. Cuando se aprende filosofía en alguna institución, se aprende también a enseñarla y a naturalizar una idea de filosofía institucionalizada. La idea de filosofía que ponen en juego los profesores de filosofía que enseñan a quienes serán docentes es algo raramente tematizado en la formación inicial. (Cerletti 2015, 28)

En este sentido, si los docentes se formaron en el conocimiento de la tradición, la historia, los autores y las teorías más destacadas que se han desarrollado en filosofía, a partir de clases magistrales, conferencias y seminarios (desde un enfoque teórico y académico), es muy probable que ellos reproduzcan en las escuelas la manera como aprendieron en la universidad. Desde esta

---

<sup>5</sup> Cerletti considera que la discusión sobre la enseñanza de la filosofía no es un problema que se reduzca a una reflexión didáctica o pedagógica, sino que constituye un problema filosófico como tal. Pretender enseñar filosofía supone ensayar posibles respuestas al interrogante qué es filosofía, lo que a su vez conduce al educador a la discusión y reflexión filosófica, de modo que su enseñanza se convierte así en un problema filosófico (2008, 45).

perspectiva, un recorrido histórico, biográfico y enciclopédico sería suficiente para que el estudiante de educación media aprenda filosofía. Con lo anterior no se pretende negar que los docentes de filosofía piensen en las estrategias, los métodos, los recursos pedagógicos y demás materiales para llevar a cabo su labor de la mejor manera, sino más bien señalar un problema frecuente cuando se considera primordial la formación disciplinar del maestro y se desestima la formación pedagógica y didáctica (Unesco 2011, 12, 13). En ausencia de un proceso de reflexión sobre los propósitos (para qué), los contenidos (qué), las metodologías o estrategias (cómo), los intereses y el contexto (para quién), es probable que las prácticas pedagógicas en esta área se reduzcan a la transmisión de una serie de temas relacionados con la historia de las ideas y de los autores más representativos, cuya cercanía con un “enfoque tradicional” de la enseñanza de la filosofía resultaría evidente.

Pero ¿qué entendemos por enseñanza tradicional de la filosofía? En el documento *Filosofía: una escuela de la libertad*, la Unesco define este concepto como sigue:

Según el paradigma tradicional de la enseñanza de la filosofía en el que se hace hincapié en una lógica de enseñanza y de transmisión, las intervenciones del maestro versan esencialmente sobre el fondo, esto es, sobre los contenidos filosóficos. Se trata de cursos sobre las corrientes y las distintas tradiciones filosóficas o la historia de la filosofía, del desarrollo ante los alumnos del pensamiento del maestro como un ejemplo de pensamiento vivo, de una explicación de textos de los autores propuestos con vistas a identificar modelos paradigmáticos de grandes pensamientos, etc. Se trata asimismo de transmitir los problemas y explicar por qué un determinado filósofo propuso una determinada solución para que los alumnos dispongan de orientaciones y comiencen quizás a pensar por sí mismos. (2011, 11)

De acuerdo con este enfoque, la enseñanza de la filosofía está relacionada con la transmisión de contenidos filosóficos. La tarea del maestro es entonces exponer a sus estudiantes la historia de la filosofía (quizá las grandes corrientes del pensamiento occidental) y convertirse en un ejemplo vivo del pensamiento filosófico. Adicionalmente, el docente presenta los interrogantes que los grandes filósofos se han planteado y los intentos de solución que han planteado. En principio es valioso que este enfoque pretenda establecer un diálogo entre

la historia de la filosofía y los problemas que han sido objeto de su estudio, así como la promoción del pensamiento crítico en los alumnos que se propone.

Sin embargo, es importante preguntarse si en nuestro país el modo tradicional de la enseñanza de la filosofía ha alcanzado estas finalidades enunciadas por la Unesco. Como se observó en el apartado anterior, la influencia del componente de filosofía de la prueba Saber 11 —que se mantuvo hasta el año 2014— repercutió notablemente en los procesos pedagógicos de la asignatura, particularmente por la influencia que este tipo de evaluaciones tienen en las decisiones tomadas por los docentes y las instituciones educativas. Ante las exigencias del examen de filosofía, los docentes asumieron la tarea de realizar un recorrido “maratónico” por la historia de la filosofía, por los autores y las teorías desde la Antigüedad hasta nuestros días. De esta manera se perdió de vista los problemas (pues el examen no los demandaba) y se priorizó la transmisión de información sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Leguizamón 2016b).

Un análisis de los supuestos en que se fundamenta este enfoque permite comprender sus principales dificultades. En primer lugar, la enseñanza tradicional presume que los conocimientos transmitidos a los estudiantes son definitivos y absolutos, de modo que enseñar se convierte en un ejercicio de instrucción de ciertas verdades o conocimientos que pertenecen a un “corpus filosófico”. Lo problemático de este asunto es que en filosofía no hay verdades o conocimientos estables y definitivos, pues siempre hay un espacio para los cuestionamientos y las dudas escépticas. Por tanto, resulta poco razonable pretender enseñar un “corpus filosófico” (compuesto por una serie de conocimientos y verdades) que como tal no existe.

En segundo lugar, este enfoque concibe al maestro como el sujeto activo del proceso de enseñanza y al estudiante como un sujeto pasivo, al maestro como el poseedor del saber y al estudiante como una persona desprovista de él, desconociendo así que el maestro también es un sujeto que aprende y el estudiante una persona que quiere discutir y ser partícipe de la construcción del saber. En tercer lugar, como ya se mencionó, este enfoque privilegia la retención y memorización de información por encima del ejercicio de discusión, análisis, interpretación y argumentación. En este punto vale la pena preguntarse si saber que Platón era “idealista” y que Descartes era racionalista puede contribuir a que el estudiante aprenda a comprenderse mejor a sí mismo y a su realidad. Hacer hincapié en la memorización conlleva en muchas ocasiones a relegar el

desarrollo de ciertas habilidades y procesos de pensamiento necesarios para que el estudiante enfrente los retos que se le presenten en la vida. En cuarto lugar, este modelo de enseñanza se aleja de los intereses, las inquietudes y el contexto de los estudiantes, y enfoca la atención en las respuestas y no en las inquietudes de los jóvenes, pues se trata en general de ofrecer una clase de filosofía centrada en la historia de las ideas filosóficas más relevantes de esta disciplina.

Ahora bien, si el enfoque tradicional encierra estas dificultades, entonces ¿qué tipo de enfoque de enseñanza de la filosofía deberíamos asumir? Antes de ofrecer una posible respuesta a este interrogante, es necesario advertir que no hay una respuesta definitiva sobre la didáctica que el maestro de filosofía debe asumir para garantizar el éxito de su labor, ya que, como hemos mencionado, las diferentes didácticas de la filosofía están relacionadas con los problemas y los cuestionamientos ejercidos constantemente por la reflexión filosófica.

Por lo anterior, y sin el ánimo de dar una respuesta definitiva a este asunto, discutiré a continuación las ventajas de asumir un enfoque de enseñanza de la filosofía basado en problemas. La idea fundamental de este enfoque es centrar la atención en la identificación de preguntas o problemas filosóficos que luego sean objeto de indagación y discusión con los estudiantes, de tal manera que el joven se interroge a sí mismo y vea la necesidad de buscar posibles respuestas a las preguntas que lo inquietan. No se trata de transmitir o exponer la historia del pensamiento occidental desde sus comienzos en Grecia hasta nuestros días, como una galería de autores y de ideas, sino más bien de promover en los estudiantes la capacidad de pensar —por sí mismos— sus propios problemas y aquellos problemas filosóficos que son de su interés. Este enfoque no propende entonces por el aprendizaje de la filosofía —entendida como un conjunto de contenidos o temas relacionados con la historia de la filosofía, las escuelas de pensamiento o las doctrinas de los autores más relevantes de la tradición—, sino por el aprendizaje del filosofar —entendido como un ejercicio de reflexión autónoma y de constante cuestionamiento frente a la realidad que vive cada estudiante.

No obstante, que el énfasis de este enfoque sea el aprendizaje del filosofar no implica que se desconozca o se pase por alto el legado de los grandes pensadores del pasado, pues la discusión en torno a los problemas filosóficos puede darse a partir del diálogo *con* la tradición filosófica; la diferencia es que este enfoque no está centrado en el aprendizaje memorístico de una *corpus* filosófica establecido, sino en el ejercicio de discusión sobre un problema filosófico que

ha sido abordado por autores de diferentes épocas. De acuerdo con lo anterior, el desafío del profesor reside en identificar los problemas de interés para los estudiantes y en seleccionar los autores y las obras pertinentes para su abordaje. Más que un instructor, el maestro es, desde esta perspectiva, un orientador que brinda las herramientas necesarias para que sus estudiantes reflexionen de manera crítica y autónoma.

Al respecto, es importante evitar en lo posible que el maestro sea quien proponga de un modo directo los problemas a discutir con los alumnos, pues lo importante es que ellos mismos encuentren en la clase de filosofía una oportunidad para plantear y discutir sus propias dudas o preocupaciones. En este sentido, los problemas deben surgir de la experiencia de los estudiantes, porque si el docente es quien determina qué se discute, el estudiante verá estos cuestionamientos como ajenos a su vida y no encontrará un interés por reflexionar acerca de ellos. Por el contrario, si el estudiante participa activamente en la formulación del problema, entonces se comprometerá con la búsqueda de una solución (Dewey 1967). Por esta razón, la enseñanza de la filosofía debe estar al tanto de la experiencia de los jóvenes, al promover un ejercicio de cuestionamiento que permita al estudiante estar en condiciones de pensar por sí mismo los interrogantes que surgen de la situación que vive. La clase de filosofía, desde esta perspectiva, no está centrada en el maestro y su conocimiento sobre filosofía, sino en las inquietudes que aquejan al estudiante y que lo motivan a reflexionar y a buscar diferentes caminos para una posible solución.

Asimismo, el maestro debe evitar dar una respuesta propia y definitiva a los problemas que ha convertido en los ejes de discusión filosófica con sus estudiantes, pues la intención no es ahorrarles a ellos el esfuerzo que demanda pensar por sí mismos estos problemas. Por el contrario, la labor del maestro, luego de ayudar a identificar y formular las inquietudes de los estudiantes, es orientar su proceso de reflexión acerca del problema que ha cautivado su atención, indicando caminos posibles de discusión a partir del diálogo con los grandes maestros del pasado.

Este enfoque de enseñanza basado en problemas permite además optar por una serie de lecturas, relacionadas con el problema que se ha convertido en objeto de indagación, que provengan de autores de distintas épocas, de modo que el estudiante tenga la posibilidad de acercarse a lecturas sobre problemas que generan su interés y a las reflexiones hechas al respecto por diferentes pensadores. Para ello es importante que el docente cuente con la destreza para seleccionar

minuciosamente los textos y las fuentes primarias a trabajar con sus alumnos, pues hay obras muy complejas que demandan una serie de requerimientos que un estudiante de educación básica o media no ha alcanzado aún. Además de la labor de selección, el maestro debe acompañar el proceso de lectura cuidadosa de los textos, ayudando a sus estudiantes a identificar y jerarquizar las ideas presentes en el texto filosófico; analizar su estructura formal; reconocer y comprender los propósitos planteados por el autor del texto filosófico y los problemas que son objeto de su reflexión; identificar y caracterizar las diferentes voces o las posiciones que participan alrededor de una discusión; identificar las tesis del autor y los argumentos a los que recurre para sustentarlas; clarificar conceptos abstractos o cuyo significado desconozcan los estudiantes. En un segundo momento, es importante que el docente oriente a sus estudiantes hacia la evaluación del cumplimiento de los propósitos trazados en el texto; la validez de los argumentos y la fiabilidad de las premisas; las estrategias discursivas o retóricas utilizadas por el autor del texto y las implicaciones que pueden derivarse del texto leído. Por su puesto, esta descripción no pretende establecer una taxonomía de los procesos que involucran la lectura de los textos filosóficos, sino establecer algunos procesos que pueden contribuir en la formación crítica del estudiantado (Leguizamón 2016b, 183-184).

En síntesis, en lugar de enseñar filosofía, en el sentido de transmitir a los estudiantes doctrinas o ideas de los diferentes sistemas filosóficos, este enfoque busca iniciar al joven en el arte de pensar por sí mismo, a partir del diálogo con aquellos pensadores y obras que hoy en día siguen siendo fuente de inspiración para nosotros (Leguizamón 2015).

### **¿Qué relación puede haber entre la enseñanza de la filosofía y la pedagogía por proyectos?**

La pedagogía por proyectos (o el enfoque de trabajo por proyectos) es una propuesta pedagógica centrada en la identificación de problemas y en el planteamiento de acciones, concertadas entre estudiantes y maestros, para darles solución. Uno de los presupuestos fundamentales de esta pedagogía es la necesidad de vincular los procesos educativos con la vida y el contexto de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los procesos pedagógicos no están enfocados hacia la transmisión de conocimientos taxativos o absolutos (universales), sino más bien hacia la formulación de preguntas que fomenten la indagación y el planteamiento de conjeturas que permitan la búsqueda de posibles soluciones

(Jurado 2015). El énfasis se acentúa entonces en el desarrollo de habilidades y destrezas a partir de la formulación y la solución de problemas y no en la retención o memorización de información elaborada o definitiva.

En esta propuesta, el estudiante y el maestro son parte activa del proceso de aprendizaje, pues ya no se trata de relación tradicional (vertical) entre el docente, poseedor del saber y la verdad, y el estudiante, sujeto desprovisto de todo conocimiento; por el contrario, las relaciones entre ambos resultan ser más horizontales, dado que ambos se ven involucrados en el proceso de indagación como individuos que están dispuestos a aprender. En algunos casos, se puede vincular en los proyectos a padres de familia y a personas de entidades externas a la institución, de modo que la definición de las actividades, los tiempos, los lugares, los aprendizajes y las etapas de su desarrollo son el resultado de un trabajo colaborativo entre quienes participan. Además, los problemas que suscitan el planteamiento de un proyecto son en ocasiones muy cercanos a los problemas que atraviesa una comunidad, razón por la cual la búsqueda de posibles soluciones a ellos contribuye al diálogo y la cooperación entre la escuela y los habitantes de un territorio determinado.<sup>6</sup>

Si la finalidad de la pedagogía por proyectos no es la transmisión de contenidos, no es necesario asumir un currículo taxativo y definitivo que deba ser cumplido por el docente a cabalidad —como suele suceder en la educación de corte tradicional—. Más allá de un listado de contenidos que se debe abordar, el currículo en la pedagogía por proyectos emerge de los propósitos de la investigación realizada con los estudiantes. Si el problema que ha generado el proyecto involucra algunos saberes o habilidades, entonces el saber de la disciplina se sitúa en función de los propósitos del proyecto. En este sentido, la pedagogía por proyectos no reduce la educación a la transmisión (y en ocasiones a la instrucción de un saber elaborado y definitivo), sino que promueve una educación que acentúa el papel de la comprensión y la construcción colectiva del conocimiento,

---

<sup>6</sup> El reconocimiento del contexto es clave desde la pedagogía por proyectos, pues *es* en un contexto particular donde se inscriben las experiencias significativas de los jóvenes y del cual surgen las preguntas o problemas que los inquietan diariamente. Quizás una de las tareas más importantes de los docentes radica justamente en el conocimiento y la comprensión del territorio que habita la población con la cual desarrolla su labor, pues a partir de este conocimiento es posible construir proyectos que respondan a las necesidades y problemáticas que vive una comunidad en particular. A mi modo de ver, en esta dirección puede construirse propuestas desde las instituciones educativas de impacto para las comunidades.

teniendo en cuenta el contexto en que se sitúan los problemas y las preguntas que han promovido la indagación y la búsqueda del conocimiento. De manera similar, los procesos de evaluación en el trabajo por proyectos son flexibles y se orientan hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, a diferencia de la concepción tradicional que considera la evaluación como un mecanismo para dictaminar de un modo definitivo si un estudiante aprendió o no (en el sentido de retener o memorizar) una determinada información que fue transmitida en clase por el profesor.

Tal vez una de las ventajas más notables de la pedagogía por proyectos es que permite fracturar la clasificación fuerte del conocimiento en asignaturas, como suele estar organizado el saber en las instituciones educativas, pues el planteamiento del proyecto, suscitado por una serie de inquietudes o preguntas, implica que diferentes conocimientos se relacionen entre sí para lograr una comprensión y una posible solución, entablando un diálogo entre diferentes formas de saber y desdibujando así las fronteras entre las disciplinas. Frente a un problema determinado —como la recuperación de un cuerpo de agua en la institución o en la comunidad—, los maestros se ven abocados a salir de su disciplina para indagar acerca de otros saberes que contribuyen a la comprensión del problema en cuestión.

En lugar de reducir el proceso de aprendizaje al proceso de retención de información o datos sin conexión con las experiencias y las vivencias de los estudiantes, la pedagogía por proyectos propone articular los procesos de aprendizaje al contexto vital de los estudiantes, de tal modo que los educandos cuenten con las destrezas y habilidades necesarias para enfrentar los problemas que surgen a diario en el acontecer de la vida.

Ahora bien, la relación que nos interesa plantear entre la enseñanza de la filosofía basada en problemas y la pedagogía por proyectos parte de los aspectos en común que se pueden identificar entre ambas, particularmente el interés y la importancia que se da a los problemas y las preguntas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues al surgir del contexto y la experiencia vital de quienes participan en la construcción del conocimiento, estimulan el deseo de los estudiantes por el aprendizaje, la indagación y el saber. Si el estudiante considera que estos interrogantes o problemas hacen parte de su vida, experimentará la necesidad de reflexionar, indagar y plantear conjeturas que le permitan hallar alternativas de solución a estas preguntas o problemas. Justamente, eso es lo que suele suceder cuando la pregunta o el problema son

“genuinos”, es decir, cuando tienen que ver con la situación que atraviesan los estudiantes, pues ellos se sienten motivados a pensar por sí mismos aquellas situaciones que causan perplejidad e incertidumbre y que hacen parte del tejido de sus experiencias. En este sentido, tanto en la enseñanza de la filosofía como en la pedagogía por proyectos, la labor de los docentes es orientar a los estudiantes en la identificación, la formulación y la indagación alrededor de problemas que estén vinculados a sus experiencias.

No obstante, este paralelo es bastante general y no permite determinar concretamente el papel que puede desempeñar la enseñanza de la filosofía en la pedagogía por proyectos, o recíprocamente. Sin el ánimo de dar una respuesta concreta a este cuestionamiento, se pueden formular algunas consideraciones en esta dirección. En primer lugar, una de las dificultades habituales en el trabajo por proyectos en las instituciones educativas radica en la identificación y la formulación de preguntas o problemas “genuinos”, pues en ocasiones las preguntas formuladas no promueven la indagación, es decir, que no hay una intención investigativa de fondo; así, se formula el proyecto en función de una serie de acciones puntuales, pero no hay claridad frente al problema que se pretende resolver con estas actividades. En este contexto, la filosofía puede desempeñar un papel importante en las instituciones que han adoptado el trabajo por proyectos como su modelo pedagógico, pues la filosofía hace énfasis en la importancia de cuestionar incluso aquellas cosas que parecen más evidentes, de modo que su presencia puede contribuir en la identificación y el planteamiento de preguntas y problemas que fomenten la indagación en los colegios.

En segundo lugar, la enseñanza de la filosofía puede estar asociada al trabajo por proyectos, porque los cambios de la prueba Saber 11 enfocan el componente de filosofía hacia la evaluación de competencias de lectura, sin que ello implique el dominio de una serie de contenidos filosóficos que, en muchos casos, resultaban determinantes para el establecimiento del currículo y la pedagogía a la cual recurrían los maestros para desarrollar su labor. Estos cambios en el enfoque de evaluación hacen posible que el trabajo filosófico en las instituciones educativas sea pertinente y significativo, pues ya no hay una presión por cumplir con un plan de estudios ajeno en muchas ocasiones al PEI de las instituciones. En la actualidad, los docentes de filosofía pueden emplear la autonomía que establece la Ley General de Educación y concertar con sus estudiantes lo que desean trabajar. Ante esta flexibilidad en el currículo, la enseñanza de la filosofía puede orientarse hacia y desde el desarrollo de proyectos

que respondan a las necesidades y a los problemas que enfrentan las comunidades en diferentes regiones del país.

Por último, la pedagogía por proyectos puede facilitar la integración de las diferentes áreas del saber, incluida la filosofía, porque el trabajo alrededor de un problema demanda el aporte de diferentes saberes para su comprensión y solución. La filosofía puede aportar a la discusión de las preguntas y contribuir en la reflexión crítica sobre los problemas y las inquietudes que afectan a los jóvenes en los contextos en los que están situados.

### **Una experiencia de trabajo en la zona rural de Ciudad Bolívar**

El colegio rural José Celestino Mutis (en adelante CRJCM) está ubicado en Mochuelo Bajo, un sector de la zona rural de Ciudad Bolívar, a tan solo un kilómetro de distancia del relleno sanitario Doña Juana y rodeado de un parque minero compuesto por 39 industrias ladrilleras. Un porcentaje de la población que habita Mochuelo son campesinos y agricultores; otro porcentaje son personas que provienen del sector urbano o que han sido desplazadas por la violencia y el conflicto armado. Aunque hace unas décadas era un sector rural dedicado a la agricultura, hoy en día un buen número de sus habitantes se dedican a la minería o trabajan en el relleno sanitario. En general, la población de Mochuelo es vulnerable, con un abanico de problemáticas sociales, económicas y ambientales que amenazan constantemente su calidad de vida.

El CRJCM es una institución pública que ha construido un proyecto educativo alrededor de tres ejes fundamentales: la educación ambiental; la ruralidad y el rescate del saber y las tradiciones campesinas; y la educación para la ciudadanía y la convivencia.<sup>7</sup> La educación en el CRJCM tiene como propósito fundamental la formación de sujetos críticos, éticos y políticos, respetuosos de la naturaleza y capaces de incidir en la transformación de su territorio rural. En este sentido, la educación va más allá de la formación de capital humano competitivo, pues el propósito ante todo es la formación de mejores ciudadanos. Para llevar este ideal educativo a su realización, el CRJCM asume dos principios: los procesos pedagógicos innovadores e investigativos y la gestión institucional. A través del

---

<sup>7</sup> El PEI de la institución es: “Fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural, social y cultural en el contexto rural” (Colegio Rural José Celestino Mutis 2016).

trabajo por proyectos (de aula, transversales y productivos), el CRJCM adelanta procesos que permiten un acercamiento a la investigación con los jóvenes.

Ahora bien, ¿cómo se orienta la filosofía en esta institución? La enseñanza de esta disciplina se ha transformado en el CRJCM en virtud de los cambios incorporados a la prueba Saber 11, porque la reestructuración de la evaluación ha permitido que la asignatura se concentre en el desarrollo de procesos de pensamiento y no en el cumplimiento de un plan temático en particular. Ya no se trata de promover en los estudiantes el aprendizaje de información enciclopédica sobre filosofía, sino de fomentar el análisis, la discusión, la indagación, la interpretación, la argumentación, como habilidades indispensables para asumir una posición crítica frente a la información que se presenta sobre un asunto o problema en particular.

Desde esta perspectiva, se ha asumido el enfoque de aprendizaje basado en problemas porque permite potenciar estas habilidades y despertar la curiosidad de los estudiantes necesaria para promover en ellos la reflexión autónoma. Por ejemplo, los estudiantes de grado undécimo definen los problemas que serán objeto de discusión durante las clases de filosofía a partir de un proceso de deliberación acerca de las preguntas filosóficas que son de su interés.<sup>8</sup> Luego el profesor identifica los textos y demás materiales (videos, películas, series, etc.) que sirven de apoyo para enriquecer la discusión y el debate en las clases. A medida que se van desarrollando las clases, el profesor orienta las preguntas de los estudiantes y sus comentarios, discutiendo con ellos los textos y las estrategias argumentativas y retóricas en las que se apoyan los diferentes autores que son leídos y discutidos. Tal vez el hecho de que los estudiantes decidan qué trabajar en la clase de filosofía ha influido en despertar su interés por esta asignatura.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Al respecto es interesante señalar que, a pesar del poco interés que hay en nuestros días por las discusiones metafísicas, los estudiantes sienten inclinación hacia este tipo de discusiones. La muerte, la existencia del alma, la existencia de Dios, la existencia del mundo, entre otros, son problemas que los estudiantes consideran de su interés y agrado.

<sup>9</sup> Durante 2017 y 2018, los estudiantes organizaron un foro que recogía los problemas filosóficos que cautivaban su atención. El compromiso y la entrega en relación con el evento fueron una muestra de la importancia y el gusto que se logró despertar en ellos acerca de la reflexión filosófica. Al respecto, algunos estudiantes afirmaron sobre el foro: 1. “Fue muy interesante debatir en las mesas y aprender más sobre las preguntas que día a día nos hacemos”; 2. “[Nos permitió] reflexionar y cuestionar cosas que normalmente asimilamos y damos por sentado, otorgando así una puerta para la búsqueda del mismo cuestionamiento”; 3. “El tipo

Por otra parte, asumir este enfoque ha permitido identificar puntos de encuentro con la pedagogía por proyectos, de modo que la reflexión filosófica puede contribuir a la formulación de las preguntas de investigación y señalar posibles rutas de reflexión para alcanzar una mejor comprensión de los problemas que se pretenden abordar o resolver.

Por ejemplo, en el año 2016 los estudiantes de noveno grado plantearon un proyecto de aula que partió de la siguiente pregunta: ¿cómo cambiar nuestra manera de pensar y de actuar frente a la naturaleza? Con el propósito de buscar una respuesta a esta pregunta, el curso 903 asumió un acercamiento a la tierra a través de la siembra de hortalizas en el jardín agroecológico de la institución. El trabajar la tierra con los estudiantes permitió, poco a poco, discutir y promover en ellos la reflexión sobre la crisis ambiental que atraviesa el planeta y sobre la importancia de transformar nuestra forma de vida. En este contexto, la filosofía ha aportado, entre otras cosas, a la discusión sobre los fundamentos conceptuales de la relación del ser humano con la naturaleza, a la discusión sobre las políticas de desarrollo que afectan la biodiversidad del país y que empeoran la situación del campesinado colombiano, y a la discusión sobre nuestra forma de vida.

---

de aprendizaje que promueve el foro de filosofía es debatir temas que nos cuestionamos a diario, preguntas sin tener respuesta, este evento que fue realizado por el docente Hayder y estudiantes de grado once nos ayuda a ver que la vida es filosofar”; 4. “Es una actividad bastante enriquecedora, la calidad y los temas propuestos demostraron el aprendizaje obtenido en las clases en el transcurso del tiempo. Además, se pudo evidenciar la capacidad en cuestión del conocimiento de cada persona”; 5. “Los aprendizajes que nos da el foro es para la vida cotidiana, ya que se abordan temas que tienen que ver con nuestra realidad en la que vivimos y nos aporta tal aprendizaje que empezamos a saber muchas más cosas sobre el mundo y sobre nosotros mismos, porque al realizar las mesas de debate y debatir con los demás de un tema específico se aprende a escuchar a los otros y ser escuchado, también se aprende para la vida; 6. Gracias al foro muchos estudiantes dejan la pena para exponer lo que piensan, es un espacio donde uno como estudiante se puede apropiarse de un tema. En las discusiones nos pueden dejar aprendizajes en la manera de argumentar y exponer nuestros pensamientos e ideas. Durante la discusión uno se puede apropiarse de argumentos que se relacionan con mis pensamientos, nos llevamos otra manera de pensar, entender y exponer nuestras ideas; las discusiones nos dejan más dudas, pero eso es un factor importante, si hay voluntad pueden buscar sobre el tema y/o debatirlos con los compañeros; genera discusión entre los estudiantes, en mi caso me encanta debatir en mi núcleo social, y esto se aprende en el momento de tener la experiencia de ir a un foro filosófico”. (Se espera que la experiencia del foro sea recogida próximamente en otro documento).

Hacia el mes de noviembre de 2016, en el marco de la Semana Cultural Campesina organizada por la institución, los y las jóvenes de grado 903 expusieron en el foro de estudiantes su experiencia con este proyecto de aula. A continuación se exponen algunos apartados de los textos que presentaron para que, en la voz de los estudiantes, se identifiquen algunos aprendizajes que han logrado a partir del proyecto:

Steffany y Jelanny: Muchos de nosotros al principio no nos gustaba la idea de la huerta, y en sí a muchas de las niñas nos daba asco la tierra o los bichos, pero eso no fue impedimento. Poco a poco aprendimos a apreciar el trabajo con la tierra, le metimos tanto la ficha al trabajo de la huerta que íbamos en los descansos a mirar cómo estaban.



Fuente: el autor.

Las plantas crecieron muchísimo y estaban muy bonitas, así que era tarea de todos consultar sobre las plantas que habíamos cultivado, para luego clasificarlas. Recordamos que en una consulta realizada había una planta que ninguno sabía que era o como se llamaba, nosotras decíamos que era acelga y Carlos Aya decía que era remolacha, así se formó un debate porque no lográbamos ponernos de acuerdo, y al profesor no le quedó de otra que

sacar estas hortalizas para que verificáramos si era o no una remolacha o una acelga, lo curioso fue que había unas acelgas y otras remolachas. Lo importante es que este trabajo con la huerta nos permitía discutir y analizar.

[...]

Hemos aprendido lo difícil que es el trabajo de la persona campesina porque desde que se levantan hasta que se acuestan desempeñan una labor muy ardua. También aprendimos a manejar nuestras emociones al tener contacto con nuestra huerta, pues no podíamos tener mal genio u otras emociones porque las plántulas se veían afectadas o beneficiadas según nuestro estado de ánimo.

Giovanni: De las enseñanzas de este proyecto las que más me gustó fue aprender a sembrar, aprender a cosechar y a cuidar las plantas, a estar con buen ánimo cuando vaya a entrar en contacto con alguna de ellas. Además, la relación con la naturaleza nos da enseñanzas acerca de cómo vivir: nos enseña cómo vivir, por ejemplo, en un espacio donde no hay ruidos de carros, no hay contaminación, donde no hay tanta gente caminando de lado a lado, o desesperado por si tiene plata o no. Solo estas tú y los bonitos paisajes que te ofrece la madre tierra, un espacio para que te encuentres contigo mismo.



Fuente: el autor.

[...] Así es la forma de vida de los campesinos, una manera de vivir la vida diferente, sin el acelerar y el estrés de la ciudad. Tal vez la felicidad sea tranquilidad, la vida del campo hace que la felicidad sea alcanzable. La verdadera riqueza la tiene el campesino por estar en relación con la naturaleza, aunque el trato de los gobernantes hacia ellos no es el mejor, pues quieren quitarles sus tierras y urbanizar sus propiedades.

Así, al reflexionar sobre lo aprendido por el proyecto de aula, considero que lo primordial fue que buscamos cambiar nuestra relación con la naturaleza; también hemos comprendido que debemos cambiar el trato que le damos al campesino. A veces quedan muchas preguntas, pero argumentando se pueden justificar y evaluar mejor nuestras ideas, y ya en un futuro aprender a valorar a la naturaleza a partir de acciones pequeñas como cuidar una planta, cuidar un ser vivo o cuidar los bienes naturales que tenemos en nuestro país.



Fuente: el autor.

María Paula: El proyecto nos ha acercado mucho más a lo natural y a interactuar con ello para ver qué tan esencial es la tierra para nuestra vida, aprendiendo a valorar la vida del ser vivo, ya que ellos tienen derecho a un hogar en la huerta sin tener que hacerles daño y sin que afecten al cultivo.

Aprendimos a ver lo hermoso que nos brinda la naturaleza y todas sus maravillas en general, ya que al principio veíamos a los animales con desprecio o como algo nada agradable y los veíamos como un objeto más sin valor.

A lo que estamos plantando no se le aplica ningún tipo de químico, son 100% naturales para que al consumo sea más saludable y agradable, cuidado con esfuerzo y sudor. Nuestro director de curso, Hayder Leguizamón, ha estado presente en cada movimiento, cambio o alteración sobre el espacio de la huerta que nos pertenece, también gracias a él el proyecto ha crecido notablemente. Esto nos ha ayudado a tener una perspectiva de proteger el territorio natural, a ver qué tan importante es para la vida del ser humano y cómo podemos mejorar el trato que se le ha venido dando, ya que esto podría disminuir al menos un porcentaje muy mínimo de contaminación y generar conciencia ambiental. ¡Ha sido una experiencia maravillosa!



Fuente: el autor.

Lopera: En toda oscuridad hay una luz, y en este caos tan grande que hay en el mundo, por supuesto que hay una luz de salvación: ellos son los agricultores, los campesinos, ellos de los que nos burlamos y humillamos por ser supuestamente “pobres” o “poco civilizados”, aunque en realidad son más ricos y educados que cualquiera persona. Ellos tienen ríos sin fin de

agua totalmente cristalina, mientras nosotros tenemos agua tratada que sale de un grifo, tenemos lámparas y bombillas para alumbrar de nuestra noche, mientras que ellos se alumbran con la luna y las estrellas, tienen campos tan grandes y extensos para vivir que se pierden en nuestras vistas; y hay algo que supera en creces a todo, ellos cosechan SU PROPIA COMIDA, mientras que nosotros solo la compramos a corporaciones que modifican y afectan nuestros alimentos y, por ello, a nuestra salud. Muchas otras cosas hermosas tienen los campesinos que muy pocos tienen, así que no sé de qué pobreza se habla, siempre nos han hablado y nos han inculcado en la mente durante toda nuestra vida que la vida del campo no es civilizada y que no tiene por ello mucho significado. Pero esto es falso.



Fuente: el autor.

En el trayecto que llevamos en nuestro proyecto de aula, la huerta agroecológica nos ha dejado grandes aprendizajes. Hemos logrado aprender y comprender lo maravilloso que es el trabajo de los campesinos, algo tan maravilloso que nos da la naturaleza pero que no sabemos apreciar; por otra parte, hemos logrado conectarnos con la naturaleza misma y volver a apreciar lo hermoso que puede ser lo natural. Me ha enseñado poco a poco cómo salir de la prisión que hay en mi mente, me lo ha enseñado por medio

de la gran tranquilidad que ofrece y muchos ignoramos. Por medio de esa tranquilidad y felicidad que nos ofrece al ver cómo uno mismo ha visto y contribuido en el crecer de una vida, eso es algo inigualable y que nos hace sentir felicidad. Mi forma de actuar y de pensar ha cambiado mucho gracias a una pequeña hectárea de la huerta agroecológica, pero que para nosotros es más que un pequeño terreno, es un lugar tan grande que emana cientos de sentimientos positivos, un lugar en donde olvidamos todos los problemas cotidianos de nuestra vida, eso es algo que nunca podré olvidar.



Fuente: el autor.

Me gusta mucho cómo hemos avanzado y avanzaremos en torno a la naturaleza y a nosotros mismos, poco a poco somos menos parte de las personas del común, que solo son interesadas y codiciosas, ahora podemos ser felices poco a poco con lo que tenemos, somos más detallados y despiertos respecto al mundo. Ya no estamos cegados en ese mundo “ideal” del que las personas con la mente cerrada siempre hablan. Queremos aportar nuestro conocimiento al mundo, el conocimiento que nos ha enseñado la naturaleza, darles a entender que nos hemos perdido en el hacer, en el pensar, en el recordar, en el anticipar. Nos hemos olvidado de ser, de ser nosotros mismos, de estar en silencio, de estar donde está la vida: Aquí y

Ahora. Todos somos parte de la Vida, una que se manifiesta en incontables formas en todo el universo, formas que están, todas ellas, completamente interconectadas.

## Consideraciones finales

A partir del trabajo en el jardín agroecológico, el docente puede orientar a sus estudiantes en la discusión de ciertos problemas de carácter filosófico. En principio, por ejemplo, labrar la tierra no fue una labor agradable para todos los estudiantes (especialmente si se tiene en cuenta que algunos de ellos viven en el sector urbano), pues sentían temor o desagrado por los insectos que se encontraban en el subsuelo del terreno trabajado. Sin embargo, esta situación llevó al profesor y a los estudiantes a formular las siguientes preguntas filosóficas: ¿por qué algunas vidas son valiosas y otras no?, ¿solo la vida de los seres humanos debe ser respetada?, ¿tenemos obligaciones morales hacia los seres vivos por más diminutos que parezcan?, ¿los seres vivos y la naturaleza constituyen un medio para los fines de los seres humanos?, ¿es el ser humano superior a los demás animales? Estas y otras preguntas se formularon a partir del desarrollo de esta propuesta. Lo más importante es que desencadenaron otras preguntas: ¿qué relaciones hay entre los seres humanos y la naturaleza?, ¿cuál es el fundamento filosófico de estas relaciones?, ¿cómo usamos la palabra “natural”?, etc.

Asimismo, este proyecto permitió que los estudiantes aprendieran a cultivar las hortalizas de manera orgánica, es decir, sin la utilización de productos químicos (usados para incrementar la “calidad” y la eficiencia en la producción del alimento sembrado). A medida que las hortalizas crecían, los estudiantes plantearon la discusión acerca de las consecuencias del uso de estas sustancias en la producción de alimentos y los riesgos que ello podría generar para la salud de las personas.

El trabajo en la huerta posibilitó además la comprensión de la dificultad que tiene la labor del campesino, pues la dedicación constante, sin importar las condiciones climáticas o si estamos en época de vacaciones, es fundamental para cultivar y cosechar alimentos. Al recoger la primera cosecha, los estudiantes preguntaron por la ganancia económica que representaría su trabajo, pero sus compañeros, quienes provienen de familias campesinas, comentaron a la clase que la retribución económica no es muy grande a pesar de la difícil labor que realiza un agricultor. De ahí surgieron las siguientes preguntas: ¿cuál es la situación actual del campesinado?, ¿cuál es el papel del Estado frente al campo?, ¿por

qué la labor del campesino no es considerada con respeto por muchas personas de la ciudad?, ¿es el saber del campesino de poca importancia comparado con los saberes de las ciencias?

Aunque probablemente no se haya aprendido mucho sobre la tradición filosófica o sobre la historia del siglo XX (temas fundamentales según los libros de texto y los currículos), los estudiantes se han aproximado a ciertos aprendizajes valiosos para la formación de un ciudadano respetuoso de la naturaleza; poco a poco se han acercado a la tierra y han comprendido el valor y el significado de las tradiciones y el saber campesino. Quien escribe este artículo comprende poco a poco cómo la escuela transforma su quehacer y posibilita la transformación de la realidad de sus estudiantes. Este es el camino que ha tomado la filosofía en el CRJCM.

## Referencias

- Avelino, Arnold. 2015. *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/53765/1/arnoldricardoavelinoguaqueta.2015.pdf>
- Benítez, Sergio. 2015. “Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio. Una patada a la filosofía”. *II Congreso Internacional: Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas*. Ponencia. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cerletti, Alejandro. 2008. “Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático”. *Educação e Filosofia*, 22 (44): 43-54.
- Cerletti, Alejandro. 2015. “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 40 (1): 27-36.
- Colegio Rural José Celestino Mutis (CRJCM) (2016). *Horizonte institucional*. Inédito.
- Copleston, Frederick. 1994. *Historia de la filosofía: de Ockham a Suárez*. Traducido por Juan Carlos García. Barcelona: Ariel.
- Dewey, John. 1967. *Experiencia y educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada.
- De Ockham, Guillermo. 1962. *Tratado sobre los principios de la teología*. Traducido por Luis Farre. Buenos Aires: Aguilar.
- De Zubiría, J. 2014. “El desarrollo del Pensamiento: prioridad de la educación actual”. *Magis. Revista Internacional Magisterio* (66): 17-21.

- García, Nylza. 2012. "La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 4 (9): 685-707.
- Gómez, Miguel. 2015. *Enseñar Filosofía. Competencia, disertación, prácticas, didáctica, saber*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Holguín, Magdalena. 2008. "El examen del ICFES, ¡qué maravilla!". *Semana*, 13 de septiembre. <http://www.semana.com/opinion/articulo/el-examen-del-icfes-que-maravilla/95286-3>
- ICFES. 2004. *Evaluación por competencias. Matemáticas, Ciencias Sociales y Filosofía. Evolución de las Pruebas de Estado*. Bogotá: Magisterio-ICFES.
- ICFES. 2010. *Ejemplos de preguntas Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. 2010. Prueba de filosofía*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2012. *Cuadernillo de Pruebas Saber 11*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2013. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2014a. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11. Lineamientos generales 2014-2*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2014b. *Saber 11 2014. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas grado 11*. Bogotá: ICFES
- ICFES. 2017. *Guía de orientación Saber 11 2017-2*. 5.ª Edición. Bogotá: ICFES
- Jurado, F. 2015. "La pedagogía por proyectos vs la pedagogía según programas estandarizados". *Ruta Maestra* 9: 18-24. Bogotá: Santillana.
- Leguizamón, Hayder. 2015. "La enseñanza de la filosofía y su relación con la prueba Saber 11". *¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?* Ponencia presentada en el curso de extensión Universidad Nacional de Colombia.
- Leguizamón, Hayder. 2016a. "Implicaciones de la reestructuración de la prueba saber 11 en la enseñanza de la filosofía". *XI Encuentro de Profesores de Filosofía*. Ponencia. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.
- Leguizamón, Hayder. 2016b. *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/54804/>
- Ministerio de Educación Nacional. 2010. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Documento 14*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Nussbaum, Martha. 2016. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducido por María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores.
- Obiols, Guillermo. 2002. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tozzi, M. 2012. *Paradigme organisateur de l'enseignement philosophique. Dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe et les Nouvelles Pratiques Philosophiques*. <https://www.philotozzi.com/2012/08/dictionnaire-sur-lapprentissage-du-philosophe-et-les-nouvelles-pratiques-philosophiques/>
- Unesco. 2011. *Filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: Unesco.
- Vargas, Germán. 2014. *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.filosofayensenanza.org/inicio/index.php/proximos-eventos/148-manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia>