

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO
PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

**Por: ALEJANDRO GARCÍA RÍOS
Tutor: ELÍAS REY**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA
BOGOTÁ
2011**

Resumen: Cuando se habla de la enseñanza de la filosofía parece referirse la posibilidad de enseñar a pensar. Frente a esto ¿Cómo es posible enseñar a pensar? Antes de dar respuesta a ello, es necesario saber ¿cuál es el sentido de la enseñanza de la filosofía? Y ¿Qué es enseñar filosofía?. Dar respuesta a estas preguntas requiere hacer efectiva una investigación práctica, en la que se busquen los fundamentos de la enseñanza de la filosofía, notando o describiendo finalmente que la forma característica en la que se transforma el “enseñar a pensar” es el filosofar, entendido éste como el pensar filosóficamente. Que finalmente se sustenta desde Dewey, como el pensar mejor: pensar reflexivamente. Hay que tener claro que no se enseña a pensar sino que el profesor debe procurar los medios efectivos para poner en marcha la capacidad de pensar reflexivamente y para ello es importante partir del contexto del estudiante, y una manera efectiva de hacerlo es enseñando a partir de proyectos.

Palabras claves: Enseñanza de la filosofía, Filosofar, Enseñanza, Aprendizaje Significativo, Contextualización.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN

“Una de las principales causas por las que la escuela no consigue asegurar que el progreso en la capacidad para comprender sea un resultado educativo valioso estriba en el desdén por la creación de condiciones del uso activo como medio de hacerle reales las consecuencias, es decir, el desdén por la provisión de proyectos que estimulen la inventiva y el ingenio de los alumnos en lo que se refiere a la propuesta de los fines que se deben realizar, o en el hallazgo de medios para llegar a las consecuencias previamente pensadas”

John Dewey, *Cómo pensamos*

Exordio

La práctica que realicé desde el segundo semestre de 2009 y los dos semestres de 2010 en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), lo mismo que durante los dos años de básica media en los que hice parte de la cátedra de filosofía, en el primero como maestro en formación y en el segundo como estudiante, pude notar la indiferencia con la que es tomada dicha clase: muchas veces como estudiante me esmeré por el cumplimiento de las tareas y por la memorización de los contenidos de la clase para el momento de la evaluación, pero nunca por insertar nada de lo que memorizaba. Lo mismo sucede con muchos de los estudiantes con los que compartí en el IPN: en ellos el esfuerzo de comprensión de una teoría filosófica se reduce a preguntar al profesor ¿qué es lo que quiere decir aquí que no entiendo? o simplemente se realiza una copia textual de lo que indica el texto para resolver una pregunta con el fin de “pasar” la asignatura.

Desde este escenario cabe preguntar ¿Cuál es el sentido de la filosofía?. Si lo vemos desde los profesores, es buscar que los estudiantes abran sus puntos de vista, pero desde muchos de los estudiantes es, mortificarse la vida comprendiendo autores que poco o nada tienen que decirles a sus vidas, y hacer trabajos que no les gusta para obtener una nota. No importa aprender filosofía,

ni hacer filosofía, esto es dejado de lado y se reduce esta cátedra a otro requisito más con lo que se debe cumplir.

Esto es una clara muestra de que la enseñanza de la filosofía parece carecer de valor dentro del aula; pero ¿por qué?. Es clara esta actitud, sin embargo, los motivos por los cuales se dan pueden asumirse desde distintos puntos de vista, aquí sólo he de mencionar las que han sido más significativas y de las que pude dar cuenta durante mi acompañamiento a los estudiantes de décimo en el 2010: la forma en la que son presentados los contenidos y el que la filosofía sea inútil para la vida diaria de los estudiantes, en otras palabras, la filosofía se presenta como un saber descontextualizado.

No es de más indicar que muchos profesores tengan como presupuesto con respecto a los estudiantes, el que ellos estén adversos a darle un uso mejor a su pensamiento, a darse cuenta, cómo lo hizo Descartes, que es él es una cosa que piensa: “Una cosa que duda, que comprende, que afirma, que niega, que desea, que no desea, y que también imagina y siente” (Descartes, 2006 pp. 17) yo en muchos de los casos he tenido esa misma sensación, los estudiantes son una masa que se mueve por la atracción de la mayoría, por las modas, por la televisión, por todo lo que se mueve a su alrededor sin entrar a cuestionar nada de aquello que consume su vida. Descartes si lo hizo por eso aplicó un método, siguió un camino, se propuso un proyecto teniendo siempre a la vista un fin: alcanzar un conocimiento verdadero.

¿Qué sucedería si todos los estudiantes dudaran, a la forma de Descartes, para luego conseguir un saber? O ¿qué resultaría si los estudiantes se dieran cuenta de las facultades de su pensamiento: si se notaran que pueden dudar, negar, comprender, imaginar, desear, etc.? De realizarse ¿no se estaría sustentando la enseñanza de la filosofía dentro del aula?. Apostando a que es posible fomentar esto en los jóvenes, falta encontrar la manera de fomentarlo dentro de un aula de clase, donde hay jóvenes próximos, o por lo menos desde la perspectiva de los profesores con los que he compartido, de guiar a los estudiantes para hacer efectivo “el paso a la mayoría de edad”, a la forma que lo promulgaron los grandes pensadores del siglo de la ilustración. “Obligarlos a ser libres” por medio de la razón, indica Kant.

Desde el deseo constante de los profesores de poner en marcha la capacidad de pensamiento de los estudiantes, de enseñarles a pensar, es que cobra sentido esta investigación. Sería injusto indicar que la filosofía es la única asignatura que posibilita el pensar, a pesar de ello, se puede

decir que si brinda una forma de pensar distinta, en cuanto hace propia la posibilidad de abarcar un número infinito de eventos, a los que se iguala la cantidad de argumentos para sustentar cada uno de ellos. La matemática indica como pensar matemáticamente, siguiendo un orden, un procedimiento, unos métodos que son distintivos para al final asegurar un resultado que sea igual para todos. Por el contrario el pensar filosóficamente, es abrirse a muchas posibilidades y dependiendo de la posibilidad que se siga, es que se define el orden, el procedimiento, el método y las consecuencias del mismo. De esta manera es que esta disciplina se hace rica, ya que no deja de lado la rigurosidad y no implica necesariamente igualdad de resultados de forma universal como si implica la matemática u otro tipo de saberes.

Dentro de todo esto ¿Cuál es mi apuesta? Es sencillo, *creo profundamente que se puede enseñar filosofía de manera tal, que sea útil en la vida de los estudiantes y que por otra parte permita el filosofar: el pensar filosóficamente*. Desde esta perspectiva se tratará de demostrar mi hipótesis aclarando tres cosas: ¿cuál es el sentido de la filosofía en el contexto del Instituto Pedagógico Nacional?; ¿qué es enseñar filosofía?; y por último ¿qué metodología permite el enseñar a pensar filosóficamente? Empecemos entonces.

¿Cuál es el sentido de enseñar filosofía a estudiantes de educación media del IPN?

En el IPN, la enseñanza de la filosofía tiene dos componentes: el contenido histórico y la formación de la actitud propia de la filosofía: el filosofar. En nuestros momentos podemos plantearlo desde las competencias y resolver cuál es el saber y el saber hacer de la filosofía en una institución. Tomando como base los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, del Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicada en el 2006 y que brinda “Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”, lo primero que se ha de notar es que el MEN, comprende las ciencias sociales como “ciencias de la comprensión”, indicando además, que el objeto de estudio de este tipo de ciencias es la reflexión sobre la sociedad, justificando el *saber* en cuanto “...conocimiento y comprensión de los conceptos básicos requeridos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las ciencias humanas” (Ibíd.) y el *saber hacer* como una dualidad no excluyente, ya que ambas tienen que ver, con la puesta en una escena social de los estudiantes, es así como la enseñanza de las ciencias sociales debe brindar:

“...las herramientas necesarias para hacer uso creativo y estratégico de diversas metodologías que les permitan acceder de manera comprensiva a la compleja realidad social y las distintas instancias de interacción humana (...) porque los conocimientos de la sociedad cobran sentido cuando se utilizan en la resolución de problemas en la vida cotidiana, puede afirmarse que la formación en ciencias sociales siempre está ligada con la acción ciudadana” (MEN, 2006 pp. 101)

En resumen lo que quiere sustentarse como fin de las “ciencias de la comprensión” es el *forjar posturas críticas y éticas frente a situaciones de injusticia social*. Es necesario indicar que esto es lo que refiere los estándares en el momento de su justificación, no estoy obviando el hecho de la formación de competencias, que en filosofía son analizar, argumentar y proponer. Tampoco estoy obviando los fines utilitarios detrás de los estándares. Antes bien, lo que deseo con esta investigación es tratar de acoplar la enseñanza de la filosofía con todo lo que ello implica, a dichos estándares y lo que espera el IPN del área de filosofía dentro de la institución. Hay que indicar además que esta área, compone además de la cátedra de filosofía, la cátedra de ética y de cultura religiosa.

En el *Plan Curricular 2008: Área de Filosofía, Ética y Cultura Religiosa (2008)* el IPN asume que la educación es la que prepara al estudiante en la inmersión en la sociedad

“(...) lo cual exige una reflexión filosófica que nutra permanentemente las maneras de vivir y la búsqueda permanente de criterios que sustente el obrar humano en la sociedad (...) La tradición filosófica, toma un auténtico sentido en la medida que dice algo a la vida de los jóvenes, brindándoles nuevas posibilidades interpretativas y vitales” (IPN, 2008)

Ahora bien, el discurso pedagógico bajo el cual es sustentado el proyecto de área en el IPN, es totalmente satisfactorio con respecto a lo que justifica los estándares de calidad. Sin embargo, llevar a la práctica dichos ideales es otra cosa. En el IPN *la enseñanza de la filosofía* parece recaer sobre el aprender datos históricos para la presentación de una evaluación semestral o para preparar el estudiante para el Examen de Estado ICFES, lo que hace que los maestros presenten la filosofía como un contenido que tiene que ser comprendido, es decir, se debe comprender lo que los autores dicen y el por qué lo dicen. Esto muestra la filosofía descontextualizada de la vida de

los estudiantes; un ejemplo de ello es el resumir la evaluación que se le realiza a los mismos en los que es de primordial relevancia la entrega de trabajos, el que permita realizar la clase o el que se esmere por participar en clase, en otras cosas, la experiencia como observador de la clase y el haber sido participe de varios procesos de evaluación dentro de la misma, admiten indicar que la valoración termina siendo una cuestión de solidaridad por parte del profesor.

Si lo miramos desde el estudiantado la cuestión es de presión, con ello refiero el hecho de que los estudiantes cuando ven que ya se van a hacer efectivos los pasos de notas recurren al profesor para hacer todas las actividades no realizadas durante el periodo, y es allí donde cabe la solidaridad del profesor. Por tanto es de suponer que no haya un motivo o excusa para asumir la cátedra de filosofía como una actitud reflexiva sino como una actividad, un trabajo que se debe cumplir, con horarios y productos, esto se puede sustentar en el que los estudiantes aprenden los datos necesarios para pasar la asignatura y para obtener resultados positivos en el ICFES y, frente a esto, podemos preguntarnos ¿cómo debe asumirse la cátedra de filosofía? con ello quiero empezar a hacer énfasis en la actividad docente.

Suele sonar un poco desconcertador, pero no es del todo incorrecto afirmar que los profesores son la principal causa de la forma en la que ha evolucionado la educación. En nuestro contexto a menos que exista un problema a nivel económico con la profesión docente, es que éstos se hacen notar por medio de sindicatos. Parece que se ha asumido la labor docente como un trabajo, donde lo importante es que se preste atención al docente y no a su deber de formar personas, de allí que la falta de investigación en el aula no se asuma como parte de ésta labor.

Pero antes de empezar a dilucidar el papel docente, es necesario saber desde dónde será abordado tal asunto. Al estar inmersos en la enseñanza de la filosofía es pertinente saber qué se entiende por ello, para luego poder esclarecer el tipo de persona que requeriría la enseñanza de la filosofía en conexión con nuestra hipótesis de hacer útil los contenidos filosóficos por medio de la contextualización de los mismos.

Para abordar la enseñanza de la filosofía parto de la perspectiva de Ellacuría, para quien el saber filosófico es por antonomasia un saber “crítico y creativo”, no se refiere sólo al saber el cómo de las temáticas, sino además proponer un cómo debe ser, a diferencia del saber científico que se preocupa más por cómo funcionan.

Esta clara distinción hace del saber filosófico un saber hacer desde la filosofía comúnmente denominado filosofar; que además, de poseer el carácter crítico anteriormente referido, exige, la creatividad. Para ello se hace necesario la “acción liberadora del pensamiento”, con el fin de, por el mismo pensamiento y teniendo como bandera la duda y la negación –componentes de la crítica-, “convertir la determinación en indeterminación, la necesidad en libertad” (Ellacuría, 2003 pp. 11-12)

Teniendo claro el fin de la enseñanza de la filosofía en Ellacuría, se puede preguntar acerca de la forma en la que se puede hacer, y es allí donde la historia del pensamiento entra a jugar un papel decisivo, en cuanto presenta las formas en las que la racionalidad se muestra en maneras excepcionales como camino para conducir el pensamiento. De allí que la filosofía:

“Mientras sea creativa y no meramente repetitiva, el peligro es menor, porque cuando crea y afirma es, en sí misma, crítica, si no como representación de la realidad, si como instrumento de aproximación a ella... el filosofar no es la transmisión y aprendizaje de una serie de contenidos más o menos entendidos, sino la puesta en marcha de la propia capacidad de pensamiento filosófico” (Ellacuría, 2003 pp. 14)

Podemos entonces entender el sentido del saber filosófico, que más allá de ser un saber sistemático es un *saber instrumental* para “la puesta en marcha de la propia capacidad de pensamiento”, es una forma de fomentar por medio de la invitación a pensar el que los estudiantes propongan para la sociedad, estando en la realidad y creando puntos de vistas para lograr un nuevo acercamiento a la realidad.

Por otra parte, Guillermo Hoyos (1998) en un informe que presenta para la Organización de Estados Iberoamericanos, tratando de dar respuesta al sentido que debe tener la filosofía en la enseñanza de la educación, indica que la enseñanza de la filosofía se ha extrapolado en dos sentidos: “reflexión sobre las formas de conocimiento o orientación práctica de la vida”(1998) en otras palabras, la filosofía es razón pura o razón práctica, dando como propuesta que la filosofía deba enseñarse sin quedarse en ninguno de los dos polos, debe ser una enseñanza que desde la teoría vaya a la práctica o que desde la práctica vaya a la teoría.

Estos dos pensamientos la podemos sintetizar en la visión que Jhon Dewey, un pensador estadounidense de los inicios del siglo XX, y de Estanislao Zuleta, colombiano de finales del siglo

XX, ellos entienden el sentido de la educación: como la que forja capacidades de pensamiento. Dewey indica que el fin de la educación es el fomentar en el estudiante los medios para que pueda pensar mejor, en este sentido él asume que “Nadie puede decirle a otra persona cómo *debe* pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre” (Dewey, 2007 pp. 21) con esto lo que primero se aduce es que el pensamiento es una cuestión connatural al hombre, por tanto no es enseñable. De la misma manera en que la respiración o la circulación se hace, en su mayoría, de forma inconsciente.

Es de tener en cuenta en este pensamiento que no toda forma de pensar es correcta y eso se debe a la falta de reflexión. Por tal motivo y sintetizando la visión pragmática de Dewey, se puede decir que la mejor forma de pensar es la reflexiva, el *pensamiento reflexivo*: “...el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 2007 pp. 21)

Zuleta por su parte indica que: “... la educación tal como está reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2004 pp. 17) cuando afirma que la educación está pensada para ahorrarle la angustia al estudiante de conocer, lo podemos asemejar con la visión de Dewey que denuncia el hecho de no fomentar la reflexión en el estudiante y de darle los contenidos científicos, o en nuestro caso filosóficos, como algo terminado, se muestran los productos pero no los procesos que llevaron a éstos.

Finalmente lo que se proponen estos dos filósofos, es que la educación debe forjar el “pensar” en el estudiante aunque los dos proponen desde distintos ángulos, Dewey propone desde el desarrollo de la investigación en el estudiante y Zuleta propone desde la realización de epistemología de las materias impartidas, podemos afirmar sin ningún temor que el fin de la educación es que los estudiantes piensen, entendiendo esto como una labor de comprensión que implica el que el estudiante se apodere de su aprendizaje.

Sin embargo, no hemos aclarado el campo de acción de la filosofía, se ha indicado que es un saber y un saber hacer pero, ¿con respecto a qué? A tres cosas si lo vemos desde la perspectiva de Kant: saber qué es el Saber, saber qué es la realidad y saber cuál es el sentido de la vida humana. Esto desde el uso de la razón implica, conocer los límites de nuestro conocer independientemente si es *a priori* (desde la razón misma) o *a posteriori* (desde la experiencia) o saber cómo actuar referido a

otros y al mundo. El ser humano tiene como distintivo el que podamos hacer efectivo el uso de la razón: un uso teórico preocupado por el conocer y un uso práctico que tiene que ver con el dominio desde la razón a la voluntad por medio de la facultad de juzgar, para procurar la acción.

Teniendo en cuenta el uso de la razón, se puede distinguir las asignaturas vistas en el colegio en tres: las teóricas como las matemáticas, el álgebra o aquellas que no necesitan ir al mundo para que se entiendan, otras son las que tienen que ver con lo teórico y lo práctico en unión independientemente del énfasis que se dé al tipo de uso de la razón, como son la química, la física, la educación física, en fin, todas las que tienen que ver con la teorización del mundo y las distintas relaciones del mismo con el hombre; y por último, las que tienen que ver con la facultad de juzgar, con los juicios que ha hecho y todavía hace en relación con los otros, como por ejemplo la historia, la ética, la religión y por supuesto la filosofía.

Con ésta última distinción y teniendo claro que la filosofía debe promulgar el pensar de forma autónoma y nueva frente a los problemas que día a día se nos presentan, se concluirá que el sentido de la enseñanza de la filosofía, asume los contenidos históricos como excusa para que se pueda activar el pensamiento del estudiante a la formación de “juicios” frente al mundo y frente a los otros.

¿Qué es enseñar filosofía?

Enseñar filosofía es enseñar a filosofar, enseñar a pensar filosóficamente, poner en marcha el pensamiento de manera crítica y creativa en la forma de afrontar la realidad. Esto implica un cambio de perspectiva frente a la enseñanza de la filosofía dentro del aula, en cuanto implica el reconocimiento del estudiante como un investigador.

Enseñar filosofía es entonces, procurar escenarios posibles de investigación, en los que el estudiante se involucre en el conocer. Para hacerlo efectivo es necesario que se cambie la visión del profesor dentro del aula. Cuando anteriormente consideramos que la filosofía es una ciencia que tiene que ver con el juicio, indicamos de forma implícita, que implica la forma en la que el estudiante mira el mundo. Cuando a un joven se le enseña historia, por lo regular se hace énfasis en las fechas, pero no en la importancia de los hechos para el mundo. Lo mismo suele suceder con la filosofía, se presentan los contenidos históricos pero no lo que implicó y todavía implica el asumir un problema y la respuesta que al mismo se ha dado.

Se sabe que ninguno de los cuestionamientos propios de la filosofía ha tenido una respuesta certera: todavía no es claro saber los límites del conocimiento, tampoco existe una respuesta sobre qué es la realidad, ni mucho menos existen directrices universales que presidan cómo se debe actuar. A pesar de ello la enseñanza de la filosofía asume los autores, para que sean comprendidos por los estudiantes, como una respuesta única. A nivel general el principal problema de la educación es partir desde de lo que el docente considera hacía el estudiante, como si la educación estuviera al servicio del docente; es por ello que desde la perspectiva que presentábamos antes, es necesario partir del estudiante para luego ir al conocimiento: hacer “andamiaje” como suelen indicar varios pedagogos al hecho de conectar lo que el estudiante sabe con lo que se le presenta como nuevo.

Teniendo la claridad sobre *qué es enseñar* ahora debemos dilucidar *qué es aprender filosofía*. Son muchos los teóricos que han tratado de indagar acerca de qué se entiende por aprendizaje dentro de la educación. Esto ha variado desde los tiempos y desde las miradas de las que se realizan dicho cuestionamiento, en otras palabras, cada teoría pedagógica termina definiendo el término aprendizaje desde su contexto. Aunque ello de alguna manera dificulta el poder examinar este término con detenimiento, haciendo caso a la moda pedagógica, me he de referir al aprendizaje desde lo significativo, ya que como indican los constructivistas, el aprendizaje significativo, es una cuestión que atañe a la relación de más de un actor para adquirir un saber. Cartula (1996) indica que

“el aprendizaje es el cambio que se produce en un sistema que llamamos alumno al pasar de un estado inicial a un estado final (...) ser capaz de mantener una conducta que antes del proceso era incapaz de generar, el alumno es capaz de realizar algo que antes no podía o no sabía hacer” (Tapia y Cartula, 1996 pp. 59)

Esto nos muestra el esfuerzo que se debe realizar de parte de estudiantes y profesores para que el aprendizaje sea un logro positivo en la escuela, referido a dos elementos: el proceso, es decir, la forma en la que es desarrollado un contenido dentro del aula para que llegue a ser asimilado, entendido y por tanto involucrado en la vida del estudiante. En otras palabras, el proceso es el camino a seguir para hacer pasar al estudiante de un estado inicial a un estado final por medio de un determinado contenido.

En sintonía con lo anterior, Cartula indica que un verdadero aprendizaje es aquel del que se hace una memorización comprensiva de lo que se aprende, a partir de dicha comprensión, se permite hacer una reflexión crítica que relaciona la nueva información con los conceptos base de lo que dispone, permitiendo al estudiante resolver nuevas situaciones, nuevos problemas y realizar nuevos aprendizajes (cfr. Tapia y Cartula, 1996 pp. 62)

Este término –significativo- se podría tomar en el sentido de contextualización, ya que refiere al uso del saber en la vida de cada estudiante, a los problemas que diariamente debe resolver y las cosas que necesita saber para resolverlos. De allí el que desde Tapia y Cartula se dé otro aporte en lo que se refiere la importancia de motivar a pensar a los estudiantes. Siguiendo con el enfoque constructivista, podemos decir que un aprendizaje llega a ser significativo cuando hay por parte del estudiante un deseo por aprender, resumido, desde la visión de Isabel Sole, en cuatro momentos: comprender lo que se estudia, relacionar lo que se estudia con conocimientos previos, evaluar lo que se va realizando y perseverar hasta lograr una comprensión aceptable de lo que se estudia (UNAM y CAFAM. 1999 PP. 21).

Por ello, es necesario plantearnos ¿qué significa el que el estudiante se esmere por aprender? la definición la podemos simplificar en un saber y un saber hacer estructurado conscientemente hacia el horizonte de la autodirección (UNAM y CAFAM. 1999) desde esta perspectiva, tratar de hacer efectivo el interés por la educación es una tarea inacabada, en cuanto no existe un modelo único y general que pueda hacer efectivo este tratamiento en todos los estudiantes.

Lo que se quiere poner de manifiesto en este artículo es simplemente un método de enseñanza de la filosofía en el IPN, que a partir de los contenidos históricos, permita hacer efectiva la puesta en marcha de la propia capacidad de pensar en el estudiante, un pensar que es filosófico en cuanto se pregunta por la vida misma y su relación con los otros; de esta manera una enseñanza de la filosofía asertiva sería aquella que dé las herramientas, para poner pensamiento y acción en coherencia y no sólo durante la clase, sino además, en la vida misma.

¿Qué metodología permite el enseñar a pensar filosóficamente?

Pensadores como Dewey indican la importancia de la profesionalización de la labor docente donde además de aprender el contenido propio de la materia que se enseña, es necesario conocer sobre psicología, historia de la educación y conocimiento de los métodos que los demás han encontrado útiles en la enseñanza de las demás asignaturas. Esto con el fin de saber cómo actuar dentro del

aula, ya sea por la inmediatez de las preguntas y actos del estudiante, por una parte, y por otra, para poder prestar la ayuda necesaria por medio de los procedimientos que han sido útiles en otras materias (*cf.* Dewey, 2007 pp. 230-231) Lo principal a este respecto es eliminar el mecanicismo, ya que el verdadero profesional es aquel que muestra de forma agradable y espontánea lo que sabe haciendo del docente una “autoridad intelectual”.

Son muchas las personas que asumen que cualquier tipo de enseñanza no requiere de más, sino los contenidos propios de la materia que se va a enseñar, produciendo en las relaciones docente-estudiante, abismos infranqueables, en los que el profesor se pone por encima del estudiante con base en la autoridad que le da los conocimientos propios de la asignatura. Sin embargo, es necesario hacer efectivo un cambio de perspectiva con respecto a la labor docente, con el fin que el desarrollo de proyectos de investigación pueda ser útil en el escenario educativo.

Lo primero que un profesor debe tener en cuenta es que el estudiante no viene en blanco a una clase, desde el momento en el que nace su vida se llena de experiencias y la escuela termina siendo una experiencia más que le debe permitir afrontar a otras experiencias, es así como el profesor debe ser una persona capaz de brindarle a estudiante experiencias nuevas, que le permitan conocer el mundo. En esta medida, el docente debe procurar conectar lo que se va a enseñar con lo que ya sabe.

Otra cuestión que es importante, es que el docente sea una persona abierta a posibilidades, que sea un profesor de “mente abierta” y para esto es necesario que el escenario educativo le brinde la posibilidad de dirigir su clase según las necesidades que tiene la materia que imparte y las necesidades y posibilidades de los estudiantes. En este sentido, el profesor no debe ser una persona que guíe por un solo camino, sino que debe ser capaz de asumir otras posturas y guiar esas posturas para que el estudiante forme un carácter propio. Es por eso que el IPN es un escenario propicio para la formulación de proyectos de investigación.

Como ya se indicó, la educación debe estar al servicio del estudiante y por este motivo es que se hace importante tener en cuenta cada individualidad, o por lo menos procurarla para lograr mejores resultados: *contextualizar la enseñanza de la filosofía*. Contextualizar la enseñanza de la filosofía es mostrar los contenidos históricos y las habilidades de pensamiento propio de la filosofía, conectado con lo que el estudiante sabe y lo que desea.

Teniendo claro esto y la visión pragmatista de Dewey, quiero empezar a dilucidar dos cosas: la primera de ellas son las cosas que se deben tener en cuenta al momento de formular un proyecto de investigación para los estudiantes y segundo cómo formular un proyecto de investigación en el aula de filosofía.

Lo primero que se debe tener en cuenta es que la enseñanza de la filosofía por medio de proyectos de investigación, es posible si se asume que todo estudiante tiene la posibilidad de realizar investigación, es decir que tiene la capacidad de poner en marcha la propia capacidad de pensar: “El error básico de las escuelas es ignorar y prácticamente negar las tendencias a la actividad reflexiva y verdaderamente lógicas innatas a la mente... puesto que las condiciones externas la provocan y la curiosidad innata las estimula” (Dewey, 2007 pp. 84) Partiendo de esto, Dewey formula cinco fases de la actividad reflexiva, 1) la sugerencia; 2) Intelectualización; 3) Hipótesis; 4) Razonamiento; y 5) comprobación de hipótesis por la acción. Antes de explicar en qué consiste cada paso de la actividad reflexiva, es necesario indicar que ésta sólo se pone en marcha cuando se da una *situación problemática*, entendida ésta como un escenario que asombra o desafía el espíritu (Dewey, 2007 pp. 28) Dewey es muy preciso al indicar que el hombre basa su acción por medio de creencias, sin embargo estas creencias no son dogmáticas, sino que se modifican con base en nueva evidencia, de nuevo argumento.

Cuando una creencia se ve amenazada por una nueva, el pensamiento empieza a indagar y sacar conclusiones con el fin de lograr nuevamente la estabilidad del espíritu, desde allí es que se explican los cinco momentos de la actividad reflexionante: *La exigencia de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión.* (Dewey, 2007 pp. 29)

1) *La sugerencia*

Lo primero que sucede a la desorientación es la búsqueda de la seguridad, existe una tendencia a actuar y para ello ante situaciones anormales se brindan posibilidades a forma de *ideas*, que sólo son posibles cuando el paso que se va a realizar involucra algo de incertidumbre, en esta primera fase las ideas vienen y van sin ningún tipo de filtro, revolotean por el pensamiento como las mariposas alrededor de una lámpara encendida. Esta primera fase es de quietud en cuanto no existe una sola sugerencia con evidencia que posibilite la acción.

2) *Intelectualización*

Después de la incomodidad que nos brinda el estado de perplejidad, se da una revisión detenida de lo que produce el malestar intelectual, se localiza y define la dificultad, por medio de “*un registro más definido de las condiciones que constituyen la dificultad y provocan el detenimiento de la acción*” (Dewey, 2007 pp. 104) en esta fase se hace efectiva la comprensión del “problema”.

3) *Hipótesis*

En el primer momento la *ideas* aparecen, en este momento se decide que se va a hacer con ellas. Cuando se ha definido el tipo de dificultad al que nos enfrentamos, se hace más clara la posibilidad de solución del mismo. Poniendo sus posiciones originales en un plano de corrección, modificación o expansión con respecto a las *sugerencias* originales, y finalmente se toma postura por una de ellas, se convierte en una hipótesis de trabajo. Es como si, una de las sugerencias en el primer paso, se tomara de forma controlada a partir del diagnóstico como una vía de solución, para actuar de manera provisional, para realizar nuevas observaciones, recoger más datos, con el fin de medir la probabilidad de la *sugerencia*.

4) *Razonamiento*

El razonamiento es la elaboración de la *idea*, en este sentido se dan largas cadenas de razonamientos en las que una idea lleva a otra como consecuencia, en la que la relación se da por medio de la verificación. La cadena de razonamientos es posible en la medida en que la experiencia anterior del investigador, su educación, el estado de la cultura y la ciencia de la época y el lugar, le permiten hacer relaciones cada vez más coherentes y precisas, llevándolo incluso a eliminar la *idea* originaria, aceptada como hipótesis, por resultar imposible al hacer razonamiento sobre sus consecuencias:

“El desarrollo de una idea a través del razonamiento contribuye a proporcionar términos intermedios que unifiquen de modo consistente elementos que en un comienzo parecían entrar en conflicto, algunos de los cuales conducen a la mente a una cierta deducción, mientras que otros la llevan a una deducción opuesta” (Dewey, 2007 pp. 106)

En resumen, esta fase lo que hace es definir las consecuencias que se pueden desprender de las sugerencias, dando una conclusión condicional pero no definitiva.

5) *Comprobación de hipótesis por la acción*

Esta fase final se caracteriza por ser la de *corroboración experimental*. El experimento desde Dewey es entendido como “las condiciones se disponen deliberadamente de acuerdo con las exigencias de una idea o hipótesis para averiguar si tiene lugar realmente los resultados que la idea indica teóricamente” (Dewey, 2007 pp. 107) Si hay coincidencia entre lo teórico y lo experimentado, hay una razón para creer en algo a menos que la nueva evidencia indique que es necesario revisarlo. Algo que es sensato de la postura de Dewey, es que incluso el fracaso en la experimentación es instructivo, en cuanto este fracaso le *sugiere* al investigador nuevas formas de hacer efectivo su proceso de reflexión con el fin de evitar comprobaciones erróneas. “La persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos” (Dewey, 2007 pp. 108)

Los proyectos de investigación en el aula

Reconociendo los elementos con los que trabaja el pensamiento reflexivo, podemos ahora indicar el proyecto como método para asegurar en el estudiante dicho proceso. La palabra proyecto viene del latín “*proiectum*” y refiere el ir hacia adelante, en otras palabras proyecto es asimilar, trazar, idear, disponer un plan y los medios para alcanzar dicho plan. El momento de la hipótesis es crucial para identificar el modo de proceder en la investigación, por eso, cuando se indica la posibilidad de alguna *sugerencia*, lo que en realidad se está haciendo es tratando de predecir una experiencia venidera.

A excepción del primer paso, todos los momentos de reflexión indican el *enjuiciamiento* de las *sugerencias*, dependiendo de esto es que se indica: la posibilidad de la *sugerencia*, la *consecuencia de la sugerencia*, la manera en que se *experimenta la sugerencia* y el fracaso o éxito de la *sugerencia*. Todo este proceso de juicio en realidad es un proceso *crítico* con respecto a la *sugerencia*, en la forma en la que fue entendido por Kant, como una descripción de los límites, donde se pregunta ¿hasta dónde llega la *sugerencia*?

No es necesario indicar que el profesor debe ser una persona con mente abierta, con una capacidad de escucha y observación intelectual en la que *acompaña* detenidamente todo el proceso de investigación del estudiante. De allí que el profesor sea una persona que muestra y genera hábitos de reflexión en el estudiante con el fin de que este forme creencias basadas en argumentos y no por la fuerza con la que es mostrada dicha creencia.

Al tener claro que la filosofía no tiene respuestas certeras acerca de las preguntas que se ha realizado en el transcurso de la historia del hombre, podemos invitar a nuestros estudiantes a generar sus propias respuestas. Para ello es necesario contar con un bagaje instrumental arduo para procurar el primer momento que es esencial para iniciar el proyecto de investigación: el planteamiento del conflicto. Dewey es claro al indicar que más que una pregunta se debe procurar plantear problemas “una buena pregunta contiene dentro de sí la respuesta”, es por ello que lo que se debe buscar es el desafío del estudiante. Para hacer posible esto es necesario partir desde el estudiante hacia los contenidos, y no al contrario que es lo que suele suceder en la enseñanza de la filosofía, en la que después de haber realizado la explicación de un autor, se pasa a preguntar a los estudiantes ¿Cómo les parece esta postura?.

Uno de los proyectos que presenté en el IPN refería a la posibilidad de enseñar por medio de dilemas morales la ética kantiana, en ellos se pregunta al estudiante que entiende por “ley moral” y por “deber”, y a partir de estas ideas, se solicitaba que resolvieran el dilema. El resultado fue nefasto, debido a que en su mayoría no se realizaba esta conexión entre lo que se solicitaba definir y la solución del dilema; sin embargo, en compañía del profesor Mario Munar, hicimos efectiva una mirada rigurosa de cada entrega, mostrando la incoherencia y mostrando las incoherencias y las consecuencias que resultaba de cada solución al dilema.

Poco a poco, se iban haciendo referencia a los conceptos teóricos claves de la teoría de kantiana, con el fin de que los fueran asimilando de forma más precisa. Sería insensato indicar que todos los estudiantes aprendieron la teoría kantiana a partir de eso –todavía no existen herramientas para medir cuánto sabe una persona- a menos que sea en una evaluación. A pesar de ello las distintas alusiones de varios estudiantes con respecto a la teoría de Kant en discusiones posteriores dentro del salón permitieron, mostrar que hubo una labor de comprensión del autor.

Para mostrar cómo formular el proyecto me voy a servir de esta experiencia como ejemplo, para mostrar la caracterización que debe tener un proyecto y los pasos que se deben seguir para poder elaborar un proyecto para aula. Los proyectos se definen según su “finalidad” en nuestro caso el fin era que el estudiante comprendiera la teoría moral kantiana y es con base en la finalidad que se indican los medios para llegar a cumplirla. Para hacer más precisa la mirada de Hugo Cerda, con respecto a la formulación de proyectos de aula se indicaran los pasos a forma de preguntas.

1) *¿Qué hacer?* Esta pregunta tiene que ver con los principios que guían la acción. En el dilema es la muestra de dos o más posibilidades de solución de una situación problemática.

2) *¿Para qué hacerlo?* Se relaciona con los objetivos que tiene el proyecto y por lo regular refieren la solución de un problema o la satisfacción de una necesidad. La solución del “dilema moral” nos dio la posibilidad de explicar los conceptos más importantes de la teoría kantiana: Ley moral, costumbre, deber, responsabilidad y libertad.

3) *¿Por qué hacerlo?* Es la justificación del proyecto y es una explicación que “señale la importancia, el significado, la viabilidad y el interés que tiene el proyecto y el motivo que lo determinó” (Cerdea 2003 pp. 24) Kant es uno de los hitos en filosofía, especialmente por su interés en reconocer los límites de la razón y por hacer de la filosofía una ciencia, de la misma manera que son las otras ciencias.

4) *¿Cómo hacerlo?* Se incluyen todas las actividades, tareas y trabajos que se realizarán como parte de un método y un plan de acción. Desde el ejemplo es: partir del contexto del estudiante, es decir, saber qué entiende sobre los conceptos más relevantes de la teoría ética kantiana, luego indicar con base en esos conceptos como solventaría el problema, posteriormente se hará efectiva la revisión de su desarrollo por parte del docente, con el fin de que pueda reformular, mirar consecuencias de su postura, para en un momento final explicar la teoría moral kantiana, y a partir del dilema identificar por qué se han hecho críticas a la misma.

5) *¿Dónde hacerlo?* Donde se adelantará el proyecto, aunque no parezca relevante, el espacio de desarrollo de la actividad indica los niveles de individualidad o trabajo de grupo a que se le brindarán al estudiante con respecto al desarrollo de la actividad. Un ejemplo es, en la realización de un trabajo grupal de investigación dentro del aula, es posible que el bullicio no permita la concentración de muchos grupos. Para el desarrollo de la temática se tomó el aula como pertinente ya que, aunque sea un trabajo individual, la exposición frente a los otros hace asumir al estudiante nuevas *sugerencias*.

6) *¿Qué magnitud tendrá?* Delimitar el volumen y alcance cuantitativo del proyecto: “el tipo de servicio que prestará o las necesidades que se propone satisfacer. En nuestro proyecto lo que se busca es que el estudiante *interprete* la moral kantiana como una posible *sugerencia*, *argumente* a favor en contra de esa postura y, finalmente, *proponga* desde su perspectiva cómo se debe obrar.

7) *¿Cuándo se hará?* La determinación cronológica dentro del proyecto es fundamental, a partir de ella es que se puede indicar qué tipo de proyecto se puede realizar. Por lo regular los profesores cuentan con tiempos mínimos para el desarrollo de la clase, es por eso que el proyecto de aula suele especificarse a partir de horas de clase en las que se desarrollara la temática, por lo regular suele ser más de una clase. En nuestro caso tomó dos horas de clase: una en el desarrollo del dilema por parte del estudiante y otra en la explicación de la teoría kantiana.

8) *¿Quiénes lo harán?* En este punto se define el perfil de la o las personas que van a realizar el proyecto. Para esta experiencia son los estudiantes, el docente titular y el docente en formación.

9) *¿Con qué medios y recursos se hará?* Aquí se precisan los recursos tanto humanos como físicos para el desarrollo del proyecto. Para este ejercicio son necesarios los profesores, los estudiantes, el aula de clase y las hojas con el dilema.

Aunque estas preguntas se pueden asumir en distinto orden, a partir de ellas podemos tener claros el tipo de proyecto que deseamos desarrollar en nuestra cátedra de filosofía. No está de más recordar que nuestro objetivo no es solamente la comprensión de los autores, sino que tiene que ver con la puesta en marcha de la propia capacidad de pensamiento, con el llevar a nuestros estudiantes a no tomar como verdadero, como creencia, algo que no ha sido meditado por ellos.

En conclusión y haciendo la salvedad de que la finalidad de esta investigación era verificar la posibilidad de enseñar la filosofía a partir de proyectos y no una investigación de las distintas metodologías que se utilizan en la enseñanza de la filosofía, es pertinente indicar que este proyecto está pensado para el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), donde existe la libertad de cátedra y el campo de la filosofía se relaciona con la religión y la ética dando un amplio campo de conocimiento, que no se resume en saber qué pensaron los autores de filosofía, qué son los autores o cuáles son las religiones. Lo agradable de la libertad de cátedra es que los proyectos de investigación se pueden asumir desde estas tres materias brindando la posibilidad de tres miradas distintas.

Teniendo claro esto, son varias las conclusiones a las que llegamos en esta investigación en primer lugar, la enseñanza de la filosofía debe asumir la historia de la disciplina como una excusa para procurar la reflexión en el estudiante, es decir la capacidad de formar juicios acerca de las cosas que atañen la vida diaria y al mundo a partir de una mirada cuidadosa de las posibilidades. Por otra parte, la enseñanza de la filosofía no debe quedarse en la asimilación de lo que dicen los autores, a mi parecer lo que se pregunta en el ICFES tiene que ver con una fase inferior del

conocimiento el saber cosas, pero el utilizarlas tiene que ver con un nivel superior, para llegar a ese nivel hay que saber para luego poder utilizar, no simplemente la comprensión. De esta manera lo que quiero mostrar es que la evaluación ICFES sólo evalúa una primera fase la del saber y si la enseñanza de la filosofía se queda en este nivel no será más que un conocimiento obsoleto, se debe por tanto procurar el saber hacer con lo que se sabe y esto sólo es posible cuando la filosofía se vuelva una ciencia para la vida.

Por último y teniendo claro que la labor docente no se resume en la muestra de los resultados a los que han llegado y todavía llegan los filósofos en la historia, se debe asumir dichos resultados como posibilidades de pensar diferente, como caminos en los que el estudiante se puede sumergir para crear unos propios. En últimas el modelo de enseñanza de la filosofía como proyecto de investigación es una alternativa que como espero se encuentre demostrado en las anteriores líneas, permite que el estudiante conecte su pensamiento con las formas de pensar de los autores en filosofía; además le permite involucrarse en su formación, ya que es un proceso que requiere de constante investigación, y no sólo por parte del estudiante, sino además por parte del profesor, en cuanto este debe asumir que cualquier posibilidad o sugerencia que tenga el estudiante frente a una situación problema tiene que ver con una experiencia anterior del estudiante y de esta manera debe procurar conocer más a fondo las sugerencias que presentan los estudiantes con el fin de poder guiar al estudiante en su proceso de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N.; A. Visalberghi (1992), *Historia de la pedagogía* (1ra edición español). Jorge Hernando Campos (Trad). Madrid – España, Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, José Iván, *Pedagogía ¿Enseñar a pensar? Reflexión pedagógica sobre el proceso de enseñar* (2008), Editorial Ecoes ediciones (3ra edición), 1ra edición Feb. de 1998.
- Cerda, Hugo, *Cómo elaborar proyectos* (2003), Bogotá- Colombia, Editorial Magisterio. *Versión digital tomada de <http://www.actiweb.es/empresarios/archivo1.pdf> el 12/12/2010 a las 8:30 am.*
- Descartes, Rene, *Meditaciones metafísicas* (2006), Editorial Panamericana (8va impr.), Bogotá-Colombia.
- Dewey, Jhon, *Democracia y educación* (2004), Ediciones Morata, S.L., Madrid España.
- Dewey, Jhon, *Cómo pensamos* (2007), Editorial Paidós, Buenos Aires Argentina
- Ellacuría, Ignacio, *Filosofía ¿para qué?* (2003), UCA editores (1ra edición), El Salvador Guatemala.
- Fundación para la Investigación y la Cultura, *Alegría de pensar* (2005) , Editorial Fica, Bogotá Colombia, Organización y traducción por Alcibíades Paredes.
- IPN, *Plan Curricular 2008:Área de Filosofía, Ética y Cultura Religiosa* (2008),tomado de http://elearning.pedagogica.edu.co/moodleIPN_19/moodle/course/view.php?id=15 el 16 de noviembre de 2010 a las 20:50.
- Jesús Alonso Tapia y Enrique Cartula Fita, *La motivación en el aula* (1996), PPC Editorial, Madrid España.
- Riveros, Gustavo, *Qué pasa con la enseñanza de la filosofía* (1999), en ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS DE FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO EN IBEROAMÉRICA. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), Madrid España.
- Zuleta, Estanislao, *Educación y Democracia un campo de combate* (1995), Fundación Estanislao Zuleta, Editorial Imprelínea Ltda (2da edición), Bogotá Colombia.
- Riveros, Gustavo, *Qué pasa con la enseñanza de la filosofía* (1999) ,en ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS DE FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO EN IBEROAMÉRICA. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), Madrid España.

- Recopilación de varios autores, Especialización en pedagogía para el desarrollo del pensamiento autónomo. Papel del docente (1999), UNAD y CAFAM, Bogotá Colombia.

Anexo 1

El bote salvavidas:

El acorazado *espíritu del norte* ha recibido el impacto de un torpedo en plena sala de maquinas y está empezando a hundirse.

- ¡Abandonen el barco! – grita el capitán

Pero son muy pocos los botes que han quedado intactos. Uno de ellos cargado hasta los topes, consigue a duras penas alejarse del barco antes de que éste se hunda del todo. En proa va el capitán. Las grises y gélidas aguas del Atlántico, que rodean el bote, rebosan de voces que piden desesperadas que se las salven.

Pero ante la cruda certeza de que el pequeño bote corre el riesgo de volcar, poniendo en peligro la vida de los que se hallan a bordo, ¿habría que recoger más marineros para salvarlos?

Antes de responder la anterior pregunta indique qué significa en esta situación:

Deber: _____

Ley moral: _____

Libertad: _____

Responsabilidad: _____

Autonomía: _____

Aclarados los términos explique y argumente **¿habría que recoger más marineros para salvarlos?**
