



La filosofía escolar en el departamento de Antioquia

Jairo Andrés Nieto Molina

Trabajo de investigación para optar al título de magister en educación por la Universidad de
Antioquia

Tutor

Isabel Cristina Calderón

Magister en educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Maestría en Educación Metodología Virtual

2022

Cita	(Nieto Molina, 2022)
Referencia	Nieto Molina, J. A. (2022). <i>La filosofía escolar en Antioquia: un análisis desde la noción de práctica pedagógica</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte VI

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.c>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Julieta, José Jairo y Jessica, quienes siempre han confiado y apostado por mi potencia de existir.

Agradecimientos

Le agradezco a la profesora Isabel Cristina Calderón por su acompañamiento y constante aliento en la aprehensión del mundo a través de la investigación educativa.

Contenido

Resumen	6
Abstrac	7
Introducción.....	8
1. Planteamiento	10
1.1. Preguntas de investigación	15
1.2. Objetivos	16
1.3. Justificación	17
2. Antecedentes	19
3. Marco conceptual	24
4. Metodología.....	35
5. Resultados	37
5.1. Prácticas de enseñanza en filosofía escolar	37
5.2. Saberes escolares y filosofía.....	46
5.3. Las apuestas de formación en filosofía escolar	52
6. Discusión	58
6.1 Las prácticas de enseñanza en la filosofía escolar	58
6.2 Los saberes escolares en la filosofía	63
6.3 La formación en filosofía escolar	65
7. Conclusiones	68
8. Recomendaciones.....	71
Referencias.....	72

Lista de tablas

Tabla 5.1. Descripción de la estructura de las guías.	39
Tabla 5.2: Esquema de los saberes históricos.	46

Lista de figuras

Figura 5.1. Guía de aprendizaje representativa del diseño instruccional	40
Figura 5.2. Guía de aprendizaje instruccional en la plataforma educativa classroom.	45

Resumen

La escuela y su cultura se manifiestan en prácticas, documentos, saberes y objetos propios y singulares. Las disciplinas escolares son tal vez uno de los símbolos más representativos de la cultura escolar porque son la expresión de los intereses de diversos actores de la comunidad educativa que ponen en disputa sus concepciones epistemológicas, éticas, políticas y estéticas. En este trabajo de investigación el lector encontrará la descripción y análisis de las prácticas de tres instituciones educativas del departamento de Antioquia en el campo de la filosofía escolar. Se describirán los discursos, saberes y prácticas de enseñanza que se registran en las guías y tareas escolares y se analizarán las articulaciones conceptuales y procedimentales entre pedagogía y didáctica en el ámbito de la formación. La metodología del trabajo es de corte cualitativo con un enfoque documental que busca dar cuenta de los saberes, las intencionalidades formativas y las prácticas de enseñanza en el departamento de Antioquia. El trabajo concluye en el ámbito de las prácticas de enseñanza que estas responden, en primer lugar, al modelo de transmisión de saberes y, segundo, al diseño instruccional. También que los saberes escolares filosóficos que circulan en los documentos responden a dos categorías emergentes en la investigación: saberes históricos y clásicos (canónicos) y al diálogo de saberes o conocimientos. Finalmente, en cuanto a la formación, se identifican tres intencionalidades: la primera centrada en las competencias, la segunda en lo cognitivo y la tercera en la dimensión ética.

Palabras claves: filosofía escolar, enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, disciplinas escolares, formación y saberes escolares.

Abstrac

The school and its culture are manifested in practices, documents, knowledge and unique and objects. School disciplines are perhaps one of the most representative products of school culture because they are the expression of the interests of various actors in the educational community who discuss their epistemological, ethical, political and aesthetic conceptions. In this research project the reader will find the description and analysis of the practices of three educational institutions in the department of Antioquia regarding the field of school philosophy. The speeches, knowledge and teaching practices that are recorded in the guides and school tasks will be described and the conceptual and procedural articulations between pedagogy and didactics in the field of teaching development will be subject of analysis. The methodology of the project is qualitative with a documentary approach that seeks to account for the knowledge, training intentions and teaching practices in the department of Antioquia. The work concludes in the field of teaching practices that respond, primarily, to the knowledge transmission model and, secondly, to instructional design. Also, the philosophical school knowledge that circulates in the documents responds to two categories: historical and classical knowledge (canonical) and the dialogue of knowledge or skills. Finally, in terms of training, three intentions are identified: the first focused on competencies, the second on the cognitive and the third on the ethical dimension.

Keywords: school philosophy, philosophy teaching, didactics of philosophy, school disciplines, training and school knowledge

Introducción

La filosofía como disciplina escolar, es decir, como un saber propio de la escuela tiene una historicidad que es digna de estudiarse y analizarse. Desde el siglo XIX ha estado presente en las diferentes expresiones de la educación formal en Colombia. Ha existido de diversas formas: como saber preparatorio para estudios universitarios como el derecho, la medicina y la teología; también como una ciencia con pretensiones de verdad y universalidad; y como disciplina escolar en los últimos años de la escolarización en la consolidación del bachillerato en el país. Recientemente, ciertos discursos han venido cuestionando el lugar, necesidad y valor de la filosofía y las humanidades en el currículo escolar por considerarlas poco útiles, rentables o necesarias. En países como España, Perú, México hemos visto que la filosofía ha sido suprimida del currículo, (aunque luego recuperada), sus horas disminuidas o sustituida por otros saberes relacionados con el civismo o la ética. En el caso colombiano, estos discursos han tenido como efecto la supresión de filosofía de la prueba censal Saber 11, al fusionarse con el área de lenguaje e instituir su evaluación en torno a la competencia lectora. Es necesario ver qué tipo de consecuencias ha traído este influjo para la cultura escolar y el código disciplinar de la filosofía.

Dada esta situación este trabajo busca dar cuenta de la filosofía como saber escolar, qué discursos la atraviesan y cuáles prácticas pedagógicas la caracterizan. Para este propósito se recogió una muestra documental de guías de aprendizaje y trabajos escolares correspondientes al año escolar 2020 procedentes de tres instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia, en particular de la subregión suroeste. En este sentido este trabajo se ha constituido en una pregunta por el presente.

En el marco de este análisis de las prácticas de enseñanza de la filosofía escolar la investigación tiene tres objetivos: primero, describir y analizar las prácticas de enseñanza efectivas

por medio de la revisión de documentos prácticos: guías y trabajos escolares. Segundo, indagar por los saberes que circulan en los procesos de enseñanza escolar de la filosofía. Tercero, identificar intenciones de formativas que se hacen evidentes en los contenidos y metodologías presentes en los documentos prácticos.

La perspectiva metodológica se posiciona en el paradigma cualitativo con un enfoque documental. Este marco de investigación posibilitará describir y analizar los discursos pedagógicos que circulan en las prácticas de enseñanza. Los tipos de documentos que se analizarán son los teórico-normativos entre ellos leyes, decretos, manuales, informes, libros, artículos, revistas; los prácticos, en los que distinguen mallas curriculares, planes de aula, cuadernos y tareas escolares.

El trabajo concluye que las prácticas de enseñanza responden al enfoque instruccional-transmisionista. Que los saberes que circulan son de carácter histórico y clásico desde una perspectiva occidental de la filosofía; además, que hay una apuesta por un diálogo de saberes. Finalmente, que existen tres intenciones formativas en las prácticas de enseñanza: cognitivas, éticas y con enfoque por competencias.

1. Planteamiento

Desde los albores del siglo XXI los sistemas educativos del mundo están siendo influidos por diversas acciones técnicas e instrumentalizadoras sobre la teleología de la educación y los saberes escolares. Estos discursos tienen diversas procedencias o lugares de enunciación. Una de estas la podemos situar en las agencias internacionales o entes multilaterales. A propósito de esto, Martínez Boom y Orozco (2015) plantean lo siguiente: “La educación, como la entienden las agencias internacionales, adquiere valor en la medida en la que se conecta con los sistemas globales de producción, información, consumo e innovación (...) entra en el juego de las competencias económicas” (p.111). Es relevante esto para analizar cómo este influjo ha tenido consecuencias en las disciplinas y saberes escolares en el ámbito institucional, en los propósitos formativos y en los saberes y prácticas que circulan en el aula. Actualmente, desde el punto de vista de la prueba censal Saber 11, la filosofía escolar está llamada a desarrollar habilidades específicas relacionadas con la comprensión lectora. Esta competencia en específico es evaluada por organismos multilaterales con un importante peso económico y geopolítico como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que por medio de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) pondera cuantitativamente los sistemas educativos de los países y generan juicios sobre su calidad, eficacia, utilidad y pertinencia desde una concepción particular de la escuela y los sistemas educativos. Esta conceptualización está asentada en una mirada técnica que lleva a que los conocimientos sean valorados por su potencial performativo, en tanto técnica y herramienta para el desarrollo económico (Acevedo & Prada-Dussan, 2017).

Es necesario anotar que la escuela no es una institución que esté obligada ni destinada a asumir una función de perpetuación de un sistema hegemónico. Passeron y Bourdieu (1995), desde una perspectiva sociológica y estructuralista, hacen explícito la función de la escuela como

reproductora de la cultura, la estructura social y económica en la que se encuentra insertada (valores, principios e intereses) para promover por medio de diversas estrategias la perpetuación en el tiempo de cierto orden o estado de cosas, pero la escuela también tiene su propia cultura e intereses en disputa, por ejemplo, en el caso de las disciplinas escolares es necesario investigar los saberes e ideales formativos que circulan en las prácticas de enseñanza. En este sentido, la escuela también es concebida como un espacio en el cual las actuales generaciones tienen la posibilidad de vivir unos años protegidas de la incertidumbre y el vértigo que la sociedad propone como un deber ser al que parece inevitable plegarse (Álvarez, 2016). Es decir, que la escuela se puede entender como el espacio social seguro para aprehender los códigos sociales, pero no solo para perpetuarlos sino para criticarlos, o sea, puede tener la misión de desarrollar en los niños y jóvenes la sensibilidad y la mirada escrutadora que debe y cuestione lo que no está bien en la sociedad que habitan.

Dicho esto, podemos pensar que el lugar de la filosofía dentro de las disciplinas escolares se encuentra en cuestionamiento. Esto porque se perciben dos tendencias: 1) la subvaloración de las humanidades desde un discurso neoliberal que considera como poco útil las disciplinas escolares reflexivas y críticas (mirada utilitarista); 2) la eliminación de filosofía en la prueba censal Saber 11 en el año 2013 y su alineación con el área de lenguaje para constituir la prueba de lectura crítica.

En cuanto a la primera tendencia es un hecho que disciplinas escolares como la filosofía han tenido la necesidad de demostrar su legitimidad, vigencia y utilidad al menos desde el año 2008. Hechos como la eliminación de la filosofía de la ESO¹ en España (reforma LOMLOE²); la propuesta del ministro de educación japonés en el año 2015 de eliminar los pregrados en

¹ Educación secundaria obligatoria.

² Ley orgánica de España por medio de la cual se reformo la legislación educativa en este país.

humanidades en la Universidades Estatales, para enfocar los recursos en ingenierías y ciencias aplicadas; la propuesta del presidente de Brasil en 2019 de reducir el presupuesto de las facultades de filosofía y sociología; son algunos indicios que prueban la afirmación realizada líneas arriba. En efecto, el discurso neoliberal sobre la educación ha llevado a que la sociedad y los políticos cuestionen la *utilidad* de los saberes humanísticos, clasificándolos de *inútiles* ya que no contribuyen al desarrollo económico de la sociedad. Ciertos saberes y conocimientos no pueden ser evaluados desde la lógica de la rentabilidad, sino desde otros marcos conceptuales; la literatura, la filosofía, o la antropología, etc., si bien no contribuyen de manera directa al PIB u otros indicadores económicos, si aportan a la consolidación de una naturaleza humana buena, justa, sensible, empática, responsable, consciente y crítica del mundo actual para pensar nuevas formas de habitar un planeta casi colapsado.

Nussbaum (2010) en su libro *Sin fines de lucro*, dice lo siguiente sobre la utilidad de las humanidades, estas sirven: “para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos” (p. 189). Así mismo, Nussbaum argumenta que la educación mundial está en crisis porque las humanidades están siendo subvaloradas y desplazadas por el discurso del *impacto económico* (rentabilidad a corto plazo) que lleva un buen tiempo circulando en las universidades, con consecuencias en los niveles educativos inferiores. Para la autora, las sociedades democráticas no solo necesitan individuos con habilidades o competencias técnicas, tecnológicas y científicas sino también ciudadanos mundiales, con poder social, con imaginación, sentido de la responsabilidad individual y pensamiento crítico. Nussbaum parte del supuesto de que los seres humanos necesitan desarrollar comprensión de la realidad, sentido de la vida y una visión en perspectiva para tener una vida plena de significado, ejerciendo

su libertad de forma crítica. Esto es importante para la salud y bienestar de la sociedad, ya que si nos constituimos como *maquinas utilitarias* caeríamos en una especie de suicidio subjetivo (alma).

En cuanto a la segunda tendencia, es necesario preguntar si la desaparición del área de filosofía de la prueba Saber 11 ha invisibilizado a la filosofía como disciplina escolar o si ha generado cambios en su código disciplinar, es decir, ¿si una disciplina no es evaluada por los entes administrativos de la educación desaparece? Los hechos son los siguientes: en el año 2013 el proceso de alineación por parte de ICFES³ dejó como resultado la fusión de filosofía y lenguaje, creando una nueva prueba denominada *lectura crítica*. Desde ese momento, se le asignó al área de filosofía la función formar o estimular el desarrollo de la *competencia lectora* en los estudiantes, en particular, la comprensión de textos argumentativos. Si bien esto no es un mandato directo desde la institucionalidad educativa en Colombia, tiene ese efecto práctico por los dispositivos evaluativos que se ejercen sobre las instituciones educativas y los docentes. Ahora, esta delimitación en el marco del discurso de las competencias ha abierto espacios de libertad y de constreñimiento. Es de anotar que si bien existe un documento de orientaciones pedagógicas para el área no son unos lineamientos curriculares, lo cual posibilita la exploración temática y textual, así como la búsqueda de vínculos con la realidad de los estudiantes, entorno e imaginario. Tal vez el constreñimiento podría acontecer en las prácticas de enseñanza, en las políticas de cada institución educativa, y en las estrategias didácticas que se implementen ya que, en el papel, se debería primar la comprensión de textos, principalmente continuos o secuenciales, dado que para las instituciones educativas es fundamental el buen rendimiento en pruebas estatales por la categorización en el ISCE (Índice Sintético de la Calidad Educativa).

³ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Acevedo y Prada Dussán (2017), dicen lo siguiente a propósito de la fusión filosofía-lenguaje en el Saber 11°:

Como se puede observar, la filosofía ha sido reducida aquí al análisis de textos, a través de técnicas lógicas y argumentativas (...) no queremos desconocer el valor que estas tienen para el propósito señalado, pero es necesario advertir que tal propuesta deja de lado diversos sentidos y prácticas que ha tenido la filosofía en su historia (p. 21).

Esta situación que se describe y los influjos que la han posibilitado nos llevan a preguntarnos por las formas en la que existe actualmente esta disciplina escolar. En teoría, la filosofía escolar posibilita la formación de los niños y jóvenes en la sensibilidad, la mirada crítica y en la capacidad de análisis y de resolución de problemas necesarias para entender un mundo caracterizado por cambios rápidos y complejos problemas como el debilitamiento de la democracia, el auge del populismo y la posverdad. Los adolescentes, según Unesco (2009), se encuentran en un momento de su desarrollo psicosocial que se caracteriza por una especie de evolución/revolución: “Proceso de estructuración y reestructuración problemática, con los cuestionamientos, los miedos, las alegrías y los sufrimientos que esto conlleva (...) la percepción de los demás se modifica” (p.26). Esta efervescencia es un momento propicio para el filosofar porque se desarrolla un proceso metacognitivo en el campo ético, cultural y social, dada la necesidad o deseo de cuestionamiento. Por ende, es necesario analizar las prácticas de enseñanza para determinar la articulación de los saberes y los discursos sobre la formación.

1.1.Preguntas de investigación

Lo planteado arriba nos permite formular las siguientes preguntas para delimitar el objeto de investigación:

- ¿La crisis de las humanidades y los discursos sobre la rentabilidad-eficiencia en la educación han condicionado los modos de existencia de la filosofía en la escuela pública colombiana?
- ¿De qué manera circula la filosofía en la cultura escolar colombiana?

Los anteriores interrogantes nos permiten plantear la pregunta principal de esta investigación:

- ¿Cuáles son los modos de existencia de las practicas pedagógicas en filosofía escolar en las instituciones educativas del departamento de Antioquia?

Indagar por los modos de existencia nos permitirá develar los discursos que predominan, el lugar ocupa la pedagogía y la didáctica en las prácticas de enseñanza, así como las influencias teóricas, las intenciones y las apuestas de formación. También permitirá mostrar qué tan autónomas o dependientes son las prácticas de lo que prescribe u orienta la institucionalidad desde diversos discursos. La filosofía escolar, vista desde los saberes y disciplinas escolares, es un campo de investigación en construcción en nuestro país. No existe un diagnóstico exhaustivo sobre las prácticas pedagógicas que predominan tanto en Colombia como en sus regiones, por ende, esta propuesta investigativa se constituirá en un aporte para construir un balance sobre la filosofía escolar y su enseñanza en el departamento de Antioquia que servirá como insumo para leer e interpretar lo que sucede en las regiones del país.

1.2.Objetivos

Objetivo general

- Analizar las prácticas pedagógicas de la filosofía escolar en instituciones educativas del departamento de Antioquia desde una perspectiva documental.

Objetivos específicos

- Describir las prácticas de enseñanza que acontecen en la filosofía escolar a través de la revisión de guías y tareas escolares.
- Indagar por los saberes que circulan en las practicas didácticas en la filosofía escolar.
- Identificar las intenciones pedagógicas y las apuestas de formación de sujeto que se hacen visibles en los contenidos y metodologías presentes en las guías y tareas escolares.

1.3.Justificación

La presente investigación se justifica por su contribución a los siguientes campos de investigación.

El primero es aquel versa sobre las disciplinas y saberes escolares. Esta perspectiva de investigación se construye indagando por el funcionamiento interno de la escuela, por sus prácticas, normas, ideales de formación entre otros elementos. Estos análisis se engloban en el concepto de cultura escolar, basándose en el supuesto o axioma de que la escuela es y produce un tipo singular de cultura que no siempre corresponde al contexto en el que esta insertada (prácticas endógenas). En este marco de la cultura escolar se manifiestan las disciplinas escolares como productos que responden a las dinámicas históricas y contextuales de la escuela y las controversias epistemológicas, éticas, estéticas y políticas de los diversos actores escolares: profesores, administrativos, etc. Estos estudios pueden ser de carácter histórico o constituirse en preguntas por el presente, es decir, por la indagación, interpretación y análisis de las practicas pedagógicas que se desenvuelven en una cultura escolar concreta.

Existe entonces la necesidad de seguir alimentando el campo de investigación sobre las disciplinas escolares en la escuela pública colombiana. Abordar estos implica considerar las relaciones entre pedagogía, ciencia y saber. Las disciplinas escolares se pueden entender como entidades independientes en tanto propias de las dinámicas y procesos escolares que apropian la ciencia en la escuela. Es decir, los saberes escolares son formas de apropiación y de producción de saber en la escuela a través de las prácticas de enseñanza. En palabras de Ríos Beltrán (2015): “Los saberes y disciplinas escolares tienen una autonomía constitutiva y son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza” (p.11). Debemos entender cómo estos saberes circulan,

se enuncia y se apropian, ya que es necesario determinar hasta qué punto las prescripciones institucionales por las autoridades del sector educativo en Colombia han influido en las prácticas pedagógicas y de enseñanza de la filosofía escolar y cómo se han generado procesos pedagógicos de libertad que exceden la visión y función oficial de la filosofía en la escuela pública colombiana.

El segundo campo al que aporta es el de la enseñanza y la didáctica de la filosofía. Valencia (2015) realiza una caracterización centrada en bases de datos en el lapso que va desde el año 1992 hasta el 2015, sobre el número de publicaciones cuyo tema sea la didáctica o enseñanza de la filosofía. Algunas de las conclusiones que se extraen de dicho trabajo monográfico es que en total suman 45 publicaciones en Colombia sobre la didáctica y enseñanza de la filosofía, cifra que nos permite sostener que es poca la producción sobre esta área investigativa en nuestro país, en comparación con otros países de la región suramericana como Argentina. Así mismo, Valencia afirma que: "... La aparición de un mayor número de publicaciones entre los años 2004 a 2013, se debería a la entrada de la filosofía como núcleo común evaluable en la prueba de Estado ICFES desde el año 2000" (p.49). Existe un creciente interés por las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la filosofía, es decir, aquel que pretende entender qué es lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña la filosofía en la escuela.

Una razón que motiva esta investigación es mostrar la importancia de la filosofía, no solo para la escuela sino también para la sociedad. El discurso neoliberal ha puesto como estandartes la rentabilidad y la utilidad como los criterios hegemónicos con los que se evalúa toda actividad humana. Esto ha traído consecuencias para ciertos saberes como las humanidades, ya que son calificadas como de inútiles porque no aportan al desarrollo económico de los países. En el campo de la educación, esta crítica al parecer ha afectado la legitimidad, función y valor de la filosofía de la escuela. Se ha instrumentalizado este saber escolar para endilgarle la función técnica de desarrollar en los estudiantes las habilidades cognitivas que le permitan recuperar información de

un texto secuencial. La filosofía tiene una importante función para las sociedades democráticas la cual consiste en formar ciudadanos emancipados, críticos, con capacidad de argumentar, leer contextos para proponer soluciones al complejo mundo y momento histórico que vivimos.

Realizar esta investigación implicará la identificación y análisis de los contenidos, metodologías y finalidades de la enseñanza, además de interrogar cómo circulan las ciencias y saberes por la escuela. Indagar por cómo existe este saber en la escuela, cómo se produce y frente a las contingencias antes anotadas, cómo se posiciona o se difumina ante los cambios y transformación de los sistemas educativos reclamados o jalonados por diversos discursos.

2. Antecedentes

En este apartado vamos a considerar algunos de los antecedentes documentales e investigativos identificados y consultados en bases de datos en los campos de la filosofía escolar, la enseñanza, didáctica y el aprendizaje de la filosofía, así como de la educación filosófica.

Vamos a comentar primero algunas fuentes que reflexionan e inquietan sobre la enseñanza y la didáctica de la filosofía. Espinel y Pulido (2017) argumentan a favor de una enseñanza de la filosofía que tenga como referente la ontología del presente y como propósito los procesos de subjetivación, esto último soportado en Foucault y sus estudios sobre las prácticas de sí en la antigüedad grecolatina. Estas prácticas de sí llevan al autoconocimiento y a la conciencia y responsabilidad de su construcción como individuos que comprenden las diversas dimensiones de la existencia humana y, en consecuencia, de la libertad. Ahora, es necesario aclarar que estas prácticas no solo tienen como objetivo el cuidado de sí, sino también el de los otros.

En cuanto a la ontología del presente, los autores plantean, basados en Nietzsche, que debemos superar el historicismo paralizante que trae como consecuencia una visión lineal de la historia y practicar una desritualización de la historia que nos permita entrar en un juego de

libertades que desenvuelvan la fuerza plástica del pensamiento (p.129). Estando situados en el presente, ¿Qué nos es dado pensar hoy desde el filosofar o la filosofía? ¿Los problemas tradicionales o nuevas perspectivas? ¿Existen problemas o tratamientos filosóficos? A estas preguntas los autores responden de la siguiente manera: “La ontología del presente, en su carácter de crítica, señala lo normalizado y lo naturalizado para minarlo, transgredirlo y crear las posibilidades para otras formas de ser” (p.133).

Ahora bien, podemos preguntar a los autores ¿Cómo podemos alcanzar estos objetivos tan loables en términos metodológicos y didácticos? Espinel y Pulido no son muy concretos, sin embargo, esquematizan algunos elementos. El primero es la importancia o la potencia de la pregunta, responsabilidad inicial de maestro, pero que luego es de todos aquellos que participen en un espacio de indagación filosófica. El segundo es situar la filosofía en la experiencia, entender la vida como un ensayo en el teatro de la vida cotidiana (2017, p.138). Esto a través de nociones como herramientas para: “... el trabajo sobre problemas, la creación de abordajes y la construcción de nuevas entradas en la compleja y siempre inacabada tarea de comprender la realidad, la existencia, lo que somos y hemos venido siendo” (2017, p.139). Es decir, principalmente acción sobre sí mismo, modelación de un *ethos* en el arte de vivir. Pero, además, carácter público del pensamiento, ya que este no es solipsista, sino que se hace en y con los otros.

Tapia (2018) plantea que actualmente estamos pasando por una crisis de corte social, ecológico, político, económico y de sentido, donde los problemas más apremiantes son: el sexismo, el maltrato infantil y la crisis ecológica. Orienta sus planteamientos desde la Filosofía para niños y jóvenes, en particular desde una de sus creadoras: Ann Sharp. Tapia sostiene que la ausencia de pensamiento crítico:

Ha dado como resultado estudiantes que ingresan a la universidad sin haber desarrollado habilidades básicas en el ámbito de la lógica, así como de la expresión oral y escrita ...

Jóvenes que se convierten en adultos incapaces de dar razón de los criterios que rigen su conducta en la vida cotidiana (p.28).

Es entonces necesario, para la autora, enseñar a pensar críticamente, y esto significa fundamentar nuestras opiniones y juicios a través de criterios sólidos pero sensibles al medio, reconociendo que cada circunstancia conlleva una densidad de significados que es necesario discernir (p.29). Y se discierne no en solitario, sino con los otros, ya que es con los demás seres humanos que reconocemos la falibilidad de nuestras posturas y con quien constituimos la *comunidad de indagación*. Esto último hace parte del marco metodológico de la filosofía para niños y jóvenes y es parte de lo que la autora promueve en su texto, el análisis colectivo de problemas para, “formar seres humanos que han aprendido el hábito de razonar, escuchar, dialogar, justificar sus juicios morales y ser flexibles ante distintos contextos constituye una de las mayores aportaciones de la filosofía a la conformación de sociedades democráticas” (p.29). Es necesario mencionar que es Matthew Lipman el principal iniciador de la filosofía para niños y jóvenes, él desarrolló una teoría que pretendía generalizar la enseñanza de la filosofía en todas en las edades, ejercitando la capacidad de pensar por sí mismo mediante una serie de obras narrativas.

Paredes y Villa (2013) argumentan que la enseñanza de la filosofía ha sido principalmente historicista y sus procesos evaluativos verbalistas. Estos rasgos, para las autoras, no posibilitan el desarrollo de funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica, así mismo, no se estarían transformando los procesos de subjetivación (p.38). En este sentido, existe un énfasis en el desarrollo de procesos lecto/escritores, alentados por la fusión en 2013 de la filosofía a la prueba de lectura crítica en el Saber 11. Las autoras apuestan por enfoque desde las neurociencias, que implica en uso simétrico de ambos hemisferios cerebrales, lo que se denomina bilateralidad cerebral, y el énfasis en estrategias didácticas que tengan como énfasis lo multisensorial y el pensamiento visual. En correlación con esto, mencionan dos experiencias: la

primera, El Grupo Catalán Embolic, que desde el 2012 hace una apuesta por la filmsofía; y el *Interactive Exploring Enviroment*, que desde 1999 realiza innovación educativa desde las TICs, el video, el cine, la pintura, la escultura y las instalaciones.

Pombo (2018) nos plantea la aparente dicotomía entre hacer (investigar) filosofía y enseñar filosofía. La autora inicialmente plantea que la enseñanza de la filosofía implica una degradación del discurso o pérdida de rigor, que es lamentable para el trabajador de la filosofía, ya que el auditorio determinaría sus posibilidades de pensamiento. Plantea que: “La enseñanza secundaria de la filosofía puede ser, no solo más difícil, sino más compleja y exigente que la universitaria” (p.182). Posteriormente, la autora toma una postura diferente, al preguntarse si necesariamente la enseñanza de la filosofía debe considerarse como un ejercicio secundario o subsidiario y contrario a la investigación filosófica (p.184). Pregunta que responde de forma negativa, ya que afirma que la enseñanza en un espacio de producción y comunicación filosófica esencial, ya que se busca superar la mera transmisión de conocimientos por una función heurística de la escuela.

En el campo del currículo de la filosofía escolar Paredes y Carmona-Cardona (2019), reflexionan sobre las prácticas de saber que se desarrollan en las instituciones educativas. Afirman que en ellas encontramos una apretada síntesis del pensamiento filosófico occidental, desde los pensadores referentes en la antigüedad griega: Sócrates, Platón y Aristóteles, hasta las manifestaciones europeas de los siglos XIX y XX. Esto indica que tenemos un currículo eurocéntrico en desmedro de otras culturas como la China, la India e incluso Indoamericana:

... el lugar común para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la escuela suele estar determinado por el pensamiento europeo impuesto desde la modernidad como la única manera legítima y universal de hacer filosofía y, por tanto, como la única filosofía digna de ser conservada y transmitida al interior de las diferentes culturas” (p.32).

No se trata de descartar la tradición europea, ya que sin lugar a duda los habitantes del continente americano constituimos una mixtura cultural, social y política debido a los procesos de conquista y colonización sucedidos a partir del siglo XVI. Sin embargo, se debe abrir espacios curriculares en la filosofía escolar a esas otras epistemologías, cosmovisiones, éticas y políticas que son cosecha propia de las sociedades prehispánicas y de la hibridación cultural por el encuentro de los dos continentes.

Montes y Montes (2019), presentan desde la perspectiva de los saberes y disciplinas escolares, un análisis de los decretos educativos de entes estatales en Colombia como el Ministerio de Educación, el Congreso y el Departamento Nacional de Planeación entre los años 1946 a 1994. En este mismo lapso analizan textos escolares de filosofía. Con este trabajo buscan hacer explícito el código disciplinar de la filosofía en la segunda mitad del siglo XX. Siguiendo el enfoque sociocrítico de investigación sobre la disciplina escolar y apoyados en Cuesta (2003) definen el código disciplinar como “conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas de prácticas que rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza, legitiman su función educativa y regulan el orden la práctica de su enseñanza” (p.5).

3. Marco conceptual

En este apartado, se presentan de manera breve los principales elementos conceptuales que guían la presente investigación. Entre estos tenemos: 1. Filosofía escolar; 2. Saberes escolares; 3. Práctica pedagógica; 4. Enseñanza de la filosofía; 5. Escuela y cultura escolar.

Para hablar de filosofía escolar, es necesario mirar el proceso de normalización de la filosofía en Colombia, por ende, analizar los procesos históricos de la escolarización de la filosofía para determinar sus manifestaciones en épocas concretas de la historia de Colombia. Así mismo, determinar cómo se fue desplegando en dos escenarios: el primero, como un saber escolar presente en escuelas y colegios y, el segundo, en un ejercicio profesional-disciplinar-académico adscrito a la institución universidad. Esta situación estaría indicando que la filosofía no ha estado escindida, los dos escenarios han estado marcados por vasos comunicantes.

De acuerdo con Saldarriaga (2011), historiar la filosofía escolar requiere dos tareas: La primera es crítica, ya que es necesario determinar cómo el estatuto de filosofía ha mutado en el plano institucional donde la pensemos: universidad, escuela, colegio. La segunda tarea es historiográfica, tiene como foco la normalización de la filosofía, es decir, cómo fue su proceso de establecimiento como disciplina moderna, profesionalizada y legitimada por una comunidad académica.

Según Saldarriaga, para el caso colombiano, el proceso de normalización se dio en cuatro etapas: 1) **periodo colonial** (siglo XVII hasta la primera mitad del XVIII) asociado a la escolástica; 2) **periodo ilustrado** (segunda mitad del siglo XVIII hasta la tercera década del siglo XIX) caracterizado por la llegada de las ciencias útiles; 3) **periodo republicano** que se extiende hasta el segundo tercio del siglo XIX caracterizado por la disputa de las escuelas utilitarista, neotomista, ecléctica y positiva), y 4) **moderno**, donde gracias al Concordato firmado con la Curia Romana se

estableció la filosofía neotomista como el contenido único de la sistema educativo público hasta 1970.

En el siglo XVII, la filosofía dentro del ámbito universitario hacia parte de la Facultades Menores, que era un nivel que permitía la transición hacia las Facultades Mayores (teología, jurisprudencia y medicina). Ahora, de ninguna manera podemos entender la filosofía como un saber elemental ya que seguía conservando el estatuto de *ciencia de las ciencias*, pero también cumplía la función del ejercicio del método del buen razonar (arte de pensar y hablar). Esta función propedéutica se mantuvo al menos hasta el siglo XIX con el advenimiento del bachillerato, al ubicar la filosofía en los dos últimos años y pensarla como necesario para la vida laboral, ciudadana y la fase universitaria.

Hacia el último tercio del siglo XVIII, los dirigentes políticos de la Nueva Granada comenzaron a considerar las ciencias útiles (naturales y aplicadas) como un elemento a incluir, por considerarlo estratégico para el desarrollo y prosperidad del Estado. Esto llevo a pensar la pertinencia de inclusión de estas disciplinas y ciencias en el sistema educativo. Este influjo dio como resultado la expedición del Decreto 430 de 1826 que estableció un nuevo orden en el plan de estudios para los niveles universitarios: 1. Literatura y bellas artes; 2. Filosofía y ciencias naturales; 3. Medicina; 4. Jurisprudencia y 5. Teología. A partir de aquí los dos primeros niveles fueron denominados Facultades Menores y los tres restantes Facultades Mayores. Posteriormente, en la reforma educativa del año 1847, se reacomodaron las asignaturas de la Facultades Menores, organizándose los cursos por series: 1. Bellas Artes; 2. Idiomas; 3. Elementos de matemáticas; 4. Filosofía intelectual y 5. Física. Cada serie estaba compuesta por asignaturas. Con esta clasificación del currículo emerge la noción de filosofía intelectual y la nueva división de las ciencias que sería la base para el bachillerato moderno.

En los que resta del siglo XIX la institución colegio/universidad se mantuvo (para los tres primeros cuartos del siglo XIX estos conceptos son equiparables ya que no existía la figura del bachillerato moderno, ni la distinción entre educación básica y secundaria), también se sostuvo la distinción entre Facultades Menores (filosofía y letras) y las Facultades Mayores. Así mismo, los estudios de las primeras seguían siendo vistos como la base fundamental (base de la ciencia) y como preparatorios para los estudios mayores (propedéutico). Posteriores leyes cambiaron la orden y la estructura, pero esta visión se mantuvo pasando por el periodo de libertad de enseñanza hasta la reforma instrucionista.

En el siglo XX, la filosofía se vio influida, en un primer momento, por el Concordato firmado entre la Iglesia Católica y el Estado colombiano desde finales del siglo XIX hasta la década del setenta del XX y las disputas teóricas de las diversas corrientes filosóficas que llegaron a Colombia, la migración de intelectuales y la victoria del neotomismo (filosofía que ordenó, fundamentó y estructuró el currículo y la función de la filosofía en el sistema educativo). En un segundo momento, por el discurso desarrollista que se instaló en el país debido a las misiones económicas internacionales que visitaron el país desde la década del veinte hasta los cincuenta. Los múltiples decretos que fueron promulgados desde 1950 hasta finales de los ochenta siguieron incluyendo a la filosofía dentro del plan de estudios para bachillerato, en los dos últimos años, sin embargo, con la diversificación de los colegios entre académicos y técnicos, la existencia de la filosofía se vio cuestionada en particular en las instituciones que tiene como objetivo la formación para el trabajo. Este último asunto nos lleva a la tensión generada por el discurso desarrollista, discusión que en el fondo trataba del aparente conflicto entre una educación técnica con una fuerte orientación hacia el desarrollo de habilidades procedimentales con miras al mundo laboral y mantener una educación humanista cuyo fundamento esencial era la filosofía.

La segunda categoría conceptual que sustenta esta investigación son los estudios sobre los saberes y disciplinas escolares. Esta perspectiva permite dar cuenta de las lógicas y dinámicas de los saberes disciplinares al interior de las escuelas. Esta situación es leída e interpretada desde el concepto de *apropiación*: “la noción de apropiación propone describir las interacciones complejas entre las diversas lógicas y temporalidades de los saberes científicos y escolares” (Ríos-Beltrán, 2015, p. 17). Esto implica mirar cómo se configuró un saber disciplinar en la escuela, es decir, cómo se lo transforma, reconstruye y reinventa de acuerdo con el microclima social y las particularidades de los alumnos donde se desenvuelve la escuela.

Marín y Parra (2017), presentan dos maneras de describir y analizar las formas de existencia que toman esos saberes:

por un lado, como saberes disciplinarios o disciplinados que componen áreas y asignaturas de los planes de estudio y que franquearon umbrales de epistemologización; por el otro lado, como saberes de formación, que haciendo parte o no de los contenidos de enseñanza, movilizan, definen y promueven preceptos y esquemas prácticos de comportamiento, entre otros asuntos. (p.108).

De las dos formas que nos narran los autores, es interesante tener como referente para los propósitos de esta investigación la primera, dado que la filosofía escolar está incluida en el currículo oficial de la educación media en Colombia. Sumado a lo anterior, los estudios sobre los saberes escolares pueden caracterizarse de dos formas: saberes enseñados y saberes sobre la enseñanza (p.113).

En estos también se diferencian dos tipos de reflexiones: de una parte, aquellas vinculadas con los saberes enseñados, que se preguntan por asuntos como el lugar del maestro, su posición ética en la selección de contenidos, entre otros; por otra parte, bajo la denominación de pensamiento del profesor, se ubican las elaboraciones del maestro sobre su práctica profesional, lo que en cierta

medida le confiere la condición de intelectual que produce e interviene en la circulación de saberes en la escuela (p.114). Ambas perspectivas son importantes para la filosofía escolar, dado que la pregunta por la enseñanza de la filosofía tiene una respuesta no solo instrumental sino también pedagógica en cuanto a las intenciones y bagaje subjetivo e histórico del profesor.

La investigación sobre los saberes escolares no solo se aborda desde la perspectiva historiográfica, sino también desde los estudios curriculares. Esta mirada de doble vía permite entender dos cosas:

primero, la centralidad de las disciplinas en los estudios históricos y en análisis recientes sobre las prácticas escolares señala una vía importante para cuestionar algunas posturas contemporáneas, como aquellas asentadas en el individuo aprendiente, y en ciertas retóricas autodenominadas críticas, que desconocen la multiplicidad de formas que adopta el saber en la escuela. De otro lado, la segunda acepción de la noción de currículo oculto sugiere que no todo lo que pasa por la escuela tiene lugar o se agota en los contenidos enseñados; se trata de asuntos de formación vinculados con procesos de escolarización, poco fáciles de enunciar o visibilizar en el currículo prescrito. (P.115-116).

Sumado a los anterior, Marín y Parra (2017) nos informan sobre los umbrales de análisis del saber escolar. El primero de ellos es de carácter *epistemológico*: “en esta se localizan conceptos, nociones y estrategias propias de las distintas disciplinas escolares” (p.116). Esos elementos epistémicos se relacionan con la disquisición sobre la enseñanza y el aprendizaje, relación que es estudiada, tanto desde la didáctica general como específica, pero que también es abordada en estudios sobre el pensamiento del profesor y las consiguientes teorías implícitas.

El segundo umbral es la *etización*: “sobre ella se asienta un conjunto de prácticas relacionadas primordialmente con la conducción de sí mismo, que quedan expresadas en ejercicios de transformación de sí mismo, formas de valoración, principios y preceptos de comportamiento”

(p.117). Estos saberes de formación generalmente no son parte del currículo, pero acontecen en el aula como parte de saber pedagógico del maestro.

En tercer umbral se denomina *politización*: “sobre esta se establecen preceptos y reglas de acción producidos en la vida práctica, que definen las acciones y decisiones que los individuos o grupos encuentran necesarios para la conducción que unos hacen sobre otros” (p. 117). Con este umbral se entra en el terreno de la biopolítica ya que en la escuela ocurren prácticas de gubernamentalidad que han variado de acuerdo con el momento histórico y la influencia de las ideas y discursos que circulan y predominan. El último umbral podemos llamarlo *estetización*: “en esta se dibujan técnicas y efectos que conforman sensibilidades particulares, las cuales determinan maneras de relacionarse con el mundo” (p.117).

Todos estos umbrales dan cuenta del asunto de la *procedencia* de los discursos que circulan y atraviesan la escuela. Estos convergen gracias a las prácticas de enseñanza:

donde no solo se juegan conceptos, nociones y estrategias propias de las diferentes disciplinas escolares, sino formas de valoración, principios y preceptos de comportamiento, reglas de acción y decisión de los individuos y los grupos, definición de límites y exclusiones ... elementos claves en la definición de los modos de vida y formas de comportamiento que son determinantes tanto en la conducción que los individuos hacen de sí mismos, como en la que hacen de otros (Marín y Parra, 2015, p.120) .

La tercera categoría conceptual de esta investigación es la noción de práctica. Se entiende por este concepto las maneras de hacer, es decir, las disposiciones individuales y colectivas para alcanzar un fin en particular, en este caso, pedagógico. Según Martínez Boom (2012): “La indagación por las prácticas es muy productiva, describe articulaciones impensadas al tiempo que establece diferencias específicas de lugar, estrato y posibilidad” (p.58). Desde lo afirmado por Martínez, las prácticas permiten ver, identificar los discursos pedagógicos de los actores

educativos. Es decir, posibilita: “analizar el discurso a partir de su funcionamiento inmanente es decir de las reglas que determinan su formación, aparición, emergencia y singularidad sin remitirlo a la participación de un sujeto fundador” (p.59). En este sentido, analizar las prácticas hace emerger los sustratos epistemológicos, éticos, políticos y estéticos de la cultura escolar de una disciplina y de las comunidades y actores de esa disciplina escolar.

Ahora bien, a toda práctica pedagógica subyace un saber pedagógico. Marín y Parra (2017), definen el saber pedagógico como un “agenciamiento práctico, un ‘dispositivo’ de enunciados y visibilidades que procede de los modos como se ha practicado la formación de unos por otros, de las formas y preceptos que han definido cómo y para qué se educa, cómo y para qué se enseña en estrecha articulación con lo que se enseña, que siempre es más que un contenido” (p. 108). El saber pedagógico posibilita ver las orientaciones pedagógicas y didácticas de las disciplinas escolares.

Marín y Parra (2015) analizan el saber pedagógico usando el concepto de *polimorfismo*. Identifican al menos tres formas en las que acontece el saber pedagógico: el primero lo denominan de objetos, que incluye los sujetos, instituciones y saberes que acompañan su producción; el segundo es un polimorfismo de relaciones entre los umbrales antes mencionados y que se expresa en los modelos técnicos; finalmente, tenemos el polimorfismo de ámbitos de referencia, que examina la producción del saber asociado a su configuración técnica en diferentes momentos históricos y su articulación a las técnicas de poder y a las racionalidades gubernamentales (p.116).

Si bien estas herramientas conceptuales no han estado exentas de crítica por problemas de definición o solidez conceptual, como por las formuladas por Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina (2018), consideramos que la perspectiva investigativa del GHPP (Grupo Historia de la Práctica Pedagógica) sigue siendo fértil y útil para develar las formas particulares y únicas que acontecen en el ejercicio pedagógico y didáctico de la filosofía escolar.

El cuarto eje conceptual y teórico tiene que ver con los asuntos y conceptos asociados a la enseñanza de la filosofía.

Pulido, Espinel y Castro (2018), nos plantean que la filosofía y su enseñanza se han venido convirtiendo en un fecundo campo de debate y reflexión. Como lo veíamos arriba a propósito de los estudios del profesor Saldarriaga, desde hace mucho tiempo la filosofía ha ocupado un lugar privilegiado en los estudios universitarios y en la educación básica y media colombiana. Dicen los investigadores que: “La filosofía ha afrontado diversas formas de ser enseñada en lo que tiene que ver con las edades, el género, el contexto sociopolítico hegemónico, las apuestas políticas de los proyectos educativos y su lugar específico dentro los currículos, asumiéndose, en algunos casos, como estudios introductorios o propedéuticos y en otros, fundamento de disciplinas específicas” (p.19).

Las tendencias investigativas en torno a la enseñabilidad se pueden clasificar en cuatro categorías:

1. Enseñanza de la filosofía.
2. Didáctica de la filosofía.
3. Educación filosófica.
4. Aprender filosofía o aprendizaje en filosofía.

La enseñanza de la filosofía es la inquietud central e inaugural de la relación filosofía y enseñanza. Muchos docentes nos ocupamos y pensamos las formas y herramientas que hacen posible el enseñar filosofía y para ello se hace necesario definir o, al menos reflexionar en torno a qué es el enseñar y qué se puede enseñar en filosofía (p.21). Tal vez las prácticas de enseñanza de corte transmisionista son las más generalizadas en las aulas de clase como en algunos estudios que intentan discutir el asunto y plantear modelos y estrategias a replicar en la estimulación de

habilidades, competencias y resultados esperados. (p.21). La enseñanza no puede ser algo estático, se crea y recrea en la praxis. Por ende, preguntas como: ¿qué es lo factible de enseñar en filosofía?, ¿qué se espera que aprendan los estudiantes de filosofía?, ¿debemos enseñar para el aprendizaje de contenidos o de la actividad filosófica (filosofar)?

Otro asunto asociado es la relación entre enseñar filosofía y hacer filosofía. Pulido, Espinel y Castro (2018), se hacen preguntas como: ¿es posible enseñar filosofía sin hacer filosofía? ¿Es posible hacer filosofía sin enseñarla? ¿Qué sería del desarrollo histórico de la filosofía, las escuelas y teorías que hoy conocemos sin las prácticas de enseñanza que las han mantenido en el tiempo y que, sobre todo, han permitido sus mutaciones, desarrollos, desviaciones, reinenciones y surgimientos en contraste con otras teorías y posturas ya existentes? ¿Qué sería de la comunidad filosófica sin el fulgor de las prácticas educativas que las posibilitan, fortalecen y propician tomando las distintas formas de la enseñanza, la transmisión, el debate y hasta la confrontación? (p.24). Podemos afirmar que existe una retroalimentación histórica y fértil entre la enseñanza y la producción de filosofía, ambas son interdependientes es tanto una de ellas sirve como escenario de debate para pulir, afinar o descartar las ideas, conceptos, categorías y nociones que creas los y las filósofos(as).

La didáctica de la filosofía es la segunda tendencia predominante. Las ciencias de la educación francesa plantean la relación escolar con la filosofía desde una perspectiva muy cercana a la transposición didáctica. Los autores plantean que: "... la didáctica está en relación directa con la construcción de los dispositivos de aprendizaje y la configuración de ambientes que posibiliten otras relaciones con el conocimiento, más allá de la reproducción y la acumulación" (p.25). Miguel Ángel Gómez, referente en los estudios sobre la didáctica específica de la filosofía, plantea que la didáctica es constitutiva de la actividad filosófica escolar porque al ser la filosofía un saber

formalizado, estructurado y curricularizado, actúa como medio y a la vez garante tanto del aprendizaje filosófico como de la generación y reinención del mismo saber filosófico (p.25).

La tercera tendencia que nos interesa abordar es la del aprender filosofía o aprendizajes en filosofía. Aquí desplazamos la pregunta por la filosofía entendida como saber, para transitar a una concepción de la filosofía como ejercicio, como actividad práctica de los sujetos. Preguntémosnos: ¿todo acto de enseñanza implica el acontecimiento aprendizaje? ¿Es posible aprender filosofía? ¿qué es posible aprender de ella: contenidos, acciones, normas, competencias, actitudes, ejercicios? (p.28). El aprender es algo imprevisible, es decir, no se puede predecir los efectos que va a tener la enseñanza. El maestro no puede controlar el aprendizaje que tiene lugar en el estudiante en el plano espacio-temporal del aula. Por ello, es necesario mirar con detenimiento las prácticas de enseñanza que tengan como base ejercicios memorísticos que parecen encerrar una enseñanza de la filosofía centrada en la historia de la filosofía (p.33).

Por eso debemos apuntarle a una:

práctica filosófica creadora, potencializadora del pensamiento, disruptiva y posibilitadora de nuevas formas de ser y pensar. La revitalización de la inquietud frente a las formas y condiciones de la enseñanza de la filosofía y la contigua resemantización de las ciencias sociales y humanas ...dentro del espectro de la sociedad globalizada y las dinámicas del mercado, ha puesto en escena una serie de interrogantes en relación con las prácticas pedagógicas y educativas en el campo de la filosofía que no siempre se enfrentan dentro del quehacer cotidiano. (Pulido, Espinel y Castro, 2018, p.33).

La última categoría teórico conceptual es la escuela y la cultura escolar. La escuela pública sigue siendo un dispositivo importante en la sociedad para la educación o formación de los niños y jóvenes, hasta el momento, ninguna otra institución la reemplaza. Álvarez (2016) nos dice sobre este dispositivo que:

Acá, en la escuela es uno de los pocos lugares donde aún es posible experimentar la compasión y aprender de ella, donde se puede conversar y discutir para formarnos en la diferencia, donde podemos equivocarnos y recibir una palmada que dice adelante, donde podemos regañarnos y sabemos que no habrá rencores. Esta visión de la escuela, si quieren romántica, es la que considero hoy más potente para resistir el pragmatismo que le exige a la escuela cambiar su gramática del encuentro formativo por la incertidumbre, la que resiste a las presiones para que ya no enseñemos lo que sabemos, para que olvidemos lo que hemos sido (p.82).

La escuela en general, pero la escuela pública en particular tiene un peso importante porque se constituye en el único espacio accesible que tiene la población de bajos recursos para acceder al saber y a la humanización, ella contribuye a disminuir las brechas culturales entre la población que accede a la educación privada, de élite, y los demás ciudadanos que mediante recursos propios no pueden permitirse el acceso a la educación.

El presente y futuro de la escuela es una cuestión pública. Así lo piensan Masschelein, y Simons (2014), para ellos la escuela es: “una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse (...) Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar «tiempo libre» en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a «algo» común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación” (p.4).

4. Metodología

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo. Según Hernández Sampieri *et al.* (2017) el “enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p.358).

Si bien esta investigación se inscribe en el método cualitativo, el estudio será documental, bajo una perspectiva arqueo – genealógica, la cual parte de la descripción de los enunciados los cuales dan cuenta de registros de saber y de poder que permiten comprender el presente de la enseñanza de la filosofía escolar, buscando dar cuenta de cómo en los documentos se inscriben prácticas, en un tejido relacional que se configura en el entramado del archivo. El archivo deberá mostrar las condiciones de existencia de los discursos en lo que se ha desenvuelto la filosofía escolar. Los documentos se entienden como la evidencia material, constituida por diversos registros semánticos, que permite reconocer practicas desde una superficie discursiva. La investigación visibiliza que los documentos son superficies discursivas donde se manifiestan luchas, tensiones, acuerdos y regímenes de verdad.

En ese sentido, los campos documentales que se revisaran pueden aglutinarse en las siguientes categorías: 1) Teórico-normativos: leyes, decretos, manuales, informes, libros, artículos, revistas. 2) Prácticos: mallas curriculares, planes de aula, cuadernos y tareas escolares. Para Anne-Marie Chartier: “Los cuadernos escolares pueden ayudarnos entender el funcionamiento de la escuela de una manera diferente de cómo lo hacen los textos oficiales” (2009, p.7). A través de estos podremos dar cuenta de cómo la filosofía escolar realiza sus prácticas de enseñanza, el saber pedagógico desde el que se mueve y las formas de apropiación, tanto de la filosofía, como la recepción de los estudiantes de esta.

El trabajo documental implicará realizar un ejercicio de prelectura encontrar temáticas predominantes o directrices de los documentos, seleccionar documentos para posteriormente develar las condiciones de existencia de los grupos de enunciados en tanto discursos y prácticas. Esto porque el archivo es “un sistema de reglas que rigen para una cultura la producción, distribución, transformación, la exclusión y los enunciados” (Zuluaga, 1999, p.178). El tipo de lectura abierta por la que optará este trabajo será tanto temática como discursiva.

La lectura temática permite establecer las reglas de formación del discurso pedagógico, esto significa ir tras los procedimientos, las concepciones del conocimiento/lenguaje, los sujetos y el tipo de saber para mostrar los significados y prácticas que las interacciones entre estos elementos han posibilitado en los contextos particulares seleccionados. Esta muestra cómo existe y funciona el saber escolar y cómo los contextos particulares inciden en la construcción del saber.

La lectura discursiva en esta investigación aborda los dominios discursivos, los no discursivos y los registros institucionales para someter los documentos a un proceso de jerarquización, agrupamiento y distribución.

Ahora, en cuanto concepto al de práctica, este se utilizará para mostrar las relaciones entre la enseñanza, el saber y la formación y para describir las dinámicas, tensiones y discursos en lo que se ha desenvuelto la filosofía escolar en algunas instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia.

5. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos del análisis del campo documental donde, en primer lugar, se describen las prácticas, es decir, se muestran las reglas que configuran la enseñanza de la filosofía en el presente. Es necesario anotar que el campo documental se recopila en tres instituciones educativas del suroeste de Antioquia, subregión compuesta por 23 municipios. Los documentos proceden de los municipios de Andes, Pueblorrico y Jericó. La muestra, a conveniencia, fue recolectada en el año escolar 2020, periodo marcado por la pandemia producida por el SARS-CoV-2, contingencia que tuvo repercusiones para todos los actores del sistema educativo.

5.1. Prácticas de enseñanza en filosofía escolar

La descripción que se presenta a continuación será puesta en diálogo con las *Orientaciones pedagógicas para el área de filosofía en la educación media* publicadas por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2010. Esto con el propósito de entablar una discusión preliminar con el único referente de calidad expedido por el Ministerio para esta área obligatoria.

Los docentes tuvieron que adaptarse de manera veloz a una nueva situación educativa durante la pandemia del Covid-19. Este hecho emergente llevó a que los maestros de filosofía utilizaran las TIC, tomando un rol protagónico en las prácticas de enseñanza. Desde la perspectiva del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia, las TIC son “el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes” (Ley 1341 de 2009, Art. 6). El advenimiento y conjunción de estos elementos (TIC y pandemia) enfrentó a los docentes a dos escenarios en la

ejecución de sus prácticas: crear nuevas estrategias de enseñanza o adaptarlas las ya utilizadas al nuevo escenario de enseñanza marcado por los medios digitales.

De acuerdo con lo anterior, en el proceso de análisis del campo documental uno de los recursos identificados y usados por los docentes para la mediación de la enseñanza y la interacción con los estudiantes son los **medios de comunicación digitales de mensajería** como WhatsApp y, en menor medida, la utilización de **plataformas digitales educativas** (en particular *Classroom*). Es pertinente anotar que las plataformas digitales para el ámbito educativo ofrecen mayores posibilidades de interacción y de gestión de los procesos de enseñanza en comparación con los servicios de mensajería. Además, en el último año, han venido mejorando de acuerdo con las dinámicas y necesidades de las escuelas para ser más útiles a la gestión de los centros educativos y de los procesos de enseñanza.

En consonancia con lo anterior, Ministerio de Educación (2010), plantea que las TIC son herramientas que pueden:

Servir para potenciar el diálogo filosófico y encontrar comunidades de estudio filosófico especializado más allá del aula y de la escuela...poseen gran utilidad estrategias como los foros virtuales, los chats, los grupos de trabajo colaborativo y en red, que están asociados a diversas plataformas virtuales (p.116).

En relación con los procesos de enseñanza canalizados a través de medios digitales, el dispositivo didáctico o estrategia de enseñanza predominante e identificado para su uso en la filosofía escolar son las **guías de aprendizaje, trabajo o didácticas** (la denominación varía de acuerdo con la procedencia).

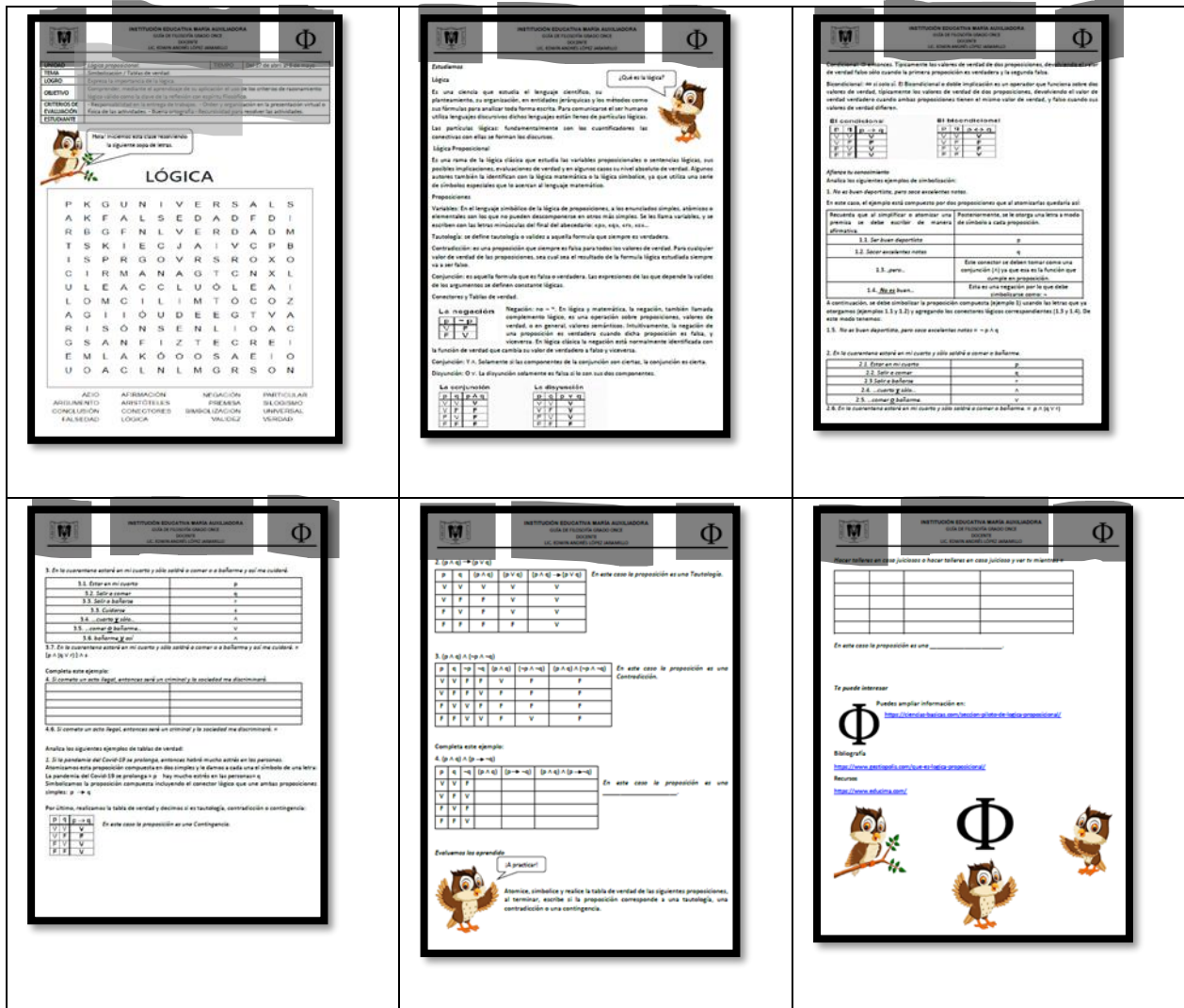
Este tipo de estrategia de enseñanza se puede englobar en la categoría *diseño instruccional*. Con esta categoría se busca denotar aquellas prácticas de carácter secuencial, lineal, paso a paso, algo que indica cierta concepción de progresión, que además se cree que deja un efecto esperado: el aprendizaje. La mayor parte de las guías analizadas presentan la siguiente estructura:

Tabla 5.1. Descripción de la estructura de las guías.

Elemento	Descripción
Encabezado institucional	Identifica a la institución, el docente, el grado y otros datos de referencia.
Encabezado del área	Identificación del tema, competencias y objetivos de aprendizaje.
Contenido de aprendizaje	Predominan textos continuos de carácter expositivo y en menor medida textos argumentativos.
Criterios de evaluación	Rubrica para la determinación de la nota cuantitativa.
Actividades o ejercicios de practica	Predominio de cuestionarios.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Guía de aprendizaje representativa del diseño instruccional



Al interior de las guías como estrategia de enseñanza se pueden desagregar y analizar varios elementos, por ejemplo, la enseñanza basada en la **lectura de textos**. Llama la atención que en las guías no se incluyan textos de fuentes primarias de la filosofía, es decir, producciones de filósofos y filósofas en diversos tipos de textos como por ejemplo los *Diálogos* de Platón, los aforismos en las *Consideraciones Intempestivas* de Nietzsche o las *Meditaciones* de Marco Aurelio. Tampoco se incluyen textos literarios. Esto es digno de mencionar porque el Ministerio de Educación (2010),

plantea que la lectura de textos filosóficos “es la herramienta por excelencia para la formación del estudiante en el filosofar ... en Filosofía trabajar con los filósofos es un acto de maduración y perfeccionamiento de nuestro propio filosofar” (p.106). Por ende, es notable que no se usan textos propiamente filosóficos ya que inicialmente son el despliegue del filosofar.

En las guías se encuentran textos continuos y discontinuos. Los textos continuos (prosa) son aquellos en los que predomina la secuencialidad y linealidad en el proceso de decodificación, como ejemplo podemos mencionar en el ámbito de la literatura los cuentos, novelas o poemas y, en el campo de los textos argumentativos, el ensayo, la columna, el tratado filosófico, entre otros. En contraposición, los discontinuos no están atados a orden específico de decodificación, esto no quiere decir que no posean una lógica interna en su estructura narrativa. En estos textos predomina un componente gráfico y visual, como ejemplo de estos tenemos los cómics, los gráficos de barra y pastel, diversos ordenadores gráficos como mapas conceptuales y mentales, entre otros.

Al hablar de estas dos formas en las que existe el texto, es necesario precisar qué es la *competencia lectora*. Para la OCDE (2006), esta competencia es “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p.12). En el contexto colombiano, el ICFES entiende la mencionada competencia en términos de *lectura crítica* desde una perspectiva cognitiva y multinivel de la siguiente manera:

En el diseño de las pruebas de lectura crítica, el referente central ha sido el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk (1978), el cual propone analizar los textos en términos de tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura (Martínez et al., 2004, p. 24). En relación con estas estructuras, Kintsch (1998) analiza tres factores que determinan si alguien es buen lector y de qué tipo: 1) habilidades para

decodificar; 2) habilidades de lenguaje y 3) conocimiento del área. Los tres, aunque de diferentes maneras, tienen una importancia central para la lectura (p. 16).

En torno en las competencias asociadas a la comprensión de textos dice lo siguiente el ICFES:

Las pruebas de lectura crítica se basan en el modelo de las tres unidades semánticas mencionadas (microestructura, macroestructura y superestructura) y, en consecuencia, reconocen tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica. Cada uno de estos niveles se asocia con una competencia —algo que puede afirmarse a propósito de un lector crítico— y, en esta medida, las pruebas evalúan tres competencias (p. 17).

A modo de breve comentario, se percibe que la perspectiva nacional sobre la competencia lectora es más cognitivista, porque está centrada en los procesos de decodificación y uso de la lengua, así como saberes propios del área, por su parte el énfasis del ente multilateral más sociocultural ya que vincula la subjetividad y la intersubjetividad en el desenvolvimiento en contextos concretos.

Hecha esta digresión y continuando con la descripción de lo hallado, en relación con los textos tanto continuos como discontinuos las guías proponen diversos dispositivos de aprendizaje o apropiación de los saberes en los cuales predominan los **cuestionarios**. El tipo de preguntas que formulan están distribuidas en los tres desempeños de la competencia lectora con una inclinación hacia la literal y la crítica. Vemos que las preguntas literales se centran en determinar el nivel de interpretación de los textos propuestos y verificar o determinar el grado de comprensión de los conceptos. Para el caso del nivel del crítico, las preguntas que se proponen en las guías son de carácter abierto. Los cuestionamientos de este tipo invitan a los estudiantes a la expresión, esto es,

a hacer explícitas sus opiniones, percepciones o conceptualizaciones. Este tipo de dispositivos contribuyen a afirmar la voz de los estudiantes, a explorar sus habilidades argumentativas y a generar procesos de producción textual. En este ámbito de preguntas se encuentra una arista en relación con el abordaje de conceptos o fenómenos sociales, énfasis que abre otras posibilidades en los procesos de interpretación y de producción de los estudiantes.

Ahora, en relación estrecha con la formulación de preguntas abiertas y literales emerge las prácticas de enseñanza basadas en la **escritura**. Los textos que se orienta producir a los estudiantes son aquellos de carácter descriptivo y argumentativo, en formato continuo y discontinuo. En el papel la escritura posibilita el conocimiento de sí y la expresión de la subjetividad del estudiante, por ende, es un dispositivo de enseñanza potente para el área de filosofía. Finalmente, en algunas guías se propone la elaboración de sopas de letras y acrósticos; en el caso de la primera actividad se usan para reforzar el reconocimiento de conceptos y, en el caso de la segunda, hace posible la emergencia de la creatividad o expresión libre del estudiante.

En cuanto a la inclusión de textos discontinuos encontramos en el campo documental diversas imágenes, en particular, tipo *poster* acompañadas de textos continuos. El uso en las prácticas de enseñanza de este tipo de textos, en los casos analizados, encauzan procesos hermenéuticos o interpretativos de parte de los estudiantes. Es pertinente destacar que no se usan para las diversas estrategias de enseñanza mapas conceptuales, cómics, infografías, líneas de tiempo, entre otros tipos de textos discontinuos, utilizándose de manera mayoritaria las tablas descriptivas o comparativas.

Un elemento diferente pero incluido en las guías como práctica de enseñanza son los **recursos visuales y audiovisuales**. En este caso, los maestros utilizaron diapositivas para presentar conceptos, procesos históricos, referencias biográficas, entre otros aspectos de contexto. También

recurren a videos para aproximarse a nociones, personajes canónicos de la filosofía, periodos históricos. Es pertinente comentar que en su mayoría este material no es de elaboración propia de los docentes implicados en el acto de enseñanza, por ende, no siempre están ajustados a las necesidades del contexto en el cual se desenvuelven los maestros. A pesar de esta carencia, es importante que se incluyan en las prácticas de enseñanza recursos visuales y audiovisuales teniendo en cuenta los desarrollos en la teoría interhemisférica del aprendizaje. A propósito de esto Paredes & Villa (2013), sostienen que:

Con este tipo de planeación se le permite aprender del modo que le resulte más eficiente y, al mismo tiempo, se le exponen diferentes formas de aprendizaje para que le sea posible desarrollar una variedad de procesamientos de la información y de resolución de problemas, que va más allá del nivel representacional verbal, incluyendo, entre otros, el pensamiento visual, las imágenes mentales, la metáfora, el lenguaje evocador, la simulación, los experimentos de laboratorio, el trabajo con objetos reales, la representación de roles y el aprendizaje multisensorial (p. 43).

Para finalizar, la mayoría de las guías de aprendizaje incluye enlaces a páginas de Internet con las cuales se pretende ampliar los saberes abordados en las guías, principalmente sitios web especializados y no especializados en el área. También, regularmente se propone la elaboración de glosarios como herramienta de apropiación semántica de conceptos y nociones propias de la filosofía. En la figura que sigue, se presenta una de las guías de aprendizaje ubicada en la plataforma educativa *classroom* a modo de ejemplificar el diseño instruccional y transmisionista que prepondera en las practicas de enseñanza.

Figura 2. Guía de aprendizaje instruccional en la plataforma educativa classroom.

The image displays two screenshots of the Classroom platform interface, showing instructional learning guides for two topics.

Top Screenshot: Tema 0: Filosofía socrática

- Title:** Tema 0: Filosofía socrática
- Published:** 20 abr. 2020
- Description:** El trabajo correspondiente a este tema está dirigido a los estudiantes reportados en el informe parcial del primer periodo o a aquellos que quieran mejorar alguna de sus notas en el área
- Materials:**
 - presentación semana 0 fi... PDF
 - La Mayéutica, el método... Video de YouTube 2 minutos
 - Sócrates Video de YouTube 7 minutos
 - El Juicio de Sócrates - His... Video de YouTube 7 minutos
- Action:** Ver material

Bottom Screenshot: Tema 2: Filosofía platónica. El origen de las ide...

- Title:** Tema 2: Filosofía platónica. El origen de las ide...
- Published:** 13 may. 2020
- Description:** El presente tema se abordará durante la semana que corresponde del 13 al 19 de mayo. Consiste en la realización de una lectura, la visualización de un video, y actividad de creación de un mapa conceptual o caricatura
- Materials:**
 - lectura filosofia grado X ... PDF
 - II. Sócrates y Platón 8 | La... Video de YouTube 6 minutos
- Action:** Ver material

5.2. Saberes escolares y filosofía

En esta sección, se describirán los saberes que son enseñados, es decir, que circulan y que son explícitamente desplegados en las prácticas de enseñanza analizadas en los documentos. Para facilitar el análisis se proponen algunas categorías conceptuales articuladoras que permiten explicar algunos hallazgos en relación con los saberes que son enseñados.

Saberes históricos y clásicos

La expresión *saberes históricos y clásicos* se refiere a una narrativa occidental del origen y desarrollo del pensamiento filosófico, por ende, el abordaje de los saberes se desenvuelve en una perspectiva cronológica y canónica, es decir, centrado en personajes y temas de referencia. En este sentido una de las recurrencias más importantes halladas en los documentos tiene que ver con el predominio de saberes curriculares centrados en las figuras y temas de referencia de la filosofía occidental. Así pues, encontramos:

Tabla 5.2: Esquema de los saberes históricos.

Saberes	Abordajes
Sócrates.	Enfoque predominante: histórico. Se utiliza la figura de Sócrates como un referente moral e intelectual de la historia de la filosofía, por ende, su abordaje es tradicional, ya que recurre a un personaje canónico de la filosofía occidental. Se abordan elementos biográficos de esta figura de la filosofía cómo su muerte, también su perfil ético-moral y su método de diálogo e interlocución conocido como la mayéutica.
Platón	Disciplina predominante: epistemología. Su tratamiento está centrado en la epistemología: teoría de las ideas (alegoría de la caverna). El abordaje de la filosofía escolar es tradicional, en cuanto trae a colación un autor y arista bastante

	trasegada de su pensamiento y, por ende, un lugar común en la enseñanza de la filosofía.
Estoicismo.	Disciplina predominante: ética. En el ámbito de las emociones (ataraxia); moviliza a los estudiantes en su dimensión ética desde las prácticas de sí de la escuela estoica.
Epicureísmo.	Disciplina predominante: ética Abordaje semántico de la felicidad y el placer desde las enseñanzas del epicureísmo.
Cinismo.	Disciplina predominante: ética Abordaje semántico de la libertad (autarquía), la felicidad y la posesión de bienes materiales.
Estética.	Abordaje semántico de lo bello, lo feo, la sensibilidad y el arte.

Fuente: elaboración propia.

En esta línea, los documentos que se describen en este momento proceden de una Institución Educativa que tiene la particularidad que el área de filosofía no se encuentra solo ubicada en los grados 10 y 11 (media académica) como lo desarrolla la Ley 115 de 1994, sino que también se incluye a la básica secundaria: grado sexto a noveno. Esto es algo excepcional en el ámbito de la educación pública, tal vez un poco más frecuente en la educación privada. Ahora bien, a pesar de ser un caso atípico, es llamativo que los saberes que circulan respondan a la categoría saberes históricos y clásicos en la enseñanza escolar de la filosofía. Así pues, lo que se puede ver en este campo documental es que la decisión pedagógica que se toma es descomprimir la historia del pensamiento filosófico, que tradicionalmente se aborda en la media, para tratar esta narrativa histórica en los grados de la básica secundaria que fueron incluidos.

En los documentos que se analizaron se observa el abordaje histórico de la filosofía centrado en contenidos curriculares relacionados con la filosofía medieval, que se enmarca en el periodo de la historia de occidente denominado Edad Media (S.V-XV). Los documentos muestran el abordaje del origen y desarrollo de la filosofía medieval en su vertiente cristiana, haciendo hincapié en los procesos de cambio sociocultural entre el mundo antiguo y el medieval, esto se hace por medio de textos continuos de carácter expositivo. También se realiza una breve alusión a afirmaciones o ideas de San Agustín a través de un texto discontinuo. Aparentemente, este tratamiento de la filosofía no lleva a vivir o experimentar la filosofía como lo indica el Ministerio de Educación (2010) "...no como la repetición de doctrinas sino como un vivo y controvertido intercambio de razones" (p.40).

Una arista encontrada en las guías, en la perspectiva de los saberes clásicos, es la narrativa sobre el origen de la filosofía. Esto condujo a la necesidad de distinguir la filosofía de otros saberes como el científico, tradicional o popular, técnico, religioso y artístico. Se utilizan aquí nuevamente textos informativos de carácter secuencial. Aparecen saberes basados en la lógica silogística y proposicional en el que se desenvuelven conceptos básicos de esta disciplina formal como tautología, proposición, conjunción, disyunción, conectores, tablas de verdad y demás ítems de notación lógica empleada para la simbolización de argumentos. También se encuentra el abordaje de la lógica y la teoría de la argumentación en la relación argumentación y democracia. En específico, vemos desplegados ejercicios sobre identificación y evaluación de argumentos; esto se ejecuta auxiliado por rudimentos básicos de la lógica silogística y proposicional.

Otros saberes clásicos de la filosofía que se hallan transitando son conceptos como existencia, esencia, función de la filosofía (aclaración lógica del pensamiento). Así mismos autores clásicos de la filosofía contemporánea como son Jean Jean Paul Sartre y Ludwig Wittgenstein: con

el primer pensador las guías plantean la diferencia entre existencia y esencia, la relación con la noción de la libertad y el ejercicio de la política. Respecto al segundo, lo trae a colación para delimitar, desde la perspectiva anglosajona, la función del saber filosófico. Sumados a los anteriores aparecen en la superficie documental temas del campo de la epistemología como razón, verdad, saber, relativismo, fe e intuición. Esto se compagina con las *Orientaciones pedagógicas para el área de filosofía* ya que su área es la epistemología.

Ahora bien, llama la atención que el Ministerio de Educación (2010) no propone una enseñanza histórica sino problemática de la filosofía centrada en tres subdisciplinas: epistemología, ética y estética. Allí se dice que:

Sin restar importancia a las escuelas filosóficas y a la historia de la Filosofía, que deben ser objeto de estudio permanente por los docentes y estudiantes, en estas orientaciones se ha considerado adecuado presentar el componente disciplinario eligiendo algunas de las preguntas más destacadas de tres áreas problemáticas de la filosofía... se ha querido privilegiar el ejercicio mismo del filosofar sobre la erudición filosófica, al formular cuestiones cuyo tratamiento ha sido objeto de atención a lo largo de la historia de la Filosofía, pero que siguen siendo inagotable hontanar para el trabajo filosófico (p.39).

¿Qué razones pedagógicas justifican la insistencia en una enseñanza histórica de la filosofía escolar? Es interesante el abordaje de este cuestionamiento porque permitiría pensar la formación de los docentes de filosofía, así como las didácticas y saberes curriculares predominantes en la enseñanza de esta área. Si bien estos saberes propuestos en las guías permiten el abordaje de las tres áreas disciplinares que proponen las Ministerio de Educación (2010), no deja de tener un énfasis en el conocimiento de la historia de la filosofía más que en el ejercicio del filosofar.

Ahora, respecto a saberes canónicos como la lógica no pretendemos insinuar que es negativo que se incluyan, ya que históricamente la lógica se ha entendido como una herramienta que ayuda a “aprender a pensar” a los estudiantes, sin embargo, es necesario repensarse las estrategias didácticas para alcanzar dicho objetivo, es decir, trascender el aspecto formal y llevarlo a los discursos cotidianos y de otros ámbitos sociales:

Podemos señalar que los alumnos perciben y muestran mayor interés en los contenidos de la asignatura cuando éstos se aplican a aquellas cuestiones que les son significativas. Lo que mostraría que “enseñar a pensar” resulta más fácil si se atiende a aquellos temas que los alumnos quieren o necesitan pensar. Esto nos obliga a reflexionar respecto de cómo debe estructurarse una asignatura de esta naturaleza, y si no debiese pensarse en directa relación con alguna temática determinada (Arca, 2009, p.249).

Según esto, se debe pensar la enseñanza de la lógica no exclusivamente en términos formales, también en asuntos vivenciales o cercanos al mundo de la vida de los estudiantes.

Diálogo de saberes o campos del conocimiento

Un hallazgo interesante en el campo documental tiene que ver con la apuesta por un diálogo de saberes que genera procesos de enseñanza de la filosofía escolar diferentes a los saberes tradicionales: históricos y clásicos. Esto se constituye en una arista disruptiva en la tendencia que se estaba describiendo.

Se halla en las guías un saber curricular relacionado con los estudios culturales en perspectiva latinoamericana. Como recordará el lector, los estudios culturales son una rama relativamente reciente de las ciencias sociales que estudia la sociedad y sus fenómenos desde el concepto de cultura y los diversos procesos de simbólicos que una comunidad política práctica;

ahora bien, cuando se acota a la perspectiva Latinoamérica se refiere a aquellos problemas políticos y sociales que son más o menos comunes a los países de esa zona del planeta. En este marco de referencia, hallamos en los documentos tópicos como educación ambiental, minería y conflictos sociales, recursos naturales y desarrollo económico. Aquí lo que se busca es generar procesos de reflexión por medio del tratamiento de conceptos, fenómenos sociales, culturales e históricos no circunscritos de forma exclusiva a la filosofía pero que generan pensamiento filosófico.

Mención aparte merece lo siguiente: como se comentó líneas arriba, en el marco de la emergencia educativa producida por el Covid-19 se generaron en algunos casos procesos de cambio en la enseñanza, los saberes y en los objetivos de formación. Es el caso de este campo documental que se está tratando, ya que se encuentra procesos de integración de áreas del currículo escolar oficial de Colombia para el diseño de guías de aprendizaje, en especial áreas como filosofía, economía y política, religión y lengua castellana. Se ven saberes o tópicos como identidad latinoamericana, emancipación, pasado, historia, cultura, necesidad, codicia, violencia, consumismo, muerte, respeto, política decente y eficiente, rituales religiosos, divinidades, indignación, catástrofe, realidad virtual, solidaridad, control y vigilancia, ricos y pobres / élites y masas. Como se puede observar el campo semántico de saberes es bastante amplio y es interesante cómo esa contingencia llevó a procesos pedagógicos que permitieron (al menos temporalmente) superar la fragmentación de los saberes escolares y generar, tal vez, procesos de transmisión y reflexión más integrales y holísticos en los estudiantes. Lo encontrado excede los temas clásicos de la filosofía planteados en la *Orientaciones*, sin embargo, en las actividades planteadas a los estudiantes no se pierde de vista la dimensión ética, política, así como el ejercicio de pensar y develar lo que hay detrás, que estarían en relación con las subdisciplinas que abordan en el mencionado documento.

Otro eje de saberes encontrado es el abordaje de la triada conceptual lenguaje-antropología-etología: animalidad y humanidad. Desde el punto de vista de lo normativo, es decir, lo enunciado por las autoridades educativas del país, la práctica de enseñanza está en consonancia con las *Orientaciones pedagógicas para el área de filosofía*, en su categoría epistemológica, ya que el asunto del lenguaje hace parte de los temas históricos de reflexión de esta subdisciplina filosófica.

5.3.Las apuestas de formación en filosofía escolar

La educación es un dispositivo para la formación los seres humanos en unos principios éticos, políticos, estéticos y económicos específicos de una comunidad cualquiera. Es aquí cuando es pertinente preguntar ¿Qué se forma con la filosofía escolar? El Ministerio de Educación (2010) dice sobre este cuestionamiento que:

En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando (p.23).

Para contrastar si los objetivos teleológicos señalados se articulan o dialogan con los objetivos pedagógicos-formativos que se evidencian en los documentos, se proponen los siguientes ámbitos descriptivos: ético y moral, cognitivo y por competencias.

La formación en el ámbito ético-moral

Los propósitos formativos y pedagógicos que se extraen del campo documental para el caso del *ámbito ético y moral* son muy diversos. Los objetivos hallados en la superficie documental se expresan en los siguientes enunciados:

- a. Utilización de historias humanas particulares loables como referentes éticos virtuosos (caso Sócrates).
- b. Sensibilización a la categoría de práctica de sí como dimensión de la filosofía no teórica sino práctica y asequible a la cotidianidad (caso escuelas helenísticas).
- c. Generación de procesos reflexivos sobre la libertad, la felicidad y los bienes materiales (caso escuelas helenísticas).
- d. Expresión emocional y sentimental que genera procesos de autoconocimiento.
- e. Análisis de sentimientos morales a través de fenómenos sociales o casos particulares.
- f. Reflexión ética sobre conceptos concretos (caso especismo).

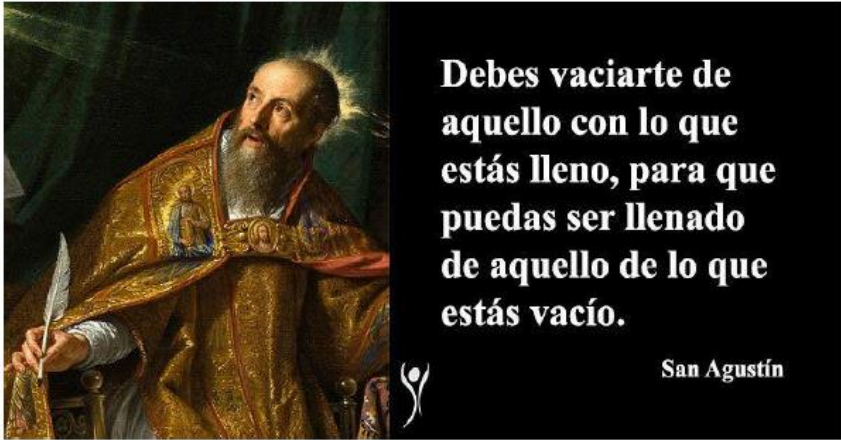
Ahora, según el Ministerio de Educación (2010): “la formación filosófica debe impregnar la vida de la escuela comprendiendo una formación amplia de los estudiantes que incluya los aspectos académicos (cognoscitivos), morales prácticos (políticos), corporales y expresivos (estéticos)” (p.22). Desde este señalamiento teleológico sobre el rol de la filosofía escolar en la formación de los jóvenes, se hace totalmente procedente estos objetivos pedagógicos que se evidencia en los documentos.

Llama la atención en el caso del literal (d) como un ejercicio aparentemente sin una intencionalidad pedagógica clara de interpretación de un texto discontinuo (imagen representando a San Agustín, acompañada de un texto), posibilita el surgimiento en los jóvenes de un fuerte y abigarrado flujo emocional. Aquí los jóvenes plantean narrativas de autorreconocimiento donde muestran tener conciencia tanto de sus defectos y virtudes. Es particularmente interesante percibir como la autoimagen de estos estudiantes es bastante crítica y, por momentos, dura consigo mismos, también se notan ciertos elementos que funcionan como soporte de estabilidad emocional y sustento

ético. Estas expresiones procedentes de las tareas escolares de los estudiantes permiten resaltar la importancia de la filosofía escolar desde lo siguiente:

La denominada crisis de la adolescencia requiere la presencia de la Filosofía como uno de los saberes necesarios en el proceso de formación de los jóvenes...los problemas filosóficos les permiten madurar intelectual y afectivamente, también les permite considerar el conocimiento como valioso en sí mismo, el ejercicio filosófico contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista (Ministerio de Educación, 2010, p.24).

Figura 3. *Trabajos escolares.*


<p>1. Explica qué quiere decir la frase de San Agustín.</p> <p>Puedo explicarlo por los sentimientos y carácter de las personas, todo en exceso es malo, tú puedes tener demasiada paciencia pero, hasta qué punto es buena? Y si tienes mucha impaciencia, hasta qué punto es mala? Siento que si nosotros tenemos algo que nos llena completamente debemos de vaciar un poco a esto y así llenarlo de cosas que nos faltan. Tener equilibrio espiritual.</p> <p>2. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás lleno</p> <p>Comprensión? O quizá amabilidad? Me considero una persona muy sensible y me gusta ayudar a la gente, sobre todo a mis amigos, casi siempre es malo porque terminan aprovechándose de mí. Así que opino de que esto es lo que me llena más.</p> <p>3. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás vacío</p> <p>Odio? Orgullo? Normalmente yo no experimento estos sentimientos, si me he enojado pero no a tal punto de odiar a alguien. Llegará el momento donde esto me llene aunque sea un poco? Será bueno o malo?</p>

1. Explica qué quiere decir la frase de San Agustín.

Se puede explicar dando como ejemplo, una persona egoísta y egocéntrica si no deja cosas malas como estas jamás podrán ser bueno, jamás podrá llenarse del bien.

2. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás lleno.

No sé. Podría decir que a raíz de situaciones y vivencias me he llenado de tristezas, prejuicios y hasta rencores, como también me he llenado de cariño, solidaridad y sensibilidad por las situaciones del otro.

3. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás vacío.

De aceptación y amor propio, es propio de mí aceptar y apoyar a los demás, pero de qué sirve si no me ayudo a mí.

1. Explica qué quiere decir la frase de San Agustín.

Debemos dejar a un lado que ya nos hace feliz para ser llenados qué es lo que nos hace aún más feliz

2. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás lleno

Yo estoy llena de amor, felicidad, humildad, compasión, responsabilidad y respeto, de positivismo y ganas de salir adelante

3. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás vacío

Yo estoy vacía de paciencia y autoestima

1. Explica qué quiere decir la frase de San Agustín.

En mi opinión nos quiere decir que debemos dejar salir algunas cosas las cuales nos estén afectando o no sean tan necesarias, para así dejar entrar algunas que nos hagan más bien o de las cuales necesitemos más

2. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás lleno

Creo que estoy llena de cosas que no me hacen bien, de sentimientos no tan buenos y que no me hacen mejorar como persona, como vanidad, rencor, inseguridades, resentimientos, envidias, entre otros

3. En tu caso personal, qué crees que es aquello de lo que estás vacío

Estoy vacía de cosas como esperanza, seguridad en mi misma, amabilidad, humildad, fe, entre otras

Dadas las respuestas que dan los estudiantes se percibe que la educación emocional o sentimental es clave en un mundo vertiginoso y cambiante como el que actualmente habitamos los seres humanos, así pues, la filosofía escolar está llamada a atender estos procesos formativos.

Ámbito epistémico-cognitivo

Esta categoría nos permite clasificar aquellas intenciones pedagógicas que buscan formar en conocimientos, nociones, conceptos y en general saberes específicos de la filosofía como herramientas de pensamientos para entender e interpretar el mundo en determinados momentos o contextos históricos o bien posibilitar interacciones con diversos saberes que permitan leer la realidad. Esto permite afirmar con el Ministerio de Educación (2010) que: “La filosofía es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (p.27).

En los documentos se encuentran las siguientes intenciones formativas:

- a) Análisis y reflexión sobre diversos asuntos sociopolíticos, antropológicos, históricos y bioéticos.
- b) Enriquecimiento y diversificación semántica.
- c) Reconocimiento, apropiación y distinción de conceptos.

En relación con el literal a) lo que se busca con esta intención formativa es estimular en los estudiantes la capacidad no solo de leer textos sino situaciones o fenómenos sociales complejos a través del conocimiento integral de estos asuntos. Respecto a literal b) el objetivo es potenciar las herramientas conceptuales para hacer posible la interpretación y la toma de posición sobre diversos tópicos. Finalmente, en cuanto al literal c) el propósito es dotar de herramientas conceptuales concretas para diversos procesos cognitivos e interpretativos.

Ámbito de las competencias

En esta segunda categoría se busca describir los diversos tipos de competencias que se hallan traslapadas en los documentos y que constituyen un eje importante en las intencionalidades

pedagógicas. El concepto de competencia constituye un paradigma y un norte en la educación en Colombia, según los Estándares básicos publicados por el Ministerio de Educación en el 2006. Allí se define la competencia como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p.49). El proceso de análisis permitió identificar apuestas formativas adscritas las competencias básicas:

- a) Competencia lectora.
- b) Competencia argumentativa.
- c) Competencia ciudadana.
- d) Competencia comunicativa.
- e) Competencia crítica.

Respecto al literal a) los ejercicios formativos se centran en el desarrollo del desempeño literal y crítico, y en menor medida el inferencial. En el caso del literal b), se evidencia la intención por llevar a fortalecer la capacidad de revisión y fundamentación de opiniones, juicios y creencias por medio de la consideración de argumentos. Para el literal c), se hallan apuestas de formación para el ejercicio democrático y crítico de la ciudadanía por medio de la exposición argumentada de opiniones y valoraciones. En cuanto al literal d), se busca la expresión de la subjetividad por medio de textos escritos. Finalmente, respecto al e), se evidencia una apuesta por:

- reflexión interdisciplinar;
- análisis de fenómenos y argumentos;
- aplicación de nociones a fenómenos socioculturales;

- análisis de problemas de actualidad (consumismo, transvaloración, capitalismo y muerte).

El Ministerio de Educación (2010), es explícito cuando señala lo que se debe fomentar desde filosofía escolar, “Se considera que la enseñanza de la Filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad” (p.31).

6. Discusión

En esta sección del trabajo se problematizará y se discutirá sobre los hallazgos descritos en la sección de resultados. Las preguntas guías para este ejercicio son: ¿Cuáles son las formas de existencia de la filosofía escolar en la escuela? ¿Qué lectura podemos hacer de lo hallado en el plano de las prácticas de enseñanza, el saber escolar y la formación? ¿Está la filosofía como disciplina escolar en crisis? Se retomarán algunas herramientas conceptuales para responder a estas tres preguntas.

6.1 Las prácticas de enseñanza en la filosofía escolar

El lugar de la filosofía en los saberes escolares ha sido cuestionado y su enseñanza no escapa a esta sindicación. Las tendencias económicas y las exigencias del mercado se han introducido en la escuela y en el currículo, por ejemplo, a través del enfoque por competencias. Aunque estas influencias exógenas son fuertes ya que son promovidas por entidades internacionales (OCDE) y actores políticos de la vida de un país, en la escuela y su cultura perviven saberes y prácticas de enseñanza que no siempre responden a la vanguardia en los campos de la psicología, la educación y la economía. De esta última afirmación es ejemplo lo hallado en los documentos.

El primer núcleo de prácticas de enseñanza se denomina transmisionistas. Desde la noción de ámbitos de referencia comentada en el marco conceptual se observa que la producción de saber pedagógico se compagina con el momento histórico que vivimos ya que se usan recursos visuales como diapositivas y textos discontinuos como las imágenes tipo poster para ejemplificar ideas, conceptos, procesos históricos o núcleos teóricos. La utilización de estos recursos didácticos muestra por el lado de las diapositivas que perviven ciertas prácticas magistrales de la enseñanza que sitúan la estudiante en un rol pasivo en la adquisición de saberes o competencias. En el caso de la utilización de imágenes muestra que los docentes traen al aula lo visual para transmitir información de los filósofos que se abordan entre otros aspectos referencias y contextuales propios de ese saber escolar. Estos dos elementos se encuadran en el umbral epistemológico de los saberes escolares, es decir, aquel que versa sobre los conceptos, las nociones y demás aspectos referenciales.

En línea con lo anterior, también se utilizan recursos audiovisuales en la enseñanza escolar de la filosofía. Habíamos anotado que este recurso se utiliza para un propósito de transmisión de conceptos, filósofos, procesos históricos, etc. Ahora, es interesante que se use el video como recurso didáctico, en primer lugar, porque podría cambiar las dinámicas en el aula al hacer posible que el encuentro presencial se dedique al intercambio de saberes y practica de competencias, en este sentido el video podría dedicarse a la explicación de contenidos y conceptos. El video desde esta perspectiva se convierte en una herramienta y en un acompañante para el estudiante. En segundo lugar, el video puede usarse como estrategia para afianzar de saberes y competencias cuando lo produce el estudiante, comunicar es una fase relevante para profundizar en lo enseñado y ganar habilidades que trascienden lo escolar, actualmente la circulación del audiovisual como lenguaje es realmente potente en el mundo contemporáneo.

Ahora bien, dadas estas potencialidades de lo visual, en el ámbito de los textos discontinuos, y del audiovisual, tanto para aprender como para sensibilizar, es necesario anotar que estos se utilizan como recurso en las prácticas de enseñanza desde un enfoque transmisionista y pasivo, desaprovechando lo que estos recursos en potencia tienen para ofrecer tanto en la enseñanza como en el aprendizaje activo.

El siguiente núcleo de prácticas de enseñanza que se identifica se encuadra en el diseño instruccional, estamos hablando de las guías de trabajo, aprendizaje o talleres. Estos recursos didácticos tienen una historicidad bastante amplia y son usados desde diferentes enfoques metodológicos. En el momento que se revisaron los documentos estas circularon por dos medios: chat de mensajería que fueron utilizados como medio de comunicación con los estudiantes (*WhatsApp*) y plataformas digitales educativas (*Classroom*). La estructuración de la guía se dividía en tres partes principales: 1. Encabezado: aquí se plasma los datos institucionales de referencia y la teología, es decir, las competencias y los desempeños esperados, esto en consonancia con los referentes de calidad del ministerio; 2. El contenido de aprendizaje: en casi su totalidad textos expositivos, informáticos en formato continuo (prosa); 3. Actividades de aprendizaje: principalmente cuestionarios y, en menor medida, sopas de letras entre otros; 4. Criterios de evaluación: lista de chequeo.

Queremos problematizar los contenidos de aprendizaje. Las expresiones textuales son muy diversas, tanto en el campo literario como en el narrativo, informativo y argumentativo; por ello, es notable cómo en las textualidades de enseñanza hay un énfasis tan marcado en los textos informativos y expositivos. Si bien actualmente la filosofía se expresa y circula en ensayos y artículos de investigación o reflexión, históricamente los filósofos han recurrido al diálogo, el aforismo y a la literatura para enunciar el pensamiento y las ideas filosóficas.

Ahora bien, si la diversidad textual en la cual ha sido expresada la filosofía es amplia ¿Por qué solo se echa mano de un campo tan restringido de textos? Esta pregunta se puede contestar en un sentido negativo al afirmar que es una carencia en la selección de los recursos didácticos que no se recurra a otras textualidades en la enseñanza de la filosofía escolar. En el análisis de los documentos, fue casi nulo la utilización didáctica de textos discontinuos, es decir, aquellos que tienen un componente visual o gráfico. Esta arista permite afirmar que hay muy poca diversidad textual en la enseñanza de la filosofía escolar. La diversidad textual se refiere no solo a las tipologías de textos sino también a los formatos en los cuales se lee, es decir, a las formas diversas en las que un texto puede existir. A propósito de esta discusión Sánchez *et al* (2018) nos dicen lo siguiente:

Teniendo en cuenta que los lineamientos que regulan y orientan los procesos de enseñanza de la lectura ... dan diversas alternativas para que el maestro piense su práctica más allá del uso de textos en un mismo formato y de una misma tipología, es claro que aún no se ha hecho lo suficiente por llevar al aula los saberes extraescolares que le den sentido a la lectura y conlleven a mejorar dichos procesos de interpretación. De tal manera que los textos discontinuos se convierten en el medio que favorece dichos procesos al ser un formato no solo llamativo para el estudiante por sus características de diseño, sino porque le ofrece la posibilidad de generar distintas formas de abordarlo, son de alta circulación social y hacen parte de su cotidianidad al tenerlos visibles en espacios sociales (p.88).

Unos de los caminos textuales que se podría trasegar es el de la narrativa grafica. Los textos producidos desde esta perspectiva son unos híbridos, ya que presentan elementos tanto literarios como gráficos, visuales o pictóricos. Estos relatos gráficos pueden posibilitar procesos interpretativos y de estructuración de significados tal vez más efectivos en los procesos de enseñanza por la combinación de imágenes y elementos textuales, aspectos que están más en

consonancia con la actual tendencia de consumo cultural, centrada en lo visual y audiovisual (imagen y palabra). La característica léxico-pictográfica de la historieta, el comic, el manga y la novela gráfica tiene una fuerza expresiva diferente a la de los textos continuos, estas secuencias graficas cuentan historias y relatos que hace posible otros procesos de lecturas más allá de la decodificación ya que el plano del contenido se hace bastante diverso. Los seres humanos han contado historias a través de imágenes desde tiempos anteriores a la escritura y no se puede ignorar la fuerza de lo visual en los procesos educativos.

Finalmente, el tercer núcleo de prácticas emerge de las guías, se trata del dispositivo de la escritura. Las prácticas de escritura han acompañado la filosofía escolar a lo largo del tiempo, en formato de disertación, comentario o ensayo. Según lo analizado, la invitación a la escritura viene por parte de la formulación de cuestionarios, de preguntas que se insertan en la competencia lectora, en su desempeño crítico porque van directamente a sondear la interpretación y la opinión de los estudiantes. También se encuentran en los documentos preguntas de carácter literal que tienen como propósito determinar el nivel de comprensión de un texto en prosa tipo informativo. Ahora bien, cuando se propone la redacción de otro tipo de textos diferentes a responder una pregunta, no se hallan en los documentos una propuesta de escritura diferente a los textos descriptivos, tanto en prosa como discontinuos. A propósito de la diversidad de formas en las que se ha escrito filosofía Dussán *et al* (2019) nos dicen lo siguiente:

Observamos que la filosofía ha ido de la mano de la escritura, reconocemos también que las formas de escritura filosófica han sido múltiples. Dando una mirada rápida sobre la historia de los textos filosóficos encontramos que ella ha sido construida en varios géneros: diálogos, confesiones, tratados, meditaciones, ensayos, comentarios, aforismos, ficciones, poesía, artículos en revistas, blogs, etc.; y, unido a ello, encontramos el estilo de cada autor o autora dentro de cada uno de estos géneros (p.17).

Existen entonces diversas formas en las cuales podemos orientar procesos de enseñanza basados en la escritura para el área de filosofía en la escuela.

Como conclusión de lo dicho en este apartado, encontramos entonces tres tendencias en la enseñanza escolar de la filosofía: la primera, centrada en el diseño instruccional, tanto en soportes físicos como digitales; la segunda, basada en la transmisión de saberes y conocimientos referenciales y contextuales; tercera, enfocada en la escritura, tanto de textos argumentativos, pero principalmente de textos descriptivos en formatos continuos y discontinuos. En este orden de ideas estas practicas escolares muestran que algunas de las técnicas de enseñanza articulan los umbrales epistemológicos, estéticos y éticos en la enseñanza; los ámbitos de referencia muestran que se manifiesta la presencia de la racionalidad institucional en el uso de ciertas estrategias didácticas enfocadas en la comprensión de textos.

6.2 Los saberes escolares en la filosofía

Los saberes escolares son objetos epistemológicos, éticos, estéticos y políticos particulares. No son estrictamente una transposición de los saberes de referencia universitarios, pero tan poco surgen y se desarrollan en una absoluta autonomía y vacío. En ese sentido son híbridos en tanto están conectados con las ciencias, pero también surgen, se adaptan y alimentan de los contextos escolares. Dado esta situación ¿Qué tipos de saberes circulan en los documentos analizados? ¿Qué tanto están ligados a las disciplinas de referencia? ¿en qué medida son producciones propias de la cultura escolar?

Respondiendo a la primera pregunta, básicamente se identificaron tres tipos de saberes: 1. históricos; 2. Clásicos o canónicos; 3. Diálogo de saberes (interdisciplinares). Ahora bien, los tres tipos de saberes están ligados a las disciplinas de referencia, pero con matices en el caso de los saberes correspondientes al literal 3.

Por ejemplo, en el análisis de los documentos fue evidente que en el caso de los saberes históricos y clásicos sí responden a las ciencias. Esto porque se mantiene un énfasis en saberes occidentales para la enseñanza de la filosofía escolar. En nuestro país, en el ámbito académico universitario, predomina el estudio y enseñanza de la tradición filosófica europea y anglosajona; son pocos los ámbitos donde se aborda con amplitud y sin complejos la filosofía de la India o la China, o incluso el pensamiento amerindio; estas líneas de investigación han tenido mayor difusión en otros ambientes académicos latinoamericanos. Así pues, el énfasis en la perspectiva occidental puede explicarse como un efecto del tipo formación de los profesores de filosofía. Los docentes formados en esta o aquella tradición académica tienden a trasladar a sus escenarios de educativos el abordaje del pensamiento filosófico en el cual fueron formados. Este asunto también podría indicar la aún incipiente reflexión pedagógica sobre la filosofía escolar.

Ahora, respecto a lo canónico o clásico se usan estas nociones para referir a aquellos que están inmersos en las disciplinas clásicas de la filosofía occidental. Por ejemplo, se hallan saberes basados en la lógica y conectada con esta la visión de que la filosofía tiene la función de la aclaración lógica del pensamiento. También saberes circunscritos al existencialismo, en particular categorías como esencia y existencia. Además de las narrativas clásicas del origen de la filosofía en Grecia y los problemas asociados a la tradición occidental.

Por otro lado, fue interesante hallar la existencia de saberes en las prácticas de enseñanza que tienen otras búsquedas y caminos en la filosofía escolar. A estos los hemos denominado diálogo de saberes o interdisciplinarios. Con esta última noción no se pretende argumentar que se borraron las barreras epistemológicas entre los saberes, pero sí que se hace un esfuerzo por integrar saberes escolares afines en el currículo escolar formal en Colombia (articulación o planeación conjunta con áreas como lenguaje, religión, política y economía). De esta interacción surgieron apuestas

cognitivas como los estudios culturales en perspectiva latinoamericana, la antropología, los estudios del lenguaje y la etología.

A modo de cierre, en este apartado mostramos las tres tendencias predominantes de saberes que se identificaron en el análisis de los documentos para la enseñanza de la filosofía en la escuela. Se plantean algunas preguntas que pueden constituirse en otros abordajes investigativos. Para el caso de los saberes históricos y clásicos el umbral del saber escolar predominante fue el epistemológico porque tuvo en énfasis en la apropiación de conceptos, nociones y otros aspectos referencia propios de la filosofía escolar. En cuanto al ámbito del diálogo de saberes los umbrales predominantes fueron tanto el político como el estético, esto porque se evidencia el énfasis en el desarrollo de una sensibilidad para asumir otras maneras de vincularse con el mundo y los otros, en suma, preceptos y acciones para la vida práctica.

6.3 La formación en filosofía escolar

Históricamente, los campos de la filosofía y la educación han estado cruzados. Esto debido a que desde sus inicios la filosofía ha sido vista como formación del sujeto, como practica sobre la propia vida, algo que podemos ver perfectamente ejemplificado en los discursos de las escuelas helenísticas que existieron en la antigua Grecia. Antes que la educación fuera formal a partir de la maduración de los Estados modernos, está se realizaba basada en los ideales de formación o necesidades particulares, estos siempre han variado de acuerdo con la cultura y el momento histórico de una comunidad política concreta. Así pues, cada sociedad tiene unas aspiraciones que proyectan la formación de sus sujetos o ciudadanos. Así pues, ¿Qué formas de existencia de lo formativo aparecen en los documentos? ¿Qué es eso que se forma? ¿Cuáles son las aspiraciones formativas que podemos leer en el ejercicio de enseñanza de la filosofía escolar? ¿las apuestas pedagógicas son continuistas o disruptivas?

Como se describió, un eje importante es aquel que versa sobre las competencias. Desde el año 2013, con la fusión del área de filosofía con lenguaje en la prueba censal de referencia en Colombia (Icfes Saber 11) se le asignó a este saber escolar el desarrollo de los tres desempeños relacionados con la competencia lectora. De alguna manera, lo hallado en la investigación corrobora cómo este hecho institucional influye en las intenciones formativas de la enseñanza, pero así mismo es necesario afirmar que el trabajo sobre textos y su comprensión no es nuevo en las prácticas relacionadas con este saber escolar.

En esta misma línea, otro eje formativo hallado es la competencia argumentativa y ciudadana. Es muy relevante que se busque el desarrollo de las habilidades argumentativas en los estudiantes, tanto en la dimensión subjetiva o privada como en la esfera social y pública. Afirmar y sustentar los juicios son capacidades necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y el relacionamiento con las diversas tendencias y expresiones culturales que circulan en diversos medio y soportes. En relación con lo anterior debemos conectar el despliegue de actividades formativas de la competencia comunicativa que buscan estimularla mediante la expresión de la subjetividad y el mundo de la vida de los estudiantes. En el caso de la formación en la competencia crítica la hallamos expresada en una reflexión interdisciplinar, en el análisis de fenómenos y argumentos; aplicación de nociones a fenómenos socioculturales y en el análisis de problemas de actualidad (consumismo, transvaloración, capitalismo y muerte).

Respecto al eje formativo sobre las competencias vemos una amalgama de tres umbrales de los saberes escolares: el epistemológico, el político y el estético. Respecto al epistemológico vemos que la competencia lectora tiene como propósito dotar a los estudiantes de habilidades y estrategias para la comprensión de textos continuos y discontinuos; ahora respecto a la comunicativa, además de posibilitar la expresión del estudiante también tiene como propósito de desarrollar habilidades de escritura. Para el caso de las competencias ciudadana, argumentativa y crítica vemos un énfasis

en el umbral político y estético porque busca dotar a los estudiantes de las herramientas para interactuar en colectivo en un modelo democrático y racional, además busca sensibilizar sobre diversos fenómenos sociales complejos para brindar elementos que posibiliten orientar la acción y la decisión de los sujetos.

El siguiente ámbito formativo importante es el ético. En este caso una parte importante de las apuestas formativas buscan el aprendizaje de la filosofía, no desde la apropiación de las ideas y conceptos filosóficos sino desde la vida misma, desde las prácticas de sí. Otra parte busca utilizar las herramientas críticas de la ética para analizar conceptos y fenómenos-hechos sociales. Aquí vemos puesto en escena los umbrales ético y político. El primero en cuanto intenta generar procesos de conducción y transformación de sí mismo, así como algunos preceptos de comportamiento. Para el segundo umbral se observa cómo se parte de la ética para orientar la vida en la comunidad política, no solo en relación con los sujetos de misma especie sino otros seres sintientes.

La última apuesta formativa que vemos en los documentos es la cognitiva. Esta la categorizamos en el umbral epistemológico porque en lo hallado en los documentos vemos una marcada formación hacia el reconocimiento y distinción de los conceptos propios del área y de saberes afines a la filosofía, así como el análisis y reflexión sobre asuntos históricos, antropológicos, sociopolíticos y bioéticos basados en un dialogo de conocimientos y saberes.

7. Conclusiones

Se ha dado cuenta de las formas de existencia de la filosofía escolar. Vemos que la escuela se resiste a los influjos externos marcados desde la economía y el mercado, ésta sigue caminando por trayectos si bien no impensados en cierta medida ajenos al barullo exterior. En la escuela continúan circulando los saberes humanísticos como la filosofía, con cambios en su código disciplinar y en la constitución del saber pedagógico que ha tenido efectos en las prácticas de enseñanza. Los cambios en el código disciplinar⁴ se notan especialmente en los saberes, ya que se percibe que la disciplina filosófica por sí sola no es suficiente para analizar fenómenos complejos, por ello se hace necesaria entrar en un diálogo de saberes que potencia el análisis y la reflexión filosófica.

La investigación aportó a dos campos de investigación: en primer lugar, a las investigaciones sobre la enseñanza y la didáctica de la filosofía ya que permitió ver desplegados las decisiones pedagógicas y las estrategias de enseñanza que despliegan los docentes en un contexto subregional de Antioquia. Al segundo campo al que contribuye es el de los saberes y disciplinas escolares: la investigación posibilitó ver el rol que la filosofía cumple en la cultura escolar, es decir, las formas singulares en las que esta disciplina existe en la escuela, las prácticas de enseñanza que perviven o que mutan, los saberes que permanecen y los que se introducen; las apuestas de formación que persisten y las que llegan desde la institucionalidad y de otros actores sociales.

⁴ La noción de código disciplinar es elaborada por Raimundo Cuesta, con ella el investigador español entiende las disciplinas escolares como productos originales surgidos de la cultura escolar que se configuran en las relaciones entre los grupos profesionales de docentes, el Estado, los intereses políticos de la sociedad, entre otros aspectos.

Respecto al primer objetivo específico de la investigación se concluye que las prácticas de enseñanza responden en primer lugar, al modelo de transmisión de saberes en un formato de diseño instruccional. También vemos cómo a pesar de la fuerza de los dispositivos evaluativos se siguen desplegando ciertos saberes permanecen, así mismo como a pesar de la potencia del imperativo de los discursos sobre la innovación, la filosofía se sostiene en unas prácticas que parecen inmanentes a la misma forma de producción del saber filosófico. A pesar de tanta información, los clásicos perviven, a la manera escolar, con sus matices.

Para el caso segundo objetivo, los saberes escolares filosóficos que circulan en los documentos fueron clasificados en dos categorías. Primero, saberes históricos y clásicos (canónicos). Segundo, diálogo de saberes o conocimientos. Respecto a los primeros, concluimos que responden a una narrativa occidental del origen y desarrollo de la filosofía como disciplina o ciencia de referencia, constituyéndose como una perspectiva hegemónica. En cuanto a los segundos, vemos que hay un esfuerzo por realizar una integración de saberes escolares oficiales del currículo en Colombia, posibilitado por la pandemia, esta situación hizo emerger una enseñanza de la filosofía de carácter problémico, aprovechando el bagaje conceptual de disciplinas afines para pensar y analizar problemas complejos.

Ahora, respecto al objetivo centrado en la formación, se identifican tres apuestas: la primera centrada en las competencias, la segunda en lo cognitivo y la tercera en la dimensión ética. El asunto de las competencias permite ver que la filosofía escolar no es ajena a las discursividades externas procedentes de las dinámicas económicas y de las instituciones como el Icfes y el Ministerio de Educación Nacional. Hay un marcado énfasis en el desarrollo de la competencia lectora, exigencia que dimana de las pruebas censales que en el año 2013 fusionaron filosofía con lenguaje, además, vemos el desarrollo de otras competencias. Sin embargo, es necesario afirmar

que la lectura y comprensión de textos ha sido una práctica de enseñanza recurrente en la filosofía y que discursos como el de la argumentación y la ciudadanía en la formación no son ajenos a la teleología de este saber escolar. En el plano de la formación cognitivo, la centralidad estuvo marcada por el reconocimiento, apropiación y utilización de conceptos, nuevamente un lugar común en la enseñanza de este saber escolar. Finalmente, para la formación ética vemos como el interés estuvo enfocado en desarrollar una sensibilidad sobre problemas éticos que vinculan a los seres humanos y otros seres sintientes y en intentar desplegar una enseñanza de la filosofía como práctica cotidiana pero que se quedó solamente en el reconocimiento conceptual.

De acuerdo con el análisis de la documentación, la filosofía escolar es un saber que se encuentra influido por alguna externalidades, pero que en el contexto colombiano no se encuentra en crisis dado que sigue estando presente en el currículo, no solo en la media académica sino en la básica secundaria en algunos contextos, sin embargo, es necesario repensarse pedagógicamente la enseñanza y la didáctica del área, también responder de manera clara a la pregunta sobre que se debe enseñar de la filosofía en Colombia y cual deben ser sus apuestas formativas en el mundo en que vivimos y de acuerdo al ideal de ciudadano que requiere nuestro contexto social y cultural. El influjo de la crisis de las humanidades es un fantasma que amenaza a la escuela y la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, en las prácticas este saber escolar resiste. Además, produce unas resonancias en los maestros, quienes, al perpetuar la voz de Aristóteles, Platón, Sartre en sus talleres, se sienten partícipes de ese saber, productores y custodios de esa herencia, que se activa en cada clase, en cada nueva generación, en cada palabra que circula por las aulas, tal vez, alejadas, relegadas del desarrollo, pero que no claudican al fuerte viento de la innovación que dice: hay que desaparecer el pasado, simplemente porque es obsoleto.

8. Recomendaciones

- En el plano académico se sugiere la formulación de proyectos de investigación que ahonden en las formas en que están siendo formados los licenciados en filosofía para determinar las perspectivas sobre la enseñanza, la didáctica y el currículo en las que están siendo orientados.
- Repensar los espacios de práctica para que llegado el momento del ejercicio profesional los licenciados en filosofía produzcan prácticas pedagógicas pertinentes a los contextos en el campo de la enseñanza como de los recursos didácticos utilizados.
- En el plano de la institucionalidad se recomienda implementar espacios de formación de maestros de filosofía para transformar sus prácticas de enseñanza y realizar reflexiones sobre el currículo. Así mismo, espacios de interlocución e integración para formalizar comunidades de maestros del sector público y privado que piensen y transformen las prácticas de enseñanza.
- Se recomienda a las secretarías de educación garantizar que los maestros que orienten el área de filosofía en el sector público en la media académica estén formados en la disciplina de referencia.

Referencias

- Acevedo, D. y Prada-Dussán, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 15-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.3>
- Arca, C. (2009) La enseñanza de la Lógica: dificultades y propuestas innovadoras. En Cerletti, A. (Comp) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 239-250). Eudeba.
- Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y nudos*, 4, 77–84. DOI: <https://doi.org/10.17227/01224328.5248>
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Fontamara.
- Casas Sánchez, M. C., Martínez Rivera, T., Tamayo Duque, A. C., & Villa Acevedo, G. A. (2018). Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación. *Revista Ciencias Sociales Y Educación*, 7, (14), 85-107. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a5>
- Echeverri, A., Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación. *Educación y ciudad*, 4, 12-23.
- Espinel, O., Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía, entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 69(34), 121-143. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- Gutiérrez-Ríos, M. & Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancias Imágenes* 7 (1). Páginas 24-29 <https://doi.org/10.14483/16579089.4509>

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Marco de referencia para la evaluación, módulo lectura crítica*. <https://www2.icfes.gov.co/web/guest/se>
- Klaus, A., Hincapié, A., Muñoz, D y Ospina, C. (2018). Orientación arqueológico-genealógica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga. En A, Klaus., A, Hincapié., D, Muñoz y C, Ospina, *El campo disciplinar y profesional de la Pedagogía en Colombia* (pp. 75-142). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Ley 1341 de 2009. (2009, 30 de julio). Congreso de la República. Diario Oficial 47426. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1341_2009.html
- Martínez, L. y Saldarriaga, O. (2011). *La filosofía como disciplina escolar en Colombia primera mitad del siglo XX*. (informe No 4). Proyecto “Saberes y disciplinas escolares en Colombia”. Contrato RC 424-2011. Univalle-Colciencias/ ID Proyecto 005283 Pontificia Universidad Javeriana).
- Marín, D., y Parra, G, (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Praxis y Saber*, 8(17), 103-123. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>
- Martínez Boom, A., y Orozco Tabares, J. (2015). Educación: un campo de agenciamiento. En J. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 99-119). Siglo del Hombre Editores y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en educación media*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241891.html>
- Montes, J., Montes, V. (2017). *La filosofía como disciplina escolar en Colombia: 1946-1994* [tesis de maestría publicada, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional UP. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/818>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro* (M. V. Rodil, trad.). Katz Editores.

OECD (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en>.

Paredes, D.M., y Carmona-Cardona, A. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestraamérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de filosofía*, 5, 21-48.

Paredes, D., Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48.

Prada Dussán, M., Acevedo, D. y Prieto, F. (2019). *Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica a partir de la propuesta de filosofía como forma de vida*. Editorial Aula de Humanidades.

Pombo, O. (2018). Dilemas de la enseñanza de la filosofía. *Artefactos*, 7(1), 175-190.

Ríos Beltrán, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20.
DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>

Saldarriaga Veléz, O. (2011). *La filosofía como disciplina escolar en Colombia siglos XVIII a XX: una hipótesis*. (informe No 1). Proyecto “Saberes y disciplinas escolares en Colombia”. Contrato RC 424-2011. Univalle-Colciencias/ ID Proyecto 005283 Pontificia Universidad Javeriana).

- Saldarriaga, O. (2008). De universidades a colegios: la filosofía escolar y la formación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892. En Castro-Gómez, S. & Restrepo, E. (Ed), *Genealogías de la colombianidad* (pp.308-333). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Tapia, G. (2018). Una educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental: el pensamiento de Ann Sharp. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 73, 27-39.
- Unesco. (2009). La enseñanza de la filosofía en Latinoamérica y el caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa
- Unesco. (2011). La filosofía, una escuela de la libertad. Sector de Ciencias Sociales y Humanas Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>
- Zuluaga-Garcés, Olga Lucía (1999) *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia: Bogotá.