



ANDRÉS CURREA VARGAS

**PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA EN BOGOTÁ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá, 2 de septiembre de 2016**



**PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA EN BOGOTÁ**

**Tesis de Maestría presentado por Andrés Currea Vargas,
bajo la dirección del profesor Diego Pineda, como requisito parcial para optar por
el título de Magister en Filosofía**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá. 2 de septiembre de 2016**

TABLA DE CONTENIDO

CARTA DEL DIRECTOR	5
INTRODUCCIÓN	6
1. CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LOS COLEGIOS DISTRITALES	8
1.1. Marco legal de la enseñanza de la filosofía	8
1.1.1. Ley 115 de 1994	9
1.1.2. Indicadores de logro para la enseñanza de la filosofía	11
1.2. Condiciones sociales y materiales de la enseñanza de la filosofía	13
1.2.1. Los profesores	14
1.2.2. El estudiante	16
1.2.3. La infraestructura	19
1.3. Contexto pedagógico de la enseñanza de la filosofía	20
1.3.1. Educación tradicional	21
1.1.2. Institucionalidad	23
2. EL DEBATE FILOSÓFICO	26
2.1. “Enseñar filosofía” como problema filosófico	27
2.2. ¿Enseñar filosofía o filosofar?	30
2.3. ¿Una enseñanza de la filosofía sin contenidos?	34
3. PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	37
3.1. Tres enfoques	37
3.2. La propuesta del MEN	39
3.3. Una propuesta ecléctica	43
3.4. Planificación	46
3.5. Disciplinas filosóficas y Didáctica	49

3.6. Algunas consideraciones finales	54
BIBLIOGRAFÍA	56
ABREVIATURAS	60

CARTA DEL DIRECTOR

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es el de plantear una propuesta de enseñanza de la filosofía en los colegios distritales a partir de un análisis y unas consideraciones en relación con la enseñanza de la filosofía. Se trata de tomar en cuenta algunas propuestas existentes sobre la enseñanza de la filosofía, especialmente, la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), con el fin de superar algunas dificultades o vacíos que presenta, y con ello plantear una propuesta más acorde con las consideraciones que delimitan una enseñanza de la filosofía según el propio MEN.

Incluso, también más acorde con los principios de LGE y los fines de la educación de la Constitución Nacional. En este sentido, puede decirse que la propuesta que se quiere presentar aquí tiene una relevancia social, en cuanto que está encaminada a fortalecer el desarrollo de capacidades humanas; formar personas críticas sobre la realidad, autónomas y respetuosas de sí mismas, lo que corresponde con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, que consagra el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica como uno de los fines de la educación nacional.

Por otra parte, las diversas cuestiones que como docente de filosofía en la educación media debo enfrentar, cuestiones acerca de qué, cómo, debe enseñarse esta área del saber en los colegios, me han puesto en la tarea de reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, especialmente en los colegios distritales, con el fin de comprender, y en lo posible facilitar, mi ejercicio docente. En este sentido, el trabajo que presento parte de una motivación personal de índole laboral, que a su vez es académica, profesional; en cuanto que la enseñanza de la filosofía también es un asunto filosófico, que puede enriquecer los conocimientos de un profesional en filosofía, como los de cualquier docente o filósofo interesado en los problemas que suscita su enseñanza.

Sobre el análisis y la interpretación de los textos que se presentan en el trabajo, cabe mencionar que este se encamina a develar cuestiones que sirvan para la elaboración de una propuesta pedagógica de la enseñanza de la filosofía que busque responder a tales cuestiones. Por esto, en un sentido general y metodológico, el trabajo es un ejercicio de reflexión crítica y propositiva; en él se indaga, y principalmente, se hace oposición a algunas consideraciones dadas en busca de alternativas a los problemas encontrados.

Al respecto de los textos, se han seleccionado diversos documentos tales como libros, artículos de revistas, leyes, decretos, conferencias, etc., de los cuales, algunos han sido útiles para obtener información que permita dar a conocer aportes, planteamientos, determinaciones acerca de la enseñanza de la filosofía, y, otros, han servido de insumo para una propuesta coherente y fundamentada sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media. Su modo de referencia se ajusta con las pautas metodológicas de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y con las normas de la American Psychological Association (APA).

El trabajo se encuentra dividido en tres capítulos. En el primero se da cuenta del contexto legal, social y pedagógico que condiciona la enseñanza de la filosofía en la educación media. En el segundo capítulo se aborda el debate pedagógico y filosófico mediante autores como Kant, entre otros, con el fin de fundamentar, desde la filosofía, una propuesta pedagógica para su enseñanza en la educación media. Y finalmente, en el tercer y último capítulo, se plantea una propuesta formal para la enseñanza de la filosofía que responda a ciertas dificultades identificadas previamente en la propuesta de enseñanza de la filosofía del MEN .

1. CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LOS COLEGIOS DISTRITALES

Por contexto de la enseñanza de la filosofía, comprendo aquellos aspectos que rodean y que influyen en la enseñanza de la filosofía en nuestra ciudad. En este capítulo abordaré este tema con el fin de dar a conocer al lector ciertas condiciones positivas o negativas en las que se desenvuelve esta enseñanza en la ciudad de Bogotá, particularmente.

A continuación me referiré a tres contextos en específico: el legal, el social y el pedagógico.

1.1. Marco legal de la enseñanza de la filosofía

Me refiero por el marco legal de la enseñanza de la filosofía a aquellas leyes, y, en general, determinaciones gubernamentales que corresponden de alguna manera con la enseñanza de la filosofía a nivel nacional en las instituciones oficiales y privadas del país. La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (en adelante LGE), por ejemplo, regulariza la educación en Colombia, de modo que al referirse a la educación, de un modo general, atañe a la enseñanza de la filosofía en el país como a cualquier otra enseñanza de alguna área en específico. En particular, a la enseñanza de la filosofía le corresponden unas obligaciones como se indica en resolución 2343 de 1996, expedida por el MEN, en la cual se establecen los Indicadores de logro para el área de filosofía. A continuación, en este numeral abarcaré algunos aspectos de la LGE, que pueden relacionarse con la enseñanza de la filosofía y haré una exposición de los Indicadores del MEN, no sólo para mostrar las obligaciones legales de la enseñanza de la filosofía en Colombia; también para mostrar algunos asuntos que pueden ser problemáticos y que se desprenden de este contexto.

1.1.1. Ley 115 de 1994

La Ley 115 de 1994 tiene como fin la regularización de la educación en general en Colombia y tiene como objeto señalar las normas que regulan el servicio educativo, normas que definen y buscan desarrollar la organización y la prestación de la educación como un servicio del Estado o de instituciones particulares que se ajusten a la reglamentación del Gobierno Nacional.

La LGE define a la educación del siguiente modo: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (LGE, art. 1°).

Cabe mencionar, que la LGE no hace una distinción entre educación y enseñanza, lo cual puede ser confuso para un lector que sea consciente de la diferencia de estos conceptos. Sin embargo, me parece que en el marco de la LGE no es necesario diferenciar entre educación y enseñanza, ya que, en efecto, se está hablando de la educación en general, lo cual abarca a la enseñanza, entendida como un proceso por el cual se concreta el acto educativo; un componente de la educación por medio del cual la misma educación se lleva a cabo. Cabe aclarar que, si bien la educación no implica siempre un proceso de enseñanza como instrucción, desde el punto de vista de la LGE pareciera que sí, en cuanto que la educación se considera *impartida*; es decir, ofrecida por alguien en las instituciones educativas. Igualmente, pero a diferencia de lo que puede ocurrir con una educación autodidacta, en la enseñanza se requiere otro, que, en un sentido básico de enseñar, muestre.

Así, pues, me parece posible, salvo que se quiera hacer alguna especificación, referirse en general a la enseñanza (en particular, a la enseñanza de la filosofía), según el sentido que la Ley establece para la educación en Colombia. De este modo, la enseñanza de la filosofía, en el marco de la LGE, podrá comprenderse como un proceso de formación que debe involucrar al individuo consigo mismo y al individuo con la sociedad; un proceso

no solo individual, sino también de conjunto; que comprenda la complejidad del ser humano, por lo que debe ser un proceso amplio, que relacione diferentes aspectos necesarios para el desarrollo integral del individuo.

Cabe mencionar que la LGE tiende a ser conforme con los fines de la educación en Colombia, según el artículo 67 de la Constitución colombiana, los cuales, se puede decir, deben ser fines de la enseñanza de la filosofía, según como mejor corresponda. Así, por ejemplo, no es fin de la enseñanza de la filosofía la formación en educación física, recreación y deporte, como sí lo es el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y analíticas.

La enseñanza de la filosofía, en términos generales y según la LGE, debe ser un proceso de formación, regulado por el Estado y prestado por él, así como por instituciones particulares que cumplan con las condiciones que establezca el Gobierno Nacional. Debe impartirse en una secuencia regular de ciclos lectivos durante los dos últimos grados académicos (LGE. Art. 10); además, desarrollar conocimientos, aptitudes y actitudes en la persona para su desarrollo constante; buscar la comprensión de ideas y valores universales y preparar al estudiante para la educación académica superior (LGE. Art. 27). Esto último, debido a que la filosofía se establece como un área de la educación formal (con vista a título académico) y media (para el trabajo y la educación superior, lo cual corresponde con los últimos grados del bachillerato: 10° y 11°).

En todo caso, me parece que se puede hablar de una limitante de la enseñanza de la filosofía en los colegios públicos a causa de la misma LGE. Me refiero al hecho de que la filosofía es de obligatoriedad en la educación media y no, en la educación básica (que va del grado 1° al 9°), por lo que tiende a no impartirse en esta educación. Pese a la propuesta acerca de una filosofía para niños de Matthew Lipman, del año 1969, donde se plantea la propuesta de una educación filosófica en la educación básica, la LGE no contempla la inclusión de la enseñanza de la filosofía antes del grado 10°; de modo que se están limitando las posibilidades de la filosofía en los colegios para que aporte en el desarrollo

de los estudiantes. De hecho, la filosofía enseñada de un modo democrático, es decir, reflexivo, participativo, y respetuoso de la diferencias, puede aportar en afianzar valores que correspondan con los fines de la educación en Colombia.

Cabe señalar, además, que la noción de educación en la LGE pareciera tender o de relacionarse, aunque no de manera definida, con un modelo tradicional de educación, en cuanto que en ella se pueden encontrar varias referencias acerca de la educación como una que se *imparte*, se comunica, lo cual, guarda cierta relación con una educación como *instrucción*, es decir, con una forma de enseñanza específica que consiste o se limita a la transmisión de unos conocimientos. Quizás, por ello, de manera no definida (ya que la ley no especifica ningún modelo pedagógico a seguir), puede sí, quizás, predisponer así sea ligeramente a algunas instituciones hacia un modelo tradicional de educación. Obviamente, se comprende el carácter de la LGE como una que no excluye la posibilidad de una enseñanza tradicional en la capital.

1.1.2. Indicadores de logro para la enseñanza de la filosofía

Los indicadores de logro son aquellos indicios, señales rasgos mínimos de aprendizaje que un estudiante debe demostrar al culminar un periodo académico. El MEN, en ejercicio de sus funciones, en su resolución 2343 de 1996, establece los indicadores de logro curriculares para la enseñanza de las diferentes áreas de la educación, incluyendo la filosofía. De hecho, los indicadores de logro para el área de filosofía enmarcan particularmente la enseñanza de esta disciplina, al establecer ciertos rasgos mínimos de aprendizaje acerca del área que deberán ser demostrados por el estudiante al finalizar un periodo académico. Los indicadores de logro señalados por el MEN para el área de filosofía son los siguientes:

1. El estudiante expresa su pensamiento personal en forma libre y espontánea como resultado de una reflexión autónoma y argumentada.

2. Aplica los resultados de su reflexión para la comprensión humanizante de situaciones de orden personal, familiar, social, político, cultural.
3. Reconoce fundamentos del pensamiento filosófico que ha orientado y que orienta actualmente el desarrollo social, cultural y político del país y de Latinoamérica.
4. Intenta comprender y dar respuesta a interrogantes fundamentales del ser humano tales como el origen de la vida, la muerte, el sufrimiento, la soledad, la angustia, el mal moral, el futuro, la vida en comunidad y en sociedad.
5. Hace reflexiones de carácter interdisciplinario y transdisciplinario.
6. Trata de ser analítico y crítico y de tomar conciencia para confrontar diversas argumentaciones, para la palabra y el pensamiento de los otros, con base en la autoridad de la razón.
7. Manifiesta libertad de espíritu y capacidad reflexiva para tomar posición frente a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión o intolerancia.
8. Diferencia y caracteriza algunos de los campos objeto de la reflexión filosófica tales como la cosmología, la metafísica, la moral, la antropología, la estética, la epistemología, la lógica.
9. Analiza e integra algunas dimensiones del ser humano como la evolución creativa de pensamiento, la acción, los sentimientos, la tendencia comunitaria, para comprenderse a sí mismo y comprender a sus semejantes.
10. Reconoce las limitaciones del ejercicio de la razón humana de cara a problemas fundamentales del tiempo, la ciencia y la tecnología, para dar respuestas a interrogantes y necesidades de orden personal, cultural, ambiental, político, económico y social. (D. 2343)

Con los indicadores 2, 6, 7, y 9, puede decirse que la enseñanza de la filosofía debe encaminarse al desarrollo de unas capacidades o competencias filosóficas que repercutan en la vida del estudiante. Quizá, en este sentido, pueda hablarse de una enseñanza de la filosofía para el desarrollo de un pensamiento crítico para la vida, con lo que de alguna manera se estaría superando la enseñanza tradicional, que se limita, prácticamente, a la transmisión de unos conocimientos, y no al desarrollo de unas capacidades que tengan un sentido significativo para el estudiante. Por otro lado, los indicadores 3, 4, 8, enfatizan en la comprensión de la filosofía al respecto de sus problemas y disciplinas particulares. Puede decirse, entonces, que la enseñanza de la filosofía en las instituciones oficiales del país debe dirigirse no solo al aprendizaje de un ejercicio particular como el pensar crítico, ni solo a unos contenidos académicos en específico, sino a ambos. Y, por otra parte, que desde los lineamientos hay una inclinación por superar la educación tradicional al valorar el desarrollo de competencias filosóficas y el aprendizaje significativo del estudiante.

Lo anterior parece exigir escenarios que permitan al estudiante demostrar los rasgos que se esperan con los indicadores en su conjunto. Sin embargo, cabe la duda sobre las posibilidades de que estos rasgos puedan demostrarse, en cuanto que las condiciones de infraestructura y la misma enseñanza tradicional no ofrecen escenarios adecuados para ello. Por ejemplo, frente al indicador 1., se puede decir que muchas veces la libertad y la expresión de un estudiante son coartadas o limitadas por el mismo salón de clase; cuadrado, cerrado, un lugar en donde los estudiantes son organizados en filas unos detrás de otros, facilitando el control y la jerarquía del profesor sobre el estudiante pasivo, a partir de un ambiente y una enseñanza represiva. En estas condiciones difícilmente un estudiante podrá demostrar adecuadamente los indicadores de logro de la filosofía, si el modelo de enseñanza y la infraestructura no es el pertinente para ello. Se requiere, entonces, tanto de escenarios nuevos como de modelos no tradicionales que sirvan mejor para al aprendizaje de los rasgos mínimos de la filosofía establecidos por los indicadores.

1.2. Condiciones sociales y materiales de la enseñanza de la filosofía

Por condiciones sociales y materiales en las que se enseña la filosofía me referiré a aquellos aspectos humanos y de infraestructura que permean la enseñanza de la filosofía en nuestra capital. En concreto, me referiré al maestro y al estudiante como aspectos sociales que condicionan la enseñanza de la filosofía, y, al colegio, especialmente al aula de clase como aspectos que limitan el desenvolvimiento de la enseñanza de la filosofía en el distrito.

1.2.1. Los profesores

Una característica del profesor de filosofía, especialmente del profesor filósofo es su carácter crítico como pensador que vive la exigencia del pensar filosófico (Salazar, 1967, p.47). Si bien no tengo a mi disposición un estudio que caracterice a los profesores de filosofía en la capital, por experiencia propia, puedo decir que los profesores de planta que he conocido y que trabajan como profesores de filosofía en el distrito tienen algo en común: un espíritu creativo, y con ello me refiero a su disposición por innovar; tomar distancia frente a prácticas tradicionales de enseñanza, lo que a su vez es propio de una disposición crítica frente al contexto educativo. Desde luego no a todos los profesores de filosofía en el distrito se les puede caracterizar de este modo, en especial a aquellos profesores que no son de planta, sino que son provisionales y aquellos que por distintas circunstancias de una institución, deben enseñar filosofía perteneciendo a otra área del saber. En el primer caso, al ser provisional, la labor del profesor es de paso. En esta medida, el trabajo de un profesor de filosofía ha de regirse por las necesidades del día a día, en otras palabras, ha de centrarse en la enseñanza de unos conocimientos que pueden alcanzarse en cada clase; y no tanto en el desarrollo de unas competencias que pueden exigir un proceso de mayor duración. En el segundo caso, el profesor sabe que tiene que suplir las funciones de un profesor de filosofía; por contingencias institucionales como la salida de un profesor, debido a la falta de carga académica, problemas de salud del profesor titular, permisos etc, con un agravante, ya que, al pertenecer a un área distinta de

la filosofía como las ciencias sociales o las humanidades no es un conocedor de los conocimientos y métodos filosóficos.

Al respecto, cabe señalar que por disposición gubernamental, según el acuerdo No. 034 de 2009, no todo profesional o licenciado puede aspirar a ser docente de filosofía nombrado como profesor titular en el distrito, tan sólo un profesional con título en filosofía o en teología o un licenciado en filosofía o con énfasis en filosofía. En gran medida, puede decirse entonces, que el acuerdo busca licenciados y profesionales que realmente posean un conocimiento serio en la materia: especialistas en el campo. Sin embargo, al abrir la posibilidad de que profesionales en teología puedan aspirar a ser docentes de filosofía estaría creándose una dificultad; porque el teólogo supone entidades que el filósofo cuestiona. Así, considero que podría restarse a la clase de filosofía un aspecto esencial del filósofo como su vocación hacia el conocimiento y la verdad desde una mirada crítica.

Cabe preguntarse además acerca de la conveniencia de si el profesor de filosofía debe ser filósofo o licenciado en filosofía. En el primer caso, considero que puede decirse que el profesor filósofo tiene un dominio conceptual y metodológico respetable sobre la filosofía y una experiencia importante en el ejercicio del filosofar, y no tanto en el enseñar filosofía, ni un dominio importante de conocimientos pedagógicos en general. En el segundo caso, por el contrario, el profesor licenciado es más bien un conocedor de estrategias y conocimientos pedagógicos sin poseer un mayor bagaje en la filosofía o en el hacer filosofía. Trayendo a colación, la cita mencionada arriba de Salazar Bondy, el profesor de filosofía debe vivir las exigencias del pensar filosófico, lo cual considero más apropiado, si el profesor es filósofo, hace filosofía, y desea realmente guiar a sus estudiantes en el ejercicio del filosofar. En este sentido, me parece más conveniente la primera opción; además, porque el objeto de enseñanza del filósofo es su mismo objeto de estudio profesional: lo conoce más.

1.2.2. El estudiante

A continuación, me referiré al estudiante que asiste a las instituciones distritales, en específico, desde tres aspectos: su condición fisiológica y psicológica, su condición socioeconómica y su condición académica.

Sobre lo primero, la condición fisiológica y psicológica del estudiante, en el documento *Sistema de Indicadores Educativos* del MEN se presenta un esquema de organización del sistema educativo colombiano, acorde con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, donde se establece que la edad de los estudiantes de educación media oscila entre 15 y 16 años (MEN, 2014, p.8). Son estudiantes que por su edad transitan por la etapa conocida como adolescencia, la cual, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es una etapa propia de los jóvenes entre los 10 y 19 años de edad (OMS, 1986).

En el informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, de la UNESCO, se considera a la adolescencia como una etapa de cambios importantes; aparecen hormonas que posibilitan la maduración sexual, lo que puede implicar en el joven un complicado reajuste o rearticulación de su identidad, nuevas búsquedas, como a un objeto de deseo que antes no contemplaba.

En todo caso:

Se trata de un momento complicado para los que transitan por ese período, ya que en él se manifiesta el juego de la aceptación de los demás, tanto de pares como de adultos. Este tránsito marca también el fin de la infancia como etapa de relativas seguridades que, a partir de entonces, se está obligado a superar. Por eso también se habla de un proceso doloroso en el que los cambios distan de ser voluntarios y son, más bien, pérdidas que deben asumirse sin mayores alternativas (SITEAI, 2008, P. 17 -18).

Un estudiante de educación media de los colegios del distrito, por su edad, deberá afrontar estos cambios y retos propios del crecimiento de su cuerpo, lo que puede redundar en la enseñanza de la filosofía, de manera negativa o positiva; En efecto, a su edad, el estudiante de educación media tiene unos intereses propios relacionados con su etapa de crecimiento, lo que puede afectar su atención durante las clases, especialmente cuando se requiere de un tratamiento serio, detenido y reflexivo sobre un asunto no relacionado con afecciones o pasiones que el joven estudiante quiera satisfacer. Sin embargo, es posible que un joven estudiante que atraviesa por esta etapa pueda hallar cierto interés por algunos contenidos filosóficos; me refiero a temáticas como el amor, la amistad, la misma toma de decisiones, etc, que son temáticas que se aproximan mucho a asuntos, situaciones del diario vivir del estudiante. De hecho, Salazar Bondy (1967) considera que el adolescente no es ni mucho menos un filósofo:

Solo que la etapa psicológica por la que atraviesa lo predispone a determinado tipo de conciencia que, cuando es correctamente cultivada, produce muy positivos frutos teóricos. Las cualidades del adolescente son solo posibilidades que ofrecen una virtualidad muy a propósito para el desarrollo de la reflexión, por lo menos en contraste con los caracteres del alma infantil (Salazar, 1967, p. 61).

Por su parte, en relación con el aspecto socioeconómico, a los colegios públicos, en su mayoría, ingresan estudiantes cuyas familias son de escasos recursos: “a colegios del sector oficial asiste el 77% de los estudiantes de estrato 1, y tan sólo el 0,8% de los estudiantes de estrato 6” (Quiroz, 2010, p.28). Entre menor sea el ingreso de las familias o el estrato en el que se encuentra un estudiante mayor es su presencia en el sector educativo oficial. Esto implica una dificultad para la enseñanza de la filosofía, ya que las condiciones económicas pueden interferir para que el estudiante no pueda dedicarse de lleno a sus estudios, sin oficios o preocupaciones diferentes.

También, la misma situación económica de un estudiante y su familias puede no impulsarlo hacia una buena o mejor atención de la asignatura, en cuanto que el deseo del joven por mejorar su condición social y la de su familia puede inclinarlo hacia saberes, disciplinas que laboralmente se proyecten con mayores horizontes económicos.

También, en relación con el aspecto cultural, existe un problema. Me refiero, particularmente, a las creencias religiosas que un estudiante puede tener. Puede afirmarse que actualmente un alto porcentaje de estudiantes del bachillerato son creyentes, debido a que un alto porcentaje de la población colombiana es religiosa, un 70% aproximadamente (Beltran, 2013), y que la filiación religiosa depende en gran medida de la tradición familiar, aunque cada vez menos como considera el sociólogo William Mauricio Beltrán. La cuestión es que las creencias religiosas sí pueden resultar un obstáculo para la enseñanza de la filosofía, en cuanto que la práctica y la convicción religiosa asume existencias, relaciones, efectos como si fueran reales sin un escrutinio previo. En la filosofía, en cambio, es recurrente que el estudiante deba hacer uso de su razón, dar por sentado asuntos (así sea momentáneamente) solo después de someterlos a crítica. De hecho, la filosofía cuestiona entidades que la religión supone, lo que puede entrar en tensión con la fe del estudiante, quien puede inclinarse por su fe y en esa medida no dar suficiente crédito a las consideraciones filosóficas.

Al respecto de la condición del estudiante que ingresa al décimo grado, desde el punto de vista de su condición académica, la filosofía es prácticamente una asignatura nueva. A pesar de que asignaturas como español, sociales y la misma ética, han debido desarrollar competencias básicas, e incluso filosóficas -en cuanto que estas competencias, como la competencia argumentativa, también se desarrollan en estas áreas- el estudiante en general no demuestra un buen dominio argumentativo ni de comprensión de lectura, como lo demuestran los resultados de las pruebas saber (Bustamante, 2015). Cabe señalar que el dominio del lenguaje es una característica esencial que debe poseer un estudiante de filosofía en la educación media; tanto así que la carencia de instrumentos lingüísticos hace completamente estéril el esfuerzo del alumno en la clase de filosofía y en algunos

casos anula la posibilidad de enseñar la materia (Salazar, 1967, p. 60). Posiblemente, una de las causas del nivel educativo de los estudiantes en los colegios oficiales radica en que hay mayor presencia de estudiantes en el sector oficial cuyos padres presentan un nivel bajo de estudios que en el no oficial (Quiroz, 2010, p.29). Por otro lado, en la educación básica el abordaje de contenidos de filosofía en áreas como ciencias sociales y ética, si se da, es muchas veces muy superficial y general, por lo que el aprendizaje que se obtiene tiende a olvidarse con el paso del tiempo.

1.2.3. La infraestructura

Según el estudio *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*, del Banco de la República (BR), con una muestra de más 4000 colegios privados y públicos, “en los resultados se encuentra que las variables asociadas a la infraestructura de los colegios tienen un impacto positivo y significativo sobre el logro académico” (BR, 2006, p. 2). La infraestructura de los colegios de la capital, y de Colombia en general, también es, por tanto, un factor que incide en la educación, y por ende, en la enseñanza de la filosofía.

Los últimos gobiernos de la capital, conscientes de la importancia de brindar lugares adecuados para la educación de los niños y jóvenes, han desarrollado cambios en la adecuación y construcción de colegios en Bogotá. De un lado se han reforzado, ampliado y acondicionado planteles existentes: hoy muchos salones cuentan con equipos para la proyección audiovisual, computadores, tableros inteligentes para facilitar la enseñanza de las diferentes áreas de la educación. De otro lado, se han construido colegios nuevos y megacolegios con capacidad de albergar a más de 3000 estudiantes por jornada, con lo que se ha garantizado la cobertura total en la educación básica y media de la capital. Los salones han sido dotados de alta tecnología, ventanales amplios para la entrada de la luz; e incluso, en algunos colegios se han eliminado los muros que separan al plantel de la

calles; ahora se hallan rejas que permiten ver el exterior, posibilitando una mayor sensación de libertad en los alumnos.

Sin embargo, no puede decirse que ha habido un cambio sustancial en el diseño de los colegios, especialmente en la capital del país; se mantiene un modelo carcelario en el que los salones son recintos de cuatro paredes uno seguido del otro, de puerta cerrada, con pasillos largos a un costado; espacios que parecen de almacenaje y otros para la circulación de grandes masas.

Hoy se espera la concreción de nuevos proyectos que transformen realmente la infraestructura de los colegios de la capital, y pueda así aportarse desde la infraestructura a la posibilidad de nuevos y mejores ambientes para el aprendizaje de la filosofía y de la educación en general.

1.3. Contexto pedagógico de la enseñanza de la filosofía

A continuación me referiré al contexto pedagógico de la enseñanza de la filosofía en la capital; y con ello me refiero, más específicamente, a la educación tradicional como una que se ejerce en algunas instituciones educativas oficiales. También me referiré a la manera en que desde las instituciones educativas se particulariza la enseñanza con el denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI en adelante), lo que tiene, desde luego, implicaciones en la enseñanza de la filosofía, como espero mostrar.

1.3.1. Educación tradicional

En principio, vale aclarar que la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) no promueve o concibe un modelo pedagógico específico para la enseñanza de la filosofía o de cualquier otra área fundamental de estudio. En todo caso, existen colegios oficiales que asumen el modelo tradicional de educación. La página de internet educación en Colombia.com.co muestra un listado de los colegios públicos del distrito que acogen este modelo tradicional. Entre los colegios públicos de Bogotá, aparecen en este listado La Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, la Institución Educativa ciudad Bolívar, entre otras.

Ahora bien, generalmente, al hablar de un modelo pedagógico se suelen dar sus características al respecto de los contenidos curriculares que aborda, la relación que entabla entre el maestro y el alumno, la metodología que usa, y el modo en que se evalúa a los estudiantes. A continuación, considerando estos aspectos expondré la perspectiva de Flórez (1999), complementando su punto de vista con la exposición acerca de la *Concepción del currículo en la escuela tradicional y contemporánea* de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)¹.

Pues bien, en términos generales, la educación tradicional tiende al desarrollo de las facultades humanas y del carácter del estudiante, a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo. Es, pues, una educación humanista, destinada al desarrollo humano (Flórez, 1999, p. 26).

Ahora bien, especificando sus características, el modelo tradicional tiene como contenidos las disciplinas y los autores clásicos. De hecho, según la UNAD se considera que el currículo debe hacer énfasis en las disciplinas clásicas que mejor ejemplifiquen el

¹ Este texto hace parte de un curso dictado por la UNAD, correspondiente a la lección 4. No presenta año de elaboración, pero puede consultarse a través del siguiente enlace: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/304012/DA%20CURRICULARES/leccin_4_concepcin_del_currculo_en_la_escuela_tradicional_y_contemporanea.html

desarrollo cultural de la humanidad. La idea es capacitar al estudiante para la adquisición de herramientas que le permitan participar en la tradición cultural de la sociedad.

Al respecto de la relación entre el maestro y el alumno, Flórez (1999) la esquematiza como una relación vertical y autoritaria, situando al docente por encima del alumno y en la cual es a partir de aquel que el estudiante adquiere su conocimiento. Según la UNAD, esta relación vertical entre maestro y alumno implica dependencia cognoscitiva de parte de los estudiantes y exige una alta preparación del profesor. El alumno es considerado un estudiante pasivo; es decir, no tiene una participación activa en su propio aprendizaje; mientras que el maestro es caracterizado como la persona que posee el conocimiento y desempeña un liderazgo instruccional, centrado en la tarea que deben realizar sus estudiantes.

Por su parte, Flórez (1999) señala sobre la metodología cuatro características de la educación tradicional: verbalista, transmisionista, memorística y repetitiva. Al respecto de la primera, quiere decir que la educación tradicional hace uso de la palabra como el medio principal para la educación. Por su parte, es transmisionista en cuanto que se caracteriza por su marcado interés por la transmisión de conocimientos. En este sentido, la clase magistral o la exposición del maestro son estrategias didácticas recurrentes de este tipo de educación. Por su lado, la memorización y la repetición son aspectos característicos en lo que atañe al aprendizaje del alumno, en cuanto que él debe hacer uso de estos recursos como maneras adecuadas para la adquisición de conocimientos.

Así mismo, sobre la evaluación, según Flórez (1999), esta se realiza según qué tanto el estudiante ha memorizado, a partir de la repetición, los conocimientos enseñados.

Así, pues, bajo cierta concepción humanista, la educación tradicional obedece a un modelo en el que la educación viene de afuera; se imprime o se inyecta en el estudiante por agentes externos a él, sin tener en cuenta sus conocimientos, reflexiones u aportes. La enseñanza de la filosofía, de seguirse de este modelo de enseñanza tradicional, debe caracterizarse, entonces, como una enseñanza transmisionista, que pone al maestro en el

rol principal y al alumno en una posición secundaria, pasiva. Además, debe ser una enseñanza a impartirse de modo que favorezca el aprendizaje memorístico, a partir de la repetición como criterio de evaluación de los contenidos propios de las disciplinas y autores clásicos, eje curricular de este modelo.

Desde luego, cabe cuestionar de este modelo tradicional su marcado sentido transmisionista, instructivo, en cuanto que se centra en la enseñanza de un compendio de conocimientos acumulados históricamente que deben suministrarse al estudiantado y éste memorizarlos al pie de la letra, sin que el estudiante desarrolle claramente unas competencias cuyo desarrollo sea demostrable en las acciones que emprende. Por demás, el carácter jerárquico de la relación maestro-alumno impide un diálogo donde ambos actores se involucren en la construcción de conocimiento desde un punto de vista creativo y crítico. La educación tradicional parece, por consiguiente, quedarse corta en relación con posibilitar un proceso de formación integral, de desarrollo de aptitudes, actitudes como lo demanda la ley.

1.1.2. Institucionalidad

Me referiré a la institucionalidad como a la forma en que cada institución en particular, manteniendo aspectos comunes con otras instituciones, se diferencia en aspectos concretos que pueden incidir en la enseñanza de la filosofía. Esta forma o estructuración de la educación, según cada institución, lleva el nombre de PEI (Proyecto Educativo Institucional) y debe expresar la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley (MEN, 1994).

Según el portal *Colombiaaprende.com* del MEN, pueden distinguirse cuatro componentes principales de un PEI. El primero relacionado con su *fundamentación*; es decir, el PEI debe dar cuenta de “los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa” (MEN, 2007). El segundo, el componente *administrativo*: establece los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión, el

sistema de matrículas y pensiones, entre otros. El componente *pedagógico y curricular*, define el modelo y enfoque pedagógico de la institución, sus metodologías, plan de estudios, atención a padres y poblaciones, y demás. Por último, el componente *comunitario* se refiere a la relación de la institución educativa con la comunidad.

Ahora bien, puede decirse que varios de estos componentes del PEI tienen una incidencia en relación con la enseñanza de la filosofía. Al respecto del primer componente, por ejemplo, una de sus funciones es la de determinar la cantidad de periodos en que se divide el año escolar. Cada periodo académico es considerado como un tiempo de dos a tres meses, planteado como una totalidad en términos temáticos, y que debe dar cuenta durante y al final del mismo del aprendizaje y progreso del alumno. Generalmente son cuatro periodos académicos que cada colegio establece en su PEI, cada uno, aproximadamente, con una duración de dos meses. Sin embargo, hay una tendencia frecuente en algunos colegios del distrito a establecer tres periodos académicos. En todo caso, cabe mencionar que la cantidad de periodos académicos que determine el PEI de una institución condiciona qué actividades y la cantidad de temáticas que un área de estudio puede planear para su desarrollo en el transcurso del periodo académico. La enseñanza de la filosofía debe, entonces, adecuarse al PEI, según el número de periodos académicos anuales que este establezca, con el fin de planear un conjunto de actividades y contenidos en el sentido de que no falten ni sobrepasen el tiempo dispuesto para su desarrollo periódico.

El componente pedagógico y curricular, por su parte, tiene una incidencia en la enseñanza de la filosofía, ya que establece el enfoque pedagógico que escoja cada institución, frente al cual, igualmente, la enseñanza de la filosofía debe adecuarse. Sin embargo, el PEI de cada institución no ata la enseñanza de un área al enfoque que determine la institución; existe la posibilidad de que la enseñanza impartida desde un área académica se fundamente en consideraciones que no son necesariamente las mismas al enfoque de la institución; la adecuación a este, por parte de las áreas, puede corresponder

con la realización de trabajos transversales sin implicar una incidencia considerable en el modo de trabajo previsto para las clases.

Por demás, el componente pedagógico también influye en la enseñanza de la filosofía, en cuanto que el plan de estudios establece la intensidad horaria de cada asignatura. Esta asignación horaria para el área de filosofía no suele ser mayor a tres horas semanales, distribuidas, generalmente, en dos días de la semana: dos horas un día, y una hora otro día. Cabe mencionar que un menor tiempo destinado semanalmente, no es lo más conveniente; ya que, como diría Salazar Bondy, una de las dificultades del método de la lectura en la enseñanza de la filosofía es la “estrechez del tiempo disponible que impide frecuentemente un estudio pausado de los textos” (Salazar, 1967, p. 146). Sumado a esto, la fragmentación del tiempo semanal en dos días obliga a un corte que puede traer como consecuencia una pérdida de ritmo sobre el texto o temática trabajada.

2. EL DEBATE FILOSÓFICO

En el capítulo anterior se mostraron algunos aspectos que enmarcan la enseñanza de la filosofía en los colegios, principalmente en los colegios distritales de Bogotá. Al respecto, es importante reconocer que, pese a las observaciones que pueden hacerse al marco legal de la educación en Colombia, ese es el marco en el que la enseñanza de la filosofía está obligada a desenvolverse. La propuesta que presentaré está condicionada por ese marco legal, y en esa medida no se plantea proyectando cambios en él. Sí, en cambio, propone consideraciones frente a otros aspectos de la enseñanza de la filosofía que podrían influir en el contexto social, y especialmente en el contexto pedagógico, como intentaré mostrar en el tercer capítulo.

En este capítulo abordaré el debate filosófico acerca de la enseñanza de la filosofía, en especial, el debate acerca de qué debe enseñarse en esta área del saber, en la medida en que es posible obtener de él aspectos conceptuales que sirvan, en cierta medida de base o fundamento de la propuesta que presentaré en el capítulo tercero. Partiré, pues, considerando el tema de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico; luego continuaré con la problemática acerca de qué enseñar en filosofía, apoyándome especialmente en Kant y su abordaje al problema, frente a lo cual, a su vez, me apoyaré en Diego Pineda, especialmente en lo que respecta a algunas de las opiniones kantianas, para finalizar con unas consideraciones acerca de la pertinencia de la enseñanza de los contenidos filosóficos.

2.1. “Enseñar filosofía” como problema filosófico

¿Es la enseñanza de la filosofía un asunto filosófico? Generalmente, el tema de la “enseñanza” es un asunto de la pedagogía, específicamente, de la didáctica, como estudio serio, riguroso que busca dar cuenta de unas estrategias y métodos para la transmisión de conocimientos. Sin embargo, los filósofos se han interesado en el tema de la enseñanza, particularmente de las posibilidades y condiciones de la enseñanza, de la filosofía.

Un autor, no de la importancia en la tradición filosófica como lo es Kant, pero que aborda el problema de la enseñanza de la filosofía es Alejandro Cerletti. En su artículo sobre enseñar filosofía (2005), considera que el tema de la enseñanza de la filosofía es un desafío filosófico, porque todo maestro de filosofía tiene que enfrentarse con preguntas de sus estudiantes como ¿qué es la filosofía?, ¿para qué sirve?, etc. Frente a tales cuestiones, el maestro puede establecer una estrategia de defensa; en todo caso, queda una molestia en el maestro que va más allá de un problema pedagógico, un malestar que constituye algo esencial en la práctica filosófica. A diferencia de otras disciplinas, en las cuales la definición de su campo no es sustancialmente problemático, “para la filosofía la delimitación de su campo es ya un problema filosófico” (Cerletti, 2005, p. 9). El maestro, entonces, tiene que lidiar con una indeterminación, una incertidumbre, e intentar colmar ese vacío, lo que en palabras de Cerletti es una tarea que “constituye el motor mismo del filosofar” (2005, p. 9).

Desde luego que la filosofía no tiene una definición única, por lo que debe enfrentarse, quien quiera enseñar filosofía, con la cuestión acerca de ¿qué es la filosofía?; pero, considero que la enseñanza de la filosofía es un asunto filosófico, porque la filosofía es una disciplina que reflexiona sobre la educación en cuanto que ésta se define como formación de la persona; incluso, lo hace cuando reflexiona sobre sí misma en el sentido en que “desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera Filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1934, p. 9)

Por demás, incursionar en este terreno de la enseñanza de la filosofía, me parece, incumbe a los filósofos, más que a los pedagogos, por ser una enseñanza cuyo objeto de estudio es propio de aquellos. Posiblemente, pero de forma difícil, hay en el mundo alguien que comprenda y sepa más de filosofía que un filósofo, pero, por lo general, se dice que son estos los que saben de esta disciplina. Ahora bien, Según Aristóteles, un rasgo distintivo de los que saben algo frente a los que no, es que son capaces de enseñar. De este modo, me parece que el filósofo, si realmente sabe de filosofía como se espera, ha de ser capaz de enseñarla también (Aristóteles, 1994, 981b, 8).

Si bien, es cierto, no todos los filósofos se interesan en la docencia; Spinoza, por ejemplo, se mantuvo al margen del ejercicio docente, sin decir con ello que él no supiera ni tuviera una forma de enseñarla, sí es posible encontrar un número de filósofos importantes de la tradición filosófica dedicados al ejercicio y la reflexión docente: Kant y Hegel, por ejemplo.

Kant, por un lado, ejerció hasta 1754 como profesor privado en Judschen, Osteroden y Königsberg, y posteriormente como profesor auxiliar (Privatdozent) en la Universidad de Königsberg. Desde el ámbito teórico, sugirió la idea de una disciplina que se ocupara de la educación:

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentre obstáculos en su realización (Kant, 2003, p.32-33).

A su vez, en su texto *Lógica* y en la *Crítica de la razón pura*, discurre sobre aspectos concretos en relación con la enseñanza de la filosofía, como se mostrará más adelante.

Hegel, igualmente ejerció la docencia y reflexionó sobre ella. Una prueba es la carta que escribió a Niethammer, Consejero Escolar Central del Ministerio Bávaro del Interior, con fecha del 23 de octubre de 1812, en donde Hegel hace evidente su preocupación,

mediante un conflicto en él suscitado por su labor como docente de filosofía en la escuela secundaria:

Por lo demás, falta aún una observación final que yo, sin embargo, no he añadido, dado que acerca de ese punto todavía estoy en conflicto conmigo mismo; a saber: que quizá toda la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios podría parecer superflua, que el estudio de los Antiguos es el más adecuado para la juventud gimnasial y que, *según su sustancia*, constituye la verdadera introducción a la filosofía.

Sólo que ¿cómo podría yo, profesor de las ciencias filosóficas preparatorias, disputar contra mi especialidad y contra mi puesto de trabajo, y privarme a mí mismo del pan y el agua? (citado por Pineda, 2012, p. 142-143).

Hegel, dirigiéndose a una autoridad educativa, pone en duda que la filosofía deba enseñarse en los gimnasios, y más bien considera que es suficiente con el estudio de los antiguos. Aun así, reconoce, que su opinión implicaría irse contra su propio oficio de filósofo profesional y de profesor de ciencias filosóficas en el Gimnasio.

En todo caso, Hegel tuvo una concepción de la enseñanza de la filosofía, en cuanto que según, él “debe ser enseñada y aprendida en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia” (citado por Pineda, 2012, p. 155); vale aclarar que no en el sentido estricto en que se enseña una ciencia, pues la filosofía no se equiparara a la ciencia debido a los contenidos y procedimientos que le son propios, sino más en el sentido de ser una disciplina que requiere ser abordada de manera seria y con los más altos niveles de rigurosidad.

2.2. ¿Enseñar filosofía o filosofar?

A continuación, quiero retomar un problema que se atribuye a Kant. Me refiero a la cuestión acerca de qué enseñar en filosofía: ¿filosofía o filosofar?

Por un lado, quiero empezar trayendo a colación la posición de Fernando Savater, en cuanto que insiste en que debe enseñarse filosofía por encima de un filosofar vago. Se trata de leer a los filósofos, estudiar los problemas que han interesado a la filosofía históricamente:

“En una palabra, quien enseña abiertamente un *contenido*, cuya pretendida validez universal quizás ni siquiera es capaz de cuestionar, compromete ese mismo contenido con la incidencia de su particularidad: contagia a lo general de la particularidad por él representada, y lo que vende como perenne queda marcado por su circunstancialidad transitoria. Esto es sano, me parece, es casi un sucedáneo aceptable de una verdadera *lección*... Pero los que insisten en enseñar a filosofar, en lugar de transmitir filosofía, enmascaran de un modo mucho más eficaz la parcialidad de sus objetivos, la forzada perspectiva de la que parte: los métodos se desligan con mayor facilidad de la identificación con quien los predica y parecen menos directamente implicados en la rigidez del contenido que acarrear (Savater, 1994, p 27-28)

Puede que Savater tenga razón con el hecho de que una enseñanza destinada al filosofar no valore los contenidos filosóficos como debería hacerse, y en esa medida la enseñanza de la filosofía pierda en contenidos, por ser algo muy general, por un ejercicio que bien podría realizarse en otra área de la enseñanza en la educación media. Sin embargo, me parece que, si bien esta forma de enseñanza que propone Savater puede ganar en lo que respecta a la comprensión de textos, problemas e ideas filosóficas, pierde en relación con el desarrollo de ciertas competencias. Es decir, una enseñanza concebida así bien puede

desarrollar la competencia interpretativa, pero quedarse corta en el desarrollo de competencias como la competencia argumentativa o la propositiva, pues, al parecer, de lo que se trata es que el estudiante comprenda los textos, les halle sentido a lo que dicen, más no se comprometa con criticarlos, con crear una estructura argumentativa válida y propia.

Kant se encuentra en la otra línea de la discusión. Para comprender su pensamiento, me parece pertinente partir de su distinción sobre el conocimiento objetivo, el cual es dividido en dos: subjetivamente histórico y subjetivamente racional. El primero, según Kant, es un conocimiento que ha sido revelado desde afuera, ya sea por la experiencia o por una enseñanza o relato; es el conocimiento que tienen la mayoría de “aprendices”, aquellos, dice Kant, que nunca van más allá de la escuela (2008, p. 650). El segundo, sólo puede constituirse “cuando ha sido extraído de las fuentes universales de la razón —fuentes de las que puede surgir la misma crítica e incluso el rechazo de lo aprendido—, es decir, de principios” (Kant, 2008, p. 649-650). Haciendo un paréntesis a la exposición de Kant, me parece que se puede señalar aquí que aprender y enseñar son dos conceptos sumamente relacionados, pues no hay enseñanza sin un aprendizaje. Así, retomando el punto de vista de Kant, podrá interpretarse que el aprendizaje histórico de la filosofía se debe a una enseñanza histórica de la filosofía; mientras que un aprendizaje para el filosofar a una enseñanza para el filosofar.

Ahora bien, continuando con Kant, la única ciencia entre las ciencias de la razón que puede aprenderse es la matemática, nunca en cambio la filosofía. De hecho, en su texto *Lógica*, Kant da una razón acerca de por qué no se puede aprender filosofía:

Todo pensador filósofo eleva, por decirlo así su propia obra sobre las ruinas de la de otro; jamás ha habido una obra de tal solidez que no pueda ser atacada en alguna de sus partes. No se puede, pues, aprender la filosofía en el fondo porque todavía no está formada. Aun admitiendo que exista realmente una, el que la aprendiera no podría llamarse filósofo, porque el conocimiento que de

ella en tal caso tendría, nunca sería más que subjetivamente histórico (Kant, 1998).

Sencillamente la filosofía no está acabada. Y, como explica Diego Pineda, “se puede enseñar lo que ya está dado como un resultado más o menos consolidado; se puede enseñar un saber o una doctrina”, pero la filosofía es algo que no está terminado aún, y por su naturaleza, no estará terminada nunca (Pineda, 2008, p. 37).

Sin embargo, dirá Kant, “por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a *filosofar*” (2008, p. 650). Esto es, “ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y refrendarlos o rechazarlos” (2008, pp. 650-651).

Cabe aclarar que Kant no niega que se pueda enseñar filosofía, en cuanto que es posible aprenderla desde un punto de vista histórico. Pero, lo importante es que si comprendemos la filosofía como un ejercicio eminentemente racional, lo que está diciendo es que no es posible el aprendizaje de esta disciplina a partir de la enseñanza de unos contenidos acabados. La filosofía exige más que eso, por lo que, quien quiera aprenderla realmente, deberá ejercitarse en el uso autónomo de la razón; esto es, deberá filosofar.

Puede decirse hasta aquí, entonces, que la respuesta de Kant al problema parece encaminarse a una enseñanza para el filosofar más que a una enseñanza para la filosofía. En todo caso, me parece que todavía hay un problema respecto a la posibilidad de aquella enseñanza, pues todos los estudiantes de filosofía en la educación media son aprendices; ninguno es filósofo, y posiblemente solo unos muy pocos quieran llamarse así, no por la filosofía misma, sino por otros factores, por lo que, al parecer, según el mismo Kant les corresponde más bien una enseñanza histórica de la filosofía y no una enseñanza para el filosofar.

Al respecto, me parece pertinente traer a colación otra distinción kantiana, la relacionada con la filosofía escolástica o académica y la filosofía cósmica o mundana, ya que considero que la concepción de esta última puede dar mayores luces sobre la posibilidad de una enseñanza de la filosofía para el filosofar en la educación media.

La filosofía académica o escolástica, según Kant, “se compone de una gran suma de conocimientos racionales” y “constituye un conjunto sistemático de estos conocimientos, o sea la unión de ellos en la idea de un todo” (Kant, 1999). Es la filosofía que se estudia en la escuela de filosofía; un conocimiento sistemático, que difiere de un conocimiento basado en opiniones sueltas. Por su parte, la filosofía cósmica o mundana es una filosofía como modo de vida; un ejercicio que cada uno puede hacer para pensar la realidad, el mundo, los problemas desde una mirada personal pero en diálogo con los otros. Es un pensamiento que se atiene a los fines que conciernen al ser humano en su universalidad:

Pero la filosofía en el sentido que le da el vulgo (*in sensu cósmico*) puede también llamarse una ciencia de las máximas supremas del ejercicio de la razón, en tanto que se ocupa por medio de máximas del principio interno de la elección sobre diferentes fines.

Porque la filosofía en este último sentido es aun la ciencia de la relación de todo conocimiento y del ejercicio de la razón, al fin último de la razón humana, como fin supremo, al cual todos están subordinados, y en el cual concurren todos para formar uno solo (Kant, p. 10).

Ambas, según Kant, no pueden separarse de la formación del filósofo: “ambas cosas tienen que estar reunidas; pues sin conocimientos nunca se llegará a ser filósofo, pero tampoco constituirán al filósofo solo conocimientos y habilidades, y una intelección de la coincidencia de los mismos con los fines supremos de la razón humana” (Kant, citado por Pineda, 2008, p. 43)

Pues bien, los estudiantes de filosofía en la educación media son todos aprendices, y muy posiblemente no quieran ser filósofos propiamente, pero todos pueden serlo en un

sentido cósmico de la filosofía; tienen la capacidad de pensar críticamente la realidad, juzgar con criterios de universalidad las situaciones de la vida en la que se desenvuelven. Así, pienso que un estudiante de filosofía puede ir más allá de su condición de aprendiz; no, si la enseñanza de la filosofía reproduce un conocimiento subjetivamente histórico en el alumno, sino en cuanto que involucra el sentido de la filosofía como ejercicio crítico de la razón sobre su medio. La enseñanza de la filosofía, así, sería viable en los colegios oficiales al ser una enseñanza para todos, y, desde luego, al ser una para el desarrollo de capacidades, competencias indispensables para una formación integral de la persona.

2.3. ¿Una enseñanza de la filosofía sin contenidos?

Teniendo en cuenta que para Kant aprender filosofía, desde la razón, es un aprendizaje acerca del filosofar, y, aunque en su texto de *lógica* se puede ver cierta necesidad de un aprendizaje de los contenidos de la filosofía, me parece que queda la sensación de que Kant tiende a irse mucho por la línea del aprender a filosofar, y por ende, podría decirse, de una enseñanza de la filosofía para el filosofar, hasta el punto de dejar entre líneas la posibilidad de enseñar filosofía prescindiendo de los contenidos filosóficos.

Según Pineda, para el filósofo de Königsberg, un conocimiento o contenido meramente histórico puede tener cierto valor utilitario; en cuanto que instrumento por el cual se despierta el propio ejercicio del filosofar. En todo caso, la asimilación de ese conocimiento no puede ser ni el fin ni el único medio de la enseñanza de la filosofía (Pineda, 2008, p. 40). Así pues, puede decirse que Kant no desconoce la importancia de los contenidos o el conocimiento filosófico en la tarea de una enseñanza de la filosofía que promueva el filosofar, pero, parece, sí, que una enseñanza de contenidos, estaría subordinada al ejercicio del filosofar, incluso, en ciertos casos, pareciera poderse prescindir de los contenidos filosóficos, pues para Kant no son el único medio para el filosofar.

Una posición diferente, en cuanto que no está inclinada a una de las dos opciones del problema entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar, es la propuesta por Guillermo Obiols: “Nosotros sostenemos que los estudiantes pueden, en forma graduada, aprender filosofía y aprender a filosofar, y que un proceso de enseñanza filosófica debe plantearse, de modo simultaneo y articulado, ambos propósitos” (Obiols, 2008, p. 82).

Esta postura defendida por Obiols, puede, según él, leerse en clave con la teoría pedagógica de Cesar Coll. Al respecto, dos de las tesis de Coll que Obiols enuncia en su texto y que me parecen pertinentes son las siguientes:

Los contenidos no son solo los hechos y los conceptos a ser enseñados, sino que abarcan también los procedimientos y las actitudes, valores y normas. En definitiva, hay tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales

Por último, la distinción entre los distintos tipos de contenido no implica llevar adelante actividades de enseñanza y de aprendizaje diferenciadas para trabajar cada tipo de contenido, sino exactamente lo contrario: planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los tres tipos de contenido (Citado por Obiols, 2008, p. 83).

Estas dos tesis de Coll, señaladas por Obiols, son suficientes para mostrar que es posible aprender filosofía y filosofar. En efecto, según Obiols, a partir de estas tesis, aprender filosofía puede entenderse como aprender contenidos conceptuales filosóficos; mientras que, aprender a filosofar es desarrollar unos procedimientos y actitudes filosóficas. Lo que se hace, en ambos casos, es aprender unos contenidos.

Desde mi punto de vista, no se puede negar que a la filosofía le corresponden unos contenidos propios, tanto conocimientos como procedimientos, aquellos caracterizados por su grado de abstracción al referirse a objetos intangibles y con carácter universal, y estos por su eminente sentido racional, no empírico. Pero, además son, por decirlo así, la

materia de la filosofía, —trayendo a colación la noción aristotélica de materia como principio de individuación— y, en esta medida, son lo que diferencia a la filosofía de otras disciplinas. Comparto la tesis de Coll, retomada por Obiols, en el sentido de que una enseñanza de la filosofía debe darse de manera que articule los contenidos y los procedimientos que le son de suyo, pero, en mi opinión no puede desligarse la enseñanza de la filosofía de los contenidos filosóficos, porque son ellos los que permiten la distinción de la filosofía con otras áreas del saber, y me atrevo a decir, no siendo tan sólo un medio más para la enseñanza de la filosofía, como al parecer podría decirse de Kant, sino el medio que otorga la materia concreta para el estudio filosófico.

Ya para Finalizar este capítulo quiero rescatar, en primer lugar, que no hay duda de que la formación es un asunto filosófico (aunque no de un modo empírico) y formar en filosofía es un asunto que incumbe a los filósofos, por ser la pedagogía tema de la filosofía, y, particularmente, porque los filósofos ejercen la docencia en lo que es su tema propio. Rescato también la postura de Kant, al respecto del problema acerca de qué enseñar en filosofía, ya que, propone una enseñanza de la filosofía para el filosofar por corresponder mejor con la actividad filosófica y a la filosofía misma como un ejercicio de constante crítica, y, aunque no niega la utilidad del aprendizaje de unos contenidos históricos de la filosofía, sí deja la sensación de tender mucho hacia esta vía. Por su parte, con las tesis de Coll, según Obiols, se puede ver que enseñar filosofía y enseñar a filosofar no se oponen entre sí; no son cosas sustancialmente distintas, y más bien, deben articularse para una enseñanza de la filosofía.

3. PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

La propuesta que plantearé quiere concebirse, por un lado, como una propuesta de enseñanza de la filosofía para el filosofar como actividad de pensamiento autónomo, un hacer, dirigido a todos por tener la capacidad de desarrollar, particularmente, el pensamiento y la actitud crítica. Pero no busca estar dirigida sin más al desarrollo de unas competencias, a partir del ejercicio del filosofar, sino al desarrollo de unas competencias mediante la enseñanza de unos contenidos filosóficos.

A continuación, explicaré aspectos de la propuesta que quiero ofrecer, haciéndola distinguible de otras propuestas de enseñanza de la filosofía. Para ello partiré teniendo en cuenta tres enfoques en que suele enseñarse la filosofía. Seguidamente, haré una exposición de la propuesta del MEN, de la cuál plantearé algunos problemas que pienso solucionar desde un enfoque ecléctico y una propuesta formal de enseñanza.

3.1. Tres enfoques

Suelen mencionarse tres enfoques o formas básicas de articular las propuestas de enseñanza de la filosofía: el enfoque histórico, el enfoque por problemas y el enfoque por competencias. El enfoque histórico trata de enseñar la tradición filosófica siguiendo un hilo conductor que va desde el origen de la filosofía occidental, con los griegos, hasta nuestros días, con la filosofía actual. Este enfoque tiene una ventaja: un hilo conductor histórico se adecúa mejor con el nivel de conocimientos de un estudiante de filosofía que por primera vez asiste a una clase de esta asignatura. No quiero decir que la filosofía antigua sea más fácil que la filosofía moderna o contemporánea, pero sí que resulta de alguna forma necesario que un estudiante que apenas empieza a ver la filosofía, particularmente considerando sus contenidos, comience por sus bases históricas.

Por demás, cabe mencionar que el enfoque histórico se puede asociar con la pedagogía tradicional, si los contenidos históricos se enseñan como si fueran fijos. De hecho, parece difícil enseñar un conocimiento histórico de la filosofía como si este no tuviera cierta completitud, como si no estuviera, en cierta medida, acabado. Sin embargo, considero que es posible no excluir la crítica sobre estos mismos conocimientos, buscar su posibilidad de aplicación en la cotidianidad, entre otras opciones, diferentes a la de tener como fin su memorización. La memorización es más un medio, no un fin, y no el único medio. Así, por ejemplo, memorizar un conocimiento histórico de la filosofía como el principio de no contradicción, enseñado de modo transmisionista, puede ser un primer paso para lograr que el estudiante lo aplique, e, incluso, halle excepciones o límites del mismo principio a partir de la reflexión que haga de él. Así, el modelo tradicional es una herramienta de una enseñanza para el desarrollo del pensar crítico sobre los problemas y las propuestas filosóficas. En todo caso, se trata de ir más allá de la adquisición de un conocimiento subjetivamente histórico, cuando se trata de él.

El enfoque por problemas, por su parte, aborda de manera sistemática algunos de los principales interrogantes filosóficos, como, por ejemplo, el interrogante sobre el hombre, sobre el conocimiento, la realidad, la acción humana, etc. y se justifica, en algunos casos, en la importancia que tiene la pregunta por encima de la respuesta. En efecto, la pregunta es importante para motivar el ejercicio mismo del filosofar, pues de lo que se trata, en términos generales, es de pensar, y particularmente, pensar los problemas filosóficos que han interesado a los filósofos a lo largo de la historia.

Por último, el enfoque por competencias ubica unos grupos de competencias o habilidades básicas, las cuales deben desarrollarse en los jóvenes a través de la enseñanza de la filosofía, y se debe organizar según determinadas secuencias para el desarrollo de dichas habilidades o competencias de acuerdo con el tratamiento de determinados temas filosóficos. Entre los grupos de competencias se suelen desarrollar las referentes al razonamiento, la interpretación, la formulación de problemas, entre otras. Al respecto, cabe mencionar que este enfoque se relaciona con los indicadores de logro del MEN, en

cuanto que estos pretenden ser indicios del nivel de desarrollo de unas habilidades, conocimientos, prácticas; es decir, de unas competencias del educando.

Ahora bien, considero que los tres enfoques no necesariamente se excluyen entre sí. De hecho, me parece posible una propuesta ecléctica siempre y cuando haya consciencia de qué se asume de uno u otro enfoque.

3.2. La propuesta del MEN

Precisamente, las Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía del MEN (OEF en adelante o documento No. 14), se basan en un enfoque que podría llamarse ecléctico, como trataré de mostrar a continuación, haciendo una breve exposición de ellas.

En el primer capítulo de las OEF se muestra cómo a través de la historia la *formación* del ser humano ha sido la preocupación central de la filosofía y de la pedagogía. Según el documento, cabe tener en cuenta que la formación designa “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (MEN, 2010, p.18).

Por su parte, las OEF se refieren a las competencias como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2010, p.28). Y justifica su introducción en la educación en cuanto que permite soslayar la distancia entre la teoría y la praxis.

En específico, según las OEF hay tres competencias que deben desarrollarse en la enseñanza de la filosofía. Por un lado, la competencia crítica que consiste en el uso autónomo y libre de la razón; un poner en examen las ideas, creencias, postulaciones

ajenas; pero también las propias, lo cual, se relaciona con el ejercicio del filosofar que, según las OEF

consiste en superar el plano de las opiniones elaboradas a partir del sentido común, en el plano de la doxa (opinión), y de adoptar un criterio sólidamente fundamentado en las mejores razones, que se ubican en el plano de la episteme (conocimiento racional) (MEN, 2010, p.32).

Por su parte, la competencia dialógica se desarrolla mediante el ejercicio del filosofar, en cuanto que “consiste en una práctica comunicativa a través de la cual maestros y discípulos involucran razones, emociones y expectativas” (MEN. Pg. 34). Se resalta, también, que el ejercicio filosófico, así concebido, por una parte, permite superar la relación entre sujeto activo, el maestro, y el sujeto pasivo, el alumno. Por otra parte, es un ejercicio de interpretación de textos, como acto creativo de reconstrucción de la realidad.

Finalmente, la competencia creativa se concibe al respecto de la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, lo que fomenta el pensamiento divergente, posibilitando ir más allá de la realidad y preguntarse sobre cursos no antes descubiertos que pueden converger en la transformación de la realidad.

Así, pues, hasta aquí, se puede decir que la propuesta de las OEF concibe la enseñanza de la filosofía como una que busca la formación del estudiante, mediante el desarrollo de unas competencias para el “filosofar”, en cuanto que el filosofar remite a un “hacer” y, las mismas competencias son, según las orientaciones, “una potencialidad que se actualiza o se expresa de manera concreta en una serie de acciones o desempeños” (MEN, 2010, p.31).

Al respecto del capítulo dos, titulado “Preguntas centrales de la tradición filosófica” (MEN, 2010, p. 39), se presentan cuestiones centrales de la tradición, con el fin de “estimular el ejercicio filosófico de quienes se inician en el estudio de la Filosofía” (MEN, 2010, p.12). En otras palabras, se busca explicar los conceptos fundamentales que deben

ser abordados en el estudio de la filosofía, dando prioridad al ejercicio del filosofar basado en problemas. Ya que, trayendo a colación a Jaspers: “Filosofía quiere decir: ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta” (citado por MEN, 2010, p.40). Es por eso, según el documento, la conveniencia de presentar la riqueza de la tradición filosófica occidental con base en preguntas que permiten relacionar la abstracción del pensamiento filosófico con la utilidad práctica del filosofar.

Cabe reseñar que en este capítulo se presentan las cuestiones filosóficas de tres disciplinas o ramas de la filosofía, a saber: teoría del conocimiento, estética y moral, desde una exposición histórica de los aportes filosóficos a las cuestiones de estas disciplinas. Así, por ejemplo, al respecto de la teoría del conocimiento, se parte considerando los siguientes problemas: “¿es posible el conocimiento? ¿Cómo puede describirse el proceso que lleva al conocimiento? ¿Qué tipos de conocimiento existen? ¿Cuáles son los fundamentos del conocimiento humano? ¿Cuáles son sus límites?” (MEN, 2010, p. 41), para luego, exponer brevemente el desarrollo que se le ha dado a estas preguntas desde la antigua Grecia, explicando algunos conceptos como el de “tekhné”, “episteme” y citando autores representativos como Platón y a Aristóteles, para luego proseguir del mismo modo con los aportes realizados en la edad media, la modernidad y la época contemporánea, especialmente, aquellos aportes relacionados con el giro lingüístico.

En el capítulo tres, “*Propuesta curricular, didáctica e implementación*” (MEN, 2010, p. 99), se explica que una propuesta pedagógica de la filosofía basada en problemas obedece a una concepción pedagógica que quiere dejar atrás las propuestas formativas basadas en la transmisión de conocimientos. Consiste en ponerse a disposición para la reflexión, el diálogo y el trabajo colectivo, con modos de filosofar, métodos y herramientas para luchar contra las dificultades, para ayudarlos (a los estudiantes) a que puedan pensar por sí mismos, a pesar de ellos y aún contra ellos (MEN, 2010, p. 100)

El enfoque basado en problemas, según las OEF, se sustenta a su vez en los postulados “aprender a filosofar” y “enseñar a pensar”, ya que la solución como la comprensión y postulación de problemas exige una mirada reflexiva y crítica. Además, se justifica porque, según el documento, la pregunta tiene una función vital; no sólo en las áreas de conocimiento sino porque la vida cotidiana está llena de problemas, situaciones problemáticas que exigen una toma de posición frente a múltiples posibles soluciones.

Cabe señalar, brevemente, que la didáctica es concebida por el documento como un espacio de reflexión docente, en cuanto que uno de los trabajos del maestro es “cómo lograr que sus estudiantes mejoren sus competencias de aprendizaje” (MEN, 2010, p. 103).

Así, pues, el documento de las OEF, teniendo como fundamento pedagógico la formación del estudiante, en términos generales, plantea un enfoque por competencias basado en problemas, bajo el postulado de una enseñanza para el filosofar. Es, en esta medida, una propuesta ecléctica, por lo menos de forma explícita en el documento, en cuanto que relaciona dos de los tres enfoques en que suele enseñarse la filosofía.

En últimas, las OEF desde sus supuestos conceptuales, y los enfoques que articula, pueden servir de guía a los profesores en la enseñanza de la filosofía, como una manera de superar la pedagogía tradicional, pero deja problemas; algunos vacíos que podrían no esperarse, y que a continuación enumeraré:

1. Las OEF proponen una enseñanza por competencias, con base en problemas, pero, además, expone temáticas de la filosofía para el abordaje de estos problemas desde un punto de vista histórico. En este sentido las OEF parecen ser una propuesta ecléctica que reúne los tres enfoques. Sin embargo, en las OEF no se hace explícito un enfoque que contemple el desarrollo histórico que han tenido las temáticas filosóficas, por lo que cabe la pregunta: “¿cuál es el lugar de la tradición histórica de la filosofía en la enseñanza que propone las OEF?” Este tema no se aborda, sino

que, más bien, se supone un cierto abordaje histórico de las temáticas de la filosofía dentro de la propuesta.

2. Por otro lado, al respecto de las competencias las OEF no proponen unas secuencias o por lo menos un tratamiento para su desarrollo, aunque justifique este enfoque en cuanto que permite soslayar la distancia entre la teoría y la praxis.
3. Además, se mencionan unas didácticas para la enseñanza de la filosofía que son más bien comunes a este ejercicio: lectura y análisis de textos filosóficos; el seminario; la disertación filosófica; el comentario de textos filosóficos; el debate filosófico; la exposición magistral de temas filosóficos; el foro filosófico, y la utilización de las TICs, pero su exposición “suelta” sin conexión con la materia hace pensar en que falta una mayor relación entre estas didácticas y las disciplinas filosóficas.
4. El documento 14 no considera ningún lineamiento para la formación en el campo de la lógica, siendo esta una de las ramas más importante de la filosofía en relación con el aprendizaje y práctica de competencias filosóficas. De hecho, desde la antigüedad, la lógica se ha considerado como una herramienta indispensable para incursionar en la filosofía, brindando las posibilidades para el buen ejercicio del filosofar; aun así, su enseñanza no es contemplada por las OEF.
5. Tampoco se tiene en cuenta un posible empalme entre las asignaturas de ética, humanidades y sociales, en cuanto que estas son asignaturas que de alguna u otra manera abordan temáticas y competencias filosóficas en la educación básica. Sobre todo, teniendo en cuenta el vacío que deja la falta de una enseñanza de la filosofía en este nivel de educación. Las OEF, así, parecen estar concebidas para una enseñanza de la filosofía que parte desde cero.

3.3. Una propuesta ecléctica

A continuación trataré de resolver algunos de los problemas identificados de la propuesta del MEN, mediante una propuesta ecléctica de enseñanza de la filosofía en cuanto que en ella quiero acoger de algún modo los tres enfoques en que se tiende a enseñar la filosofía en la educación media.

Por una parte, la propuesta que presento pretende ser ecléctica, porque busca tomar en cuenta el enfoque histórico para trazar un ascenso por la historia desde teorías y pensamientos más influyentes, que implique que el alumno adquiriera primero las herramientas conceptuales y metodológicas para una reflexión sobre contenidos filosóficos más complejos.

Por su parte, la propuesta busca acoger el enfoque por problemas, en el sentido de que las cuestiones filosóficas son un motor para el ejercicio del pensar. Así, del modo como se propone que un estudiante de educación media siga una transición histórica por ciertos contenidos y conocimientos filosóficos, aquí los problemas, las cuestiones que han intrigado a los filósofos a lo largo de la historia pueden ser ellas mismas el hilo conductor de ese recorrido. Desde luego, no se trata nada más de presentar un problema y ver los intentos históricos que los filósofos han formulado para solucionarlo, sino de poner en la mesa el problema para que sea discutido por el estudiante, e, incluso, una vez abordadas las propuestas de solución, sean estas mismas sujetas de problematización, ya sea en torno a sus alcances, su relación con la actualidad, su vacíos, etc. Pensar es cuestionar, por lo que un enfoque por problemas resulta muy útil para la labor filosófica.

Y finalmente, la propuesta es ecléctica, porque a través del ejercicio filosófico, se espera el desarrollo de unas competencias. Vale la pena señalar que las tres competencias que las OEF proponen para su desarrollo, se relacionan con las competencias que la Universidad Nacional traza para la enseñanza de las ciencias sociales (Reyes, 2000). El punto es que estas competencias, de alguna forma, también se trabajan en el área de filosofía y tiene una ventaja hacerlo: posibilitan un hilo conductor de competencias desde áreas y grados anteriores a la educación media. De hecho, el desarrollo de la competencia

crítica, como aquella que está orientada al ejercicio autónomo de la razón, por ejemplo, está ligado a competencias que se buscan desarrollar en la educación básica; como la competencia interpretativa, en cuanto que el ejercicio racional crítico exige una lectura interpretativa de textos, contextos que den sentido al objeto de estudio. También puede estar ligada a la competencia argumentativa, ya que toda crítica debe estar debidamente sustentada con argumentos; y, a la competencia propositiva, en cuanto que la crítica es un ejercicio que de por sí plantea una propuesta.

Por demás, la competencia dialógica, como un hacer comunicativo, ya desde las mismas OEF se considera como un ejercicio de interpretación; de lectura de textos. También puede considerarse como un ejercicio argumentativo, de construcción colectiva donde las partes en diálogo construyen argumentos o se encaminan a través de ellos a un planteamiento común. La competencia creativa, referente a la creación, por su lado, no es ajena a un desarrollo de la competencia propositiva, en cuanto que crear significa proponer soluciones alternativas, visiones, sentidos significativos y originales frente a un problema o planteamiento filosófico.

En síntesis, la propuesta que presento busca acoger aspectos de los tres enfoques señalados, los cuales se articulan en cuanto que se propone el desarrollo de unas competencias, por medio de los problemas y las temáticas propias de las disciplinas filosóficas, y el aprendizaje gradual de estos contenidos, teniendo en cuenta el desarrollo que se les ha dado a través de la historia.

Por otra parte, se puede decir que la propuesta busca superar dos de los problemas señalados de las OEF; por un lado, en cuanto que hace claro en ella el rol de los enfoques considerados, y se es consciente de la relación posible entre la educación básica y la media a través del desarrollo de las competencias del OEF como competencias que desarrollan competencias de la educación básica, específicamente, de las ciencias sociales.

3.4. Planificación

No hay una manera estándar de enseñar filosofía, porque hay diferentes herramientas validas por escoger para fomentar el pensamiento crítico, participativo, herramientas como el seminario, la exposición por parte del alumno, el trabajo grupal, etc. Además, porque existen muchos contenidos que pueden resultar interesantes, según los intereses del estudiante, o la misma inclinación filosófica del profesor. En todo caso, puede plantearse un esquema mínimo de operatividad en función del aprendizaje de unos contenidos y procedimientos filosóficos.

Propongo el siguiente esquema: *encuentro con la problemática –encuentro consigo mismo - encuentro con el otro*. Se trata de un esquema de tres momentos. En el primero, se busca que el estudiante pueda asombrarse e interesarse por la temática o el problema de estudio; se busca generar su asombro para que se introduzca en la problemática y llegue a comprenderla mejor. Para ello, puede servir una exposición del maestro que problematice el tema y que permita que el estudiante haga interpretaciones, preguntas, halle conexiones, nexos significativos con el tema y su vida cotidiana. Incluso, puede hacerse uso de diversas fuentes; frases, textos, videos, audios, presentaciones, y cualquier otro material que permita el surgimiento en el alumno del asombro y el cuestionamiento.

En el segundo momento, se trata de que el estudiante se confronte él mismo con los textos, las ideas, las teorías filosóficas, las situaciones. Es un momento de reflexión, de actividad del estudiante para abordar las cuestiones, los argumentos y las soluciones tanto de los filósofos como las que él mismo puede ofrecer de manera creativa, y se encamine, a través de un desarrollo concreto a la presentación de sus ideas; es un momento investigativo, de reflexión donde la función es tejer pensamiento.

En el último momento, el encuentro con el otro, se trata de que el estudiante comunique, dé a conocer su pensamiento, su trabajo frente a un público, o frente a un

compañero, o incluso, frente al mismo profesor; de modo que exista una retroalimentación, un debate sobre lo expuesto.

Aunque la propuesta que presento se parece a la de Obiols, cabe mencionar sus diferencias y similitudes. La propuesta de Obiols se divide en tres momentos: el primero de *Inicio* donde se busca plantear un problema, provocar la perplejidad y despertar el interés del estudiante. El segundo de *Desarrollo* que corresponde a la abstracción filosófica, en el sentido de buscar y discutir las soluciones posibles y los distintos abordajes al problema. Y el tercero, de *Cierre*, es el momento de la síntesis; en él se recapitula el camino recorrido (Obiols, pp. 95-96). Ahora bien, por un lado, en el esquema que propongo, el primer momento consiste en presentar una problemática, ya sea por medio de un video que produzca el interés del alumno, como también, mediante un texto filosófico que permita generar un cuestionamiento en el estudiante; pues la intención es confrontar al alumno con el tema o problema a estudiar. En la propuesta de Obiols, la presentación del problema y su discusión pertenecen, más bien, a dos momentos distintos. Sobre el segundo momento, a raíz de la confrontación con el problema, en mi propuesta se busca que el estudiante realice un trabajo reflexivo, donde la escritura puede ser una actividad recurrente para ello. En la propuesta de Obiols, por su parte, debe realizarse un diálogo, que, por demás, yo planteo como eje del tercer momento. Algo que también diferencia la propuesta que presento con la de Obiols, por lo menos en el sentido en que él no hace explícita la posibilidad, es que el esquema que propongo pueda aplicarse en la planeación de un periodo, como en la planeación de una clase. Al respecto, considero que la aplicación de mi esquema, tanto en un periodo como en una clase puede realizarse según el momento del periodo al que corresponda la clase, de modo que sea mayor el énfasis de la clase, según el momento en que se inscriba.

Así, por ejemplo, en el primer momento de un periodo, una clase de una o dos horas, podría destinar 30 a 55 minutos, la mitad del tiempo de la clase, para presentar la temática o el problema, mediante videos, comentarios, anécdotas, lúdicas que llamen la atención del estudiante y lo vayan acercando a la comprensión de los problemas y planteamientos

filosóficos. En el segundo momento de la clase podría destinarse 15 a 30 minutos para una reflexión del estudiante en función de estructurar su posición sobre el problema. Esta reflexión bien puede representarse mediante un escrito corto, algún razonamiento, algún problema identificado, una representación teatral, etc. Y como un tercer momento, de 10 a 20 minutos, destinado al encuentro con el otro, se espera una socialización o interacción, que bien puede darse cuando el maestro entra en diálogo con el alumno sobre sus reflexiones y consideraciones. En todo caso, se busca con la clase destinar mayor tiempo al encuentro con la temática, por corresponder al primer momento del periodo caracterizado por poner al estudiante frente a un problema o temática de la filosofía.

Por demás, las clases del segundo momento, del periodo, destinarían la mayor parte del tiempo de la clase para la estructuración del pensamiento del alumno; mediante ejercicios que desarrollen la creatividad, la comprensión, el razonamiento, la argumentación. Así mismo, las clases del tercer momento, del periodo, darían prioridad al debate crítico, el intercambio de ideas, de argumentos, al ser clases destinadas, precisamente al diálogo con el compañero y con el profesor.

Hay, en todo caso, similitudes entre la propuesta de Obiols y la mía: ambas representan esquemas formales, compatibles con cualquier posición filosófica del profesor. A su vez, permiten el trabajo desde diversas actividades pedagógicas; desde una exposición que debe habilitar el diálogo y la problematización, hasta trabajos grupales para la solución del problema. Los momentos de cada propuesta tienen, además, cosas en común. Por ejemplo, en ambas se busca, a partir del primer momento, despertar el interés del estudiante sobre una temática o problema filosófico, y, en ambas, el segundo momento se caracteriza por ser un momento de abstracción, aunque la abstracción en la propuesta de Obiols parece tener un sentido más comunicativo, de debate, que de reflexión individual.

Por último, cabe aclarar que no concibo un momento específico para el desarrollo de las competencias filosóficas; sino más bien un desarrollo que se brinda constante en el

esquema formal, solo que los momentos propuestos pueden enfatizar más en una competencia que en otra. Por ejemplo, el primer momento puede implicar un desarrollo mayor de la competencia interpretativa, en cuanto que el alumno debe dar sentido al problema que se le presenta, sin que ello implique que su desarrollo no se posibilite en otros momentos y no se brinde la posibilidad de desarrollo de otras competencias. De este modo considero que la propuesta que presento remedia en cierta medida el problema 2., de las OEF, al formular un desarrollo de competencias constante o permanente, donde las diferentes competencias pueden tener un mayor grado de desarrollo, según el énfasis que determinado momento le asigne a la clase.

3.5. Disciplinas filosóficas y Didáctica

Son tres las disciplinas que el documento 14 sugiere abordar para la enseñanza de la filosofía: epistemología o teoría del conocimiento, ética y estética. Como lo he mencionado, de la propuesta de las OEF sobresale la falta de lugar de la lógica y de una consideración explícita acerca del papel que tiene en la propuesta el enfoque histórico.

A continuación plantearé una manera de organizar estos contenidos o ejes temáticos según como puede estar dividido un año escolar en una institución educativa de la capital, teniendo en cuenta algunas didácticas que podrían ser adecuadas para las diferentes disciplinas.

En principio, me parece importante tener en cuenta que las disciplinas filosóficas albergan los conocimientos propios de la filosofía, por lo que es indispensable su estudio, y, además, ofrecen un marco que permite presentar una propuesta en correspondencia con el trabajo que debe realizarse en un periodo académico. En efecto, los periodos académicos son ciertos periodos de tiempo en los que se da cuenta del progreso y de los logros académicos del estudiante en relación con unas temáticas, actividades o competencias. El periodo se asume como cierta totalidad, para la valoración del

estudiante, y la aplicación de los métodos, y temáticas de la enseñanza de la filosofía. Por su parte, las disciplinas filosóficas son una cierta totalidad, en el sentido de que tienen unos conceptos, contenidos, procedimientos propios. Así, el trabajo por periodos permite una demarcación de temáticas, sin con ello decir que no se puedan establecer relaciones. De hecho, un profesor podría destinar un tiempo de la clase para recordar lo visto sobre Platón en el periodo anterior en torno al conocimiento, y relacionarlo con la temática de su periodo presente, la cual puede ser, por poner un caso, el arte.

Pues bien, en una institución educativa colombiana el año escolar generalmente se encuentra dividido en tres o en cuatro periodos. En cada uno de ellos podría abordarse una disciplina filosófica mediante unos ejes temáticos, o preguntas, que sirvan para delimitar el tema a enseñar, lo cual debe encontrarse entrelazado con una malla curricular donde se den cuenta de los propósitos que se buscan con la enseñanza de esa temática y los desempeños que deben demostrar los estudiantes. Indudablemente, la lógica tendría un lugar en uno de estos periodos, y más aún en el primero. Ya que la lógica, como una herramienta para la filosofía, puede concebirse como una propedéutica de la asignatura: un curso introductorio para el pensar, con lo que se estaría encarando el problema 4., identificado de las OEF.

Según Irving Copi (2000, p. 17-18) la lógica es el estudio de los métodos y principios para distinguir un razonamiento correcto de uno incorrecto. No implica que solo una persona que estudia o estudió lógica sepa razonar de forma correcta, sino que, es más probable que una persona que la estudia razone correctamente y menos probable que una persona que nunca la ha estudiado razone de esta manera. No sólo se trata de que el estudiante imagine, afirme, construya argumentos, sino que lo haga correctamente. La lógica en este sentido es fundamental para que un estudiante piense y se desenvuelva de la mejor manera durante el transcurso del año escolar; construyendo razonamientos correctos, distinguiendo los malos de los buenos, evitando caer en aquellos, etc.

Sobre la lógica y su didáctica, Salazar (1967) menciona la exposición y la exposición-demostración como las didácticas que mayormente se emplean en la enseñanza de esta disciplina en el bachillerato. De acuerdo con ello, creo que la lógica puede tener un abordaje que profundice en la comprensión de los principios y métodos lógicos, dejando a un lado su crítica o examen, por ser tema que puede corresponder más con la meta-lógica, cuya enseñanza no pertenece a los niveles de secundaria. En esta medida, propongo una enseñanza de la lógica en la que se aplique el esquema operativo por cada clase, y no tanto por periodo, por no ser necesario contar con un énfasis y unas didácticas más globales. Una clase de lógica podría esquematizarse del siguiente modo: Encuentro con la temática (principios lógicos, falacias, argumentos) – encuentro consigo mismo (en relación con los principios, elaboración de argumentos, textos, a través de ejercicios guiados) – encuentro con el otro (socialización del trabajo realizado).

También es importante señalar que de las tantas disciplinas filosóficas es obvio que en una organización por tres o cuatro periodos la enseñanza de algunas disciplinas se quedaría por fuera del año escolar. Debe, entonces, seleccionarse unas entre varias posibles. Al respecto, cabe tener en cuenta que el objeto de estudio de la filosofía, su tema de reflexión, es la realidad en general o el hombre en relación con esa realidad, ya sea en cuanto a las posibilidades del hombre por conocerla o acceder a ella, los límites para conocerla; los principios, los conceptos que empleamos para conocerla, etc. Por otro lado, el tema es el hombre en relación consigo mismo o con los demás; se trata de temas que remiten a aquello que caracteriza al hombre en general, en relación con su vida, sus emociones, sus consideraciones éticas, estéticas, su forma de organizarse en sociedad, etc. Se tienen, pues, dos tipos de contenidos, unos teóricos y otros prácticos. Ahora bien, si la idea es abarcar en lo posible mayormente los ámbitos en los que se desenvuelve la filosofía entonces, lo adecuado será seleccionar una disciplina teórica o, práctica, y, dos teóricas o, dos prácticas, para los periodos restantes del año escolar. Sugiero, por un lado la epistemología o teoría del conocimiento y la metafísica u ontología, y por otro, la ética y

la estética, ya que son disciplinas muy características de la filosofía por sus temas y métodos.

Al respecto de su didáctica, con lo que enfrento el problema 3., de las OEF, cabe mencionar que Salazar considera que una metodología adecuada para la enseñanza de la epistemología consiste en hacer énfasis en la toma de contacto con la realidad del saber, más que en el comentario de texto y la exposición. En todo caso, no niega que estas sean didácticas que puedan emplearse en la enseñanza de la epistemología; incluso, considera que el método analítico es un valioso medio para profundizar en conceptos y principios de las ciencias. Por su parte, al respecto de la ética y la estética, podría favorecer a estas disciplinas una enseñanza vivencial y dialogada. De hecho, Salazar considera que partiendo de una base empírica la enseñanza de la ética se beneficiaría mucho de la lectura y el comentario de texto (Salazar, 1967, p. 222).

Considero que se puede, entonces, establecer una secuencia didáctica para la enseñanza de estas disciplinas, en relación con el esquema formal que propongo: un primer momento de lectura e interpretación de textos acerca del conocimiento o de reflexión sobre las acciones humanas, un segundo momento de estudio dirigido y un tercer momento de seminario. En el primer caso, mediante un análisis preciso y detallado, la lectura e interpretación de textos puede servir para el encuentro con un autor, sus ideas, una temática, etc.. Una ventaja de esta didáctica es que el trabajo puede aplicarse en clases numerosas, como diría Salazar “sin efectos negativos de consideración” (Salazar, 1967, p.146). Aunque la estrechez de tiempo podría ser un factor negativo de esta didáctica, una alternativa podría ser seleccionar apartados de un texto que puedan completarse en la clase siguiente. Por otro lado, al respecto del estudio dirigido, se trata, como didáctica referida al segundo momento del esquema, de guiar al estudiante a que reflexione sobre el tema de manera individual o colectiva, considerando opiniones, críticas, argumentos, refrendaciones, para la construcción de un entendimiento propio sobre el tema. Esta didáctica puede ser también aplicable en clases numerosas, en cuanto que el estudiante es por sí mismo el que aprende mediante el trabajo que debe realizar, por lo cual el maestro

tiene, más bien, la función de ser guía o colaborador del alumno. Y, sobre el tercer momento, con el seminario, se busca el debate, la confrontación argumentada, a partir de la exposición de las ideas de los estudiantes. Esta didáctica se presenta en desventaja con las otras, ya que el tiempo para las exposiciones de los estudiantes puede no favorecer a que todos expongan. Se sugiere en este caso que la nota de la evaluación por la exposición de los estudiantes en el seminario sea semestral y no por periodos de dos meses, con el fin de extender los tiempos de las presentaciones, solo, claro, para las instituciones cuyo año escolar está dividido en cuatro periodos. Quizás, en un año escolar de tres periodos se brinde una mayor posibilidad para realizar un seminario, en cuanto que podría destinarse todo un periodo para la realización de esta didáctica. Por demás, debido a la restricción en los tiempos, sugiero que el profesor haga una lectura previa de los trabajos de los estudiantes, con el fin de que seleccione aquellos trabajos que mejor considere para ser expuestos, en cuanto que permitan reforzar la comprensión del tema de estudio, e, incluso, permitan identificar problemas sensibles de forma o de contenido que deban evitarse.

Finalmente, pienso que podrían buscarse otras didácticas; quizás, unas más relacionadas con la experiencia del estudiante y su conocimiento del mundo; otras, con el teatro, con la vivencia, adecuándose con el desarrollo propuesto por los tres momentos. Un ejercicio teatral, por ejemplo, puede ser una herramienta para trabajar la exploración como un encuentro con uno mismo, pero también como un encuentro con el otro, lo cual a su vez, es un ejercicio que puede dar apertura a un tema o de una problemática para trabajar. Las clases de ética, por ejemplo, pueden comenzar con un juego de roles en el que los estudiantes deban sortear dilemas éticos desde su vivencia. En todo caso, cabe aclarar que la idea no es presentar una receta didáctica, sino más bien, lo que se busca con la propuesta es un esquema formal que pueda concretarse con unas didácticas específicas.

Por otra parte, el papel que el enfoque histórico tendría en concreto en la propuesta puede esclarecerse más ahora, pues son las disciplinas filosóficas con sus problemas lo que se enseñaría según su complejidad, en correspondencia con el nivel académico de los

estudiantes. La idea consiste en mantener las mismas disciplinas durante los dos años escolares de la educación media; de tal modo que, en décimo grado, cuando los estudiantes ven por primera vez la asignatura de filosofía, obtengan las bases de una disciplina filosófica, generalmente localizadas en el pensamiento antiguo; y, en el grado once, cuando ya han obtenido cierto bagaje y conocimiento, pueden enfrentarse a la misma disciplina, pero ahora según las propuestas de los pensadores modernos y contemporáneos. De esta manera, el avance escolar de un estudiante correspondería con ciertos niveles de complejidad de las disciplinas filosóficas, siendo las teorías o propuestas de la Grecia antigua la base, ya como fundamento propositivo o crítico para el conocimiento de otras teorías en el grado siguiente.

3.6. Algunas consideraciones finales

Cabe enunciar, en primer lugar, que el contexto de la enseñanza de la filosofía obliga a ésta a desarrollarse de determinada forma, en cuanto que establece dictámenes gubernamentales y condicionamientos que no dependen de propuestas particulares de un docente para su transformación. En este sentido, considero importante hacer un llamado a los gobiernos para que posibiliten un mayor alcance de la filosofía en la educación y generen unas mejores condiciones sociales y de infraestructura que redunden en una mejor calidad de la educación en el país.

Por otra parte, hay, sin embargo, aspectos del contexto en donde la propuesta que presento puede tener eco, como por ejemplo, al respecto de la adolescencia. En este sentido, la propuesta puede ayudar en la formación del estudiante para superar o afrontar esta etapa, desde una enseñanza de la filosofía para el filosofar, volcada hacia sus propios contenidos. De lo que se trata es que el estudiante, gracias a los conocimientos que la filosofía puede procurarle, por ejemplo, conocimientos específicos en torno al amor, la amistad, la justicia, lo cual puede ser objeto de estudio de la ética, y gracias al desarrollo

de las habilidades y competencias, cuestione los problemas que enfrenta en esta etapa, dude de ellos, encuentre respuestas no consideradas anteriormente, etc.

Por su parte, cabe mencionar que la propuesta se adecua con las consideraciones que delinear una enseñanza de la filosofía según el propio MEN y la Ley General de Educación en Colombia, en cuanto que es una propuesta para la formación integral del ser humano, destinada al desarrollo de unas competencias; y, a su vez al conocimiento de unos contenidos filosóficos específicos.

En este sentido, la propuesta comparte aspectos característicos de las OEF del MEN, ya que busca superar la enseñanza tradicional en cuanto que esta flaquea en relación con el desarrollo de capacidades del estudiante. Pero a su vez busca superar algunos vacíos que la misma propuesta del MEN presenta. Por un lado, en cuanto que hace claro en ella el rol de los enfoques considerados, en especial, el enfoque histórico, en cuanto que las disciplinas filosóficas serían enseñadas según su complejidad, en correspondencia con el nivel académico de los estudiantes (problema 1.). También, en cuanto que la propuesta entabla una relación entre la educación básica y la media a través del desarrollo de unas competencias (problema 5). Por su parte, aquí se plantea un desarrollo de competencias constante o permanente, donde las diferentes competencias pueden tener un mayor grado de desarrollo, según el énfasis que determinado momento le asigne a la clase (problema 2.) Además se relacionan algunas disciplinas con ciertas didácticas, según los aportes de Salazar Bondy al respecto (problema 3). Y finalmente, se da un lugar claro e importante a la lógica en la enseñanza de la filosofía con lo que se estaría enfrentando al problema 4 identificado en las OEF.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Copi, I. (2000). *Introducción a la lógica*. Mexico: Limusa.

Dilthey, W. (1934/1968). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Flores Ochoa, R. (1999). *Educación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.

Kant, I. (2008). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus.

Kant, I. (1998). *Lógica*. J. Marías (Vers.). Madrid: Universidad Complutense.

Kant, I. (2003) *Pedagogía*. Madrid: AKAL.

Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Zorzal.

Pineda, D. (2008). La enseñabilidad de la filosofía: la perspectiva de la traducción. En G. Valera-Villegas, G. Madriz, A. Carpio (comps.): *Filosofía como experiencia del pensar*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Ramos Reyes, J. A., Restrepo, G., Sarmiento Lozano, J. (2000). *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media. Competencias en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en: <http://www.banrepcultural.org/node/29618>

Savater, F. (1994). *Sobre lo que se dice y lo que se calla al enseñar filosofía en sobre vivir*. Barcelona: Ariel.

Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Perú: Arica S.A.

Artículos de revista

Cerletti, A. (2005, enero) Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Novedades Educativas. La enseñanza de la filosofía*, (169), 8-14.

Pineda, D. (2012, julio-diciembre). Hegel: sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, (59), 139-159.

Documentos legales

CNSC, (25 de marzo de 2009) Acuerdo. No 034 de 2009. Recuperado de <http://www.renovacionmagisterial.org/inicio/docs/200903/acuerdo.pdf>

Congreso de Colombia, (8 de febrero de 1994) Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

MEN, (5 de agosto 1994). D. 1860 de 1994. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

MEN, (5 de junio de 1996) R. 2343 de 1996. Recuperado de http://porticus.usantotomas.edu.co/bitstream/11634/280/21/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf

Documentos digitales

BANCO DE LA REPUBLICA (2000, febrero). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá, D.C. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra381.pdf>

Beltrán, W. M. (2013, mayo, 06). Política, cristianos y diversidad religiosa en Colombia. *Razón Pública*. Recuperado de <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/3715-politica-cristianos-y-diversidad-religiosa-en-colombia.html>

Bustamante Hernández, N. (2015, febrero, 22). Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/comprencion-de-lectura-de-los-estudiantes-colombianos-/15283357>

MEN (2007). *¿Cómo armar un PEI?* Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-125469.html>

MEN (2014). *Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles preescolar, básica y media*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf

MEN (2010). *Orientaciones Pedagógicas para Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

OMS (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Ginebra. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/36922/1/WHO_TRS_731_spa.pdf

SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Recuperado de <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/siteal2008.pdf>

Otros documentos

Quiroz, L. (2010). *Desigualdad socioeconómica en la educación media en Bogotá. lo que escapa a la política educativa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

ABREVIATURAS

A.: Acuerdo

APA: American Psychological Association

Art.: Artículo

BR: Banco de la República

CNSC: Comisión Nacional del Servicio Civil

Comps.: Compiladores

CPC: Constitución Política Colombiana

D.: Decreto

LGE: Ley General de Educación en Colombia

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OEF: Orientaciones pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía

OMS: Organización Mundial de la Salud

PEI: Proyecto Educativo Institucional

R.: Resolución

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

UNAD: Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Vers.: Versión