

**PERTINENCIA Y VIGENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA PRÁCTICA**

EDGARDO ENRIQUE GALLARDO NIÑO

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA
BOGOTÁ, 2021**

**PERTINENCIA Y VIGENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA PRÁCTICA**

EDGARDO ENRIQUE GALLARDO NIÑO

**DIRECTORA
Dra. ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA
BOGOTÁ, 2021**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Bogotá, enero 2021

DEDICATORIA

*A la imagen de mi señora madre, por su dedicación espiritual y moral en bienestar de todos tus hijos,
presente en todas mis acciones.*

*A todos mis seres queridos que, directa o indirectamente han estado presentes en todo el proceso de mi
formación personal, profesional y espiritual de quienes recibo constantemente lecciones de afecto,
humildad y servicio a la humanidad.*

*A Ian Edgardo Gallardo Roa, mi hijo que espero que al hacer lectura de esta investigación comprenda
el por qué dediqué mi vida al estudio de la filosofía, deseo que viva desde la libertad de sus propias
interpretaciones del mundo y del universo a través de una lectura crítica, reflexiva, analítica, conceptual
y propositiva ante las incidencias del contexto social, político, cultural, y educativo donde quiera que se
encuentre, por ser el eslabón que le da un nuevo sentido a mi ser.*

AGRADECIMIENTOS

Infinitas gracias al ser finito del Universo, que al haber culminado este trabajo de investigación, trae intrínsecamente un momento de satisfacción personal al ver materializado un sueño, una meta y el objetivo de la obtención del título profesional lo que me permite aportar reflexiones a los colegas en la situación actual del país sobre la enseñanza de la filosofía y sobre el reto que es dedicar nuestras investigaciones futuras a proponer estrategias pedagógicas y didácticas especiales para acercar el aprendizaje significativo a la realidad que viven los educandos. Por lo anterior, extiendo mi gratitud:

A la Dra. Alejandra Dalila Rico Molano quien con dedicación y ejemplo decidió apoyarme hasta el final de este recorrido, Maestra de maestras, que con su exigencia y altruismo frente a las aportaciones teóricas, metodológicas y humanistas guio el curso y la entrega final del presente documento.

Al decano, a los maestros y directivos de la Universidad Santo Tomás, quienes permanentemente me motivaron a continuar el proceso de formación profesional; también, a mis compañeros por cada objeción en clase que permitió el debate y la construcción de nuevos espacios para filosofar y con ellos a cada uno de los filósofos que dejan huella en mi existencia.

ADVERTENCIA DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad no es responsable por los conceptos expresados en el presente trabajo.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	7
ENFOQUE, ENTRADA Y RUTA METODOLÓGICA SELECCIONADA.....	23
<i>Técnica: Revisión documental - fuentes teóricas.</i>	26
<i>Instrumento: Matriz de análisis</i>	26
REFERENTES TEÓRICOS	29
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	30
PERTINENCIA Y VIGENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	38
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA	45
ANÁLISIS DOCUMENTAL: RESULTADOS	56
CATEGORÍA 1. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	59
<i>Subcategoría 1. Paideia</i>	59
<i>Subcategoría 2. Didáctica</i>	60
<i>Subcategoría 3. Pedagogía</i>	62
CATEGORÍA 2. PERTINENCIA Y VIGENCIA	63
<i>Subcategoría 1. Virtud filosófica</i>	63
<i>Subcategoría 2. Imperativo categórico</i>	64
<i>Subcategoría 3. Enseñanza – Aprendizaje</i>	64
CATEGORÍA 3. EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA	66
<i>Subcategoría 1. Niveles de Competitividad</i>	66
<i>Subcategoría 2. Elementos epistemológicos</i>	68
<i>Subcategoría 3. Didácticas específicas para el filosofar</i>	70
CONCLUSIONES	75
PROYECCIONES	78
RECOMENDACIONES	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	86
ANEXO 1. MATRIZ DOCUMENTAL.....	86
ANEXO 2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES	87

Índice de cuadros

<i>Cuadro 1</i>	16
<i>Cuadro 2</i>	27
<i>Cuadro 3</i>	56
<i>Cuadro 4</i>	57
<i>Cuadro 5</i>	78

Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1</i>	74
----------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema, antecedentes, objetivo, justificación y metodología

Colombia es un país multicultural influenciado por la globalización, lo que ha llevado a una aceleración en el consumo de tecnologías e información modificando la visión de la educación y haciendo ver a las ciencias humanas como un pasatiempo y no como un arte o una profesión de la cual puedan vivir los jóvenes¹ del siglo XXI. Es común llamar filósofo a quien enseña filosofía, sin embargo, es importante señalar que no siempre es así, *filósofo* es aquel, que vive de forma crítica su realidad, reflexiona, problematiza las situaciones y aporta soluciones a los problemas identificados; sin embargo, son muy pocos los maestros que realizan esta labor de filosofar, pues están saturados de actividades administrativas implementadas por las instituciones, lo que reduce de forma significativa el tiempo de estudio personal y de investigación.

En Colombia hablar de filosofía es un poco abrumador, el concepto ha sido estigmatizado y se ha entendido como el calificativo para personas difíciles de comprender y poco prácticas, por su actitud de cuestionamiento constante y por la forma “abstracta” de percibir la realidad. Pero, puede ser que se trate más bien de la pereza que tienen jóvenes y adultos, hoy por hoy, de analizar, leer e interpretar, es por eso por lo que desean saber las conclusiones de las cosas, sin contemplar las razones que llevaron al autor a dicha conclusión. No es casualidad que Torregrosa (2007) en su estudio indique que “parece ser que los seres humanos tendemos a buscar más seguridad que incertidumbres, queremos más lo estable y resuelto que lo dudoso y problemático” (p. 179).

Lo anterior no es una problemática exclusiva de los maestros de filosofía, sino de todas las profesiones. Pero la filosofía tiene un sello particular frente al método y la duda, se inclina siempre hacia la indagación y la incertidumbre, caminos -ambos- de encuentro con la verdad; lo que para muchos es un desgaste neuronal, cuando se puede acceder rápidamente a las soluciones y a las respuestas preestablecidas, lo que significa que estamos sumergidos en una sociedad líquida, de ahí que, Bauman (2008) reflexiona “ahora compramos lo que antes teníamos que hacer” (p.19). Todo para indicar, que la aceleración global del sistema económico ha rebajado al Ser a la era de la instantaneidad, porque a los niños y niñas ya no les gusta siquiera tener que pelar una naranja

¹ Nota aclaratoria: ante el uso del género masculino, cabe la aclaración de algunos términos universales, sin la intención de ofender o transmitir expresiones sexistas, por lo que, entiéndase la expresión hombre, maestro, jóvenes, estudiantes, educandos entre otros, como género universal para referirse a hombre y mujer. Entendiendo que se trata de una investigación sobre la enseñanza de la filosofía y no de lingüística o claves de comunicación feminista, machista, incluyente o excluyente ante la identidad de género en la sociedad.

para consumirla, si no que prefieren tomar un frasco o vaso de jugo de naranja, todo porque es un desgaste innecesario de energía el pelarla, si la puede tomar del refrigerador a un solo salto.

Ahora bien, concretamente en el caso de Colombia, siendo un Estado Social de Derecho (Constitución Política de Colombia *-en adelante CPC-*, 1991), cuyas corrientes políticas influyen en la legislación ignorando los efectos que pueden llegar a ocasionar como lo son: la inseguridad jurídica debido a las múltiples reformas que en cada periodo de gobierno se hacen a las leyes y ni hablar de las que tocan con el tema educativo que corren con la misma suerte. Parecería importante realizar una investigación seria sobre las implicaciones a las que conlleva cada uno de estos cambios legislativos, debido a que, para el tema que nos atañe, han ido reduciendo el número de horas que por semana se dedicaban a la enseñanza de la filosofía, con el objetivo de invertir las en la enseñanza de ciencias exactas como la biología, química, matemáticas, física y química, entre otras. Así mismo, el idioma extranjero (inglés) ha ganado más horas semanales que la enseñanza de la filosofía, todo para reforzar el bilingüismo.

Dicho lo anterior, las humanidades quedan reducidas a ser asignaturas de relleno que, incluso, pueden ser dictadas por profesionales de otras áreas del conocimiento con la única intención de completar a estas personas las horas mínimas diarias de la jornada laboral, hablando de los maestros en propiedad del Magisterio y de algunas instituciones del sector privado, en discordancia con la carta superior y la ley general de educación, que indica: CPC, (2010) Art. 68 en el acápite 3º, “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (p.22).

En el contexto mismo de la legislación no se indica que, quienes van a impartir la enseñanza de las diversas áreas deban ser profesionales específicamente en el campo que van a enseñar, y es aquí en donde se pone en evidencia la gran diferencia que hay entre ser un transmisor de conocimientos, y ser, por vocación docentes de su área de enseñanza, lo que provoca que los mismos estudiantes se interesen y descubran la utilidad de lo aprendido. Se asemeja un poco a la práctica de la mayéutica socrática aplicada en las aulas de cada asignatura, colocando a disposición de los jóvenes la teleología misma de cada aprendizaje, como si desconocieran la coexistencia entre la CPC (1991), con la Ley 115 (1994), parágrafo único del Art. 31, en donde señala que “los estudiantes pueden intensificar entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en su educación superior” (p. 30).

De lo anterior, se puede deducir que debería primar el interés de los estudiantes por encima de cualquier inclinación o interés administrativo puesto que cada individuo siente, reflexiona, analiza, y es social por naturaleza, según palabras de Aristóteles en su física primera. Así pues, los establecimientos educativos no pueden caer en esto, porque al ser instituciones sin ánimo de lucro, deben evidenciar la igualdad entre los saberes de cada área obligatoria en la educación, con carácter integral y no jerárquico.

En concordancia con lo anterior, esta investigación trata sobre la pertinencia y vigencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, como parte de los niveles de educación formal, a saber, el Art. 11, Ley 115 (1994), específicamente en jóvenes entre los 15 y 18 años.

La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles:

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio;
- b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y
- c) La educación media con una duración de dos (2) grados (p. 4).

De acuerdo con lo anterior, se deben tener presentes tanto los ritmos mentales o inteligencias múltiples como también las edades de los estudiantes, y, de acuerdo con ello, abordar los temas filosóficos, en vez de fijar solo la línea del tiempo o evolución del pensamiento occidental.

Paralelamente, Correa (2012) en un estudio realizado, manifiesta la necesidad de recuperar el pensamiento reflexivo, crítico y responsable, habilidades -todas- que se han perdido por el hipnotismo de las redes sociales, sin caer en el pesimismo que significa sugerir que todo lo digital es malo. Pero al mismo tiempo, la educación debe ser pionera en responder a sus educandos desde los mismo recursos tecnológicos presentes en la actualidad para que se logre la transversalidad entre las habilidades, conocimiento y sistemas de comunicación de los jóvenes, así reitera Correa (2012) al considerar que “en la actualidad por el vertiginoso avance de la tecnología, las comunicaciones y la ciencia, deben ser abordados para hallar respuestas a los desafíos de una sociedad cada vez más compleja” (p. 67).

Hablar de formación en filosofía, es hablar de todas las afecciones que tiene el hombre pasando por aspectos como el económico, político, social, cultural, tecnológico, pero, además, es también entrar a discutir su diálogo con el otro problematizando su necesidad por medio de una crítica permanente. Para Torregrosa (2007) “la naturaleza de la actividad filosófica según la cual enseñar

a filosofar, y no enseñar a hablar doctrinariamente o a ser “críticos de la realidad social” (...) resulta esencial no solo para el educando, sino también para la filosofía misma” (p. 171).

Al respecto Aristóteles (2002) dice “cada filósofo explica algún secreto de la naturaleza” (p. 37), lo que da a entender que el ejercicio de cada filósofo da respuestas a cuestiones particulares de los problemas que plantea el mundo y su dinamismo con la sociedad. Este tema se aborda en un documento redactado por la UNESCO (2011) que trata sobre la enseñanza de la filosofía, su impacto, la capacidad de criticar los mismos ideales (dados por sentado o no), sus distintas facetas en los jóvenes de secundaria, y los esfuerzos que han realizados las distintas comunidades del saber filosófico, por medio de discusiones y debates en mejora de los métodos de enseñanza, las prácticas, las dimensiones culturales de dicha enseñanza y hasta la supresión de horas en el campo académico del lugar y asignación de la filosofía en diferentes países, por todo lo anterior, este documento se tiene presente en el desarrollo del proyecto de investigación que al confrontar los resultados de la UNESCO se considera que “la enseñanza de la filosofía no puede reducirse hoy a una sucesión de planes de estudios, de programas oficiales o anuarios” (p. 48). De este modo, se comprende esta brecha sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media, o si debe ser únicamente para los escenarios universitarios.

Se relacionan a continuación los continentes y países en los cuales centró la UNESCO su investigación y que fueron insumo para elaborar el documento:

ÁFRICA: Marruecos, Nigeria, Côte d’Ivoire - Costa de Marfil, Argelia, Senegal, Chad, Botswana, Congo, Madagascar, Níger, Burundi, Malí, Burkina Faso, Rwanda, Zimbabwe, Malawi, Magreb, Túnez, Qatar.

ASIA: India, Rusia, Bangladesh, República de Corea, Bahrein, República Islámica de Irán, Japón, Tailandia, Turquía (Parte suroeste), Camboya, Israel, Uzbekistán, Pakistán, Kuwait.

EUROPA: Alemania – Luxemburgo, Francia, España – Galicia, Portugal, Suiza, República de Moldova, Irlanda, Bélgica, Finlandia, Lituania, Estonia, Bulgaria, Noruega, Islandia, Croacia, Dinamarca, Hungría, Rumania, Serbia, Turquía (Parte sureste), Grecia, Chipre.

AMÉRICA: Brasil, Chile, Venezuela, Perú, México, Uruguay, Canadá – Ontario – Quebec, Honduras, Guatemala, Argentina, Paraguay, Costa Rica, Ecuador, Bolivia, Nicaragua, Jamaica, Cuba, Haití, Colombia,

OCEANÍA: Nueva Zelanda.

En esta primera parte sobre lo que ha sido la enseñanza de la filosofía en el mundo (occidental y oriental), influye la formación de los maestros y la exigencia de los recursos humanos para el reclutamiento de los responsables de acercar a los estudiantes al saber filosófico, quienes van a forjar un ideal conceptual, crítica y reflexiva a nivel secundario, al mismo tiempo, se analiza el ¿Qué ha sucedido con aquellos países que han dejado la filosofía sólo en los escenarios universitarios? Y, ¿Cuál es el panorama en aquellos que la han implementado desde la educación primaria los proyectos de filosofía para niños, adolescentes y adultos?

Otro de los argumentos que aborda el documento de la UNESCO (2011) señala que:

Una proporción importante de los profesores de filosofía a nivel secundario no dispone de una formación universitaria especializada en filosofía y que, cuando existe, se limita en muchos casos a algunos cursos de filosofía, a créditos equivalentes a uno o dos años del diploma de filosofía o a unas enseñanzas de filosofía impartidas en otras asignaturas (p. 61).

Es decir, para la enseñanza de la filosofía en la educación media, el Ministerio de Educación Nacional (*en adelante* MEN) a través del Documento No. 14 (2010) resalta el “vínculo y la estrecha relación que desde la antigüedad hasta nuestros días sostiene la filosofía con el quehacer pedagógico, elemento que justifica la enseñanza y el ejercicio de esta disciplina en la educación media” (p. 7). Por esta razón, es importante la formación y preparación profesional de los maestros que van a ejercer el cargo sobre la enseñanza de la filosofía, asumiéndola como la oportunidad de fomentar en los jóvenes la capacidad crítica, reflexiva y propositiva desde la lectura conceptual y cultural del entorno, aprovechando las etapas de la preadolescencia y la adolescencia, en las que cuestionan todo y en particular lo referente a la norma, la autoridad y el mismo aprendizaje, por lo que Kant (2003) considera que,

La razón humana tiene, en una especie de sus conocimientos, el destino particular de verse acosada por cuestiones que no puede apartar, pues le son propuestas por la naturaleza de la razón misma, pero a las que tampoco puede contestar, porque superan las facultades de la razón humana (p. 2)

Lo anterior para indicar las afecciones y las incertidumbres que tienen los estudiantes en esta etapa de la educación y que logran confundir su identidad cuando lo logran hallar respuestas claras frente a la realidad que los rodea y de la que no pueden apartarse, como las injusticias, el hambre, la pobreza, la falta de recursos educativos y, en general, las desigualdades sociales y la mala distribución de los recursos económicos, entre otros. Es así como el aprovechamiento de esta etapa debería servir para problematizar e intervenir investigativamente los intereses de cada uno de ellos, siendo la oportunidad de interiorizar conceptos, experiencias, confrontación de ideas, construcción

lógica de preguntas, inferencias, y capacidad de síntesis fundamentales para la vida de cada estudiante.

Recapitulando, en el estudio realizado por la UNESCO (2011) se evidencia que la enseñanza de la filosofía es una potente herramienta para la educación y al mismo tiempo es el soporte teórico y crítico de las transformaciones por las que debe pasar cada individuo dentro y fuera del escenario escolar, lo que deriva en una lección para la vida, donde a través de la reflexión filosófica y de su propia comprensión es capaz de interiorizar y significar su propia existencia, su identidad personal y lugar en el mundo.

En este orden de ideas, el Art. 14, Literal C, de la ley 115 (1994) indica los problemas del siglo XXI, de los que no se pueden apartar los maestros ni los estudiantes. Señala, además, que debe existir una conexión entre lo que se enseña y lo que pasa alrededor de los educandos, como formación integral para la vida, de esta manera “el enfoque sobre la enseñanza de la protección del medio ambiente, la ecología y preservación de los recursos naturales” (p.21). la mencionada protección del medio ambiente, y conservación de los recursos naturales, es también un área de obligatoriedad que se debe abordar de manera crítica, para la preservación de los recursos naturales (*en adelante* - RN), es necesario una buena identificación de los problemas ambientales existentes para que a través del uso de la razón se puedan encontrar alternativas eficaces que permitan solucionar las dificultades detectadas; tal como lo indico Russo (2002).

La permanencia, conservación y sostenibilidad de los RN y su biodiversidad, dependerá en gran manera, de la forma de manejo y uso racional que se practique. Esto implica la comprensión de la problemática y exige la búsqueda de alternativas con orientaciones prácticas y realistas en la aplicación de estrategias de manejo y utilización de los RN cuya aplicación resulte en un manejo sostenible de los recursos forestales del trópico (p. 1).

Acorde con lo anterior, el uso de la razón está al servicio de cualquier profesión y la enseñanza de la filosofía ayuda a forjar ese sentido crítico y especulativo que se requiere para que el ser humano encuentre sus propias respuestas ante cualquier dificultad. Así mismo, las demás áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el Art. 23 de la ley 115 de 1994 tienen una función específica y contribuyen en el cumplimiento de objetivos trazados en la educación, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (*en adelante* - PEI) y el currículo, abarcando el 80% como mínimo en el plan de estudio, a saber:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia.

3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática (p. 8).

De la cita anterior se puede colegir que no existe ninguna jerarquización entre las áreas, que se debe garantizar su integralidad y que todas revisten una gran importancia para el desarrollo académico y personal de cada estudiante. Así mismo, el tema de los recursos naturales, anteriormente descrito y que en este momento es una problemática a nivel universal, deben ser estudiados desde la filosofía puesto que son recursos de sustento para el ser humano, pero, además, su cuidado es una responsabilidad social permanente y no sólo en un instante de la historia en un mundo que lleva existiendo más de 4.600 millones de años (Duque, 2002).

De allí se desprenden los interrogantes que el ser humano, en algún instante de su existencia se plantearán: ¿Qué es la vida?, ¿Qué es el mundo?, ¿Qué es el hombre?, ¿Qué es o qué sentido tiene la muerte?, ¿Tiene algún sentido seguir existiendo?, entre otros.

No solo la filosofía es esencial para el pensamiento crítico, también lo son las matemáticas, la física, y la ciencia, entre otros. Pero sí, es el espacio que tienen los estudiantes para objetivar y ser objeto de estudio para autoevaluarse y al mismo tiempo comprender su entorno. Espinel y Pulido (2017) en su investigación manifiestan que la enseñanza de la filosofía debe estar “asumida como utillaje para problematizar el mundo, la realidad, el presente y, por tanto, como ejercicio actual. No como un consolidado o acumulado histórico de grandes ideas, nombres y pensadores” (p. 127). Aquí se hace énfasis en los diferentes instrumentos que la filosofía posee para enfrentar cualquier tema y controvertirlo, en vez de limitarse a una enseñanza lineal del tiempo y pensamiento, ya que ese es apenas el inicio mas no el fin de la filosofía.

Debido a que esta disciplina está en constante dinamismo con el sujeto y la naturaleza, debe estar en movimiento y no estática, para que cada estudiante salga al mundo a explorar lo aprendido y a ponerlo en práctica, es el salir de la “caverna”, de ese mundo de las ideas y contextualizarlo en la realidad que cada uno vive dentro y fuera de las aulas.

En esta misma línea, por medio de la duda metódica todos los estudiantes son direccionados al arraigo de sus valores intrínsecos en relación al otro y su propia existencia, es la apertura misma hacia lo desconocido y a no dar todo por sentadas todas las cosas, que en palabras de Descartes (2010) sería el “*cogito ergo sum* (pienso luego existo), *Res Cogitans* (sustancia que piensa), para indicar finalmente, si dudo existo” (pp. 33 y ss.).

Aquí, ambas posturas (Espinel, Pulido y Descartes), emprenden el complejo camino de pensar sobre la existencia misma del pensamiento filosófico y científico racional marcando la diferencia entre ellas. Porque la filosofía es del sentir humano, sus valores intrínsecos y los aprehendidos, alejando al ser de la esclavitud de doctrinas y sistemas tales como el consumismo, el utilitarismo, abandona un poco la necesidad de tener más y regresa a lo realmente importante que es el ser. En palabras de Espinel y Pulido (2017) “el ejercicio filosófico es, ante todo, experiencia. Experiencia de sí y de los otros” (p. 140). así mismo, el MEN, Documento No. 14 (2010) indica que,

La ampliación y el fortalecimiento de las competencias básicas con los conocimientos y habilidades específicos de la Filosofía, promueve la realización de operaciones mentales complejas, favorables para orientarse en el campo del saber contemporáneo. Como sabemos, algunas de las tareas de esta disciplina consisten en promover la indagación y la explicación de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en general, y proponer alternativas para la resolución pacífica de los conflictos (pp. 7-8).

Lo anterior muestra cómo la filosofía ha tenido varios matices y ha acompañado al hombre a través de la historia. En este sentido, Marinoff (2001) considera que “la filosofía es la puerta para comprenderse a sí mismo, queriendo encontrarle sentido a la vida; por ello, es una explicación de la vida, siendo útil en primera persona y luego para los demás” (p. 5b).

La filosofía de los siglos XIX y XX creó un lenguaje que la alejó enormemente de los lectores comunes, es decir, que los profesionales que enseñarán filosofía a jóvenes con edades entre 15 a 18 años aproximadamente deben problematizar su pedagogía y didáctica para desarrollar un método práctico, comprensible y útil, capaz de tomar 2.500 años de sabiduría y motivar a los estudiantes a utilizar esa información para su autocrítica, dando posibles soluciones a sus problemas y esbozando con coherencia los conocimientos adquiridos en todo el proceso; es por ello que es tan importante hacer comprensibles los diferentes postulados teóricos, desde un equilibrio o justo medio como bien lo indicaba Aristóteles en su libro la “*Ética a Nicómaco*” (citado en Espinel y Pulido, 2017).

Será posible plantear otras preguntas, preguntar de otros modos, hacer aparecer rincones recónditos, inaccesibles o que parecían inexistentes que se hacen ahora visibles y objeto del pensamiento. Se hará posible apreciar otros movimientos, otros ritmos y arritmias, otras armonías y desarmonías. Se podrán conocer nuevos parajes, nuevas geografías, nuevos paisajes, nuevas coordenadas de análisis. Esto fue lo que Foucault, junto a otros filósofos como Deleuze y Guattari, plantearon como el pensar de otro modo “Penser Autrement” (p. 128).

Así mismo lo ha reflexionado el MEN, a través del Documento No. 14 (2010) “los problemas filosóficos les permiten madurar intelectual y afectivamente, también les permiten considerar el conocimiento como valioso en sí mismo, el ejercicio filosófico contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista” (p. 24). Es decir, la enseñanza de la filosofía no solo da valor al saber filosófico, si no a los demás saberes de la educación escolar sin que necesiten ayuda de prestigio. Les aporta a todas las áreas para que los jóvenes enfoquen su proyecto de vida rápidamente, haciendo eco de su realidad y no pasen por las aulas como un invernadero, porque les cuestiona en su propio contexto social, tanto nacional como internacional por medio de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Lo dicho hasta aquí establece una línea de investigación que valida este estudio ya que sigue los lineamientos de la Universidad Santo Tomás, a saber la pedagogía de la filosofía, así, se abre camino esta investigación cualitativa, documental, epistemológico e interpretativo sobre la visión holística en filosofía, que actualmente se cuestiona su enseñanza y por tratarse del saber particular del cuestionamiento y problematización del hombre en el mundo, la fundamentación radical del conocimiento consiste en rechazar por inadecuadas todas aquellas creencias dogmáticas que no permiten plantearse alguna duda. De lo anterior, se deduce que el ejercicio de la duda metódica pone en cuestión el valor de los sentidos, pero también el de la razón deductiva (Grupo Camaleón, 2018), por lo que la pedagogía de la filosofía es una investigación constante para la enseñanza de esta.

En concordancia con la problemática planteada en esta investigación, el filósofo en principio es visto como pesimista, pero lleva la modernidad a un giro filosófico para poder superar la filosofía medieval y teocéntrica, que daba todo por sentado en las bases de una doctrina eclesial, es decir, que dentro de la enseñanza de la filosofía el profesional que asume este cargo, no debe transmitir teorías o conocimientos a manera de dogma, porque dentro de la investigación pedagógica, nace su cuestionamiento por tratarse de acciones cambiantes en el ser humano en un contexto específico de su realidad en el mundo y finalmente a través de su discurso polemizar por medio de la duda

para adquirir conocimientos sin prejuicios o ataduras y de utilidad para los estudiantes; precisando el estudio investigativo de la UNESCO (2011) donde quedó definido que “la filosofía debe ser siempre crítica de su propia cultura” (p. 93).

Dentro de este marco se considera a la filosofía garante de problematizar y problematizarse para definir la pertinencia o no de la enseñanza de la filosofía en la formación de adolescentes, porque se le dedica más tiempo al consumismo, al sistema económico desbordante, bajo estereotipos de producción, moda, fama y poder, y por ello, se ve inútil la enseñanza de la filosofía ya que muchos no la comprenden. Es así, que, sin abandonar la investigación documental se realiza una encuesta abierta a un grupo de estudiantes de grado decimo, como parte del material analizado en esta investigación sobre la percepción que tienen los discentes frente a la enseñanza de la filosofía recibida y aquellos aspectos que quisieran mejorar o, por el contrario, aquellos que se puedan enriquecer. La encuesta fue diseñada por el mismo investigador y para la elaboración de este documento, fueron seleccionadas cuatro de doce preguntas que hacen parte del análisis documental.

Cuadro 1

Instrumento de recolección 1. Encuesta a estudiantes de décimo grado.

Código	Pregunta
P.6	¿En filosofía le gusta trabajar en grupos de ayuda mutua (GAM)?
P.7	¿De qué le ha servido estudiar filosofía en el colegio? Argumente su respuesta
P.9	¿De lo aprendido en filosofía, considera que le ha servido para algo? Argumente su respuesta
P.10	¿Para qué sirve el pensamiento crítico?

Fuente. Material del Investigador

A través de las incidencias trazadas por los jóvenes, su porcentaje se verá reflejado en la categoría correspondiente a la que haya lugar, para no perder el enfoque de ahondar e investigar en los textos y escritos que más han influenciado y que sitúan el contexto de las mencionadas realidades de la formación filosófica en la educación de los jóvenes de educación media.

La investigación toma como punto de partida las fuentes de diferentes autores expertos en filosofía y su enseñanza, además, se cotejaron textos de pensadores de la educación filosófica como Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Kant, Dewey, Rousseau, Makarenko, Freire, entre otros, quienes a pesar de sus grandes diferencias culturales, ideológicas y políticas, es probable desde la época contextual de cada uno, con la revisión de las fuentes que hablen por sí mismas ante el tema

tratado, es decir, la colectividad de expertos en el tema o autores relevantes independientemente de su época.

Todo lo anterior deja entrever que por más que se estudie y conozca un tema, este intrínsecamente se va modificando y, es deber de todo maestro y en particular del de filosofía, actualizar sus conceptos, pero, además, aterrizarlos de acuerdo con el contexto cultural y geográfico de los estudiantes, ya que cada generación de adolescentes tiene su propia identidad y forma de percibir e interpretar el mundo que lo rodea. La enseñanza de la filosofía debe darle al estudiante la capacidad de explicar el quehacer filosófico en general y su entorno en vez repetir de memoria lo que dijo cada uno de los grandes pensadores. Para Torregrosa (2007) “la filosofía se define como un conjunto de problemas, más que como un conjunto de doctrinas, es decir, la capacidad de comprender e interpretar estos problemas se convierte en la clave para saber filosofía” (p. 175). En pocas palabras, Torregrosa (2007) de manera puntual, se refiere a “tener la capacidad de leer cualquier texto de carácter filosófico o teórico sin más dificultades que las obvias” (p. 175).

Estos problemas hacen que el estudio de la filosofía en cualquier contexto de educación secundaria y media llegue a conectar a los estudiantes con el mundo que los rodea porque si el alumno a través de su investigación individual y colectiva en el aula entiende lo que hace y para qué lo hace, tiene intrínsecamente la capacidad de explicarlo con seguridad. Al mismo tiempo, a través de esta investigación, se generan destrezas investigativas de corte profesional en Licenciatura en Filosofía y ERE, bajo la línea de investigación Educación, Sociedad y Cultura de la Universidad Santo Tomás, con respecto a la pertinencia y vigencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media: estrategias para fortalecer la práctica.

Es así como nace la reflexión sobre ¿cómo se debe enseñar filosofía a los estudiantes de hoy, pero análogamente, cabe preguntar ¿por qué y para qué se enseña filosofía? Estos interrogantes, en concordancia con el estudio que la UNESCO realizó en los cinco continentes sobre la filosofía en el mundo y desde este escenario se tienen presentes las grandes críticas que han realizado pensadores en educación, como Ken (2006), quien, en el Congreso sobre Educación en Monterrey, California afirmó que “las escuelas están matando la creatividad de los jóvenes; (...), estamos eliminando la creatividad con la educación (...) La creatividad es tan importante en educación como la alfabetización (...)” (min. 0:01/19:55). De ahí que, en la entrevista concedida al programa redes, No. 87 y 89 - educación, el periodista Eduard Punset al entrevistar a Ken (2017) dejó sobre

la mesa de la educación: “la creatividad es poner la imaginación a trabajar (...) y el sistema educativo es anacrónico”. (min. 0:01/28:26).

Todo para indicar un nuevo paradigma en el sistema de educación, que se quedó estancado en las necesidades del Siglo XIX cuando como resultado de la Revolución Industrial, se necesitaba mano de obra calificada para trabajar en serie y por ende educar en serie. Sin embargo, en pleno Siglo XXI las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (*en adelante* - TIC) han obligado a replantear la forma de ver el mundo, dando herramientas de comunicación y de acceso al conocimiento en un solo clic. Es por ello por lo que el sistema de educación tradicional debe ser fusionado transversalmente por la creatividad, dejando atrás el miedo a errar, este miedo limita la imaginación y no permite conceptos o ideales originales.

Por lo anterior, Ken (2017) consideró necesario sugerir una corriente de la creatividad como solución para que los estudiantes logren analizar con sentido crítico todo su ser y sus potencialidades innatas, haciendo de lo que más les gusta un arte. Así mismo, Espinel y Pulido (2017) resaltan que “la tarea de la filosofía estriba en su práctica como experiencia. De ahí que sea más acorde hablar en ella de sentido que de utilidad” (p. 138).

Es decir, que con la enseñanza filosófica se mitiga el paradigma de la formación industrializada como bien lo enmarca el pedagogo Ken, hablando de la creatividad, por ello hay que dejar que la filosofía impartida en las aulas sea libre, que los profesionales dedicados a la enseñanza de este saber, sean autónomos, su enseñanza libre de ataduras doctrinarias o confesionales que nada tienen que ver con su ejercicio y que le permita a los estudiantes problematizar su existencia y simultáneamente hallar respuestas desde cada campo del saber, según sus propias necesidades partiendo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Hablando de la enseñanza actual y mucho más de la filosofía, en palabras de Althusser (2016) donde desde la iniciación filosófica, “los no filósofos interiorizan la representación que los filósofos profesionales han creado de su propia actividad” (p.11). Es claro que los estudiantes no son filósofos aún, pero sí tienen la espontaneidad de serlo, y por ello se debe señalar lo humano que hay en cada uno de los filósofos consignados en las enciclopedias y así, quitar el temor de realizar sus propias interpretaciones de los temas abordados en clases. En otras palabras, es el innatismo del cuestionamiento y la contextualización de los propios intereses en confrontación con el entorno escolar y social. Pero... ¿qué sentido tendría una filosofía inicial en la educación

secundaria? A lo que siguiendo con Althusser (2016) frente a su reflexión sobre una buena iniciación filosófica en los estudiantes indica:

Iniciar sería introducir en un nuevo elemento, artes de una vida bienaventurada, secretos de una práctica voluptuosa o misterios de un saber esotérico dispuestos para hacer entrar a los neófitos en el círculo restringido que se reserva a quienes han cumplido su rito de paso (p. 10).

Recapitulando, la filosofía no es estática ni es una sola, existen tantas filosofías como problemáticas en la vida de todo ser humano y experimental desde la puesta en escena frente a las ideologías, creencias, la cultura y el sistema de gobierno que hacen que todo ser humano se reconozca socialmente; es decir, desde que Althusser, planteó la idea sobre la filosofía para los no filósofos, el objetivo es renovarla, entre otras cosas porque el hecho que hoy sean jóvenes, no significa que van a estar así todo el tiempo, ellos maduran y al madurar madura también la filosofía, se actualiza y se arraiga en la vida de cada estudiante, y aunque sea compleja, esa es precisamente la misión del buen maestro de filosofía, hacer fácil y comprensible lo difícil que llegase a ser para algunos aunque, como dicen los matemáticos, “las matemáticas no es para todo el mundo”; así mismo, la filosofía no es para todos, como carrera profesional, pero sí debe ser una herramienta que le permita aprender a cuestionar el propio ser y su relación con el mundo, aunque los jóvenes la vivan a espaldas de ella.

Siguiendo con el mismo paradigma, no es fantasía afirmar con certeza el pensamiento de Goodman (citado en Trilla, *et al.*, 2001):

Donde realmente se aprende es en la vida práctica, (...) la educación intencional o formal acaba siendo una enorme máquina de presiones que aleja al estudiante de la vida y lo mantiene en una fuerte tensión; la institución escolar genera unas necesidades académicas ficticias que no siempre coinciden con las necesidades reales para la vida de las personas (p. 276).

Para el autor, es importante el aprovechamiento de cualquier escenario de la ciudad, pues enriquece la formación de los jóvenes, por ende, este sociólogo y escritor estadounidense, ve en la educación un espacio geográfico amplio, así como en las tecnologías de la comunicación, pues estas últimas han expandido el panorama sobre el acceso al conocimiento.

Frente a la acción comunicativa que poseen los jóvenes, por medio de dispositivos electrónicos, el sistema educativo debe interactuar en las mismas condiciones, dándole forma al aprendizaje bajo el aprovechamiento de las formas de expresión, acción y reflexión para que pueda guiar el conocimiento desde las herramientas digitales actuales, junto a los desafíos lingüísticos y culturales por los que atraviesa el ser humano, en este enfoque, Moncada y Sánchez (2017) resaltan que

La didáctica digital se fundamenta en los aportes de la interrelación entre educación y tecnología, precedida por una alfabetización digital como escenario que permite la comprensión y la proyección hacia la producción digital; trascendiendo así la instrumentalización y enmarcándose en un entramado personalista que rescata la dimensión emotiva desde el contexto de expresión en la cultura digital (p. 5).

Del mismo modo, esta investigación filosófica, conduce el análisis de los pensamientos de Kierkegaard, Sartre, Marcuse, Hegel, Kant, Marx, Habermas, Mounier, Derrida, entre otros, indicando que se pueden abordar estos autores y sus lecturas sin haber iniciado o sabido algo de pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles, por el mecanicismo de transmitir la evolución del pensamiento tal cual como los maestros lo aprendieron; es decir, la forma transmisionista de teorías y reflexiones, todo para indicar, el porqué de esta investigación documental sobre filosofía, a sabiendas de que la metodología de la enseñanza filosófica debe cambiar, porque no está acorde con la realidad de los jóvenes quienes actualmente se encuentran sumergidos en las redes sociales, lo que obliga a que como maestros de filosofía generemos estrategias didácticas aplicables en el siglo XXI, para que los jóvenes la vean atractiva y necesaria para sus vidas, porque hablar de útil es reducirla al mecanicismo o pensamiento de producción simplemente. De acuerdo con Nietzsche (citado en Espinel y Pulido, 2017):

El historicismo es una enfermedad derivada de la parálisis que parece invadir la atmosfera vital: es una enseñanza que no estimula, una ciencia que inmoviliza y, aún más continua en este mismo pasaje, la historia se ha convertido en un artículo de lujo que refleja la superficialidad del conocimiento (p. 127).

En este contexto, la historia del pensamiento filosófico no es el fin mismo de la enseñanza, si no el principio de un saber que va acompañando todo el proceso de formación desde la experiencia teórica-práctica, porque la puesta en escena de la reflexión filosófica aborda temas y problemas que conducen a todo un aglomerado de experiencias. Al respecto Torregrosa (2007) manifiesta “la filosofía aborda directamente los problemas del sentido de la vida, la consecución de la felicidad, la determinación de los ideales y valores, el fundamento de la norma moral y la posibilidad de la libertad” (p. 176). Todo para indicar que la enseñanza de la filosofía conduce a una formación integral que fortalece la identidad de la persona y fomenta el reconocimiento del aprendizaje en el proyecto de vida de los jóvenes y la escogencia profesional que desea cada estudiante.

Así mismo, el MEN, por medio del Documento No. 14 (2010) considera que “la presencia de la filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas” (p. 24).

Aquí queda demostrado, que aquellos que subjetivamente indican que los jóvenes con las clases de filosofía no están aprendiendo nada para la vida y presuntamente van al aula de filosofía al letargo de las ideas y se vuelven pocos prácticos en un país que devenga practicidad y creatividad. Es el mismo MEN, al sensibilizar sobre las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, el que destaca frecuentemente la importancia de la enseñanza de la filosofía y su transversalidad lo que lleva a todas las instituciones educativas a implementar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la enseñanza de esta disciplina.

Llama la atención dentro de esta investigación que muchos sectores políticos, educativos y hasta los agentes del gobierno desconozcan o pasen por alto las orientaciones pedagógicas anteriormente mencionadas, sin embargo, de allí mismo surge el problema de investigación sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media, con la idea de acercarnos a su comprensión, cómo está conformada y, cuál es su fin; porque dentro de los lineamientos del MEN, citando nuevamente el Documento No. 14 (2010), es claro que:

El principal propósito de la filosofía ha sido, desde la edad de la Grecia clásica hasta hoy, la formación integral de la persona para la vida en sociedad. De modo que este campo de conocimiento siempre ha estado a disposición de la enseñanza, a tal punto que la teoría pedagógica ha encontrado apoyo en el saber filosófico a partir del siglo XVIII (p. 10).

Dicho de otra manera, ahondar sobre la existencia de otras formas de ver el mundo, la sociedad y la escuela, enfocando la educación filosófica en el fortalecimiento de talentos que quieren estar en paz y en reconciliación con el planeta, a sabiendas de estar en la era del medio ambiente, el cambio climático, la incertidumbre de la institucionalidad, la doble moral en las redes sociales, por el mismo sistema económico dominante, es decir, la desconfianza por la institucionalidad. Castro (2000) en su investigación, hace la siguiente denuncia frente al tema de la enseñanza de la filosofía,

Muchos de mis colegas que a lo largo de la geografía imparten filosofía, no creen, realmente, que la asignatura sea importante. Y es una pena. Porque si un alumno tiene la suerte de encontrarse con un buen profesor de filosofía, muchas cosas pueden cambiarse, para bien, en ese alumno (p.153).

Colateralmente, se puede pensar que filosofar es cuando el hombre capta una problemática, intentando darle respuestas que lo conducen a comprender mejor el mundo donde está inmerso, así como para los filósofos griegos del siglo I A.C la preocupación era el *arkhé* de las cosas y por ello se dedicaron a buscar la respuesta a esa inquietud como es el caso de Mileto (Agua), Anaximandro (Ápeiron), Anaxímenes (Aire), Pitágoras (Números), Heráclito (Fuego), Empédocles (Tierra, aire, agua, y fuego), Anaxágoras (Infinidad de componentes del universo) y por último, Demócrito y

Leucipo (Átomos). En concordancia con lo anterior, el MEN hace saber por medio del Documento No. 14 (2010) que “la filosofía es una disciplina específica, trabajarla demanda el planteamiento de problemas propios, que le competen exclusivamente” (p. 10).

Así las cosas, esta investigación ahonda sobre la enseñanza de la filosofía desde las fuentes de grandes precursores en el tema, a nivel nacional e internacional, porque la educación no es adoctrinar ni puede serlo nunca, y menos tratándose de filosofía, porque se estaría aniquilando la misma especie humana, limitaría la libertad de pensamiento y a su vez se limitarían las acciones lo que devolvería a la humanidad a la era de la esclavitud y al sometimiento, coartando al ser por el tener y por el poder.

De este modo, se propone la pregunta orientadora **¿Cuál es la pertinencia y vigencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media?** Para su abordaje, se propone como objetivo general: **Analizar la pertinencia y vigencia de la enseñanza de la filosofía en la educación media.** Y, dos objetivos específicos: primero, *indagar en la literatura especializada el proceso de la enseñanza de la filosofía y su integración con otros saberes en la educación media;* y, el segundo, *identificar los elementos epistemológicos que permiten la enseñanza de la filosofía en un escenario propicio para la misma.*

Thumala (2005) afirma que “sucede que ya no pensamos, o que sólo pensamos en lo que es conveniente para ser competitivos, para seguir corriendo en la carrera de la vida” (p. 3). O como bien diría Kiyosaki (2016) “la carrera de la rata” (p. 63). Una carrera acelerada en donde al final las personas no son felices y se ven sumergidas en el sistema de aceleración de consumo, moda, tecnologías, etc. Lo que los convierte en esclavos de políticas, deudas y pensamientos ajenos, ya que no se forma desde un pensamiento crítico, libre y autónomo, lo que lleva a que unos cuantos decidan por los demás.

Del mismo modo, los antecedentes y objetivos están enmarcados sobre el por qué y para qué de la enseñanza de la filosofía en la educación media, de tal forma, este trabajo se justifica, en primera instancia, en el aporte a la calidad de la educación en Colombia, analizando si se está dando cumplimiento a lo ordenado en la C.P.C. (1991), y la ley 115 (1994), sobre los fines de la educación y la formación integral de los jóvenes, porque la calidad no solo se mide con las evaluaciones estandarizadas o pruebas internacionales, por lo que, esta línea de argumentación podría llevar hacia un avance cualitativo que va descubriendo todo maestro tanto en las aulas de clase como en

las relaciones interpersonales, obtener la dimensión que abarca la enseñanza de la filosofía y por qué se enseña, como bien lo indicaron Espinel y Pulido (2017):

Ensayo de sí. Ensayo del pensamiento y en el pensamiento. Jugarse la existencia en el pensamiento y el pensamiento en la existencia. Creemos que ello es lo que ha de arriesgarse en la denominada enseñanza de la filosofía, pero que acudiría más a una experiencia filosófica como forma de acercarse a la reflexión y quehacer de la filosofía (p. 138).

Enfoque, entrada y ruta metodológica seleccionada

Para iniciar, la investigación se aborda desde el enfoque interpretativo como mirada epistemológica, teniendo coherencia con la lógica y transcurrir del objeto de estudio y la pregunta propuesta en la investigación. Se asume este enfoque porque recoge el interés teórico como forma de acercarse a una conceptualización de la realidad humana y social, y como la fase del acercamiento teórico de saberes y discusiones entre académicos desde una visión holística frente al objeto de estudio, es decir, desde la integralidad del conocimiento y la crítica, estableciendo nexos y sinapsis frente a la comprensión de los textos seleccionados.

Al respecto, Ramírez, *et al* (2004) consideran que el enfoque interpretativo es “la búsqueda de relaciones o de coherencia estructural de los fenómenos, coherencias internas y externas del objeto de estudio” (p. 68). Para ser confrontados racionalmente con otros académicos en sentido holístico de las investigaciones bajo el mismo tema pero con enfoque diferencial. Siguiendo con Ramírez, *et al* (2004) afirma que la interpretación “no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoyan en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, con profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado” (p. 71).

Así mismo se asume como ruta metodológica la investigación documental, donde se verificaron varias fuentes sobre el tema de la enseñanza de filosofía y cómo ésta es pertinente y si aún posee una vigencia en la educación con adolescentes en su proceso académico, reflexivo, ético, democrático y social que complemente la misma investigación. Como referencia, Tamayo (2017) en su estudio como entrada metodológica enfatiza que “esta no es de corte numérico, y su estructura epistemológica y metodológica del objeto de estudio es más de argumentación, la palabra y el consenso; al mismo tiempo, no trabaja con la cuantificación de los datos” (p. 46), por tal razón es de corte interpretativo y su relación directa con la investigación documental. Por otro lado, Ramírez

y Zwerg (2012) han enfatizado que la investigación documental es importante porque captan los hechos de un contexto concreto como: lo cultural, social, histórico entre otros.

Las técnicas de investigación documental se sirven de datos extraídos a partir del análisis, revisión e interpretación de documentos que aportan información relevante para la comprensión del fenómeno. Para ello, se utilizan documentos de cualquier especie tales como fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas; la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o ensayos de revistas y periódicos, y la tercera en documentos que se encuentran en archivos como cartas, oficios, circulares, expedientes, entre otros (p. 10).

En otras palabras, más que investigación histórica, es la forma de volver a la fuente original de textos o hechos que llevan a una interpretación auténtica basada en la hermenéutica y la epistemología, así las cosas, se trata de un enfoque de referente conceptual, más que numérico. La diferencia entre la investigación cualitativa y cuantitativa de cualquier investigación es que, la dirección cuantitativa verifica hipótesis, la cualitativa se basa en el descubrimiento de hechos, se fundamenta en lo analítico u holístico y desde el punto de vista metodológico esta investigación corresponde más al orden explicativo, bajo el análisis documental, sin llegar a demostrar o comprobar como sí lo exige o lo requiere el enfoque cuantitativo.

La revisión documental sobre las fuentes de análisis es de enfoque interpretativo con mirada epistemológica, por tratarse de una investigación documental cualitativa, frente a las teorías sobre filosofía, pertinencia y vigencia a través de los componentes de la lectura crítica en la educación media, permite definir si el problema es la filosofía o es la forma de enseñarla en el siglo XXI, aun sabiendo que es un tema que han tratado diferentes países, pero, además, cómo los jóvenes, sin ser filósofos, pueden llegar a ser comprendidos y a su vez comprender una filosofía práctica y con sentido en su formación, en vez de aniquilarla de los diferentes colegios del país.

Desde el análisis de Sampieri, *et al* (2015) consideran que

La investigación documental cualitativa, es abierta desde el análisis documental, paulatinamente se enfoca en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio, fundamentado en la revisión de la literatura, y la experiencia en el contexto y la institución, (...), el entendimiento de dichos fenómenos es en todas las dimensiones, internas – externas, pasadas – presentes, aprendiendo de experiencias y puntos de vista de los individuos (p. 361).

Aquí Sampieri *et al* argumentan sobre la importancia de la investigación documental cualitativa, que poco a poco se va ahondando y puntualizando información que lleve al estudio en profundidad, teniendo en cuenta todo, lo externo e interno, el pasado, el presente y futuro para la solución del

problema planteado y así obtener resultados más acordes con la experiencia, porque si la investigación cuantitativa se enfoca en la solución de sus variables, la cualitativa ve el fenómeno a solucionar en todas las dimensiones, sin excluir ninguna, porque el número o estadística determina acciones u experiencias que el ser posee desde su dimensión humana, y bajo este mismo hilo argumentativo, toda investigación sobre la enseñanza de la filosofía debe ver el fenómeno problémico en todas sus formas para tener de presente lo que ha sido la filosofía en la educación desde el pasado, el presente y su teleología misma como saber, junto al efecto que esta causa a los jóvenes en la etapa de formación, que son a su vez sujeto y objeto de estudio.

Para Silvestrini (2008) y Huamán (2011) dentro de sus investigaciones indican la necesidad de retomar las fuentes para contextualizarlas, sin más interpretaciones que la hallada en las mismas porque ahora solo se recurre a las reinterpretaciones perdiendo la fuente original y las ideas filosóficas desde lo conceptual y pragmático. Este retorno a las fuentes principales permite contextualizarlas en cada realidad sin tanta contaminación de ideologías u opiniones subjetivas marcadas por el sistema social de poder o determinadas por políticas, sistemas económicos, creencias etc. No en vano, Gómez (2011) considera que

Muchos investigadores han sentido la inmensa necesidad de regresar a las fuentes, de nutrirse del pensamiento original de filósofos, biólogos, naturalistas y científicos a partir de sus escritos sin intermediarios y, de actores de primera mano; de sus limitados recursos físicos o logísticos, pero no intelectuales, e investigar sobre la investigación, dar crédito al pensamiento original pero también recurrir a otras fuentes interpretativas (p. 228).

No obstante, esta investigación enraíza la búsqueda entre las fuentes documentales sobre la pertinencia y vigencia de enseñar a filosofar en esta época, paralelamente con las diferentes realidades que atraviesan los jóvenes en formación, debido a la era digital y constatar sus debilidades y fortalezas que se evidencian en cada encuentro académico, en concordancia con el método, hablando científicamente o de estrategias, técnicas y actividades, indicadas pedagógicamente. De manera semejante, Gómez (2011) también admitió que “la investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta, dentro de la cual se intenta comprenderlos” (p. 230), a través de los autores que sistematizaron sus investigaciones y tabularon las afecciones dadas en las unidades de análisis dentro de los ambientes naturales y contextuales del grupo focal determinado.

En relación con las implicaciones investigativas Sampieri (2014), atendiendo a estas consideraciones sobre el fenómeno de estudio desde “cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan”. (p. 397), igualmente converge en indicar que la investigación documental es la oportunidad de intervenir investigativamente la problemática como un todo, es decir, miradas desde todas sus transformaciones y ángulos al momento o situación del problema.

Técnica: Revisión documental - fuentes teóricas.

Esta técnica permite organizar sistemáticamente las investigaciones realizadas por los autores citados, así mismo ante el problema planteado en la presente investigación, por medio del análisis y síntesis de las lecturas críticas realizadas durante el desarrollo de cada categoría, objetivos y capítulos delimitados por medio del estudio producido por otros investigadores en sus fuentes es decir, lo que directamente reflexionó el autor y quedó sistematizado en algún escrito, libro, enciclopedia etc., dando origen a nuevas interpretaciones de la información, con el sello auténtico del investigador, y lo que él mismo ha considerado pertinente para su propia investigación.

De la misma manera, las fuentes citadas en la investigación serán las obras directas de los autores para extraer lo más verosímil posible al pensamiento reflexivo e investigativo desarrollado en los diferentes textos citados, por medio de una matriz conceptual que permite reconocer y analizar los elementos extraídos de cada una de las fuentes, para obtener una yuxtaposición de las ideas centrales de la revisión documental.

Instrumento: Matriz de análisis

Sobre las bases de las ideas expuestas anteriormente, se realiza una matriz de sistematización para la organización en cada una de las fuentes a referenciar en cada categoría a desarrollar, y así, tener a la mano los accesos de cada fuente como Backup de las adquiridas, esto permitirá tener un soporte documental - conceptual de toda la investigación realizada y de los autores referenciados. (Ver cuadro 2.)

Cuadro 2

Matriz de sistematización de fuentes

CATEGORIAS CENTRALES	AUTOR	AÑO	TITULO	PALABRAS CLAVE	TIPO DE DOCUMENTO (CAPITULO, ARTÍCULO DE REFLEXIÓN, DE INVESTIGACIÓN, TESIS MAESTRÍA O DOCTORADO, PROYECTO DE INVESTIGACIÓN,	LINK/EDITORIAL/CUIDAD/página/s/	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CADA UNA DE LAS FUENTES

Fuente. Original de la investigación

En principio, la información se registra en la matriz para mantener un control de las fuentes trabajadas a lo largo de la investigación y de esta forma evitar la repetición de autores por categoría, organizando el tipo de documento citado (libro, artículo, tesis etc.), título de la fuente, palabras claves hasta llegar al análisis de cada una de las fuentes a manera de síntesis, en este punto, el objetivo es exponer la idea central de cada documento, su finalidad y los resultados obtenidos a fin de obtener una base de datos (*en adelante* – B.D.), consolidada que permita la elaboración específica, objetiva, y puntual del estado del arte.

No obstante, las implicaciones descritas sobre el abordaje de datos y por tratarse de un enfoque cualitativo, al respecto Gómez (2011) identifica los elementos que conllevan a una investigación documental “el interés es más de carácter interpretativo y comprensivo buscando captar exhaustivamente lo que dicen los textos” (p. 230), por tal razón, la presente investigación documental es de carácter documental cualitativa y a través de esta metodología se recogieron los textos previamente seleccionados para su análisis conceptual y argumentativo los cuales condujeron al desarrollo de las categorías planteadas para responder a los objetivos propuestos que fueron extraídos de la pregunta problema estableciendo una sinapsis epistemológica con los autores que han tenido acercamiento con el tema de investigación.

Como se puede inferir desde el planteamiento del problema, los antecedentes, los objetivos, la justificación y la metodología de la presente investigación responde desde los mismo textos analizados si es viable la presunción de desterrar la enseñanza de la filosofía de las aulas de clases de educación media bajo el supuesto de que es una ciencia que no contribuye al desarrollo personal del ser y no es tan útil para los estudiantes que pasan necesidades de todas indoles; al mismo tiempo, si la enseñanza de la filosofía puede tener o no la misma importancia de las ciencias exactas como matemáticas, física, química, y hasta el idioma extranjero inglés.

Otro aspecto que analiza el presente estudio, toca con el hecho de averiguar si es pertinente la enseñanza de la filosofía y de serlo en dónde radica su vigencia, por tal motivo, se espera que a través del análisis documental los mismos autores conduzcan a las respuestas de las preguntas planteadas, porque si el filosofar genera pautas para resolver problemáticas cotidianas a partir de la razón lógica y racional del ser humano, qué es lo que puede contribuir a los jóvenes desde su rol como ciudadanos de bien siendo lógicos y autocríticos ante las diversas situaciones; dentro de este mismo marco, se visualizan también las razones del MEN, por las que incluyen la enseñanza de la filosofía dentro de las áreas obligatorias en la educación formal.

REFERENTES TEÓRICOS

Teorías, conceptos y diálogo entre autores

Alrededor de la problematización sobre el enseñar a filosofar, la presente investigación expondrá teorías y conceptos de autores que han tenido relación con esta problemática, partiendo de esta reflexión: según la definición que se tenga sobre el concepto de filosofía y su enseñabilidad, se puede extraer o comprender si es enseñable, viable, aplicable y si está dando respuesta a los desafíos impuestos por esta sociedad presuntamente consumista. Al mismo tiempo, si puede llegar a cumplir su objetivo en la educación media; de lo anterior, esta investigación dialoga con los autores previamente seleccionados para profundizar en cada categoría de análisis.

Dentro de la primera categoría a desarrollar, “la enseñanza de la filosofía” se confrontan los saberes de autores como: Hoyos (2012), Castro (2000), Boavida (2006), Peña (2013), Peñas (1997), Gómez (2003), Gómez (2005), Gómez (2015), Paredes (2014), Santiago (2006), Salazar (1967), Perelló (1992), Sarbach (2005), Vargas (2019); para la segunda categoría “pertinencia y vigencia” se enfoca sobre las investigaciones realizadas por: Hoyos (1999), López (2000), Hoyos *et al* (2003), Yamandú (2004), Higuera (2006), Tovar (2007), Medina y Roa (2009), Barreto (2011), Ferry (2015), Althusser (2016), Espinel y Pulido (2017), González (2011), Espinel, pulido y Gómez (2018); y, finalmente, la tercera categoría “Educación media en Colombia” a través de la lectura crítica de los documentos emitidos por el Gobierno Nacional, desde la Constitución política de Colombia (1991) a través del MEN, con la Ley General de Educación, ley 115 de (1994); Documento No. 14 (2010), sobre Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media; Plan Nacional Decenal de Educación (*en adelante* - PNDE, 2017), proyectado para 2017-2026 “el camino hacia la calidad y la equidad”; Portafolio de modelos educativos (2000), Decreto 1075 (2015), Huertas (2019), Rojas (2015), Quirós (2011), Jola (2001), Jaimes (2011), entre otros.

Para entender las transformaciones culturales y educativas en los jóvenes o si han dejado a un lado el saber por la utilidad de herramientas prácticas para el trabajo y cómo a través del MEN se piensa la enseñanza de la filosofía y qué cambios se han realizado en la forma de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Como lo indica Kant (Citado en Fernández, 2003) “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación” (p. 29). Es decir, tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre, y con la filosofía un

ser crítico con sentido humanista y social que puede llegar a vivir libremente, en un mundo pluralista como el actual.

Enseñanza de la Filosofía

Existen diferentes conceptos sobre la enseñanza de la filosofía, de tal manera Espinel, Pulido y Gómez (2018) dentro de la investigación y la recopilación de teorías sobre este concepto, indicaron una máxima para todos los maestros de filosofía, independientemente de su espacio académico, porque según el concepto de comprensión que tienen los maestros frente al saber filosófico, desde esa misma óptica ellos reflexionan lo que creen que se puede enseñar; es decir, qué tiene de enseñabilidad; desde esa perspectiva, el maestro proyecta la estrategia didáctica que considera más acorde para el proceso de enseñanza – aprendizaje, por ejemplo, si para algunos maestros, la filosofía es un cúmulo de saberes, argumentos contradictorios o una telaraña de sistemas teóricos complejos, lo más adecuado para este maestro sería enseñarla bajo la historia de esos saberes, un ejemplo claro de esta situación la evidencia Onfray (citado en Vargas, 2019) “lastimosamente, aún existen manuales que siguiendo su ejemplo, parten de la premisa insostenible que el pensamiento universal se realizó exclusivamente en occidente, en un continente y sólo por varones idealistas” (p. 227). Con esa finalidad argumentan su enseñabilidad y terminan transmitiendo teorías, corrientes filosóficas, frases destacadas y la evolución del pensamiento a través de la línea del tiempo de filósofos occidentales generalmente como los Presocráticos, Sócrates, Platón, Aristóteles etc.

Pero si los maestros la perciben como un ejercicio o actividad del filosofar generando una serie de espacios y relaciones con la misma filosofía, es decir, descentrar el contenido y guiar las similitudes y divergencias que se tienen al abordar cualquier tema, su reflexión pedagógica es diferente y lo obliga a diseñar su propia estrategia didáctica para cada tema tratado con sus técnicas y actividades. De lo anterior, Vargas (2019) dentro de su investigación encuentra que “enseñar filosofía supone enfrentar el conflicto que subyace tras la definición de la disciplina como conocimiento para aprender o estilo de vida por experimentar” (p. 225).

En el mismo sentido cabría la pregunta ¿Cómo enseñar una actitud o cómo instruir una actitud? Frente a esos interrogantes, Hoyos (2012) infiere que “la enseñanza de una ciencia determinada no puede incidir ni menos cambiar o agregar algo a la estructura de esa ciencia ni a lo que se concibe

como siendo ciencia. Ambos niveles son independientes” (p.77). De los conceptos expuestos, se puede decir que la enseñanza genera cambios pero no contra la estructura misma del saber que se enseña, es decir, que los cambios se germinan en los seres humanos, son ellos quienes modifican su estructura de pensamiento, reflexión y visión teleológica de su aprendizaje, porque indudablemente la filosofía ha perdurado alrededor de veinte siglos y el ser humano no ha sido el mismo, ni ha tenido los mismos recursos de acceso al conocimiento, específicamente en este siglo, cuando hace referencia a distintas maneras de aprender y enseñar los contenidos de un saber o disciplina, sea a través de la presencialidad, la virtualidad y a distancia.

Del mismo modo, la dicotomía de aprender filosofía o aprender a filosofar en el aula, supone un dilema en las metodologías y didácticas a aplicar en el aprendizaje, por lo que Nieto (2007) en su investigación evidencia que:

Un primer momento de reflexión se encontró enfocado en la didáctica y la filosofía, las cuales gozan de autonomía no excluyente que supone un eje articulador que es la búsqueda de sentido del aprendizaje filosófico en la escuela, este se adquiere gracias a dos componentes: el significado que son los contenidos teóricos y el significante que es el sujeto de aprendizaje (p. 183).

Es decir que, en cualquier contexto o espacio de aprendizaje debe existir esta conexión entre el significado y el significante y así cobra más sentido hablar de un saber filosófico entre maestro – estudiante enfocado en un saber hacer, saber ser y saber actuar filosóficamente ante cualquier situación cotidiana pasándola a un contexto problémico de interpretación de sí mismo, del otro y de su entorno vital.

Por lo anterior, la enseñanza de la *paideia* Vs. *logos* es la más acorde, porque al pretender enseñar un arte, el maestro le da un matiz particular y fundamental a su estrategia didáctica, en este contexto Castro (2000) comprende que “el alumno debe aprender, con nuestra ayuda, a dialogar con otras épocas, con otros pasados. Solo así, evidentemente, será capaz desde lo clásico de planificar su propio futuro y actual presente” (p.150). Por esta razón, el maestro de filosofía debe reflexionar su quehacer pedagógico de lo enseñable, (según el concepto que tenga de filosofía), investigando constantemente sobre los diferentes métodos de enseñanza para cada problema planteado, porque como bien lo indicó Boavida (2006) “ya no se trata de saber si la filosofía es legítima y si enseñarla es útil, problema que solo los ignorantes de filosofía se pueden en verdad colocar” (p.219). Sin embargo, esta investigación va más allá de la utilidad, porque la estructura misma de la filosofía es de por sí útil y de vital importancia para los educandos, tal como fue indicado en el estudio de investigación realizado por la UNESCO entre los cinco continentes.

Razón por la cual, se requiere que cada maestro realice una investigación pedagógica de la filosofía y su enseñabilidad para entender lo que tiene de enseñable en la educación media, por la misma razón es que Platón (citado en Peña, 2013) “fundó un centro educativo, con el fin de educar desde la infancia, enseñando las ciencias, entrenando en la reflexión sobre las cosas y los hechos y, adiestrando para obrar con justicia y rectitud de conciencia” (p. 38). Es una posición clara para justificar el porqué de la educación y la enseñanza de la filosofía, puesto que una vez de pensar y ser o actuar de manera razonable, coherente, ético, crítico, tolerante, el individuo puede desenvolverse en cualquier rol como profesional y se refleja la transversalidad de la filosofía con las demás áreas del saber.

Así mismo lo veía Aristóteles (citado en Boavida, 2006) “todo es filosofable y también lo es, por lo tanto, la enseñabilidad de la filosofía” (p. 219), en este caso no es un error que el maestro se esté cuestionando continuamente ¿Qué enseña?, ¿Cómo lo enseña?, y, ¿Qué aprendizaje se está gestando en sus estudiantes?, Cuando esto sucede se aleja de la transmisión de contenidos y se convierte en un maestro con actitud filosófica.

En el mismo orden de ideas Popper (citado en Vargas, 2019) destaca en su estudio que, “aunque la filosofía no es falsable, si es criticable y eso hace que existan genuinos problemas filosóficos explorados a lo largo de la historia” (p. 226), todo para indicar que, este saber filosófico es el primero que se ubica en medio de los estudiantes como problema, para filosofar sobre si y a la vez sobre el mundo que rodea al ser humano.

Para el caso, lo árido de la filosofía, lo trascendental y oscuro en primera instancia puede ser captado e interpretado de muchas maneras, con el único objetivo de encaminar el ejercicio del pensar y racionalizar todo lo que se percibe con los sentidos y los que no son captados simplemente, así como Kant, lo catalogó en fenómeno y noumenon, porque la filosofía al pasar del tiempo se va enriqueciendo por todas las mentes que toca y que van produciendo nuevas formas de ver, percibir y aceptar el mundo y la forma de filosofar en resonancia con su realidad cultural y tecnológica que bien es cierto, en este siglo inundó los sentidos de todos los jóvenes.

En relación con las implicaciones de la interacción maestro - estudiante, permite repensar la misma enseñanza de la filosofía por medio de la investigación pedagógica y la reflexión de una didáctica diferente a la convencional; así mismo, se enfoca en responder los interrogantes: ¿por qué? ¿para qué? ¿qué se enseña? ¿quién enseña? Hasta llegar al ¿Cómo enseñar? y no como

pretenden las instituciones a través de la instrumentalización y pretendiendo obtener recetas ante los problemas planteados en el aula.

La filosofía nace desde el debate y se ejercita en el diálogo abierto y racional, hallando la verdad en consenso y la enseñanza de esta disciplina fortalece su significado y significante, entre quien lo enseña y cómo lo enseña, así mismo, quien lo recibe y cómo lo está aprendiendo, para evitar que se conviertan en activistas irracionales que sólo entregan trabajos y evaluaciones por una nota o por pasar el rato simplemente; y no podría ser de otro modo, por lo que, Tozzi (citado en Gómez, 2005) ve con buenos ojos la estrategia de la discusión, cotejando a Peña (2013) que en su tesis sobre los supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños, fortaleció este argumento indicando que “la enseñanza de la filosofía a través del debate, la discusión y el pensamiento crítico, es importante que con este nuevo giro filosófico se pueda retomar todo el vasto aporte que intrínsecamente tiene la filosofía para la educación” (pp. 86-87).

Por el contrario, evitando la *doxa* (opinión) como bien lo plantea Gómez (2005) “los riesgos de superficialidad, espontaneísmo y *opinadera* de tales propuestas pedagógicas que desvirtúa la filosofía como disciplina” (p. 1), no es del todo cierto cuando se lleva un registro de tipo conceptual frente a lo comprendido por cada estudiante y cómo desde el principio se dio en consenso los temas a abordar durante el año, esto no significa la imposibilidad de abordar un tema diferente durante las clases (planes flexibles).

De este modo, Castro (2000) considera que

El alumno, tras un curso de filosofía, ha de ser capaz (o al menos ha de ser capaz de intentar) la construcción de un sistema propio de valores, sean esos los aceptados socialmente como buenos u otros cualesquiera. El objetivo, insisto (así lo entiendo) debe ser la mutación de valores. Ya se encargarán matemáticos, físicos, químicos y demás colegas de enseñarles a pensar dentro de lo normal. A nosotros nos toca, creo, enseñarles el lado diferente del valor (p. 151).

Siguiendo a Castro, la idea principal sobre la enseñanza de la filosofía, no es complicarlo todo en vez de ser prácticos, es el lograr que cada estudiante comprenda su propia síntesis de la vida que por compleja que parezca tiene un lugar en el mundo, en palabras de Ockham (citado en Parsons, 2010), donde escatima que “una vez lo haya comprendido, reduzca la teoría únicamente a sus elementos básicos” (p. 142), es decir, frente a la incertidumbre debemos ser prácticos, aquí nos damos cuenta que, es necesario los textos filosóficos completos y si es posible los textos originales de los filósofos (Físico o virtual) y, después de haber comprendido un fragmento, empezar a simplificar y relacionar con otros temas o autores.

Continuando en este mismo eje conceptual, Gómez (2005) resalta algunos elementos básicos de los autores que han marcado la historia de la filosofía occidental:

La mayéutica socrática, la idea platónica, la retórica aristotélica, el coraje estoico, la teología tomista, la duda cartesiana, el imperativo kantiano, la dialéctica hegeliana, la plusvalía marxiana, la sospecha nietzscheana, el inconsciente freudiano, la duración bergsoniana, la descripción husserliana, el *dasein* heideggeriano etc. (p. 4).

Con esa finalidad, debe establecerse una didáctica proactiva que influya en los estudiantes el deseo y búsqueda por la verdad sin importar si el camino es fácil o difícil, con el fin de descubrir por si mismos el valor de cada pensamiento y el despertar del maestro el deseo de indagar cada vez más sobre lo enseñable en beneficio de los estudiantes y romper la rutina de sus clases, colocando a disposición sus propias investigaciones, haciendo el recorrido pedagógico/didáctico de toda la formación filosófica en los niños, jóvenes y adultos, tal como lo estructuró Tozzi (citado en Gómez, 2005) sobre un “paradigma organizador: doctrinal o dogmático-ideológico, histórico-patrimonial, problemático o problematizador, democrático-discutidor, praxeológico-ético,” (pp. 3-4) y contrarrestar las preocupaciones de Gómez (2005) cuando indica que:

Los alumnos, generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos y la baja calificación de las disertaciones y los resultados de los comentarios filosóficos (p. 5).

En consonancia con las razones anteriores, es preciso indicar la responsabilidad cedida en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno, hacia una enseñanza de la filosofía de manera libre y espontánea, creativa y dinámica, activa y productiva, por lo que Salazar (1967) reflexiona una didáctica desde la responsabilidad “deben elegirse aquellas interrogaciones que enderecen la mente del alumno hacia las aporías filosóficas y no hacia temas laterales complementarias de índole fáctica” (p. 247), indicando así la manera correcta de preguntar llevando al alumno a comprender de entrada la posibilidad de saber plantear preguntas, dichas aporías (paradojas), siendo lógicas de contradicción en su momento, para luego, hallar consensos entre los argumentos confrontados.

Paralelamente, el método de Dewey (citado en Peñas, 1997) propone que “el alumnado sepa desenvolverse para encontrar soluciones ante problemas que se le puedan presentar. La solución de problemas es un método que analiza los posibles problemas que aparezcan al joven de manera sistemática a fin de alcanzar soluciones precisas” (p. 7). Porque la enseñanza de la filosofía debe tener una estrategia didáctica particular, según el tema abordado, debido a que su enseñanza es

totalmente diferente de las demás ciencias del saber. Por lo que, no se puede fusionar lo que por naturaleza es diferente, ni tampoco se puede confundir en sus métodos y resultados; así mismo, Sharp y Splitter (Citado en Paredes, 2014) dentro de su investigación tienen como énfasis “captar la naturaleza de la relación entre filosofía y otras disciplinas escolares es importante para que el papel de la filosofía en la enseñanza del pensamiento sea adecuadamente entendido” (p. 197). Superando así el preocupante dilema trazado por Peña (2013) del porqué “niños y jóvenes básicamente se han convertido en receptores de gran cantidad de información, siendo muy pobre su juicio crítico y exhibiendo una dependencia de pensamiento verdaderamente preocupante” (p. 7).

De esto se trata la epistemología sobre la enseñanza de la filosofía, de empezar a independizarse didácticamente ante la cantidad de guías prácticas estandarizadas desvirtuando la fuente original del filósofo que impide el diálogo o establecer la mayéutica socrática, desde los textos originales para que sean los estudiantes los que creen esa conexión con el pensamiento propio de cada filósofo, utilizando todas las herramientas tecnológicas y bibliotecas virtuales, porque ya está definido el verdadero sentido de la enseñanza de la filosofía y su legítima presencia en los escenarios educativos de Colombia.

Retomando a Sharp y Splitter (Citado en Paredes, 2014) “la filosofía ocupa un lugar fundamental con respecto a las otras disciplinas porque examina los criterios y estándares que subyacen al pensamiento” (p. 197).

Nuevamente la enseñanza filosófica tiene un interés lógico racional que problematiza y se problematiza con la intención de despertar en los estudiantes una actitud positiva y revolucionaria del pensamiento, sin determinarlo o coartarlo, enfocándolos en la búsqueda de diferentes soluciones ante un problema planteado, con el fin de hacer uso de la razón lo más que se pueda; desde una didáctica filosófica particular y mediadora. Así mismo, Gómez (2003) encontró dentro del estudio un énfasis similar:

Los profesores de filosofía son aprendices de filósofos que hacen de mediadores entre los textos filosóficos y los estudiantes. Deben incitarlos a que comiencen a pensar por sí mismos, a una edad en la que están comenzando a salir de la adolescencia (p. 22).

De este modo, se reitera que los maestros de filosofía están llamados a repensar sus prácticas y ver lo que hacen desde otras perspectivas, desde las investigaciones realizadas en el aula, para sistematizar resultados y que sirvan de apoyo para otros en el mismo ejercicio, manejando lo

anacrónico y diacrónico de la episteme filosófica como a su teleología misma e insertando en todos sus procesos didácticos una disertación filosófica como una de tantas, frente a la evolución de las preguntas sugeridas y las planteadas por los mismos educandos e interrogándose sobre sus conceptos adquiridos por los estudiantes, las deducciones del maestro y los del mismo texto tratado, haciendo que el educando se interrogue continuamente e intente darle respuestas a los problemas planteados conforme a la realidad de contexto y análisis de los problemas sugeridos a través de la casuística o las problemáticas reales de contexto que en palabras de Gómez (2003).

Es estarse interrogando de manera sistemática el contenido del texto, ella precisa el sentido y la función conceptual, pone en evidencia los elementos explícitos de lo que se trata y descompone los momentos de la argumentación, sin separar nunca el análisis formal de una cuidadosa comprensión de fondo sobre el problema tratado y sobre el interés filosófico de la posición construida y asumida por el autor (p. 153).

En este orden de ideas, la enseñanza de la filosofía es un recurso motivador para que el aprendizaje cobre un sentido y significado con observancia a la realidad, que se requiere en los escenarios educativos de Colombia. En este orden de ideas Boavida (2006) considera que

Se reconoce la necesidad de una enseñanza y de un aprendizaje que recupere el valor de una razón constitutiva y actuante (...) una razón susceptible de aprendizaje, evolución y calificación, para lo que son determinantes los modos de enseñar y de aprender, principalmente en materias tan complejas y sutiles como es la filosofía (p. 223).

Así mismo, abrir los horizontes y recursos en los que puede estar sumergido el maestro-alumno dentro de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, de manera holística donde esté a la expectativa y el sentido de admiración por todo lo que sucede dentro del proceso de enseñanza, como lo indica Paredes (2014):

Una mente holística, es decir, una mente que hace uso de los procesos específicos de ambos hemisferios para resolver problemas, obtener, procesar y representar la información; en la cual los procesos de especialización y asimetría se presentan dependiendo de los estímulos cognitivos dados, actuando de forma combinada y simultánea. (p. 204)

Desde esta acotación, se llega a niveles de abstracción, raciocinio y trascendencia, donde no se está lejos del filosofar, es decir, de construir investigación con los estudiantes, al comprender que más que enseñar los pensamientos filosóficos es recurrir a las múltiples posibilidades que el estudiante trae para filosofar y que se sienta afectado por los diferentes temas abordados, para intentar con disciplina unas soluciones o respuestas más acordes a la realidad, que las ya elaboradas por otros y dejar fluir su creatividad y vivir una filosofía libre de dogmas, ideologías y religiones,

aprovechando todas sus interconexiones y conocimientos o conceptos previos que a través de la disertación filosófica podrían problematizar ellos mismos. Por lo que Peñas (1997) dentro de su estudio extrae que:

La filosofía propone o intenta en cierto sentido, no ser sólo un conocimiento particular, sino por su naturaleza proporcionar a los alumnos un enfoque holístico que combine conocimientos de todos los ámbitos de la realidad y que estimule el desarrollo global de la persona (p. 6).

De lo anterior, se puede inferir que el conocimiento es transversal y la filosofía cumple ese papel articulador porque compromete toda la dimensión del ser, con sus problemas, interpretaciones y posibles soluciones, frente a las situaciones de cada caso en particular dentro de las aulas como fuera de ellas, donde los jóvenes se puedan sentir identificados y escuchados de manera constante y comprendidos ante el caos de una sociedad multicultural permeado por injusticias sociales. Ven en la filosofía una catarsis de sus emociones y vivencias por ser anacrónico y teleológico.

Dicho de otra manera, Gómez (2003) infiere que “cualquiera que sea la filosofía es un remedio contra los peligros de la sociedad y ella llega a ser indispensable en nuestra época, donde no se sabe hacia donde nos lleva el progreso técnico” (p. 106). Es un estudio sistemático, donde la única pretensión es llevar los temas filosóficos a la comprensión de los estudiantes y que el maestro ahonde en investigaciones sobre estrategias didácticas, para así brindar una enseñanza filosófica libre, autónoma y práctica que permita obtener nuevos resultados.

En conclusión, los problemas del abordaje del saber filosófico que se deben tener presentes en la enseñanza, son sobre estrategias didácticas particulares de cada postulado a enseñar, porque la pedagogía de la filosofía es un saber intrínseco y particular de los demás saberes, por lo que se sugiere enmarcar un estudio metodológico acorde con las necesidades del estudiante fomentando estrategias innovadoras con sentido crítico y constructivo para la enseñanza de los pensamientos filosóficos para aprender a filosofar, porque, si bien es cierto, el maestro debe comprender la diferencia entre las estrategias didácticas, las técnicas y las actividades que se desarrollan dentro del aula y dependiendo del tema, los recursos, el escenario, herramientas digitales que necesita y las condiciones que la institución educativa le brinde, porque las grandes preocupaciones de los maestros se encuentran en el aprendizaje, es decir, si los estudiantes aprenden lo que se imparte en el aula, a esto hacen referencia Espinel, Pulido y Gómez (2018) quienes resaltan que “las preocupaciones de muchos profesores de filosofía recaen en las formas y herramientas que hacen posible el enseñar filosofía” (p. 21).

Pertinencia y vigencia de la enseñanza de la filosofía

Hoyos (1999), Medina y Roa (2009), González (2018), Espinel, Pulido y Gómez (2018), convergen en la pertinencia de la enseñanza de la filosofía y el ejercicio del filosofar porque están íntimamente unidos y difícil desligar la una de la otra, proponiendo un giro hermenéutico en el plan de estudios sobre los diferentes temas a abordar en la enseñanza de la filosofía y convertirlos en problemas, estimulando su utilidad y sentido del filosofar dentro y fuera de las aulas, desde una transversalidad con otras disciplinas del saber y con la vida misma como sujetos inmersos en la sociedad. En consecuencia, Meraz (citado en Espinel, Pulido y Gómez, 2018) considera que “nuestra filosofía del aula consiste, entonces, en saber abrir al estudiante al cuestionamiento y llevarlo a indagar sobre aquellas respuestas consideradas pertinentes, a hacerlo vivir en dichas actividades” (p. 158).

Esto indica que no se puede desligar la enseñanza de la filosofía de los postulados filosóficos, porque forma parte de la misma sistematización de un saber absoluto, también admitió la idea de entablar ese diálogo entre un pasado y un presente en contexto. Paralelamente, Hoyos (1999) al ver reducido el trabajo del maestro en un simple tutor de guías, motiva a los profesionales que se intente “pasar de la filosofía de manuales a la lectura e interpretación de los textos clásicos” (p. 14), con la posibilidad de llegar pertinentemente a la enseñanza de la filosofía directamente con los autores, interactuando con cada filósofo abordado de forma contextual y coherente porque ellos han tabulado su pensamiento y sus argumentos.

Así mismo señalarle a los estudiantes lo humano que hay en todo el proceso del filosofar, algo similar ocurre con las reflexiones de Althusser (2016) al responder ¿Qué es un filósofo? resalta que “es un hombre que se debate en la teoría. Y para debatirse, hay que aprender a batirse como un combatiente, y para debatirse en la teoría, hay que llegar a ser un teórico por medio de la práctica” (p. 258).

Bajo esta perspectiva, los textos filosóficos no son el problema frente a la pertinencia o vigencia de la enseñanza del saber mismo, sino el abordaje que se ha mantenido en las aulas de clase, de igual modo, Hoyos (1999) considera que “para crear filosofía se requiere una relación no ilusoria, sino real con el presente y con la tradición” (p. 14), también admitió aquí esa interacción hermenéutica entre el pasado y el presente, entre los problemas de épocas anteriores con las que yace en este siglo, es decir que, ni los textos ni la tradición o las corrientes filosóficas son el

problema de que la filosofía sea relegada en algunos contextos educativos, porque tanto maestros como estudiantes deben aprender a dialogar con ellos, interpretar sus conceptos y contextualizarlos en los problemas actuales.

En este orden de ideas, la filosofía occidental y oriental demuestran múltiples formas de vida que le ayudarán a los jóvenes a forjar su identidad como ser humano inmerso en una sociedad pluralista y respetando al otro. Indica así mismo Ardao (citado en Yamandú, 2006) sobre el concepto que se viene desarrollando, al considerar que “la historia bien entendida de la filosofía es siempre una vuelta a la tradición filosófica para hacerla participar de la meditación del presente” (p. 33); por consiguiente, es irrisorio pensar una enseñanza de la filosofía alejada de los problemas actuales, a espaldas de las necesidades conceptuales y epistemológicas que manifiestan los estudiantes en cada encuentro filosófico, en cada pregunta, en cada participación y hasta en cada silencio, de esta forma se invita a los maestros hacia la apertura, es decir, que permitan que sus estudiantes le cuestionen con la intención mayéutica de lograr un discurso filosófico entre ellos, en concordancia con lo anterior, González (2018) desde su lectura crítica resalta que:

Una pertinente enseñanza de la filosofía será aquella en la que se muestre el verdadero sentido de esta, mostrar que los filósofos son seres humanos que se equivocan y en muchas ocasiones su pensamiento no era más que palabras sueltas sin argumentación, pero que estas imprecisiones del pensamiento fue lo que logró consolidar lo que hoy en día podemos llamar filosofía (p. 23).

Con esa finalidad, el MEN, bajo la estrategia Colombia Aprende, (citado en Medina y Roa, 2009) se suma al planteamiento afirmando que “se habla de pertinencia de contenidos, de flexibilidad curricular, de educación para la competitividad” (p. 14), de igual manera, Espinel, Pulido y Gómez (2018) concuerdan al indicar que “los contenidos filosóficos deben ser flexibles y contemplar los intereses de los estudiantes, en un ejercicio de entender sus relaciones con su contexto, con los temas que les despiertan afinidad” (p. 96).

Las afirmaciones anteriores sustentan un nuevo ejercicio en las aulas, una nueva forma de enseñar la filosofía, por ser hoy un componente vigente y por el cual los sectores gubernamentales esperan más del saber filosófico. Es un llamado a flexibilizar los contenidos para arriesgarse a crear dentro del aula y fuera de ella espacios de debate y de respeto por la opinión entre pares, fomentando un ejercicio reflexivo constante del entorno y del mismo aprendizaje que llegue a impactar tanto que sean los mismos estudiantes quiénes soliciten más espacios, más encuentros académicos y más lecturas por haberlos conectados con la verdadera función de la filosofía que es el hacer lectura de la realidad e intentar darle solución con sentido crítico, responsable, analítico,

batiéndose y debatiéndose en la enciclopedia. Llevar la filosofía como parte de su propio crecimiento personal, racional, lógico, reflexivo y hasta espiritual alejado de doctrinas, proselitismo, y normas rígidas que no permiten la apertura hacia nuevos caminos hermenéuticos, opacando la teleología del ser de cada estudiante.

Un ejemplo claro de este anhelo lo evidencia Posada (citado en Vargas, 2019) “volver a las habilidades propias de la disciplina, recuperar la actitud que surge a partir de la capacidad de asombro y la perspectiva crítica sobre cualquier tema” (p. 228). Igualmente, Juliao (citado en Vargas, 2019) considera que las “habilidades humanas anteriores al diseño de las preguntas por parte de los primeros filósofos griegos, chinos e hindúes” (p. 228).

Por otra parte, existen otras situaciones que han vedado la característica propia de la filosofía indicadas por Tovar (2007), Medina y Roa (2009) y González (2018) frente al contexto de Espinel, Pulido y Gómez (2018) dejando en evidencia que la educación se ha “hipermediatizado, hiperespecializado e hipertecnificado como el vigente, el asunto deja de ser un cuadro paranoico o accidental para mostrar los efectos de ciertos acomodamientos del sistema global de mercados” (p. 12), quienes bajo el discurso de la competitividad, el lenguaje numérico y la globalización marginan el saber filosófico, olvidando que es sencillamente un estilo de vida, que hace que los seres humanos se interroguen y se conozcan un poco más sobre quiénes son.

Qué papel quieren desempeñar en esta sociedad, analizando realidades y problemáticas actuales, confrontadas con la historia filosófica, política, geográfica, etc., para extraer convergencias y divergencias entre las épocas y conceptos claros sobre sus propias necesidades, es aquí donde se conjuga la enseñanza de la filosofía con otros saberes y transversalmente pueden articular sus contenidos y dinámicas dentro de cada saber a través del diálogo y la reflexión, como también la forma de evaluar sus contenidos y el aprendizaje.

Al respecto, los maestros y estudiantes forman sus propios juicios de lo observado y estudiando de fondo, los interés de cada estudiante por el tema tratado, así mismo, se puede lograr una educación libre y transparente, “libre de dogmas”, desarrollando pensamiento auténtico a través de la ontología, la antropología, la epistemología entre otros, con la posibilidad de una enseñanza desde la filosofía para niños (*en adelante* - FpN), hasta la universidad para quienes vean de este saber su profesión o estilo de vida y no como una mera psicología del interactuar entre pares; todas estas observaciones llevan a Medina y Roa (2009) a tratar el tema de la pertinencia desde un contexto real del aula y crítico en el aprendizaje:

La pertinencia de enseñar filosofía; una mirada desde los estudiantes de formación media; al pasar por una sala de clases y ver a un profesor hablando frente a un grupo, podemos afirmar que está “enseñando”, Pero posiblemente, no podemos afirmar que las personas que lo escuchan están aprendiendo (p. 55).

Lo dicho hasta aquí demuestra que el saber filosófico va más allá de solo leer, escuchar, escribir y repetir: llegado a este punto, Espinel, Pulido y Gómez (2018) fortalecen este estudio al resaltar que, “la relación de aprendizaje que tiene lugar en el aula no es sólo cognitiva, sino también sentimental y moral” (p. 316). Por esta razón, la trascendencia de toda lectura crítica, pensamiento lógico, crítico y racional se va convirtiendo en un estilo de vida autónoma pero responsable consigo mismo y los demás como bien lo diría Kant, en su imperativo categórico de actuar de tal forma que se convierta en un universal.

En este sentido, la pertinencia es al mismo tiempo la reflexión frente a la adaptación entre los estudiantes y la realidad que viven, así como lo que se enseña, lo que se debe enseñar y lo que deben aprender los jóvenes en el contexto sociocultural e histórico en que se están formando dentro del establecimiento educativo, dándoles respuestas a sus inquietudes y sus temores, para que puedan adaptarse a una sociedad que devenga reflexión constante desde todos los niveles de producción.

Por otra parte, desde la lógica de Deleuze (citado en González, 2018) “ya no estamos ante el par “individuo-masa”. Los individuos han devenido “individuales” y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados, [bancos]” (p. 29). Acotando esta misma idea, Medina y Roa (2009) visualiza desde el análisis de su estudio que “lo técnico - científico es sagrado, mientras las humanidades y las ciencias sociales son profanas” (p. 13).

De lo anterior, se infiere la individualidad del ser, que por más que se tengan grupos de estudiantes en un salón de clase, cada uno es auténtico y tiene formas distintas de interpretación, de diagnóstico y proposición, por dichas razones, la enseñanza de esta disciplina debe ser libre, espontánea y auténtica, basados en la creatividad y la lógica conceptual de interpretación del mundo, lo que el estudiante desea o tiene el impulso de aprehender para su vida.

En concordancia con la filosofía misma que cada institución tiene frente al ser humano que desea formar, retomando la manera libre de adoctrinamiento, porque es impensable que los estudiantes de educación media sean estáticos o que no tengan algún conocimiento para conceptualizar con la ayuda de la filosofía, no sólo por los más destacados dentro de la historia. González (2018) considera que los maestros responsables de esta enseñanza no pueden reducirse a

los “*bestseller* de la historia” (p. 22), porque ninguno es mejor que el otro, cada uno respondió a una problemática contextual e inmerso en ella misma intentó darle solución desde su lectura, reflexión, análisis y lógica conceptual, que en palabras de Ferry (2015), la idea es:

Del mismo modo que las obras de Braque o de Kandinsky no son [más bellas] que las de Vermeer o Manet, las reflexiones de Kant o Nietzsche en torno al sentido o la falta de sentido de la vida no son mejores (ni por lo demás, peores) que las de Epicteto, Epicuro o Buda (p. 8).

Es una correlación de reflexión y aprendizaje para el bien de la misma educación y de los procesos pedagógicos de lo enseñable de acuerdo a la edad de los estudiantes, donde progresivamente van madurando y adentrándose a la complejidad de sus vidas a la luz de la filosofía, así las cosas, se establece una pertinencia institucional de contexto, donde se ha tomado como partida, la necesidad y el interés de los mismos estudiantes que van a recibir los diferentes conocimientos, viéndolo productivo para su vida en sociedad.

Al respecto, conviene decir que esta investigación documental a través de todos los autores citados y los que quedaron detrás del texto, hacen un llamado a los maestros para que enseñen a los estudiantes a partir de la realidad o de sus propias necesidades, además, establece que para garantizar un aprendizaje filosófico de forma libre en los escenarios escolares, se debe cambiar su forma de enseñanza, cobrando vigencia y pertinencia de dicho saber para la vida. González (2018) en su investigación considera que el paradigma ha de ser los “modelos pedagógicos alternativos que saquen de la rutina magistral tanto a docentes como a estudiantes en cualquiera que sea su nivel de formación” (p. 15).

Bajo el mismo hilo conceptual, Yamandú (2006) y Espinel, Pulido y Gómez (2018) logran sintetizar estos postulados al indicar que son los maestros los que escogen qué enseñar y cómo hacerlo a través de su reflexión e investigación pedagógica sobre su disciplina, al mismo tiempo son los encargados de demostrar su vigencia y pertinencia en este siglo XXI, porque teniendo de presente su reflexión personal, investigación en el aula y la experiencia misma en la disciplina, debe repensar su pedagogía. Su práctica misma trascendiendo las didácticas implementadas, enfocadas en un aprendizaje significativo, sin llegar a determinar en una sola estrategia didáctica todo el proceso de enseñanza de la filosofía.

En palabras de Espinel, Pulido y Gómez (2018) “la didáctica de la filosofía consiste en hacer su propia interpretación del imperativo de pertinencia: retraduce la pertinencia en términos de coherencia interna, para el proyecto de cada docente en particular” (p. 249). De lo anterior, se puede

decir que toma una posición reflexiva, personal y filosófica por tratarse del que hacer como maestros y al mismo tiempo, por ser una filosofía y educación para adolescentes.

De esta forma, habría que decir también que, si no se cumple, toda enseñanza sobre humanidades, a los estudiantes no les interesará y la verían como algo inútil, sin sentido y son absorbidos por los sistemas de producción, enfocados en el consumo y la satisfacción de necesidades creadas por el sistema económico con poca reflexión y lógica conceptual de la vida misma.

Todo para indicar que, la pertinencia de la enseñanza de la filosofía nace, se arraiga y tiene sentido, cuando el maestro dentro de su pedagogía ha determinado qué va a enseñar en concordancia con lo que él estudiante desea saber y qué es lo que lo motiva acercarse a ese conocimiento, qué expectativas tiene y qué espera aprender, es un dinamismo e interdiálogo maestro-alumno. Es decir, que para que exista una pertinencia en la enseñanza de esta disciplina, no se puede imponer ni reducir la estrategia didáctica a una simple cátedra o historia de siglos de pensamientos.

Es un juego de intercambio y de saberes que la complementan, cobrando relevancia y pertinencia el modelo pedagógico planteado en la categoría anterior, a saber, la estrategia didáctica de la disertación filosófica, por ejemplo, donde evoluciona la enseñanza junto con los postulados filosóficos dentro del aula ejercidos por los estudiantes y el maestro que acompaña todo el proceso sin imponer, sólo incentiva y motiva a través de la indagación un cúmulo de cuestionamientos para adecuar la mejor respuesta según la realidad de contexto, sin caer en relativismos ni en totalitarismos universales, desligado de la cultura dentro de la escala de valores de una sociedad.

En contexto con lo mencionado, la vigencia de esta formación en filosofía debe tomarse con la responsabilidad misma de estar actualizándose y creando nuevas estrategias didácticas o formas de enseñar los temas y problemas que los filósofos se plantearon en su época. Así lo señala Barreto (2011) enfocando la disertación filosófica como una alternativa de interés para los jóvenes, “de acuerdo con los cambios sociales y educativos que el país ha vivido en los últimos años, se ha ampliado la posibilidad de investigar nuevas estrategias didácticas que brinden una posibilidad novedosa de abordar las prácticas educativas en las instituciones” (p. 175). Dichas novedades deben estar sujetas a la investigación en el aula y la creatividad del maestro para innovar nuevas formas de conectar a sus alumnos con el tema abordado.

Bajo este mismo pensamiento, la validez de la filosofía y su didáctica debe ser totalmente independiente de las sugeridas o aplicadas en las demás disciplinas a sabiendas que el objeto de estudio varía, para precisar, Díaz (citado en Espinel, Pulido y Gómez, 2018) considera que “es posible sostener su vigencia e importancia como campo a disputar, sobre todo y en primera instancia por parte de los y las docentes” (p. 242). Aquí se reitera el llamado hacia los maestros en recuperar su dedicación hacia la investigación pedagógica permanentemente y sobre estudios nacionales e internacionales de nuevas prácticas educativas, como el enseñar aprender a pensar y filosofar, siendo este el camino para mantener la vigencia y pertinencia de este saber filosófico sin miedo a explorar en innovación y creatividad, un aprendizaje recíproco entre maestro-alumno.

De lo anterior, se conjuga un tema muy importante “el tiempo”, según lo indicado por Stenhouse (1991) “la participación en investigaciones y el estudio de la propia aula son la parte educativa del proceso y los profesores que producen materiales tienen menos tiempo para ello” (p. 10). El tiempo es crucial para repensar la pedagogía siendo una correlación entre filosofía y didáctica, esta constante reflexión viene desde el siglo XX, a pesar de esta dificultad, existen pedagogos que se han lanzado hacia estrategias didácticas innovadoras como la disertación filosófica, didáctica hermenéutica, humor, cafés filosóficos entre otros”, desde la pedagogía filosófica, entendida como la ciencia que estudia la forma, el método y las técnicas que se aplican en la enseñanza del saber filosófico, indicando que no existe una única forma de enseñar dicho saber, precisamente porque la filosofía tiene su propia pedagogía y en tal sentido, debe ser enseñada con una didáctica particular acorde al tema a abordar.

Por otra parte, la filosofía misma comprende una complejidad de temas abordados por el hombre por medio de percepciones epistemológicas, antropológicas, ontológicas, políticas, entre otras, que hace aún más la individualización de su didáctica para la pertinencia de su enseñanza; volviendo la mirada hacia su vigencia es preciso referenciar a Camilloni *et al* (citado en Espinel, Pulido y Gómez (2018) quienes argumentan una vez más que “han sido las didácticas específicas las encargadas de traer nueva vigencia al saber didáctico y también de disputar el campo teórico a la didáctica general” (p. 241).

Por medio de este análisis, es importante que la filosofía intente desprenderse de la rigidez de las estrategias didácticas convencionales, como aquella que recoge todos los elementos para la instrucción y el aprendizaje de cualquier saber, pero por tratarse de un saber filosófico con su propia pedagogía sobre la forma de enseñar a pensar filosóficamente o de acercar al estudiante a forjar su

propio criterio con actitud filosófica, es lo que le permitirá a cada maestro diseñar con sus alumnos, técnicas basadas en las necesidades del grupo, pero apoyado en la creatividad de ellos, permitiendo un desarrollo del trabajo en clase más eficaz y diseño de una evaluación acorde a los objetivos del currículo y los creados en el aula por maestro - estudiantes.

Finalmente, se deduce la pertinencia de un espacio de reflexión y de crítica que pretende el acceso a la filosofía y su enseñanza en las instituciones educativas, es un trabajo investigativo del maestro en cualquier nivel de educación básica, secundaria y media, a la vez recuperar el papel de la filosofía dentro de la formación de juventudes y las motivaciones de los mismos maestros para sacarlos de sus rutinas volviéndose agentes activos de investigación, haciendo que sus estudiantes se conviertan en semilleros del arte de aprehender, porque las teorías filosóficas aún siguen siendo pertinentes y vigentes en este siglo.

Yamandú (2006) deseó subrayar que “destacando la vigencia del rigorismo de la ética de principios de Kant, señala que [coincide por completo] con nuestra ética capitalista dominante” (p. 70). Baste, como muestra que el filósofo a que hace referencia es del siglo XVIII y aún en el siglo XXI sorprende tal actitud filosófica, ética y moral por el deber ser como ciudadanos auténticos y de principios vitales como lo es la honestidad, ejemplo que desarrollaremos más adelante; hecha esta salvedad, no se puede dejar en hipótesis lo señalado por Stenhouse (1991) sobre las buenas condiciones para hacer investigación dentro del aula, aunque “los profesores han sido empujados a asumir un papel más directivo del que ellos mismos o el director deseaban” (p.10).

La enseñanza de la filosofía en la Educación Media en Colombia

La enseñanza de la filosofía en la educación media se ha adaptado a los paradigmas de las transformaciones educativas que han dado un giro trascendental en la educación de Colombia, lo cual se argumenta desde el estudio realizado por González (2018) sobre el pensamiento crítico en la educación media, quien extrae lo siguiente:

En 1998 la Organización Educativa Iberoamericana, realizó un estudio publicado acerca de los Currículos de Filosofía en el Nivel Medio en Iberoamérica, dicho estudio arrojó como resultado una tendencia en los países iberoamericanos de tomar como eje central el pensamiento crítico, la formación de valores, la ética entre otros, durante la formación escolar y media de los estudiantes (p. 39).

A raíz del estudio sobre la educación en valores, ética-moral, ciudadanía, lectura y pensamiento crítico, se corre el riesgo de perder el enfoque del saber filosófico, desde una transversalidad entre saberes con las disciplinas de lenguaje, ética, moral y demás, olvidando que tiene un saber propio, es decir, los espacios propicios e idóneos para el filosofar a través de las diferentes estrategias didácticas, con sus técnicas para llegar a su discusión, debate y propuesta crítica del pensamiento, incrementando aún más ese pensamiento crítico en la educación media en Colombia.

La enseñanza de la filosofía en la educación media no ha tenido un estudio en profundidad sobre los estándares curriculares, metodologías, estrategias didácticas y evaluación en el aula, y es posible que no esté cumpliendo su función propia de enseñar a pensar. Competencia específica de la filosofía, de manera puntual se refiere Quirós (2011) en su estudio de contexto “en mi experiencia como docente y en mis prácticas profesionales, veía que la filosofía antes de ser utilizada para enseñar a pensar o para desarrollar habilidades propias del filosofar, la utilizan para enseñar historia” (p. 4).

Esto ocurre cuando no se hace una evaluación inicial en el aula, es decir, que, desde el primer día de clase, el maestro ya posee los temas a tratar y empieza dictando los contenidos de cada unidad, pasando por encima la precepción y comprensión que el estudiante tiene frente a la filosofía (conocimiento previo). Es decir que no se tiene en cuenta lo que el estudiante cree que va a aprender en ese espacio académico, así mismo, no se aterriza la filosofía al contexto de los estudiantes, al omitir los porqué de su enseñanza, para qué la filosofía en la educación media, tampoco les indica el por qué el MEN la incluyó dentro de las áreas obligatorias para la educación, el porqué de su pertinencia en los educandos, y mucho menos en responder ¿qué es filosofía? A través de los diferentes filósofos y la construcción de nuevo conocimiento del saber, antes de empezar con los tratados filosóficos. Así mismo, tampoco se dialoga lo que se espera de ellos como estudiantes de filosofía, desde el PEI y la misma filosofía institucional entre otros.

Por esta razón, los estudiantes la han considerado como una asignatura más, porque no se ha iniciado con acercarlos al origen e influencia que tiene la filosofía en la educación. Por el contrario, y siguiendo con Quirós (2011) quién resalta que “el estudiante aprendía con la filosofía eran datos, fechas, nombres, acontecimientos etc.” (p. 4). En el mismo orden de ideas, es quizás una enseñanza de acumulación de información con el pretexto de insertar lo que el maestro considera necesario para que sus alumnos se defiendan ante la vida.

Así las cosas, tal conocimiento tiende al olvido fácilmente porque son temas o problemáticas que no han surgido de la necesidad de los estudiantes ni cuestionado por ellos, por lo que, no la han relacionado con sus vidas. En este orden de ideas, muchos pedagogos filósofos la han denominado “educación bancaria” como Freire (citado en Quirós, 2011) quien a través de su estudio sensibiliza que “Colombia ha seguido cayendo en la dinámica de la educación bancaria, es decir, un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (p.9). De lo anterior se deduce una invitación al diálogo permanente que debe existir entre maestro y alumno, sintiéndose ambas partes involucradas en la construcción de nuevo conocimiento e interpretación por medio de la lectura crítica de cada realidad partiendo del estudiante y la sociedad.

De este modo, Rojas (2015) en su investigación considera que “del interés del docente y su manera de involucrarse e involucrar a sus estudiantes hacia el pensamiento crítico se reconoce la importancia de la clase de filosofía y evidencia el beneficio de su presencia para toda la comunidad educativa” (p. 86). Ahora bien, existe otra realidad en las instituciones del país que no se puede ocultar, bien examina minuciosamente Huertas (2019) de manera puntual indica que “el número de estudiantes es siempre elevado, los tiempos de clase exiguos, los materiales para la clase, precarios” (p. 44). De esta manera, es posible que con estas condiciones se enfoca una educación “bancaria e industrializada”, donde la interacción desaparece y la masificación prima porque el interés del MEN se ha enfocado en medir el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, más que por la individualización del *ser* y su espacio para interactuar y reconocer su *ser* en relación con el otro.

Zuleta (citado en Quirós, 2011) manifiesta que “la educación, tal y como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p.10). Pero ¿Qué es enseñar a pensar? No es otra cosa que saber que es la filosofía en los diferentes contextos, hacer lectura crítica de las problemáticas del entorno y con el diálogo entre pares y el maestro construir nuevas interpretaciones por medio de las herramientas de la lógica, la razón, análisis de contextos, creatividad y proposición resolutive.

En palabras de Garzón (citado en Quirós, 2011) “pensar es darse cuenta de que el progreso no es el cemento y los grandes edificios” (p.10). Es decir, que todo aquello que lleva al hombre a reflexionar y cambiar de comportamiento o actitud por autonomía, eso es pensar y progreso al

mismo tiempo; es comprender el quehacer de la filosofía y del maestro como la articulación de todos los componentes del proceso del pensar. De este modo Rojas (2015) infiere que:

Ese quehacer empieza en la pregunta y el sombro (interpretación), pasa por el análisis y la reflexión (argumentación), para llegar, por medio del uso de la palabra, oral o escrita, a la búsqueda de la razón justa, original y plural (proposición). Ese quehacer también genera debate (diálogo) y crítica (pensamiento crítico) y busca trascender (creatividad) (p. 86).

En otras palabras, puede haber claridad del cómo puede ser la enseñanza de la filosofía en la educación media como orientadora en la formación del *ser*, pero se confunde con los efectos de la globalización y las TIC, porque toda política en educación responde a las demandas internacionales, guiándose por un ideal de progreso más que humanístico, olvidando también los contextos culturales y económicos de cada país y sus garantías de acceso a la educación.

Al cotejar la normativa del Gobierno Nacional sobre lo indicado hasta aquí, se visualiza el Numeral 2, del Art. 1.1.1.1 del Decreto 1075 (2015) sobre el diseño curricular:

Diseñar estándares que definan el nivel fundamental de calidad de la educación que garantice la formación de las personas en convivencia pacífica, participación y responsabilidad democrática, así como en valoración e integración de las diferencias para una cultura de derechos humanos y ciudadanía en la práctica del trabajo y la recreación para lograr el mejoramiento social, cultural, científico y la protección del ambiente (p. 2).

Bajo este mismo decreto, se definieron las orientaciones curriculares a partir del PEI. Art. 2.3.3.1.6.2. Decreto 1075 (2015), llamado desarrollo de asignaturas. “Las asignaturas tendrán el contenido, la intensidad horaria y la duración que determine el proyecto educativo institucional” (p. 81). Es decir, la unificación de los trece (13) numerales contemplados en el Art. 5° de la ley 115 de 1994, más las optativas en paralelo con el tiempo legal de la jornada escolar. Por ello, las horas pedagógicas de cada campo del conocimiento son dadas por cada área disciplinar para poder articular y dar cumplimiento a todas las áreas obligatorias. Por lo que, la enseñanza de la filosofía es reducida de 135 minutos a 45 minutos por semana, en la mayoría de los casos y con estos tiempos reducidos dificulta la investigación en el aula y del trabajo personal del maestro, en cuanto al análisis contextual del aula para fomentar diseños de estrategias didácticas, técnicas y actividades innovadoras como de la misma evaluación.

Si bien es cierto, la filosofía más que demandar esfuerzo, requiere tiempo y disponibilidad de espacios y recursos para impartirla y en lo que toca a estrategias didácticas se requiere aún más de tiempo y análisis en el aula. La realidad frente a la necesidad resulta nula, puesto que existe cierta

jerarquización y desde esta línea de argumentación, González (2018) considera que “el poder estableció que los estudiantes deben saber matemáticas, computación e inglés, pero no estimulan en ellos un saber humanista, ilustrado, tolerante, incluyente” (p. 36). Simultáneamente el mismo autor deja la siguiente objeción:

Cuando se privilegian ciertos saberes sobre otros, reduciendo la posibilidad de una heterogeneidad educativa en pro del fortalecimiento de la civilización, se cae inevitablemente en el error de fortalecer aquellas carreras ligadas a la mercantilización y a su vez debilitar aquellas que propenden por la construcción histórica, racional y crítica de la sociedad (p. 28).

Todas estas objeciones, el MEN, junto al Plan Nacional Decenal de Educación (*en adelante* - PNDE, 2017), intentan subsanarlo de la siguiente manera sin nombrar ninguna disciplina en específico ante el desarrollo de cada asignatura. Según lo indicado en el Acápite 2º, Artículo 2.3.3.1.6.2, del Decreto 1075 de (2015):

En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando (p. 81).

De lo anterior, no se escatima la complejidad del ejercicio filosófico en estas condiciones, y al mismo tiempo es la oportunidad para que los maestros logren apoyarse de las investigaciones sobre la enseñanza y las estrategias didácticas motivadoras hacia el conocimiento y fomentar ellos mismos su propio estudio de investigación pedagógica con la estrategia didáctica indicada por cada tema. Tabulando al mismo tiempo los resultados de cada puesta en marcha, desde el escaso tiempo libre que tienen para poder lograr un banco de experiencias y obtener grandes bases que conlleven a replicar poco a poco los sectores educativos frente a esta disciplina en concordancia con la realidad de contexto, reiterando que debe ser desde las necesidades de los mismos estudiantes.

A pesar de las dificultades expuestas anteriormente, el gobierno nacional se ha enfocado en garantizar la cobertura, y permanencia de jóvenes en la educación, para entrar en el mismo discurso internacional de alfabetización y competitividad. De lo anterior, estadísticamente han mostrado un incremento representativo en el acceso y permanencia sin embargo, frente a la transformación social y manera de resolver problemas de forma crítica, reflexiva y colectiva presuntamente es de poco impacto para la misma; tal situación lo demuestra la estadística realizada por el PNDE (2017) “el nivel de educación media (grados décimos y once) presenta el mayor logro en el decenio con

un aumento de 10,61 puntos porcentuales (p.p.) al pasar de 68,87% en 2006 a 79,48% en 2016 en la cobertura bruta” (p. 19).

Esta permanencia y aumento en el acceso, según el PNDE se dio a causa del apoyo del gobierno nacional al implementar y fortalecer rutas escolares, alimentación escolar y la entrega de textos escolares, ha evitado que los estudiantes abandonen las aulas de clases. Esto para traer a colación que las estadísticas de masas están por encima de la ontología misma de los estudiantes, a pesar de que el MEN definió dentro de las competencias de la filosofía el saber cognitivo, el saber hacer y el saber ser, no está intrínsecamente por ningún lado las estadísticas de medición sobre la calidad en la educación que muestra el gobierno nacional, qué se ha logrado en la sociedad, ni ha indicado los cambios epistemológicos, antropológicos, ni de alteridad, es decir, sólo se ha dedicado en mostrar masa acumulada en las aulas, en vez de mostrar las transformaciones sociales que ha surgido en el país, si es que se ha logrado, siendo el verdadero objetivo de la educación en Colombia.

Indiscutiblemente se evidencia, una incongruencia en términos de calidad de la verdadera educación porque la medición es al final con la prueba estandarizada del ICFES, y con ella la enseñanza de la filosofía, que fue fusionada con el componente de lenguaje; es por esta razón que cobra vigencia en la educación media, para que los estudiantes aprendan a hacer uso de sus facultades crítica, analítica, racional, lógica y propositiva, con bases conceptuales para estribar, asentir o negar los criterios de los demás, fortaleciendo a su vez, los valores intrínsecos de los jóvenes y sus proyectos de vida en los diferentes sectores de educación formal, política, cultural y social. Es decir, sobre los diferentes lineamientos legales e institucionales en concordancia con los proyectos de aula y aunque no existan didácticas curriculares específicas sobre la enseñanza de la filosofía, son los maestros y profesionales de esta disciplina, los llamados a emprender investigaciones, pruebas piloto y propuestas para conectar a los jóvenes con una verdadera actitud filosófica.

La filosofía en la educación media debe establecerse de manera transversal sin perder autonomía, para no quedarse con la mera lectura crítica de textos filosóficos o guías sugeridas por la institución. Por esta misma razón, Fernández (citado en Espinel, Pulido y Gómez, 2018) enfatizan que:

Los contenidos, tan necesarios para la asignatura de filosofía, hacen imprescindible el uso de herramientas para hacer accesible la filosofía en una interdisciplinariedad, conectando las ideas con el mundo real; es aconsejable entonces buscar esa ayuda en la literatura, pues entre ambas se encuentra intertextualidad y contenidos que se abren a la diversidad de conceptos (p. 171).

De manera puntual y teniendo presente lo anterior, más que la visión histórica del pensamiento filosófico es convertir los espacios educativos en laboratorios de estrategias didácticas, reflexión crítica y propositiva, como también lo indicó el PNDE (2017) al hablar de pertinencia, se debe tener presente las necesidades socioculturales donde están inmersos los jóvenes de educación formal, desde modelos inclusivos y libres dentro de los planes de aula. Esto permite que la filosofía pueda interactuar desde los conceptos epistemológicos, antropológicos y de alteridad, sobre el dialogo intercultural, religioso e ideológico con miras en la conservación pluricultural del país; de este modo, Espinel, Pulido y Gómez (2018) llaman a la investigación constante a los maestros para realizar

Grandes cosmovisiones educativas, intentando que cada profesor/a construya un paradigma específico respecto de los fines y principios de la enseñanza, así como una propuesta metodológica pertinente respecto de esos fines y principios, y a su vez adopte una perspectiva reflexiva que le permita evaluar su aplicación práctica y transformar los aspectos que sean necesarios (p. 266).

De lo anterior, es cierto que el maestro involucra a sus estudiantes y se involucra así mismo en cada tema a enseñar como problemática filosófica, para evitar el riesgo de convertirse en transmisores del conocimiento y dejen de lado el saber filosófico y la incidencia que debería tener en los jóvenes. En este sentido, lo que ha sido difícil en gran medida, es aumentar las horas por semana para la enseñanza de la filosofía, con la salvedad documental de que ni el MEN, ni el gobierno nacional hayan fijado estándares sobre los tiempos de cada ciencia o área articulada del conocimiento, esto corresponde a la autonomía institucional por medio de directrices de coordinación por áreas de formación, a causa de dos razones fundamentales: primera, lo trazado en el PEI de cada institución hacia el cumplimiento de todas las áreas obligatorias; y, segunda, porque la filosofía se ve integrada dentro de la rama de lenguaje y así mismo es evaluada por el ICFES, que en medida ha causado grandes controversias.

En contraste con lo anterior, González (2018) resalta que hacia el 2014 el MEN y el ICFES trabajaron por tres años sobre la reestructuración de las pruebas aplicadas en los colegios Saber 11° (Pruebas saber), en la propuesta fue aprobada la fusión de lenguaje y filosofía, en una sola prueba llamada “lectura crítica”, con el argumento de ser innecesaria dos pruebas para lo mismo, si al final

la única diferencia entre la una y la otra, son los textos filosóficos, por esta misma razón, algunos académicos piensan que se intenta presionar hasta hacerla desaparecer.

Por lo tanto, en el PNDE (2017) en contraposición muestra unos avances en materia de calidad donde el “desempeño medio alto (ciencias, matemáticas, lectura y ciudadanía) en pruebas PISA (Niveles 4 a 6) y SABER (Niveles satisfactorio y avanzado) en primaria, secundaria y media” (p. 68). Garantiza al mismo tiempo la culminación de los estudios de educación media de los jóvenes y permite el ingreso a la universidad. Desde otro punto de vista, González (2018) en consideración fundamental ante la estadística indicada, manifiesta que:

Ahora es más sencillo controlar la sociedad con cifras. La calidad de la educación se mide de acuerdo con el número de estudiantes que aprueba o no un año escolar; con el número de egresados de una universidad; las carreras de mayor demanda por parte de los graduandos; el porcentaje de deserción escolar; los peores o mejores puntajes por área de conocimiento, etc. (p. 29).

De lo expuesto hasta aquí y, dicho de otra manera, Barreto (2011) ve que “la evaluación sirve como un mecanismo de consulta, retroalimentación y validación del proceso, y no de control” (p. 183), simultáneamente, González (2018) reitera que:

Cuando se privilegian ciertos saberes sobre otros, reduciendo la posibilidad de una heterogeneidad educativa en pro del fortalecimiento de la civilización, se cae inevitablemente en el error de fortalecer aquellas carreras ligadas a la mercantilización y a su vez debilitar aquellas que propenden por la construcción histórica, racional y crítica de la sociedad (p. 28).

Es decir, los maestros de filosofía deben reinventar sus modelos pedagógicos, con estrategias didácticas flexibles e intercambiando año tras año tanto las estrategias como las temáticas, las técnicas, las actividades y forma de evaluar cada tema para romper rutinas y no hacer siempre lo mismo. Así se haya creado la mejor estrategia didáctica para el tema abordado, se hace necesario explorar con los mismos estudiantes para su innovación, porque si bien es cierto que cada grupo de jóvenes tienen sus propias interpretaciones del mundo y su entorno, pueden contribuir de manera conceptual, creativa y dinámica el dilema por la que está atravesando la enseñanza de la filosofía, para evitar con certeza la preocupación de González (2018) al enfatizar que:

No es necesario según varias entidades formar personas que piensen, formar personas críticas, autónomas, líderes, humanistas. El poder como está establecido o como lo han mostrado, está enfocado a premiar el trabajo por sobre la razón. No es necesario un filósofo, un historiador, un literato, un sociólogo, se necesita mano de obra, personas que actúen y no pregunten o cuestionen el sistema (p.32).

De lo anterior se infiere que mientras los maestros investigadores en filosofía debaten la problemática, dejan fluir los diferentes obstáculos y las consecuencias de estos para mejorar su enseñabilidad en la educación media. La visión del ICFES (Citado por González, 2018) se enfoca únicamente en simplificar al máximo los diferentes componentes de la formación para ser evaluado y así estar al mismo nivel de estandarización de países latinoamericanos y europeos sacando a la luz cómo fue el proceso de esta reforma educativa.

La prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media, deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica (p. 30).

La insistencia del ICFES por demostrar desde mucho antes de fusionar la filosofía con lenguaje es que la memorización de autores no se requería en las pruebas, pero sí un breve dominio de su capacidad reflexiva frente a los postulados filosóficos para terminar en una lectura crítica de los textos y hoy en día, a pesar de estar fusionada con lenguaje tiene el mismo matiz de observación y de medición, porque la construcción, redacción y exposición de las ideas de los evaluados es de suma importancia, de acuerdo o no con el tema planteado (Prueba escrita).

Es inadecuado que se excluyan las conexiones internas de la filosofía como la ontología, epistemología, antropología y demás que desde una lectura crítica genera un pensamiento crítico y propositivo acorde a cualquier realidad. También, es inadecuado que se siga con las mismas estrategias pedagógicas del siglo XX y anteriores, de seguir las mismas prácticas y textos como aprendieron los maestros que actualmente están a cargo de este saber filosófico. Es decir, que no se puede ir en contravía de las necesidades actuales de los estudiantes y de las mismas pruebas estandarizadas, mecanismo de medición para los jóvenes, siendo el primer filtro para acceder a las distintas universidades del país, con cobertura en las distintas áreas del conocimiento.

En relación con las implicaciones de tiempo, cobertura y evaluación en la educación, se ven dos vertientes diferentes sobre la filosofía. Los objetivos de la educación en Colombia; y las estadísticas que muestra el gobierno nacional, establecidos en el acceso y permanencia, pero con eufemismo de los verdaderos problemas en la educación sobre empleo, motivaciones, recursos y oportunidades que deberían tener los maestros para la formación continua de sus saberes.

Al mismo tiempo, desde la investigación realizada por González (2018) deja a juicio que uno de los mecanismos de control ante una sociedad que se logra mediante mecanismos o indicadores de estadísticas, porcentajes, números y resultados nada alejado a lo que se llamaría calidad de la educación y para el caso particular, la educación media en Colombia pone de manifiesto las Pruebas Saber, con el fin de ir postulando mejoras al sistema, comparado por medio de pruebas estandarizadas e internacionales, por lo que, las situaciones políticas, económicas y culturales son totalmente diferentes, trayendo a colación a Litwin, (citado en Barreto, 2011), al referir que “la evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo” (p. 192).

Por las investigaciones referenciadas en el desarrollo de esta categoría, no es desalentador los problemas identificados, por el contrario, es la oportunidad de generar diálogos académicos con las universidades y los representantes de los distintos sectores educativos (público y privado), para impulsar una verdadera revolución educativa y mejorar la enseñanza de las disciplinas acorde a las necesidades de la comunidad estudiantil y la sociedad. Al respecto, se tiene de presente la investigación de la UNESCO al referirse que en Colombia los encargados de enseñar esta disciplina tienen un alto porcentaje de profesionales, magister y doctorados en comparación de otros países. Sin embargo, sorprende el contraste sobre lo investigado por Huertas (2019) de la reducida producción escrita e indica los resultados de su búsqueda sobre la literatura y sistematización de prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Bogotá que para su sorpresa encuentra:

Una pesquisa amplia en las bibliotecas y bases de datos arrojaron una docena (12) de trabajos de grado que trataron aspectos de la didáctica de la filosofía, o experiencias de enseñanza de la filosofía; se encontraron quince tesis de maestría y ninguna de doctorado (p. 42).

De lo anterior se subraya que aparte de la problematización filosófica vigente, se encuentran pocas producciones frente a las estrategias didácticas, técnicas y actividades que realizan los maestros en el abordaje de la enseñanza de la filosofía, es decir, que existen licenciados, magister y doctores de filosofía en Colombia y poca producción investigativa sobre su didáctica y enseñanza particular frente al método para llegar al ejercicio del filosofar (desde lo Académico – Práctico). La ausencia de producción se debe a la falta de investigación de filósofos y maestros de filosofía para problematizar su propio saber filosófico.

A modo de cierre, la enseñanza de la filosofía tiene un papel fundamental en la educación y como en la sociedad, que no debe ser tratada bajo la jerarquización de las ciencias de producción, por el contrario, todas las áreas tienen el mismo nivel de importancia, si se quiere cumplir los

objetivos de la educación, sobre el educar la persona humana en todas sus dimensiones. Ahora bien, dentro de todo el estudio, se encontraron penurias investigativas sobre didácticas innovadoras y específicas para la enseñanza de la filosofía, de las cuales se especificará en el siguiente capítulo.

Todo para indicar que los cambios comportamentales que conduzcan a mentes autónomas que piensen por sí mismo, autocríticos de su realidad, siendo solidarios por medio del trabajo entre pares y propositivos hacia el vivir en comunidad; también son progresos en la humanidad y no se puede medir con edificaciones de cemento, construcción de carreteras o el manejo de masas en un salón, estableciendo la calidad de la educación en el binomio acceso y permanencia escolar únicamente.

ANÁLISIS DOCUMENTAL: RESULTADOS

Triangulación epistemológica y propositiva

El proceso de sistematización de fuentes y análisis documental dentro de la presente investigación se efectuó en dos grandes rasgos: el primero estableció la oportunidad de crear una matriz (ver cuadro 1) que permitió el ordenamiento de las cuarenta fuentes abordadas según las tres grandes categorías: Enseñanza de la filosofía; Pertinencia y vigencia; Educación media en Colombia.

Cuadro 3

Matriz de sistematización de fuentes

CATEGORIAS CENTRALES	AUTOR	AÑO	TITULO	PALABRAS CLAVE	TIPO DE DOCUMENTO (CAPITULO, ARTÍCULO DE REFLEXIÓN, DE INVESTIGACIÓN, TESIS MAESTRÍA O DOCTORADO, PROYECTO DE INVESTIGACIÓN,	LINK/EDITORIAL/CUIDAD/paginas/	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CADA UNA DE LAS FUENTES

Fuente. Original de la investigación

Por medio de la matriz se logró un control de las fuentes trabajadas durante la investigación y evita la repetición de autores por cada categoría. En la medida que se va indagando en la literatura, permitió registrar uno, dos o varios datos dentro del mismo texto que conduzca a las razones elaboradas por el autor, estableciendo un marco de ideas conceptuales y categorizadas en función de ser organizada dentro de la matriz sobre la categoría donde más hace referencia indicando el tipo de documento citado (libro, artículo, tesis etc.), título de la fuente, palabras claves hasta llegar al análisis de cada una de las fuentes a manera de síntesis exponiendo la idea central de cada investigación, estableciendo la finalidad y los resultados obtenidos. Es decir, describiendo los hallazgos documentados por cada uno de los autores referenciados; luego, permitió argumentar el porqué de la fuente citada dentro de la categoría señalada en relación con el documento, llevando así un control entre las fuentes y agilidad en el acceso ante las citas de referencia.

Simultáneamente con la descripción y análisis de la información relacionada, en cada fuente se conduce al siguiente rasgo de cotejar las fuentes, aquí se diseñó otra matriz (ver cuadro 2), proporcionando un orden lógico e interpretativo, relacionando los argumentos para extraer las subcategorías, que bajo el análisis se va identificando la síntesis de los autores abordados con las

interpretaciones del investigador, sin perder de vista los objetivos planteados. A partir de esto, se empieza a entretelar el estado del arte sobre cada una de las categorías relacionadas dentro de la investigación.

Cuadro 4

Matriz de análisis documental

CATEGORIAS CENTRALES	SUBCATEGORIAS	RELACIÓN DE FUENTES	ANALISIS

Fuente. Original de la investigación

Considerando la matriz de análisis documental, se obtiene también con mayor facilidad la yuxtaposición entre las ideas de los autores que convergen frente a la problemática desarrollada bajo la misma línea argumentativa. Al respecto, Gibbs (2012) hace referencia al estudio analítico de textos considera que la matriz permite “comparar lo que acaba de codificar con otros textos que haya codificado antes o que haya codificado de manera similar” (p. 78), es decir, confrontar la información obtenida con referencia conceptual, facilitando la fluidez en la redacción y estructura analítica en relación con las fuentes, evitando al mismo tiempo contradicciones conceptuales, redundancia entre las ideas y los autores citados. Dichas fuentes permiten la alimentación en el trascurso de toda la investigación para llegar a comprender el fenómeno estudiado.

De lo anterior, el presente capítulo argumenta y responde a los objetivos planteados en la investigación, siendo el primer objetivo: *Indagar en la literatura especializada el proceso de la enseñanza de la filosofía y su integración con otras disciplinas de la educación media*; dicho objetivo fue resuelto con la misma matriz específica: Sistematización de fuentes y análisis documental (ver cuadro 1 y 2), explicada anteriormente. El segundo objetivo: *Identificar los elementos epistemológicos que permiten la enseñanza de la filosofía en un escenario propicio para la misma*, este objetivo, se responde por medio del análisis documental incluyendo una subcategoría específica que expone los elementos epistemológicos.

A continuación, se describe de manera general las fuentes abordadas y luego en detalle la síntesis a las que llegaron los autores citados a fin de examinar la teoría y cotejarlas frente a la opción de una enseñanza de la filosofía, siendo vigente y pertinente en la educación media en Colombia, registrando el presente escrito como evidencia del proceso efectuado, con el fin de exaltar la

idoneidad de la filosofía en la educación con jóvenes de secundaria y las dificultades epistemológicas que se encuentran en el proceso de enseñanza – aprendizaje y a su vez, las de los maestros para fomentar la investigación personal y la de sus estudiantes, que conlleven a generar nuevas prácticas en el aula.

Dada la complejidad que presenta la filosofía con su propia epistemología para establecer su enseñabilidad, la investigación tomó una dirección previamente organizada en tres categorías que arrojaron subcategorías de la siguiente manera.

En principio se estableció la primera categoría llamada: *enseñanza de la filosofía*, y al analizar las fuentes trabajadas para el desarrollo de esta categoría, se extrajeron tres subcategorías: I) Paideia; II) Didáctica; 3) Pedagogía. En primera instancia, las diferentes investigaciones ratificaron como eje transversal que toda ciencia para que sea enseñable y pueda garantizar su aprendizaje debe partir de la necesidad de los educandos y más si se trata de la enseñanza de la filosofía como actitud y no como transmisión de saberes que no tocan la realidad de los involucrados, es decir, que deben sentirse afectados por una actitud filosófica por medio de la lectura e interpretación de los postulados filosóficos con sus contextos de vida.

En segunda instancia, dentro del análisis e investigación documental, se abordaron algunos filósofos y pedagogos que dieron respuestas a *la pertinencia y vigencia* de la enseñanza filosófica en la actualidad en las que surgieron tres subcategorías: I) Virtud filosófica; II) Imperativo categórico y III) Enseñanza – Aprendizaje. En la presente categoría se manifiesta que los saberes filosóficos desde sus orígenes son de vital importancia para que los estudiantes lleguen a comprender lo humano que hay en cada uno de ellos y al mismo tiempo, que nunca fueron seres sobrenaturales que llegaron a comprender todo de ipso facto, por el contrario, también fueron hombres y mujeres que tomaron análisis de otros y realizaron una lectura crítica de sus maestros o teorías confrontadas con el contexto social, interpretando la problemática del entorno y sugiriendo por medio de su interpretación un nuevo conocimiento que llegase a dar respuesta al problema que afectaba su existencia desde la libertad y la autonomía como deber humano de vivir en comunidad auténticamente.

Otras fuentes visualizan la problemática de la enseñanza y el aprendizaje como complicidad que debe existir en el quehacer como maestros y sobre el qué se debe enseñar y motivar en los estudiantes para trascender la vigencia al plano de la pertinencia dada por la forma de enseñar del

maestro y la aprehensión de los jóvenes hacia la filosofía siendo fundamental para sus vidas y la educación como tal.

En último lugar, dentro de todo el estudio se fue analizando las incidencias que tiene la *educación media en Colombia*, correspondiente a la tercera categoría, en donde surgieron tres subcategorías: I) Niveles de Competitividad; II) Elementos epistemológicos; y, III) Didácticas específicas para el filosofar. En esta categoría las fuentes citadas admitieron la necesidad de tomar cada paradigma de la enseñanza de la filosofía como piso teórico para establecer qué elementos epistemológicos favorecen y cuáles desfavorecen el filosofar en el aula y cómo está pensada la educación media al fusionar la filosofía con lenguaje, catalogada como lectura crítica de la cual es evaluada por el ICFES, y qué lineamientos curriculares se han establecido en términos de calidad por parte del gobierno nacional y los mismos maestros en el abordaje de su enseñabilidad.

A continuación, se construirá un análisis descriptivo de las subcategorías mencionadas, divididas por cada categoría relacionada, visualizando los hallazgos teóricos frente al tema del proyecto de investigación.

Categoría 1. Enseñanza de la filosofía

Subcategoría 1. Paideia

Por medio de las investigaciones dadas por los autores referenciados en el desarrollo de la categoría, confirmaron la importancia de comprender lo que significó la filosofía en la antigüedad (*paideia*) para comprender que todo el proceso formativo conlleva a la conservación de la cultura de una sociedad y se hace a través del educar hacia los nuevos miembros. Es decir, de las mentes jóvenes, razón por la cual se constituye una organización (*polis*), heredando lo adquirido y transmitiéndola como unidad cultural, ética y de identidad, asimilando los valores intrínsecos que la *paideia* representada dentro de una comunidad.

Zingano (citado en Hoyos 2012) sustenta en su estudio que todo lo que comprende la formación de una *polis*, se hace principalmente a los nuevos ciudadanos, de ahí que Platón dentro del concepto sobre la *polis*, estableció que la educación debe ser a temprana edad, del mismo nivel o derecho para todos en igualdad y en la medida que los nuevos ciudadanos vayan perfeccionando su ser,

técnica y destrezas para ciertas habilidades se genera la división dentro de la sociedad (gobernantes, guerreros; artesanos y labradores).

De esta manera la enseñanza va dirigida a la identidad y aceptación de su saber “ser y hacer”, de valores y técnicas para desenvolverse en una comunidad desde lo que piensa, elogia y reflexiona. Hoyos (2012) sustenta que la filosofía de la ciencia contemporánea busca explicar las posturas tradicionalistas (cognitivas), ya que implican ideas explícitas acerca de la relación directa entre ciencia y enseñanza, es decir una *paideia* moderna y la correlación de lo que es verdaderamente ciencia. Caso particular, la enseñanza de la filosofía como aquella que interpela a los jóvenes para la comprensión de su propio ser en el mundo y su cultura.

Es el culturalismo humanista y tradicional más que doctrinario, porque devela su contexto e historia en la naturaleza y hacia el otro. En cuanto al diálogo con hechos del pasado y con otras épocas Castro (2000) manifiesta la interacción como el rumbo analizado y planificado del futuro de los educandos; es decir, que el maestro desde su experiencia y observación del contexto, indica los componentes de la *paideia* actual enriquecida por sus padres y conceptualizada en las aulas, confirmando su integración con otras disciplinas del saber por su condición cambiante del ser humano.

Subcategoría 2. Didáctica

En el rastreo de las investigaciones que involucran esta categoría se aclara la distinción entre una didáctica general y una específica para mayor comprensión e interpretación de la disciplina estudiada, porque es impensable enseñar sin una didáctica, indicar sin un rumbo específico, planear sin unos objetivos claros. Es así como Perelló (1992) resalta la distinción entre la didáctica general a una didáctica especial de la filosofía, porque la primera estudia la visión teórica y forma de transmitir las teorías o saberes; mientras que una didáctica particular estudia la teoría y la forma de vivirla, o sea, hacerla práctica. Las presentes perspectivas del proceso de enseñar junto a la transformación del sujeto, en cada contexto social conlleva a una didáctica particular del filosofar.

Toda didáctica para la enseñanza de la filosófica tiene el objetivo principal de “enseñar a pensar”, frente a la comprensión de cualquier situación presente en los estudiantes, no puede ser enseñada a través de postulados positivistas del saber filosófico debido a las transformaciones que ocurre en el sujeto y esta didáctica es extrínseca a la formación intelectual.

En el mismo orden de ideas, la didáctica filosófica debe ser particular de cada posulado filosófico por tratar pensamientos específicos de los filósofos y no de literatura en general, de ahí el reto Kantiano sobre “¿enseñar o hacer filosofía?”, porque si de transmitir teorías se trata, la enseñanza de la filosofía, la didáctica general desde la visión positivista es la más idónea. Sin embargo, las diferentes investigaciones llevan a destacar que la filosofía es más que la mera transmisión de conceptos, fechas y corrientes, Gómez (2003) resalta la filosofía como arte del cuestionamiento, no puede ser enseñada con metodologías o didácticas rigurosas, porque enseñar filosofía es al mismo tiempo el ejercicio de enseñar a filosofar: es decir, no es una cuestión de mera memoria estática y vacía alejada de su propia esencia del enseñar a pensar con libertad, es la reflexión de sí misma por medio de la interrogación.

Trias (1986) por su parte, tomó del modelo español sobre la posibilidad de una didáctica especial de la interdisciplinariedad en la filosofía, porque esta se encuentra en un modelo epistemológico que nace de la misma ciencia, por lo que, cualquier ciencia se desprende de ese saber o marco filosófico y ésta se encuentra enraizada en los textos. De otro lado, Salazar (1967) destaca la manera correcta de hacer preguntas, una didáctica de la indagación donde los estudiantes logren preguntar correctamente las aporías filosóficas y establecer una enseñanza crítica y reflexiva.

En la misma línea, Sarbach (2005) enfoca su investigación sobre el ideal del maestro investigador de su propia pedagogía y didáctica desde el aula, que llevan a la formulación de diseños curriculares, renovando la asignatura, dando hincapié sobre transmisión de la *paideia*, como base en valores, la forma y comprensión que trae consigo los estudiantes para vivir en una sociedad capitalista.

En conclusión, si el maestro enfoca la enseñanza de la filosofía como el arte de indagación en el constructo con los estudiantes, no puede enseñarse con didácticas generales que distan del objetivo del filosofar, del pensar con autonomía y libertad, alejándose de inclinaciones ideológicas o reflexiones dogmáticas, por tal motivo, los maestros de filosofía están llamados a reflexionar su pedagogía y didáctica partiendo de la experiencia del aula y que las mismas técnicas cobren sentido por ubicar a los estudiantes en el camino de aprender a pensar en libertad y responsabilidad.

Subcategoría 3. Pedagogía

Esta subcategoría vista como el estudio de métodos y técnicas que se establecen para la enseñanza es a su vez, la autorreflexión de lo verdaderamente enseñable en la filosofía, porque cada tema filosófico tiene su propia pedagogía y por ende debe crear su propia estrategia didáctica. Son las convergencias de las investigaciones tratadas en este estudio documental. La filosofía es anterior a la pedagogía, porque su origen se estableció como actitud de vida, como el cultivo de la *paideia* en los discípulos y al fomentar su enseñanza se desprende la pedagogía de la misma base filosófica para convertirse en la intensión sistemática de una educación formal, girando en torno al hecho educativo de un determinado saber; es una triada entre filosofía, pedagogía y educación.

Como primera fuente de este tema se encuentra Boavida (2006) quien enfocó la cuestión pedagógica dentro de la filosofía, que al tratarse de la capacidad racional de los educandos y su aprendizaje lógico, abstracto y natural fortalece el proceso de enseñanza y la educación humanística, fomentando la comunicación y el debate entre pares continuamente en cada espacio académico. O sea, se define mejor el cómo enseñar, así corresponde a la naturaleza del filosofar.

Otra mirada es la de Santiago (2006) quien enfoca la necesidad de captar aquellas expresiones, sentimientos y actuaciones de los alumnos que no quedan registradas o sistematizadas en los encuentros filosóficos, como una forma pedagógica para que el maestro autoevalúe la pedagogía implementada en cada tema, creando análisis sobre la didáctica en cumplimiento de la intención filosófica de conducir al alumno hacia nuevas experiencias de vida y cómo aprender de los demás de la misma forma como se ha construido la historia de esta disciplina. Todo para mostrar lo que hacen los maestros en los encuentros con los estudiantes y cómo promueven el pensamiento colectivo, educativo-social y si va acorde a los estudios realizados en la pedagogía filosófica junto a las estrategias didácticas, actividades y evaluación del proceso educativo.

Por su parte, Parsons (2010) trayendo a colación el símil de la navaja de Ockam, deduce el llamado hacia los maestros de comprender todas las situaciones e incidencias filosóficas que se pueden gestar en los espacios académicos para guiar al alumno hacia su propia interpretación del conocimiento adquirido y al haberlo comprendido, realizar juntos la capacidad de síntesis. De lo anterior, se infiere el papel de los estudiantes como antítesis de las razones filosóficas para construir entre maestro-estudiante la síntesis del tema tratado y así llevar una pedagogía para la vida por tratarse de problemas humanos.

También se concluyó que investigar sobre la pedagogía filosófica a sabiendas que se desprende de la misma filosofía, se debe aumentar los estudios de contexto sobre estrategias didácticas que incluyan a los estudiantes en el fomento del pensamiento autónomo y generar nuevo conocimiento desde la experiencia, porque existen conocimientos previos que no se puede ocultar ni aniquilar.

Categoría 2. Pertinencia y vigencia

Subcategoría 1. Virtud filosófica

La filosofía ha acompañado a la humanidad inicialmente como la *paideia* del saber cultural y posterior a esta, el *λογος*, y desde ese momento se convirtió en el saber idóneo para la formación de hombres y mujeres, que, al leer críticamente un escrito o contexto de la vida, en torno a una teoría o fuente filosófica como soporte teórico – conceptual, conlleva a la autorreflexión y proposición de la comprensión hallada en el sujeto y vivida en la sociedad. En esta medida, el gobierno nacional debe invertir más en educación y formación docente, particularmente en filosofía, para que la sociedad crezca en conocimiento y los maestros en su vocación, porque en la actualidad esta enseñanza está vigente y es pertinente en la educación de Colombia.

De este modo, Althusser (2016) al concebir dentro de la sociedad la existencia ideológica de una filosofía y como tal, las luchas de contrarios o de clases que permiten la lectura de los intereses del positivismo y de los mecanismos dominantes de producción, por lo que, enseñar el saber filosófico permite en los estudiantes estar atentos de lo naciente de su alrededor y por tal motivo es vigente, siendo este saber la virtud más deseada y compleja, al mismo tiempo de la sociedad, pero con la aseveración de que todo es cuestionable, el hombre tiene todas las facultades para razonar.

Otra postura encontrada es la de Ferry (2015) que da a conocer en sus estudios, que la filosofía es un enamoramiento continuo y de observación para llevar en una balanza entre el escepticismo y el dogmatismo. Que conduce a los que se acercan al filosofar, llegar a comprender y respetar las diferencias partiendo por el respeto de sí mismo. Es aprender a vivir, es decir, hablar de posturas, historia, épocas. Con este análisis, es impreciso hablar de una pedagogía filosófica a través de una convencional didáctica para impartir su enseñanza. Y como se trata de una aptitud, cobra vigencia si responde a los estilos de vida que emergen en las aulas con sentido crítico de los estudiantes al

pretender cuestionarlo todo. De otro lado, Gómez (2011) lo traduce en que el hombre es quien mide su propio conocimiento, que, para el caso particular de la virtud filosófica, no necesita que sea exaltada por terceros, sino que es el mismo hombre quien decide qué tanto quiere aprender.

Subcategoría 2. Imperativo categórico

Para los estudiantes comprender y hacer práctico un imperativo es madurar porque comprende que la norma y la autoridad sólo son derroteros de ciertos comportamientos de convivencia. La ética, es entonces un compromiso individual que conduce a vivir en colectivo, en esta época de tecnicismos y saturación de información global que reciben los jóvenes por medio de cualquier dispositivo electrónico, es al mismo tiempo su confrontación vital de los valores adquiridos por sus padres y recibidos por medio de la educación, quien a la final, es cada individuo que decide como quiere vivir en sociedad por medio de su propia razón, valores que actualmente en un sistema capitalista se tergiversan y fomenta la lucha de clases sociales.

La primera fuente para esta subcategoría es Yamandú (2004) quien trae a colación en esta época la vigencia del rigorismo Kantiano, porque el ser humano que reclama su libertad al mismo tiempo debe ser responsable de esa libertad, es decir, que no necesita un panóptico que vigile sus comportamientos como lo indicó Foucault. Es, por el contrario, la voluntad propia de hacer el bien, lo justo y lo idóneo en cada proceder sin miedo a un castigo divino o civil - penal.

En esta línea, Hoyos (1999) en su estudio trae a colación el imperativo moral Kantiano, para una filosofía aplicada en la actualidad, porque aún falta por extraer las investigaciones y reflexiones de los filósofos sobre sus pensamientos y adecuación a la realidad que tiende a ser cíclica, pero con mecanismos diferentes de información y aplicación. Por las razones anteriores, la filosofía aún está vigente, sólo falta poner en práctica algunos pensamientos acordes con el ideal de sociedad, en la que se pretende que estén todos los hombres y mujeres.

Subcategoría 3. Enseñanza – Aprendizaje

El cumplimiento de los procesos y mecanismos de esta subcategoría principalmente está en las manos de los maestros, porque la educación y con ella la filosofía parte de una intencionalidad, más no de una imposición, es así como el currículo debe ser construido en la realidad del aula o

espacios académicos y no bajo el imaginario del maestro. Con esta percepción indica que, la concepción ideológica, epistemológica, psicológica y social antropológica que trae los estudiantes desde el núcleo familiar y lo adquirido del entorno puede enriquecer el currículo. De este modo, los diferentes investigadores convergen en indicar que el proceso de enseñanza parte del estudiante, es decir, tener como origen del plan de estudio lo que quiere comprender el estudiante por medio de la filosofía y el papel principal del maestro en este contexto de construcción es orientar para el cumplimiento de los objetivos de la educación y la filosofía institucional. Sin embargo, hoy en día todavía existen maestros que encaminan la construcción del currículo bajo la posición magistral únicamente, es decir, el maestro da y el estudiante sólo recibe contenidos filosóficos.

Teniendo en cuenta lo anterior, Medina y Roa (2009) en su investigación realizada con el fin analizar la pertinencia en la educación y la incidencia en los estudiantes frente a la enseñanza de la filosofía, concluyeron que, en el abordaje de la escuela con las necesidades de los estudiantes, y recogiendo en un principio las inquietudes e intereses que tienen sobre sí, su contexto social, para ser estudiadas en los espacios académicos de aula sin olvidar sus prejuicios. Esta proposición surgió de la observación realizada en el contexto de un salón de clase frente a la oportunidad y adecuación de la enseñanza impartida por el maestro e inducida al estudiante durante el transcurso del aprendizaje, garantizando la relación del aprendiz con el conocimiento.

Por otra línea, Quiros (2011) en su investigación sobre la función de la filosofía y el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas, como resultado indicó que es un proceso de construcción mutua entre el maestro y el estudiante, para evitar que los aprendices al memorizar se conviertan en imitadores de filósofos al citar a Deleuze. De esta manera, existe una estrecha relación entre la filosofía y la educación, entre la enseñanza y el aprendizaje como eje articulador del conocimiento y el acercamiento de este.

Siguiendo con González (2018) enfocó su investigación hacia el análisis sobre la utilidad filosófica en la enseñanza de la educación secundaria y concluyó que, aunque se requiera investigaciones de rigor para hacer filosofía en el aula, es inútil preguntar siquiera por la utilidad de ese saber en todo el proceso de educación, si fue la primera en educar, por tal motivo, lo que se requiere son más espacios de discusión académica y metodológica para reivindicar su revolución formativa basadas en experiencias pedagógicas y dar respuestas a la globalización.

Finalmente, Pulido, Espinel y Gómez (2018) en su trabajo de indagación de teorías sobre la enseñanza en Iberoamérica, con el fin de analizar el proceso de filosofía y enseñanza, los llevó a concluir que todo el proceso conjuga el interés, vocación e interpretación que el maestro tiene de la filosofía, y por tal motivo desde esa misma perspectiva enfoca su didáctica, es decir, que la estrategia didáctica que todo maestro diseña es de la misma manera como él la comprende e interpreta.

Todas estas fuentes llegan a destacar que el proceso de enseñanza – aprendizaje es posible de manera eficaz y práctica si se inicia por las necesidades y motivaciones de los estudiantes que se acercan al conglomerado de teorías filosóficas, gestando así un proceso articulado entre el maestro y el aprendiz, mediante siembra de técnicas del habla: diálogo conceptual, argumentación, dramatización, ensayos, etc.

Categoría 3. Educación media en Colombia

Subcategoría 1. Niveles de Competitividad

La enseñanza de la educación media en Colombia ha realizado avances en la educación formal y logros significativos en la alfabetización del aprendizaje de jóvenes y adultos, erradicando en gran medida el analfabetismo del país (saber leer y escribir), pero se detectaron vacíos de interpretación y práctica en la enseñanza porque se ha confundido lo pertinente de la educación con contenidos curriculares. Destacando el acceso y permanencia con el objetivo central de la formación académica, democrática, que los estudiantes posean capacidad crítica, analítica y reflexiva; existiendo una incongruencia frente a la formación crítica y los índices demostrables de resultados, indicando sólo el número de estudiantes y permanencia escolar, sin el previo análisis de estudio sobre las transformaciones de la sociedad referente a las formas de interpretar el mundo e intervenir en él.

Teniendo en cuenta lo anterior, el PNDE (2017) en la proyección realizada demostró por medio de estadísticas, frente a la calidad de la educación (2016-2026) que el incremento de la cobertura escolar de los grados 10º y 11º ha sido muy significativo en el decenio, es decir que el gobierno nacional ha realizado esfuerzos a través de proyectos como rutas escolares, alimentación escolar, entre otros para poderle garantizar a los niños y niñas recursos para su educabilidad a través de la

cobertura, acceso y permanencia y es medible por medio del número de niños que pasan los grados y número de egresados en las universidades, utilizando el mecanismo de pruebas estandarizadas del ICFES. Sin embargo, no indica en ningún aparte cuales han sido las transformaciones de la educación o manera de leer y reflexionar el mundo por parte de los estudiantes para establecer los niveles de competitividad y apropiación del conocimiento frente a lo indicado en los fines de la educación.

Por otro lado, Jola (2001) abordó en su artículo los determinantes y conceptos de los niveles de conocimientos en la educación media en Colombia, por medio de los aspectos de las pruebas PISA, halló como resultado, que Colombia está en un nivel muy bajo en el conglomerado de países latinoamericanos. Con la salvedad que en las instituciones públicas fue aún más deplorable que las instituciones privadas. Otra de las conclusiones fue que acorde con el fomento de la educación, influyó en los recursos o herramientas en el hogar para el acceso a la información y el nivel de estudio de los padres, como también están asociadas las políticas educativas, es decir, que los mejores resultados en las pruebas estandarizadas fue demostrado en aquel contexto social que provienen de familias con empleos bien remunerados o con mejores condiciones económicas. Frente a las líneas de acción política no existe relación con ninguna estrategia metodológica para elevar dichos niveles de conocimientos desde la primera infancia hasta llegar a la universidad, por enfocarse sólo en la cobertura, acceso y permanencia, visualizando una desigualdad social que sigue predominando en el país.

Por su parte, el gobierno nacional por medio del Decreto 1075 (2015) estableció unas directrices para el desarrollo cognitivo y la capacidad crítica, reflexiva y analítica en los educandos, garantizando la formación de los ciudadanos y jóvenes en valores, convivencia pacífica, pluralismo y demás por medio de la integración de los contenidos curriculares en cada PEI, por la autonomía de este en cumplir los fines de la educación. Por lo que deja a la luz las dos vertientes entre contenidos en respuesta a lo cognitivo y el saber hacer como apropiación del conocimiento puesta al servicio de la comunidad, es decir, que frente a las transformaciones sociales causadas por la educación, no se ha realizado estudios de fondo que demuestren los impactos y las transformaciones que la educación ha ejercido en los individuos, a sabiendas que las pruebas estandarizadas son sólo un reflejo de ciertas dificultades sin demostrar con certeza los niveles de competitividad en apropiación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar desde ningún periodo de tiempo y por ende se ha enfocado solo en el cúmulo de estudiantes en las aulas.

Siguiendo con Psacharopoulos, Vélez y Zabalza (1986) investigaron sobre la evaluación educativa, analizaron que la formación y el currículo no sólo son de talante académico (cognitivo) sino profesional (vida). Que conlleva a generar la propedéutica del ser que la misma institución desde su filosofía pretende formar, de allí las políticas educativas son de gran importancia en todo el proceso de educación media, indicando ciertas estrategias metodológicas para resolver los desafíos en la educación del país, como son la internacionalidad de los currículos y la competitividad a sabiendas que todos los estudiantes son evaluados con las pruebas estandarizadas, puerta de ingreso para la educación superior para muchos, que genera posicionamiento social desde el acceso laboral e ingresos económicos dignos, fundamental para la reflexión en la educación media donde los jóvenes están en la búsqueda de la identidad y de su propio proceso de aprendizaje.

Subcategoría 2. Elementos epistemológicos

Todos los artículos e investigaciones que se encontraron para esta subcategoría hacen referencia al segundo objetivo específico tratado en esta investigación a parte del análisis realizado en las anteriores subcategorías y que determinan la necesidad de involucrar a estudiantes y maestros en el proceso de investigación pedagógica sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media, para erradicar el paradigma de la transmisión de conocimientos (enseñanza meramente cognitiva) y generar reflexión sobre las estrategias didácticas implementadas en la enseñanza de la filosofía. De este modo, se ha podido evidenciar la necesidad de investigación dentro del aula y documentación de experiencias prácticas que conduzcan a la identificación de problemáticas de interés para toda la comunidad educativa, bajo el ejercicio de enseñanza – aprendizaje con identidad y apropiación.

Onfray (citado en Vargas, 2019) considera que la existencia de una tarea pendiente por parte de todos los maestros y directivos de la enseñanza de la filosofía, de categorizar epistemológicamente los contenidos (Currículo) con el aprendizaje (apropiación del estudiante), de la enseñanza impartida en el aula, que, a su vez, debe ampliar y articular los diferentes paradigmas didácticos. Ausencia que se destaca en el proceso del filosofar de una pedagogía naciente de la misma filosofía, subordinado por la carencia de investigaciones del área en el proceso de enseñanza y su práctica, que a través de la historia ha impedido autoevaluar los problemas filosóficos, e incluso la educación, es decir, que si la filosofía de por sí es crítica, la pedagogía conduce a que los métodos,

estrategias didácticas y técnicas sean desde esa misma libertad crítica e interpretativa, reflexiva y propositiva en todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este trabajo el autor propone una articulación y fomento de estrategias didácticas específicas para el acercamiento de los estudiantes con el saber filosófico, teniendo en cuenta los paradigmas (doctrinal, histórico, praxeológico, vitalista y meta filosófico), como cimientos epistemológicos sin juzgar de dogmáticas las diferentes posturas, que desde su pesquisa propuso una filosofía autónoma, dinámica e interdisciplinar, teniendo la indagación como núcleo del autocuestionamiento entre maestro – estudiante, y desde estas características construir espacios filosóficos por medio de fuentes académicas y vivenciales, por un estilo de filosofar autónomo y libre, generando nuevos estilos de filosofar en el aula con estrategias didácticas específicas dadas desde la pedagogía misma de la filosofía en la resolución de problemas.

Del mismo modo, Huertas (2019) sensibiliza el amplio trabajo que tienen los egresados de las carreras de filosofía del país, sobre el quehacer del filósofo, en vista que la gran mayoría se dedica a impartir la enseñanza de este saber, por lo que, explica la poca investigación debido a la multiplicidad de actividades que cumplen los maestros en una institución, cotejando lo enunciado por Stenhouse (1991), del poco tiempo de estudio personal y laboral en el aula de filosofía que tienen los maestros para investigar y producir un saber práctico más allá de la producción documental, para que los estudiantes la practiquen en su vida diaria.

En esta misma línea, Rojas (2015) se propuso establecer e implementar la estrategia didáctica “Aprendizaje Cooperativo”, sin embargo, no llegó a desarrollar la estrategia, acorde a la teoría planteada por el autor, pero ahondó en la literatura sobre la diversidad de técnicas que pueden llegar al logro de la implementación de la propuesta por medio de las “comunidades de aprendizaje (*en adelante* – CA) en el aula”, que en otros contextos son llamados Grupos de Ayuda Mutua (*en adelante* - GAM), evidenciando que la lúdica, vinculada al constructivismo con el cooperativismo propician nuevos horizontes sobre la enseñanza en la educación media, fortalecen las habilidades y competencias comunicativas, racionales, estéticas, científicas, entre otras.

A través de lecturas críticas, los debates y discusiones en el aula, acorde a los problemas que suceden en la ciudadanía, hasta llegar a un nivel de conocimiento que se desee, por medio de cada grupo de exploración conceptual, enfatizando la reflexión. Desde un texto escrito hasta evaluar todo su contenido como ejercicio filosófico, dando resultados óptimos en el trabajo grupal “CA” o “GAM”, que, en el individual, llegando a la conclusión que entre pares la construcción de las

diferentes técnicas de aprendizaje es más fluidas y fortalecen las actividades significativas en los estudiantes, ampliando las competencias orales y escritas en el pensamiento crítico. Finalmente, invita a la inmersión del maestro en el aula como necesidad de orientación para el pensamiento crítico y no como mero cuidador o vigilante de guías de aprendizaje, como presuntamente sucede en los demás saberes, olvidando que la filosofía tiene su propia pedagogía del filosofar.

En el mismo orden de ideas, resulta evidente el nivel jerárquico maestro – estudiante para la enseñanza de la filosofía, en el diseño curricular, en los diferentes espacios de formación de la lectura y pensamiento críticos, componente enriquecedor en los jóvenes y evaluado por el ICFES.

Siguiendo con el tema de los elementos epistemológicos y espacios idóneos para la enseñanza de la filosofía en educación media, Jaimes (2011) en su tesis doctoral estudió los modelos pedagógicos existentes, concluyendo que los más influyentes: constructivista y cognitivo social. Dentro de la investigación se sugirió que los maestros fueran más dinámicos en sus prácticas. De la misma forma, resaltó que dentro de las investigaciones realizadas por los colegas hay una necesidad de implementar modelos metodológicos específicos para la orientación de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, esta subcategoría da paso a las investigaciones que se han arriesgado en crear estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la filosofía como eje articulador de los modelos pedagógicos: tradicional, conductista, constructivista, cognitivo y social acordes con las necesidades de los estudiantes, el perfil y experiencia de los maestros desde su investigación de aula.

Subcategoría 3. Didácticas específicas para el filosofar

La educación ha existido desde el mismo origen de la humanidad por tradición oral o escrita (*paideia*) hasta la educación formal y academicista, razón por la cual se consideraba que el maestro era el dador del conocimiento y el estudiante quien recibía dichos conocimientos, es decir, una “*tabula rasa*”. Sin embargo, las herramientas de educación tecnológicas y de comunicación que existen en los hogares, el crecimiento educativo en las familias y el paradigma sobre la enseñanza de la filosofía ha cambiado a un estado del deber ser que se construye entre el maestro y el estudiante, por medio de necesidades del contexto que lleguen a implementar nuevas interpretaciones epistemológicas, rescatando las experiencias e investigaciones de los maestros

para diseñar estrategias didácticas específicas y significativas tanto para los estudiantes como para el maestro al salir de la zona de confort de las clases magistrales hasta llegar a innovar en cada tema problemático una estrategia didáctica flexible y acorde a las necesidades de los educandos, con el fin de generar un aprendizaje significativo y de construcción mutua para la enseñanza de cada postulado filosófico.

Las siguientes investigaciones responden a las sugerencias de implementación de nuevas estrategias didácticas específicas para el proceso enseñanza – aprendizaje, entorno a los saberes filosóficos particularmente y que se ha mantenido en la formación como parte de las áreas obligatorias establecidas por el MEN, en la formación del pensamiento crítico. De esta manera se han diseñado unas reflexiones sobre los modelos pedagógicos entendidos como el proceso de creación de elementos idóneos para el abordaje de temas filosóficos particularmente que pueden ser utilizados en cualquier escenario de aprendizaje dentro de la comunidad educativa. Bajo el mismo hilo conceptual es pertinente toda investigación sobre la enseñanza del saber filosófico porque genera debates de contexto sobre el saber pensar y enseñar a pensar racionalmente basados en la argumentación y análisis crítico de la realidad.

La primera fuente analizada para esta subcategoría fue Feria (2010) quien realizó un cuadernillo guía para maestros para la enseñanza de la “Lectura Recíproca”, como entereza del estudio de textos filosóficos, en educación media. Investigación realizada en el grupo focal del Colegio Juan Rulfo, ubicado al sur oriente de Bogotá, que consiste en la formación de lectores activos, con comprensión interpretativa de los diferentes saberes filosóficos, a fin de encontrar nuevas estrategias de práctica en pro de resolver la problemática contextual e interpretativa de los estudiantes de media vocacional, donde el maestro orienta ciertas actividades con mesas de debate y relación “texto – lector - contexto”, motivando a los estudiantes a crear sus propias preguntas, a través de la lectura cooperativa como apoyo; la verificación por medio de la verbalización del material de trabajo; y, la comprensión (paráfrasis, antítesis, síntesis, formulación y reformulación de preguntas, gráficas, etc.) por medio de una retroalimentación durante la clase. De tal manera, se rompió el esquema tradicional y los estudiantes de forma libre construyeron esquemas de confianza y discusión conceptual, argumentativa y de síntesis de cada tema abordado.

Así mismo, Lipman, Sharp y Splitter (citado en Paredes, 2014) en su investigación contrasta la propuesta pedagógica FpN implementada primeramente en EEUU, para el mejoramiento del pensamiento racional en la enseñanza de la filosofía, fortaleciendo el pensar por el pensar,

afianzamiento del sentido conceptual y la creatividad por medio de analogías (análisis de la naturaleza), similitudes y clasificación de las diferencias conceptuales en niños y niñas a temprana edad, que más adelante fue acuñado el término FcN. Permitiéndoles los espacios suficientes para la discusión significativa y el valor de sus propias interpretaciones, transformando la enseñanza de la filosofía de forma constructiva con otros, abierto y libre de experiencias epistemológicas en el hombre, sacando el saber filosófico del plano histórico del pensamiento occidental, por ser la filosofía y la educación una unión recíproca.

Continuando con el tema de estrategias didácticas específicas para filosofar, Rodríguez y León (2011) realizó un trabajo de investigación trascendiendo los esquemas tradicionales de educación, creando espacios de comprensión agradable en el acercamiento al conocimiento por medio del “humor”, brindando confianza, fluidez verbal y escrita con tipologías descriptivas y racional argumentativas. Con dicha estrategia didáctica, la competencia del docente que debía enriquecerse de anécdotas, chistes, historias o cuentos para no hacer monótona las clases. La muestra demostró niveles elevados de motivación y resultados en las pruebas por estar más motivados y alegres en el proceso de enseñanza – aprendizaje, disminuyendo la agresión entre pares, permitiendo el respeto por el otro y la cohesión grupal e interpersonal.

Por su parte, Barreto (2011) en su artículo investigativo establece la estrategia didáctica de la “disertación filosófica” con el único fin de crear comunidades de indagación conceptual y argumentativa de manera libre y espontánea, a fin de abrirle horizontes a los estudiantes, tomando conciencia del mundo, construyendo junto al maestro problemáticas que conduzcan al planteamiento de nuevos saberes. Sin conducir la respuesta ni la ruta de conclusión, permitiendo el respeto entre pares, sus diferentes opiniones, argumentos inmanentes y trascendentes que se encuentran detrás de cada pensamiento construido en clase. Es un espacio filosófico que hace lectura de la realidad y por medio de la interpretación extrae posibles soluciones, desde hablar, preguntar y escuchar. De lo anterior, se pide como actividad y evaluación el ensayo o escrito argumentativo, dibujos o representación artística, dramatización y lúdicas que conduzcan a la conclusión interpretativa del contexto con el tema tratado.

Nieto (2017) ofrece otra visión al respecto con su “didáctica hermenéutica” al poner en diálogo permanente el concepto con la experiencia a través del ejercicio de comprensión y apropiación para interpretar problemas de la vida con una reflexión y actitud filosófica, brindando soluciones desde la divergencia del conocimiento y del ser dentro del proceso enseñanza – aprendizaje.

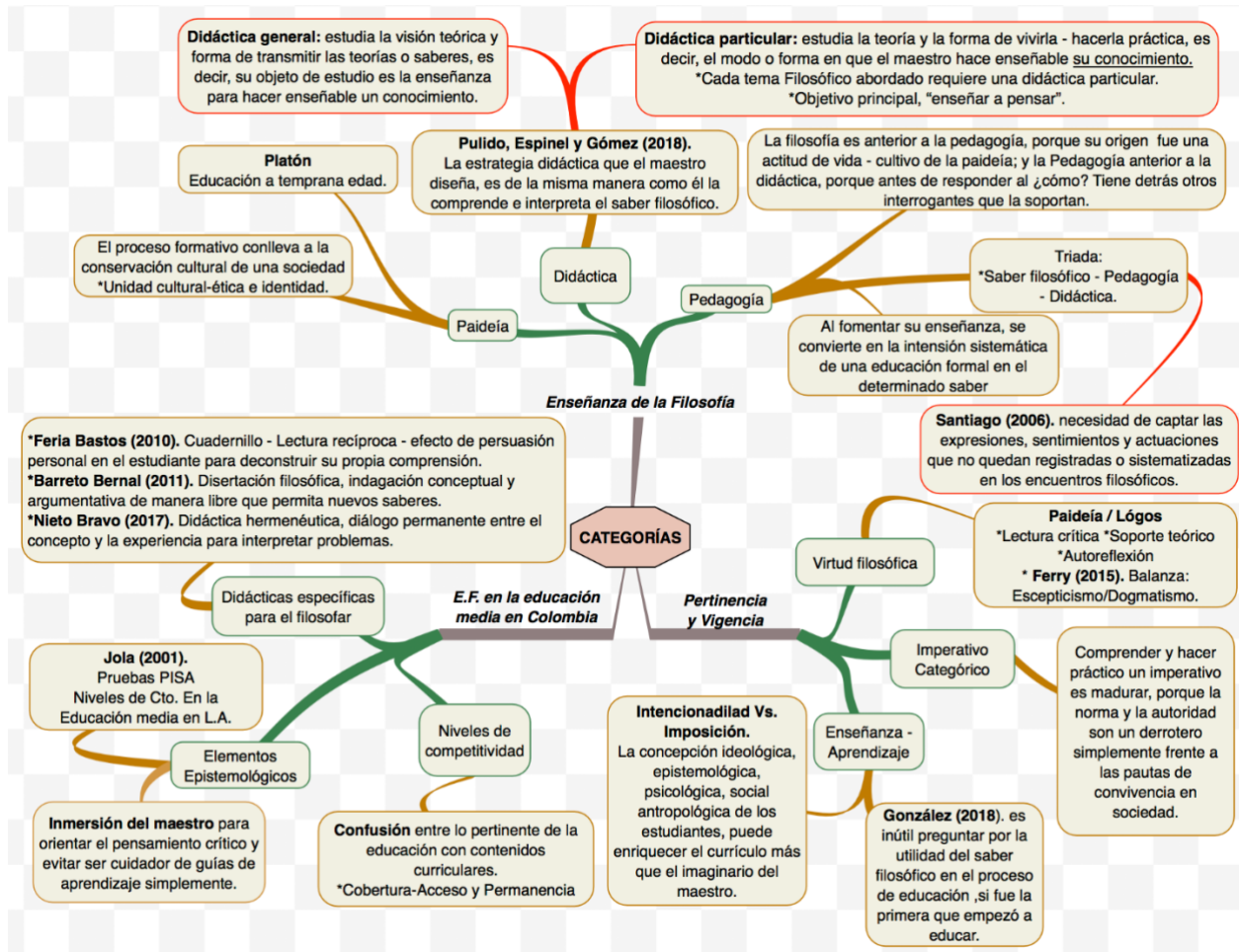
Finalmente, González (2018) sacó la enseñanza de la filosofía de los salones de clase, convirtiendo cualquier espacio en una oportunidad para la formación y apropiación analítica, contextual y argumentativa de la realidad actual, por medio de “cafés filosóficos”, fomentando la discusión y el debate de manera abierta y respetuosa de cada intervención. Permitiendo el ingreso o vinculación de cualquier estudiante con el único requisito de intervenir a través de sus dudas, inquietudes, interpretación conceptual (piso teórico) de algún saber filosófico sin prejuicios, para fomentar el diálogo entre pares. Las reglas del juego en cada intervención y moderación evita encasillar a la filosofía en una rigidez teórica o de un grupo reducido de expertos (guetos) de pensamiento especializados; por el contrario, genera espacios formativos, abiertos y libres en la construcción de nuevas sinapsis conceptuales y argumentativas.

En el rastreo de los proyectos investigativos que involucran la categoría Educación Media en Colombia, con las tres subcategorías, se llega a concluir que tanto filósofos como maestros de filosofía deben repensar y cambiar la mentalidad pedagógica, conceptual y didáctica tradicional para conectar a los estudiantes con los distintos saberes filosóficos. Tales investigaciones propositivas en las reflexiones pedagógicas para el fomento de la crítica y análisis de cualquier problemática, las estrategias didácticas específicas para la enseñanza del saber filosófico transforman la visión y práctica de los maestros frente al arte de enseñar dicho saber. A pesar de ello, existen pocas instituciones educativas implementándolas para establecer la continuidad de la investigación en las aulas en beneficio de la comunidad estudiantil y la sociedad en general. En Colombia aún falta mucho camino por recorrer, investigar y proponer frente a estrategias didácticas específicas e innovadoras para el filosofar por las que deban investigarse dentro de un contexto de aula y fuera de la misma para la educación media.

En el siguiente mapa mental se hace un recuento a modo de síntesis de lo recuperado en el análisis documental. (ver ilustración 1).

Ilustración 1

Mapa mental, síntesis de ideas relevantes del análisis



Fuente. Original de la investigación

CONCLUSIONES

En este estudio documental se logró evidenciar la importancia que tiene el tiempo de estudio y análisis que deben tener los maestros para repensar y evaluar su proceso pedagógico, determinar lo enseñable en cada grupo de estudiantes y categorizar epistemológicamente los contenidos filosóficos con el aprendizaje, generando destrezas comunicativas en el abordaje de nuevas estrategias didácticas que fortalezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje significativamente. Basados en las necesidades de los educandos, en el plan de estudios y deconstruyendo el currículo sugerido al inicio del año académico e ir construyendo maestro – estudiante, las dinámicas y tiempos para el abordaje de cada problemática dentro del aula o espacio filosófico. Fomentando un ambiente educativo libre, autónomo, responsable, con las interpretaciones de sus compañeros con bases conceptuales del saber filosófico y aportando nuevos análisis de cada tema abordado.

La pertinencia de la filosofía se logra desde la mirada holística de los estudiantes para problematizar su realidad acorde con su capacidad de lectura crítica, hermenéutica, comparativa con cada fragmento o texto de análisis filosófico con la realidad actual y sigue siendo vigencia la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, porque se apuesta a una educación con capacidad de crítica, reflexión, liderazgo, ético – moral y social forjando hombres y mujeres pensantes de su propia realidad, porque el saber filosófico posee las competencias necesarias e influyentes para el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, responsable, libre de ideologías dogmáticas o creencias religiosas, que conduzcan al cumplimiento de los fines de la educación, teniendo de presente que el ICFES unificó la prueba de filosofía con lenguaje bajo el componente de “lectura crítica”, ha desenfocado en gran medida la verdadera función de la filosofía, pero la enseñanza de la filosofía aún cuenta con un espacio académico dentro del PEI de cada institución educativa en Colombia, así mismo, se reitera la tarea que tienen los maestros en mantener la vigencia de la enseñanza de la filosofía por medio de las innovaciones en el aula. De lo anterior, se desprenden las siguientes conclusiones:

Primera conclusión: los maestros de Bogotá expresan la apatía que tienen los estudiantes conforme al contexto formativo; por otro lado, los estudiantes también elevaron su voz, dentro de la investigación y manifestaron que los maestros cumplen su función de dictar clases pero estas distan mucho de una filosofía práctica donde prima la autorreflexión en contexto con la realidad.

Segunda conclusión: Con base en el análisis investigativo de las categorías propuestas, se concluye que la necesidad de la enseñanza filosófica sigue estando vigente en el siglo XXI, pues, es pertinente para el desarrollo integral del ser humano puesto que se forjan criterios propios y sólidos que dificultan que sean manipulables por ideologías políticas, religiosas, y económicas. Por consiguiente, se hace un fuerte llamado a los maestros para fomentar investigaciones que generen nuevas estrategias didácticas, actualizando la enseñanza partiendo de las necesidades de los estudiantes y el estudio personal del maestro, sin llegar a anular los textos originales de los filósofos, por ser la sistematización de la filosofía en el proceso educativo.

Tercera conclusión: En el país se han aumentado significativamente las cifras de ingreso de estudiantes a través de la política pública de acceso y permanencia escolar, sin embargo, las pruebas estandarizadas no miden con certeza los impactos que ha ocasionado la educación en la sociedad y menos la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Se considera importante fomentar la investigación y establecer indicadores claros que puedan medir los avances en términos de calidad en la educación media, fuera de las pruebas estandarizadas como constructo de cambios en el pensamiento y comportamiento colectivo de los ciudadanos, en vista que no se halló ningún muestreo, técnica o estadística que determinara los cambios epistemológicos, reflexivos, de pensamiento crítico y propositivo en la sociedad. A saber, que el índice del número de estudiantes en las aulas no determina tal variable.

Cuarta conclusión: Documentar las experiencias de aula para la autorreflexión e investigación pedagógica de la enseñanza de la filosofía, tabulando los resultados de las pruebas piloto, en la implementación de nuevas estrategias diseñadas sobre estrategias didáctica, técnicas y actividades específicas en el abordaje de los saberes filosóficos.

Quinta conclusión: Dentro de los resultados obtenidos, en el análisis documental no es pertinente enseñar filosofía con estrategias didácticas convencionales, porque la enseñanza de la filosofía, por tratar las diferentes problemáticas del ser humano, cambiantes y de contextos socioculturales diversos. De igual manera, no es posible el isomorfismo en filosofía, como se adecúan las demás ciencias de estructura positivista, en términos de metodologías y estrategias didácticas.

Sexta conclusión: Sólo el hombre tiene el deseo y control sobre el límite de su propio aprendizaje filosófico, el maestro es motivador y guía en la búsqueda de fuentes filosóficas que le permita la comprensión de sus interrogantes y forjar una actitud frente al saber filosófico. De esta forma, son los estudiantes los que construyen su propia escala de valores que le permite desenvolverse en sociedad autónomamente sin causar daño u obstrucción del libre desarrollo de la personalidad en los demás y de sí mismo.

Séptima conclusión: La educación parte de la intencionalidad de formar al hombre que la sociedad requiere, dentro de un Estado social de derecho u organización de la *polis*. De tal forma, la filosofía tiene la tarea de fortalecer la educación en procesos de calidad y continuidad formativa para forjar hombres y mujeres con criterios sólidos para la sociedad, desde las respuestas ante las necesidades básicas del contexto, haciendo del estudiante un sujeto - objeto de su propio proceso de aprendizaje para la vida.

Octava conclusión: La pertinencia de enseñar filosofía en Colombia bajo la necesidad de generar transversalidad entre los demás saberes y sacar la filosofía de las bibliotecas para robustecer otros espacios fuera del aula, por medio de la integración de las TIC, es el reto de maestros que enseñan en el siglo XXI, asumiendo el rol de trascender la transmisión de teorías o conocimientos y efectuar investigación, análisis y reflexión ante cada problemática o realidad presente en los espacios académicos como un saber filosófico integral, que complementa al Ser desde la complejidad de cada individuo, ayudándole a forjar un criterio propio que evita ser manipulable fácilmente por cualquier corriente o ideología.

Dentro de los resultados obtenidos, se indica brevemente un cuadro específico del cómo se logra el abordaje de las estrategias didácticas para la continuidad de la investigación.

Nota: No todos los temas filosóficos tienen las mismas estrategias didácticas, ni todas las técnicas son aplicables para las mismas actividades.

Cuadro 5

Propuesta pedagógica para la enseñanza de la filosofía

PROPUESTA PEDAGÓGICA		
Estrategia Didáctica	Técnicas	Actividades
Disertación Filosófica	Métodos de Casos	Búsqueda analítica y síntesis de la Información
Didáctica Hermenéutica	Método de Proyectos	Discusiones en grupo con soporte teórico
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).	Debates	Ensayos
Construcción problemática entre el maestro y los alumnos	Investigación	Mapas mentales, conceptuales, infografías y/o gráficas comparativas.
	TIC (Técnicas de la Información y la Comunicación).	

Fuente. De la investigación propia

PROYECCIONES

1- Socializar el presente estado del arte en el Colegio Kapeirot de Bogotá D.C. para promover la reflexión pedagógica, fortaleciendo el proceso enseñanza - aprendizaje y la percepción de los estudiantes frente a la necesidad de filosofar en cualquier contexto de sus vidas, permitiendo el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas en el área de la filosofía por medio del Convenio Interinstitucional que se tiene con la Universidad Santo Tomas.

2- Presentar el proyecto de investigación en los foros académicos de la Universidad para enfocar los distintos proyectos de investigación en educación hacia la creación de nuevas estrategias didácticas, con sus técnicas, actividades y evaluaciones, a través de pruebas piloto para la enseñanza de la filosofía en Colombia.

3- De ser posible, incluir este documento en el repositorio de la Universidad para que pueda ser consultado por los colegas y sirva como guía en las investigaciones de nuevas estrategias didácticas, integrando las TIC, para aprender a filosofar desde las necesidades y recursos que manejan los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1- Esta investigación documental pone en evidencia que existe poco material relacionado con el diseño de estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la filosofía. Por tal motivo, este documento sirve de insumo a futuras investigaciones dirigidas a la innovación didáctica en los espacios educativos para filosofar, en cada institución del país.

2- Se recomienda a los maestros que actualmente se encuentran realizando investigación o pruebas piloto, dejar documentado lo enseñado en el aula de clase, como soporte conceptual para futuras investigaciones que se llegasen a realizar en este frente de la enseñanza de la filosofía y que permitan confrontar las prácticas con lo expuesto en la teoría de las diferentes investigaciones pedagógicas sobre filosofía y su didáctica particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2016). *Iniciación a la Filosofía para los no filósofos*. Madrid, España: Siglo XXI de España.
- Aristóteles (2002). *Metafísica*. México D.F.: Porrúa.
- Bauman, Z. (2008). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barreto, L. (2011). Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Práxis & Saber*. 3 (3). 173-196. Recuperado de:
https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1115/1114
- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista española de pedagogía*. V.I (234), pp. 205-226. Recuperado de:
https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwig4e wiMboAhWPIAKHT74AOQQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2083105.pdf&usq=AOvVaw2cWC1oVzhdTND6F_SgQNS8
- Castro, F. (2000). ¿Por qué enseñar filosofía hoy? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. V.I (5), pp. 147 – 156.
- C.P.C. (2010). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Correa, L. L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. V.I (12), pp. 67-82.
- Descartes, R. (2010). *El discurso del método*. Madrid: FGS. Recuperado de:
<http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>
- Duque, M. (2002). La edad de la tierra: evolución cronológica de una controversia en referencia a sus principales protagonistas. *Enseñanza de las ciencias de la Tierra*, 10(2), pp. 151-161. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=eras+geologicas+de+la+tierra+edad&btnG=
- Espinel, O. y Pulido, O. (2017, julio-diciembre). Enseñanza de la Filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*. 34(69), pp. 121-142.

Espinel, O., Pulido, O. y Gómez, M. (2018). *Filosofía y Enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Recuperado de:

https://www.academia.edu/39731183/Filosof%C3%ADa_y_ense%C3%ADanza_miradas_en_Iberoam%C3%A9rica

Feria, B. V. (2010). El uso de la lectura recíproca como ayuda de comprensión significativa en el estudio de la filosofía en la media vocacional (Tesis de pregrado, Universidad la Gran Colombia), Bogotá D.C., Colombia.

Fernández, E. M. (2003). *Immanuel Kant, Pedagogía*. Madrid, España: Akal.

Ferry, L. (2015). *Aprender a vivir. Filosofía para mentes jóvenes*. Recuperado de:

<https://www.casadellibro.com/libro-aprender-a-vivirfilosofiaparamentesjovenes/9788466324403/1772330>

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata
Recuperado

de:<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWsO326LvrAhXx01kKHSPbBTkQFjABegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F7234302.pdf&usg=AOvVaw2BqDbtl2OrJgOz9wAdHDLZ>

Gómez, M. M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira, Risaralda: Papiro
Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3353/Filosofia.PDF?sequence=1>

Gómez, M. M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía, métodos y procedimientos*. Bogotá DC., Colombia: Magisterio.

Gómez, M. M. (2011). Un espacio para la investigación documental. A Space for research documentary. *Revista vanguardia psicológica, clínica teoría y práctica*. 1(2). pp. 226-233.

Recuperado de:

https://www.academia.edu/1624462/UN_ESPACIO_PARA_LA_INVESTIGACION_DOCUMENTAL

González, R. (2018). Enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre la práctica tradicional y nuevos espacios contemporáneos (tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional), Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10353/TO-23103.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Grupo Camaleón (27 de marzo de 2018). Duda metódica (Psicología). [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://glosarios.servidor-alicante.com/psicologia/duda-metodica>
- Hoyos, G. (1999). Medio siglo de filosofía moderna en Colombia. Reflexiones de un participante. *Revista de estudios sociales*, I(3), pp. 43-58. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/30659>
- Hoyos, G. (2012). *Filosofía de la Educación*. Recuperado de: https://www.academia.edu/23764896/Filosof%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_Hoyos_V%C3%A1squez_Guillermo_ed.
- Huertas, J. (2019). Enseñanza de la filosofía: ¿qué se le escapa al enfoque académico? *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação – RESAFE*. I(30), pp. 38-48 Recuperado de: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/28238/24228>
- Jaimés, M. W. (2011). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de la ciudad de Bucaramanga Colombia* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada), Bucaramanga, Colombia.
- Jola, S. A. (2001, junio). Determinantes de la calidad de la educación media en Colombia: un análisis de los resultados PISA 2006 y del plan sectorial "Revolución Educativa". *Coyuntura económica: investigación económica y social*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4e85/ac0b6cc93ea7d24113ffd02e4a3ac07a2126.pdf>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- Kiyosaki, R.T. (2016). *Padre rico, Padre pobre*. Bogotá DC., Colombia: Aguilar
- Ley 115 (2009). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Unión.
- Marinoff, L. (2001, 05 de mayo). La filosofía ¿sirve para algo! EL TIEMPO, recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-528818>.
https://elpais.com/diario/2000/07/06/cultura/962834404_850215.html
- Medina, J. y Roa, J. (2009). La pertinencia de enseñar filosofía; una mirada desde los estudiantes de formación media. (tesis de maestría). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Convenio Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1634/MedinaRoaSaldarriaga2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075. Sección 6, Orientaciones Curriculares. Recuperado de: http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Documento No. 14). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Plan Nacional Decenal de Educación PNDE (2016-2021). *El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de: http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf
- Moncada, C. y Sánchez, M. (2017). La lectura, la creación textual y la alteridad en el marco de una Didáctica Digital. *Revista Teoría de la Educación*, 30(2). pp. 131-153. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu302131153>
- Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. En *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*. 10(1), pp. 173-195. Recuperado de: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07>.
- Paredes *et al.* (2014). Los filósofos y la educación. formación, didáctica y filosofía de la educación. Recuperado de: <http://editorialeq.pedagogica.edu.co/docs/files/los%20filosofos.pdf>
- Parsons, P. (2010). 50 teorías científicas, revolucionarias e imaginativas. China: Blume.
- Peña, E. J. (2013). Supuestos teóricos y prácticos de los programas de “filosofía para niños”. (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Madrid, España.
- Peñas, C. P. (1997). Filosofía para niños. Un estudio para su aplicación didáctica. *Asociación Andaluza de Filosofía*. Recuperado de: <http://elbuho.aafi.es/buho11/filosofianinos.pdf>
- Perelló, J. (junio 1992). Didáctica de filosofía. Apuntes del profesor. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318611129_Didacticas_de_la_Filosofia
- Psacharopoulos, G., Vélez, E., y Zabalza, A., (1986). *Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia*. Recuperado de: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/421541468021849194/pdf/111830PUB0SPANISH0Box74458B01PUBLIC1.pdf>
- Quiros P. R. (2011). *La función de la filosofía en la educación*

- media vocacional*. (tesis de pregrado, Corporación Universidad Minuto de Dios – Uniminuto), Bogotá DC., Colombia.
- Ramírez, A. F. y Zwerg, V. A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. Recuperado de: <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/3306?show=full>
- Ramírez, L, Arcila, A, Buriticá, L, Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y Modelos de Investigación*. Guía didáctica y módulo. Recuperado de: <https://docplayer.es/13058592-Paradigmas-y-modelos-de-investigacion.html>
- Rodríguez, B., y León, U. (2011, 16 de octubre). El humor como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo de tipología de textos: Descriptiva argumentativa, en estudiantes de grado 11° de la educación media. *Sinapsis*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4955441.pdf>
- Rojas, S. L. (2015). *La enseñanza de la filosofía en educación media*. (tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás), Bogotá DC., Colombia.
- Russo, R. (junio de 2002). Recursos naturales, uso, conservación, sostenibilidad e investigación. Seminario – Taller Políticas y prioridades de investigación agropecuaria y forestal en República Dominicana, Universidad EARTH, Costa Rica. Recuperado de: <http://usi.earth.ac.cr/glas/sp/50000065.PDF>
- Salazar, B. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Recuperado de: https://biblioteca.uazuay.edu.ec/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=19627
- Sarbach, F. A. (2005). ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Barcelona, España.
- Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la Investigación (Vol. VI). Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci3n_Sampieri.pdf
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2015). Metodología de la Investigación (Sexta Edición). (A. OBREGÓN, Ed.) Santa Fe, Distrito Federal, México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños y escuela, trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Silvestrini, R. M., y Vargas, J. J. (2008). *Fuentes de información primarias, secundarias y terciarias*. Recuperado de: <http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf>

- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM Stenhouse Unidad 4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM%20Stenhouse%20Unidad%204.pdf)
- Tamayo, M. T. (2017). *El Proceso de la Investigación Científica*. (Vol. 5 Edición). (G. E. NORIEGA, Ed.) México, D.F.: Limusa.
- Torregrosa, L. E. (2007). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de Filosofía*, V.I(9) pp. 171-180.
- Thumala, S. V. (2005). Filosofía y transdisciplinariedad: un paso adelante para la educación. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110265/Filosofia-y-transdisciplinariedad-un-paso-adelante-para-la-educacion.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Trías, M. S. (1986). *Tendencias actuales de la didáctica de la filosofía*. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=TENDENCIAS+ACTUaLES+DE+LA+DIDACTICA+DE+LA+FILOSOFIA+SEBASTIA+TRIAS+MERCANT
- Trilla *et al.* (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- UNESCO (2011). *La Filosofía una Escuela de la Libertad. Enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México D.F. UNESCOCAT.
- Yamandú, A. (2004). Vigencia de la filosofía de Kant en dos expresiones actuales de la inteligencia filosófica en América Latina. *Estudio de la filosofía práctica e historia de las ideas*. 1(5). pp. 33-74. Recuperado de: <http://www.actio.fhuce.edu.uy/images/Textos/5/YamanduAcosta.pdf>
- YouTube (Productor). (2006) Ken R. (Ponente) Conferencia: TED 2006, Las escuelas matan la creatividad. <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- YouTube (Productor). (2017) Eduard Punset. (Entrevistador) Ken R. (Entrevistado): programa redes No. 87 y 89, educación, El sistema educativo es anacrónico y Los secretos de la creatividad. <https://www.youtube.com/watch?v=O7bJp5ufJ2A>
- Vargas, A.D. (2019). Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray, *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). pp. 223-240.

ANEXO 2. Resultados de la encuesta a estudiantes

Las siguientes variables a continuación, fueron las respuestas dadas por los estudiantes indicada en la tabla No. 1, contenida en los antecedentes de esta investigación, sobre las preguntas P.6, ¿En filosofía le gusta trabajar en grupos de ayuda mutua (GAM)? P.7; ¿De qué le ha servido estudiar filosofía en el colegio? Argumente su respuesta; P.9, ¿De lo aprendido en filosofía, considera que le ha servido para algo? Argumente su respuesta; P.10, ¿Para qué sirve el pensamiento crítico?

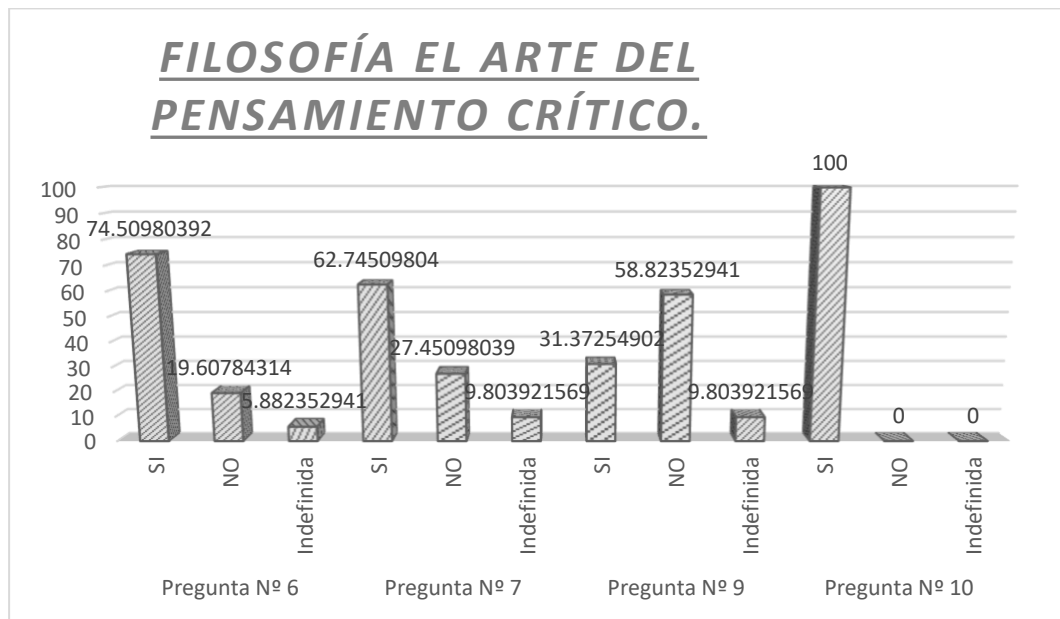
Tabla general, respuestas de los encuestados.

Total encuestados: 51 estudiantes		Porcentaje %
Pregunta N° 6	SI	74,50980392
	NO	19,60784314
	Indefinida	5,882352941
Pregunta N° 7	SI	62,74509804
	NO	27,45098039
	Indefinida	9,803921569
Pregunta N° 9	SI	31,37254902
	NO	58,82352941
	Indefinida	9,803921569
Pregunta N° 10	SI	100
	NO	0
	Indefinida	0

Fuente. Diseño porcentual del Investigador.

La encuesta se llevó a cabo en cincuenta y uno (51) estudiantes [total de encuestados] en dos grupos de décimo (10°) grado, del colegio Kapeirot, del sector privado en Bogotá DC., considerando influyentes las cuatro (4) respuestas adquiridas, ante la confrontación de ideas de los diferentes autores citados a lo largo de la investigación, correspondiente a la enseñanza de la filosofía; reportados en la siguiente gráfica:

Gráfica general de la variable obtenida



Fuente. Resultado del diseño porcentual del investigador.

El 75% de los encuestados considera que la enseñanza de la filosofía es pertinente para su desarrollo humano, puesto que les brinda la oportunidad de argumentar las diferentes vivencias por las que atraviesan, al ser razonables y autocríticos frente a las circunstancias, caso contrario a lo que manifiesta el 19% y el 5% de los encuestados, puesto que tienen una posición negativa frente a la misma ya que no la consideran útil o importante para el desarrollo del mismo.

Se podría relacionar entonces con el desarrollo del pensamiento crítico, donde evidentemente el 100% manifestó la utilidad de emplearlo, por consiguiente la causal negativa, no radica en la disciplina si no en la forma como se enseña y se involucra al estudiante, esto se corrobora en las preguntas 7 y 9 respectivamente, donde el 62% indica que los Grupos de Ayuda Mutua (GAM), elaborados en la institución, comúnmente llamado trabajo colaborativo entre pares, son positivos y beneficiosos porque generan un consolidado de ideas que resultan respetables para todos, a diferencia del 27% restante que asume que se deben validar las diferentes formas de pensar; pero se encuentran sujetos a una metodología clásica y catedrática como se imparte en el resto de grados, donde el 58% manifiesta que no existen cambios o eventualidades en la formas de enseñar y re direccionar los conocimientos por parte del maestro, esto sumado a que un grupo de estudiantes, provienen de otras instituciones.