

VIÑETAS EN FORMA DE LATIDOS:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO
FORMA DE VIDA A TRAVÉS DEL CÓMIC FILOSÓFICO

Trabajo para optar al título de Licenciado en Filosofía
Modalidad: Proyecto Pedagógico Didáctico

Presentado por
Javier Gustavo Vera Osorio

Dirección:
Óscar Javier Linares Londoño

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Filosofía
Bogotá, D.C.
2024

Introducción	4
Capítulo 1. Rumbo a la enseñanza de la filosofía en Colombia	15
1.1. ¿Cómo ha sido la enseñanza de la filosofía en Colombia?	15
1.2. Las señales de tránsito en torno a la enseñanza de la filosofía	16
1.3. Lo que realmente ocurre en la carretera.....	31
Capítulo 2. Hablemos sobre didáctica y creemos acerca de la didáctica	36
2.1. Didáctica como instrumento vs didáctica como holística.....	36
2.3. La didáctica holística como una alternativa saludable para la enseñanza de la filosofía	47
Capítulo 3. Consideraciones no prescriptivas acerca del qué enseñar en filosofía: una filosofía como actitud filosófica de hacer presencia en el presente	59
3.1. ¿Dónde queda lo disciplinar? En todos lados y en ninguno.	59
Capítulo 4 Todos los ingredientes están en la mesa ¡Hora del Cómic Filosófico!	71
4.1. Aplicación de la didáctica holística, metodología y fundamentación del Cómic Filosófico.	71
4.2. Personajes conceptuales.....	84
4.3. El cerrado de viñetas.....	87
4.4. Fenómeno de identificación.....	89
4.4. La cacería frustrada de Fandú y Stuff.....	97
Capítulo 5. Cómic filosófico: la cacería frustrada de Fandú y Stúff.....	99

Capítulo 6. Sistematización de la propuesta	153
6.1. Caracterización macro del colegio Hernando Durán Dussan	153
6.2. Caracterización meso y micro del colegio Hernando Durán Dussan	161
6.3. Caracterización micro de la población elegida e intervenciones de la propuesta	168
Primera intervención.....	176
Segunda intervención.....	178
Tercera intervención.....	181
Cuarta intervención.....	182
6.4.¿Cómo aplicar la propuesta del cómic filosófico?	185
Conclusiones	187
Referencias.....	190

Tabla de figuras

1 Figura 1. Personaje de anime Asta.....	90
2 Figura 2. Personaje de anime Naruto.....	90
3 Figura 3. Personaje de anime Itadori	91
4 Figura 4. Personaje de anime Midoriya.....	91
5 Figura 5. Mapa de ubicación del colegio respecto a otras	155
6 Figura 6. Indicie de homicidios en Bogotá del año 2022 en los meses de Enero y Febrero	155
7 Figura 7. Indicie de hurto de celulares en Bogotá del año 2022 en los meses de Enero y Febrero	156
8 Figura 8. Indicie de delitos sexuales en Bogotá del año 2022 en los meses de Enero y Febrero	156
9 Figura 9. Calles alrededor del colegio.	159
10 Figura 10. Calles alrededor del colegio.	160
11 Figura 11. Basuras al frente de la biblioteca.....	160
12 Figura 12. Interiores del colegio.....	163
13 Figura 13. Zonas verdes del colegio.....	163
14 Figura 14. Alrededores del colegio.....	164
15 Figura 15. Biblioteca del colegio.....	165
16 Figura 16. Sala general de la biblioteca del colegio.....	165
17 Figura 17. Comedor público.....	166
18 Figura 18. Zona de parqueadero de bicicletas.....	166
19 Figura 19. Parqueadero de carros del colegio.....	167

20 Figura 20. Sala de profesores.....	168
21 Figura 21. Esquema de la actitud y visión frente a las clases de filosofía.....	171

Tabla de tablas

Tabla 1. características generales del colegio	153
Tabla 2 Infraestructura del colegio Hernando Durán Dussan	161
Tabla 3. Planeación primera implementación.	172
Tabla 4. Planeación segunda implementación.	173
Tabla 5. Planeación tercera implementación.....	174
Tabla 6. Planeación cuarta implementación.....	175

Introducción

¿Puede uno ver la filosofía? Fue una de las preguntas que me hice cuando me hallaba en la última página de un libro que me había regalado mi profesor de dibujo técnico en el colegio cuando terminé mi grado 11 en 2019. Esta pregunta no fue espontánea, en el libro frente a mí, llamado *Cómo se hace un cómic, el arte invisible del escritor de cómics*, de Scott McCloud (1995), se exponía una idea que me quedó resonando todo el día y que sería el germen de este trabajo de grado: el cómic era un medio artístico que podía dar vida a las ideas abstractas para situarlas en algo reconocible, visible e identificable (McCloud, 1995)

Esta premisa era tremendamente apropiada para el momento. Iba a comenzar mis procesos de prácticas pedagógicas investigativas en el colegio Hernando Durán Dussán y este escenario en el que tenía que enfrentarme a los procesos de enseñanza de algo tan criticado y fascinante como la filosofía me suscitaba una inquietud particular: ¿Cómo enseñar filosofía cuando el desinterés, la falta de motivación, el poco valor que se le da a la asignatura y su complejidad en el lenguaje y exposición de ideas, son problemas que están a la orden del día en cada clase de filosofía? ¿Cuál era mi propuesta como profesor? ¿Cómo iba yo a afrontar estas dificultades?

De hecho, la mayor dificultad que veía en este tipo de escenarios era la tan famosa frase dicha por los estudiantes (y por mí mismo en mi día): “¿Y esto para qué me va a servir en la vida?”, que podría expresarse de manera más simple como: “¿Y eso para qué se usa?”. Tal frase fue la que me motivó a darle una respuesta a través del arte secuencial. Dentro de mí pensé: si para los estudiantes no es claro el papel de la filosofía en la vida, tal vez es porque no podían verlo en acción, porque no era posible entenderlo o relacionarlo con algo que fuera identificable en el mundo. Esta se convertiría en una de mis primeras hipótesis.

Personalmente, no creo que la pregunta sea tan sencilla como decir “no todo tiene que ser útil” o “la utilidad se la tienes que dar tú como estudiante”. Algunos de los problemas que vi en la enseñanza de la filosofía orientando mis clases, y recordando las mías propias en el colegio, era que la filosofía parecía algo invisible, pero también inexistente. A pesar de que me encantaban los temas de filosofía, no me gustaba la clase como tal, todo lo que la profesora decía o hacía parecía tan extraño, ajeno, tan lejano. Cuando hice mis procesos de caracterización, en la práctica pedagógica investigativa II y III en el colegio y entrevisté a los chicos, aunque decían que la filosofía era importante, no sabían realmente como aplicarlo a sus propios contextos, por lo que la importancia que muchas veces le daban era del tipo “es algo a tener en cuenta”, pero que no comprendían muy bien por qué.

Había otros cursos que directamente decían que la filosofía no servía para nada. Cuando les preguntaba por qué, los estudiantes contestaban que uno nunca pensaba todas esas cosas o teorías para tomar decisiones, también me decían que realmente la filosofía eran puras cosas que no se entendían y por eso uno no podía usar eso. Aunque pudiera ser algo importante, ¿qué sentido tenía si era también super complicado de entender?

Estas críticas siempre citadas cuando se habla de obstáculos en la enseñanza o comprensión de la filosofía me parecían importantes, pues creo que también hemos satanizado mucho el concepto de “utilidad” si algo no parece útil, así sea para hacernos felices o darnos bienestar ¿Qué sentido tiene gastar tiempo en ello? Siento que el problema está en pensar la utilidad como algo mercantil, hay muchos tipos de utilidad para la vida, la utilidad para sentirnos más felices, la utilidad para cocinar algo mejor, la utilidad para divertirnos más, la utilidad para sortear una dificultad en la vida. Si le enseño una técnica útil a una persona para gestionar su ansiedad, ¿es mala solo por qué es útil?

Algo que comúnmente también ocurre al momento de enseñar filosofía, e impide una correcta relación con la misma, es que los temas, preguntas y discusiones no están en relación con aquellas cosas que acontecen en nuestro contexto particular, sino que son cuestiones que, en otro momento de la historia, señores muy intelectuales se plantearon. Pongámonos por un momento en los zapatos de un estudiante que está en el auge de su juventud, que tiene intereses personales y cosas que le gusta hacer diariamente, tiene sueños, metas, o solo quiere vivir el momento, este se encuentra viviendo problemas completamente diferentes en su vida a los que llamamos “problemas tradicionales de filosofía” y, por ello, las incógnitas que plantea el profesor no le interesan.

Partiendo de que el cómic era un medio para darle vida a las ideas que parecían abstractas, mi objetivo iba a ser usarlo para situar a la filosofía como algo útil para la vida. Si el problema de los estudiantes era que la filosofía no sirve para nada y el problema de la filosofía era que por su abstracción terminaba por alejarse de la vida misma y complejizar las cosas de modo que, si tenía algo importante que decir, no era posible comprenderla (o era más complicado de lo normal), yo iba a intentar aclarar ese propósito de la filosofía, iba a darle una cara, un rostro, unas situaciones que mostraran que la filosofía estaba viva y respondía a una utilidad para la vida misma que los estudiantes pueden implementar y usar.

Fue así como en el segundo semestre del año 2022 (hace dos años y medio) comencé a desarrollar un proyecto pedagógico para la enseñanza de la filosofía, que posteriormente se convertiría en la propuesta pedagógica (con su implementación) que presento en este escrito. Los retos fueron grandes, las primeras versiones de los cómics hechos por mí estaban plagados de errores y cosas por mejorar, hubo mucho caos en algunas clases e, incluso, a veces la propuesta no fue bien recibida en algunos cursos. Sin embargo, después de tanto tiempo y varios

acontecimientos que me ayudaron a mejorar y refinar la propuesta, puedo decir, que aunque no esté en el lugar que quiero, si estoy muy lejos de donde comencé.

Con eso en mente, lo que me propongo en la exposición siguiente es mostrarles la fundamentación, explicación, creación y aplicación de la propuesta que he titulado “Cómic filosófico para la enseñanza de filosofía como forma de vida”. Quiero mostrar toda la fundamentación teórica, artística, didáctica y práctica que he decidido tomar en cuenta para la creación de mi objeto didáctico y el desarrollo que me llevó a lo largo de este viaje llamado trabajo de grado.

Dada la naturaleza de las formalidades y la necesidad de una claridad en torno a lo que estoy presentando en este escrito, podría decirse que este trabajo se enmarca en lo que se considera como un proyecto pedagógico didáctico, pues “se trata de un documento en el que se expone en detalle una propuesta didáctica o un medio educativo diseñado para la enseñanza de la filosofía” (Licenciatura en filosofía, 2016, p.11), Sin embargo, no solo me refiero a la creación de un instrumento para enseñar filosofía. Por un lado, esta propuesta es fruto de una serie de observaciones e implementaciones previas, por lo que surge de unas problemáticas determinadas y analizadas durante por lo menos 2 años en la institución referenciada anteriormente. Por otro lado, la creación, implementación y sistematización de la propuesta fue un proceso que se construyó con los estudiantes a medida que me fui familiarizando con el grupo, por lo que la construcción del mismo no fue solamente mi idea. También cabe recalcar que anterior a la implementación final de la propuesta, descrita en este trabajo de grado, hubo un proceso previo de sensibilización con las dinámicas y expresiones del cómic, así como incontables y variados intentos previos de otros cómics que fueron refinados y mejorados para llegar a lo que hoy llamo cómic filosófico. Sumado a estos hechos, el trabajo que aquí presento también es un intento de

resignificar algunos conceptos como los de didáctica, enseñanza o filosofía, pero también un intento de proponer nuevos conceptos y formas de entender el quehacer docente.

Con estas aclaraciones, mi intención es mostrar que lo aquí expuesto no es simplemente un producto creado por un gusto personal o el intento ilusorio de crear una teoría que, por estar bien fundamentada de manera lógica, tenga que, necesariamente, funcionar en la práctica. La propuesta del cómic filosófico y todo el discurso que lo fundamentan, por tanto, la exposición que se sigue, propone una visión disruptiva y propositiva de conceptos como la didáctica, la “formación, la enseñanza y lo que se considera como aprendizaje, así como las relaciones implicadas en el mismo. Cabe recalcar que, dada la misma naturaleza del proyecto como algo novedoso en el marco de lo epistemológico y lo creativo, puede que dinámicas como la evaluación, el quehacer docente o el rol del maestro y el estudiante, se vean cuestionadas a causa de este enfoque situado que se adoptará a lo largo del trabajo.¹

Con lo dicho antes, la pregunta inicial, con la que problematizaré este trabajo de grado, será: ¿de qué manera podría el cómic filosófico promover una práctica y concepción de la filosofía como forma de vida en los estudiantes de 1005 del colegio Hernando Durán Dussán? Con este cuestionamiento en mente, mi objetivo general será el de crear un cómic que he denominado filosófico, para promover la concepción de filosofía como forma de vida en la población antes mencionada. Para ello, he escogido cuatro objetivos específicos que me ayudarán a lograr ese propósito y que son, a su vez, pasos que consolidarán y sostendrán la propuesta. Primero, reconstruir algunas de las problemáticas generales en torno a la enseñanza de la filosofía en Colombia. El segundo de estos objetivos es fundamentar una concepción de la didáctica como

¹ Esta aclaración la hago, ya que más adelante en la exposición de uno de los conceptos principales del trabajo de grado, es la didáctica holística. Una didáctica que parte de consideraciones contextuales como principio operatorio, es decir, que cosas como la evaluación y el papel de los agentes implicados va a depender mucho de las circunstancias contextuales.

holística. Como tercer objetivo específico es de mi interés plantear una concepción de la filosofía como forma de vida como una actitud filosófica de hacer presencia en el presente. Finalmente, me interesa, sistematizar las experiencias recogidas en la implementación del cómic filosófico, esto será de gran utilidad para visibilizar, tanto las potencialidades en la propuesta, como sus posibles ajustes a futuro.

Para los propósitos anteriores, en primer lugar, voy a comenzar a estructurar las críticas que se le han hecho a la enseñanza de la filosofía para partir de unas necesidades específicas y bien definidas que ameriten la creación de una propuesta que intente soslayar tales problemas, sin caer en esa vieja tendencia a crear castillos en el aire, es decir, quiero entregarles una propuesta situada que parte de una realidad tangible, partir de la tierra y no del mundo de las ideas. Con eso en mente, el primer capítulo tiene como fin exponer este panorama de cómo se ha estado enseñando filosofía en Colombia. En este apartado explicaré algunas de las limitaciones que encuentro en tal enseñanza, abordaré aspectos legales de la enseñanza de la filosofía, así como también algunos estudios y perspectivas que se han hecho de tales prácticas en el contexto colombiano.

En segundo lugar, abordaré el tema de la didáctica de la filosofía. Aquí mostraré cómo los problemas evidenciados en el capítulo 1, en torno a la enseñanza de filosofía, son, en parte, el resultado de una didáctica instrumental, cuyo objetivo es reducir la enseñanza única y exclusivamente a la transmisión, no solo de un conocimiento, (como si ese fuese el fin de la enseñanza) sino de unos contenidos, prácticas, medios e instrumentos que suelen entenderse como los más universalmente válidos. Problematizaré esta postura y mostraré sus falencias para, acto seguido, proponer una posible alternativa (la didáctica holística) que tiene como fin expandir el concepto de la didáctica a algo más que un simple conjunto de herramientas o métodos y, más bien, definirla como un conjunto amplio de factores, elementos y relaciones espacio temporales-

contextuales que implican algo más que un “cómo instrumental”, esto es, una didáctica que no reduce el acto de enseñar a una caja de herramientas.

En el tercer capítulo, exploraré el aspecto disciplinar en la propuesta de una didáctica holística. La idea fundamental de tal apartado es que la filosofía no ha de reducirse a un conjunto prescriptivo de contenidos fijos, sino que tales contenidos o material teórico ha de ser el producto de un contexto y unas condiciones específicas de las circunstancias de enseñanza, por lo que la filosofía, antes que ser un algo específico, ha de entenderse como una actitud enfocada a aquello que es significativo en los contextos específicos de los estudiantes.

El capítulo cuatro de esta tesis se dedicará a sintetizar todo lo expuesto en los capítulos anteriores, centrándose en la creación del cómic filosófico. Explicaré cómo las críticas planteadas en el capítulo 1 sirvieron como base para buscar una solución en el Cómic Filosófico. Además, de explicitar la metodología que usaré a lo largo de la implementación, la cual he decidido que sea la *investigación acción*. Abordaré la manera en que implementé el modelo de didáctica holística propuesto y cómo todo ello se vincula con la noción de “filosofía como forma de vida”, presentada en el capítulo 3. Una vez hecho esto, será momento de exponer por qué elegí al cómic por encima de otros medios y cuáles son las potencialidades del mismo como un medio visual.

En el quinto capítulo de este trabajo de grado, los lectores podrán encontrar la creación final del cómic filosófico, con ello podrán consultarlo cuando sea necesario a lo largo de la lectura o dejarlo hasta el final para consultarlo.

Por último, en el capítulo seis, relataré cómo fui desarrollando gradualmente la propuesta aplicando la metodología investigación acción, fundamentando las potencialidades, características, ventajas y aplicaciones del Cómic Filosófico para la enseñanza de la filosofía.

Finalmente, cerraré con una reflexión sobre la recepción de esta propuesta por parte de los estudiantes del grado 1005 del Colegio Hernando Durán Dussán,

Quiero recalcar que mi propósito en este trabajo de grado no es afirmar que el cómic deba reemplazar los medios o tendencias existentes para enseñar filosofía. El Cómic Filosófico es una propuesta entre muchas más que desea hacer de la filosofía algo situado. Se enfoca fundamentalmente en el componente de lo contextual, busca ser una posibilidad de que la filosofía cobre un rostro reconocible y que pueda ser asociado con la cotidianidad, el mundo, la vida, lo que ocurre día a día. No significa que toda la filosofía debería reducirse a esa percepción ni mucho menos, quiero que lo que aquí expongo sea una alternativa que pueda ser tomada por aquellos que vean alguna riqueza o valor en ella.

También quiero aclarar que, como toda propuesta, tiene puntos que se pueden mejorar, integrar o corregir y, dado que el componente de lo situado es central en la discusión, puede que la propuesta pierda agencia en contextos macro, más “universales” o “generales”, aun así considero que estas son cosas que poco a poco pueden y merecen ser refinadas con el tiempo. Mi intención es abrir el panorama a nuevas formas de pensar y aplicar la filosofía, más que establecer un nuevo reduccionismo.

Capítulo 1. Rumbo a la enseñanza de la filosofía en Colombia

1.1. ¿Cómo ha sido la enseñanza de la filosofía en Colombia?

La propuesta didáctica que propongo en este trabajo de grado (el Cómic Filosófico) tiene como objetivo responder a unas problemáticas evidenciadas en la enseñanza de la filosofía en Colombia. Con ello no quiero decir que el Cómic Filosófico (en adelante CF) sea la panacea de la educación ni mucho menos, sino que, como otras propuestas ya existentes, tiene como objetivo suplir algunos vacíos, problemáticas y reducciones que, como veremos más adelante, son fundamentalmente de tipo didáctico. Con el objetivo de fundamentar la necesidad de la propuesta, es necesario embarcarme por la carretera de la enseñanza de la filosofía en Colombia, es decir, contextualizar cómo se ha estado llevando a cabo esta práctica. Esto lo haré en dos momentos, en el primero de ellos, voy a traer a colación las políticas públicas, los decretos, leyes y directrices que se han estipulado a nivel nacional en las últimas dos décadas. Estas serán algo así como las señales de tránsito, las cuales tienen como objeto direccionar el comportamiento en la carretera.

En segundo lugar, reconstruiré algunas de las investigaciones situadas que se han hecho a lo largo del país en torno a cómo se ha estado enseñando filosofía, propongo que el lector piense en esta parte como “lo que realmente ocurre en la carretera”. Este análisis y contextualización, me permitirá exponerles un panorama más de claro sobre las tendencias, enfoques, prácticas y preferencias en el enseñar filosofía en Colombia.

Cabe recalcar que esta reconstrucción es parcial y solo abarca una pequeña parte del gran bosque que es la enseñanza de la filosofía en Colombia, sin embargo, me permitirá establecer algunos puntos de partida y conclusiones generales sobre algunas prácticas, enfoques y perspectivas que pueden estar extendidas a lo largo del territorio colombiano.

1.2. Las señales de tránsito en torno a la enseñanza de la filosofía

En su artículo *Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia*, Maximiliano Prada (2023) hace una reconstrucción de lo que para él son algunos de los hechos más importantes de la política pública en torno a la enseñanza de la filosofía en el país desde el año 2010 hasta el 2023. Allí se resalta la publicación del *Documento N.º 14*, la eliminación de la prueba de filosofía en las Pruebas Saber 11, las reformas a las licenciaturas y, por último, lo que él llama los cambios en la estructuración de los programas universitarios en torno al aprendizaje.

Cuando me hallaba yo mismo haciendo la reconstrucción de tal recorrido en el contexto colombiano, me fue de gran utilidad usar este artículo para situar y aclarar, en términos generales, el aspecto legal de la enseñanza de la filosofía en Colombia, por lo que seguiré una ruta argumentativa similar para mostrar, en términos de políticas públicas, leyes y acuerdos, algunos de los enfoques que ha atravesado el país en torno a este tema. Cabe recalcar que en algunas ocasiones saltaremos a otros temas y autores, para complementar o hablar de la discusión sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia, pues me parece importante profundizar en algunos de los temas en los que Prada hace mención.

Nuestra historia comienza cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* –documento 14 para los amigos— una suerte de lineamiento para direccionar la enseñanza de la filosofía en el colegio, que tienen como premisa ser una “guía “para el diseño del plan de estudios del área, el desarrollo del trabajo de aula y el ejercicio de prácticas evaluativas en las instituciones educativas” (MEN, 2010, p. 10)”.

Principalmente, el objetivo de tal documento es el de “llenar un vacío existente en el país” (MEN, 2010, p.11), ya que, a pesar de que la Ley General de Educación promulgaba la existencia de la filosofía como área escolar, no era de su interés proporcionar contenidos curriculares u orientaciones específicas, sino que, más bien, tenía la mira en delegar tal asunto a las instituciones, las cuales tenían que acoplar su estructura de enseñanza al enfoque de competencias adoptado en el país desde los años 90’s y articularse a las pruebas de estado (Pruebas Saber).

Aparentemente, el *Documento N.º. 14* se muestra como una oportunidad para entender la filosofía, no como una acumulación de conocimientos, hechos históricos o nombres de filósofos,— lo que en algún sentido hace del conocimiento filosófico una colección de discursos sin ninguna utilidad— tampoco se enmarcaba la comprensión un solo tipo de filosofía o un contenido filosófico en particular. Ese tipo de reduccionismo había sido cuestionado por Magdalena Holguín (2008) al presentar ella misma la prueba de filosofía del antiguo ICFES:

Confieso humildemente que, a pesar de haber enseñado filosofía durante más de veinte años, creo que no hubiera pasado este examen. Ignoro si las preguntas correspondientes a las otras disciplinas adolecen de iguales dificultades. Pero sí lamento que, al menos en filosofía, la educación se siga centrando en la memorización de una cantidad de información, en el ejercicio de asignar rótulos, en su mayoría incomprensibles para los estudiantes, a diversas posiciones teóricas, y no como el desarrollo de habilidades para pensar, analizar, argumentar, obtener una mayor claridad conceptual. (párr. 8)

Con estas dificultades en consideración, el *Documento N.º. 14* se presenta como una oportunidad de repensarse el papel y enseñanza de la filosofía en el aula, esta es ahora una forma de pensar críticamente sobre nuestros problemas cotidianos y desarrollar habilidades para la expresión de ideas. En ese sentido, la importancia de la filosofía, desde lo expuesto en el MEN, es que esta fomenta una serie de habilidades para el pensar, no solo entendido como coleccionar datos

filosóficos, sino como una serie de habilidades que en conjunción prioricen el ejercicio del filosofar por sobre el de citar o memorizar. Por tales motivos, la preocupación central en las Pruebas Saber 11 de aquella época era que los estudiantes respondieran preguntas sobre conocimiento, estética y moral desde su propia experiencia y usando habilidades específicas del campo de la filosofía:

Por consiguiente, estas Orientaciones fomentaban el diseño de recursos didácticos para abordar problemas epistemológicos, estéticos y éticos a partir del ámbito particular de cada institución educativa, con el objeto de introducir a cada estudiante en los dominios de la teoría del conocimiento, la teoría del arte y la concepción del sentido del actuar humano, tanto en el ámbito de la conducta individual como en el de la participación política. (MEN, 2010, p. 10)

Con este contexto en mente podríamos decir que la perspectiva de la filosofía había cambiado de un enfoque acumulativo y verbalista y ahora:

Sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas; y como estas son indispensables para vivir en el mundo contemporáneo, entonces el aumento de su desarrollo, procurado por el de las específicas de la filosofía, resulta sumamente útil. (MEN, 2010, p. 38)

Ahora bien, antes de seguir con la exposición sobre estos acontecimientos que reconstruye el profesor Prada, hay que hablar un poco de las características de las orientaciones y algunas posturas que algunos autores defienden. Esto con el objetivo de analizar si tal documento es, como él mismo expresa “un cambio de enfoque con la tendencia memorística” (MEN, 2010, p.?).

En su artículo *Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003)*, los profesores Fredy Prieto y Eduardo Salcedo (2023) critican aspectos del contenido expuesto en las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía*, pues

lo que se encuentra allí no es tanto una guía de uso contextual para la enseñanza de la filosofía en el territorio colombiano, sino una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía:

Lo que se encuentra en dicho documento es una reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía y no la descripción y fundamentación epistemológica de tal didáctica. En pocas palabras, no se encuentra la transposición al saber filosófico ni la adaptación cultural al caso colombiano. (p.6)

De hecho, gran parte de la crítica que hacen dichos autores se basa en la atención excesiva y reduccionista que se les da a los contenidos de la filosofía occidental, el uso irreflexivo de los textos y guías de filosofía en relación con las necesidades de los estudiantes y el énfasis historicista que se suele adaptar en los currículos de filosofía, en su artículo *¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?* Prieto (2022) afirma que:

Solo se asume la noción europea de filosofía en su periodización “clásica” (antigua, medieval, moderna, contemporánea) y sus tratados (metafísica-ontología, cosmología, antropología, epistemología, etc.). Entonces, se propone un único modelo de filosofía, sus desarrollos históricos y problemas, sin atender a la variedad de pensamiento y cosmovisiones presentes en el territorio nacional. (p. 174)

El mismo autor añade que tales contenidos de filosofía occidental, promovidos por el *Documento N°. 14* no solo son acríticos, pues no se cuestiona si este tipo de contenidos son los que los estudiantes necesitan para sus vidas, sino que también son contrarios a lo que el documento pretende desarrollar como competencias, por tanto, asevera que el documento:

No orienta sobre las nociones de aprendizaje y enseñanza según el modelo de aprendizaje que le subyace; no se realiza una adaptación o acercamiento a la filosofía en nuestros contextos no se presentan ni cuestionan las fases clásicas que este método propone ni cómo adaptar dichas fases a las particularidades de la filosofía” (Prieto, 2022, p. 173).

Por otro lado, tenemos las críticas que se le han hecho al *Documento N.º 14* relacionadas con el aspecto didáctico². En el artículo *Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia*, Carmona y Paredes (2019) hablan de la centralidad de los textos filosóficos y la tendencia a estandarizar las discusiones filosóficas a un “cómo” que es enteramente acontextual:

La escuela y los maestros de filosofía han contribuido a reforzar estas expresiones de la colonialidad cuando diseñan sus mallas curriculares y planes de estudio para la filosofía en la Educación Media, a partir de las pautas sugeridas por el MEN en su Documento No. 14 ...o con base en otra serie de libros de texto, en los que se trabaja desde estándares conceptuales y de competencias generales que refuerzan las pretensiones de una universalidad de la filosofía eurocéntrica. (p. 33)

Desde la perspectiva de los autores, el problema en el aspecto didáctico del *Documento N.º 14* es que parece sostener un enfoque “tradicional” en el cómo enseñar filosofía, pues esta concepción de la filosofía como algo circunscrito al canon occidental viene ya mediada con unas formas de operar en la práctica, es decir, si se entiende a la filosofía como cierta tradición en la que se privilegia una tendencia tradicional u occidental (lo cual parece ser así, según lo expuesto), la manera de hacer filosofía estará también circunscrita a esa concepción, por lo que estas orientaciones siguen conservando como preocupación central promover prácticas coloniales, descontextualizadas e incluso (como veremos más adelante) reducidas a ciertas prácticas de hacer filosofía.

Con lo anterior no quiero expresar que haya algo intrínsecamente negativo en la filosofía occidental o en tratar cuestiones relacionadas a la historia de la filosofía en las aulas. A mi parecer, el problema se halla, en que haya una reducción a estos temas o métodos de abordar a la filosofía

² Más adelante explicitaré cómo estoy entendiendo el uso de la palabra didáctica, así como sus implicaciones prácticas y epistemológicas según se sitúe en una perspectiva u otra, por el momento basta entender a la didáctica como la pregunta por el “cómo” enseñar.

y un uso acrítico y descontextualizado de los mismos. ¿La mejor manera de aprender es a través de la clase magistral? ¿Solo filosofamos en los seminarios? ¿Solo lo que circula en un texto filosófico académico y reconocido por la tradición es importante para la vida diaria? ¿Solo es filosofía Kant, Aristóteles o Hegel?

Ahora bien, retomando el artículo de Maximiliano Prada, el segundo de los hitos en torno al cómo de la enseñanza de la filosofía en Colombia se refiere a la eliminación³ de la prueba de filosofía en los exámenes de estado Saber 11. En el año 2013 ocurriría el llamado “asesinato de la filosofía” (Licenciatura en Filosofía, 2014) en Colombia. Verán, el ICFES, al ver que el área de lenguaje y filosofía estaban tan solitas, se le ocurrió la idea de juntarlas en una sola prueba, un matrimonio que reduciría a ambas áreas en las pruebas Saber 11 con el nombre de Prueba de lectura crítica (más adelante mostraré las razones de esto).

Este suceso, según Maximiliano Prada, causó un revuelo a nivel nacional, pues académicos de todo el país, asociaciones filosóficas y profesores de toda Colombia se reunieron por el poder de la amistad y la filosofía en defensa de la necesidad de reconocer en la filosofía un saber que iba más allá de del pensamiento crítico, un saber tan necesario académicamente como indispensable para la vida misma, fue tanto así que:

Los académicos se agruparon en torno a una reacción defensiva de la filosofía: emergieron, por ejemplo, redes de maestros de educación escolar, así como la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía y se dio la reactivación de la Red Nacional de Programas de Filosofía. Dichos grupos se han sostenido en el tiempo, pasando quizás de una posición reactiva a una posición activa. (Prada, 2024, p. 185)

³ Aunque se suele decir “eliminación de la prueba de filosofía”, por norma, en la prueba se sigue manteniendo un mínimo de 30% de preguntas filosóficas.

¿Por qué llamarlo "asesinato de la filosofía"? ¿Acaso no seguía existiendo la prueba de filosofía, ahora fusionada con la de lenguaje bajo un nuevo y atractivo nombre? El asunto es más complejo. En el *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*, redactado por un grupo de profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, y el libro *Actualidad y defensa de la filosofía*, editado por el profesor Wilson Herrera, se presentan argumentos contundentes que cuestionan esta decisión. La consecuencia más notoria expuesta allí, es la reducción de la filosofía a una herramienta para desarrollar competencias cognitivas con fines empresariales o exclusivamente económicos, promoviendo su conversión en algo meramente instrumental a través de la combinación con la prueba de lectura crítica.

Este "asesinato" puede entenderse como la reducción de la filosofía a un enfoque de competencias "críticas", limitado únicamente a lo cognitivo, y su tecnificación como un instrumento para la vida económica y mercantil:

Hoy, cuando por virtud de la escuela pública la filosofía puede ser accesible a todos, se le pide o que cumpla el mandato de servir a la acumulación de plusvalía relativa o que se resigne a desaparecer de los currículos en calidad de discurso inocuo, poco válido para el crecimiento social (...)se pretende convertir la filosofía en un descolorido trasto viejo que habrá de desaparecer por el puro efecto de sustracción de materia, en un fantasma que vaga en pena por los programas curriculares, una sombra tenue en la que resuenan débiles ecos de argumentación y crítica como los únicos vestigios de lo que podría ser aprovechado por el crecimiento económico para la formación de las competencias requeridas en la capacitación del capital humano (Licenciatura en filosofía, 2014, pp. 1-2)

Si bien la filosofía desarrolla habilidades argumentativas, lectoras, interpretativas y deductivas, estas no son sus únicas funciones, ni definen por completo su papel en la vida, la sociedad o en las diversas esferas del ser en las que nos desenvolvemos. Reducir la totalidad de la

filosofía a estas habilidades parciales implica un riesgo: la filosofía dejaría de ser esa posibilidad de evocar una fuerza disruptiva, creadora o resignificadora de lo social, para convertirse en un mero subordinado, reproduciendo los sistemas hegemónicos y colonizadores en los que estamos inmersos:

Si no se piensan, si no se escuchan y no se enfrentan las necesidades actuales de nuestra tierra y de nuestra gente desde un diálogo abierto, si no se tiene en cuenta la singularidad de nuestro pensamiento ancestral, de nuestra historia, de nuestra geografía, de nuestras riquezas materiales y espirituales, y si no nos preguntamos por nuestra potencia diferencial con respecto al mundo globalizado, no podremos construir en el postconflicto las bases para el advenimiento de un pueblo fuerte, capaz de desplegar un pensamiento singular sustentado en nuestras enormes riquezas creativas, tanto naturales como culturales. Seguiremos en la misma condición de colonizados del pensamiento y habremos desaprovechado esta ocasión de diálogos de paz para la real construcción de un nuevo pueblo que no merece ser condenado a la estupidización masiva, que consiste en no pensar y sí repetir consignas consumistas. Pensar y filosofar es algo que se hace en relación con un territorio, con unos problemas singulares propios de territorializaciones y de desterritorializaciones que allí se han producido. (Licenciatura en filosofía, 2014, p. 3-4)

Si bien es importante mencionar que la filosofía misma, al menos entendida en su sentido occidental, ha sido históricamente reproductora de estos discursos hegemónicos y territorializantes, el tema de fondo es que, si entendemos a la filosofía como una fuerza disruptiva, esta no puede arrodillarse a los marcos de intereses de control como ha sucedido en otras ocasiones en la historia —como para justificar matanzas o esclavitud—, sino que entendida como algo más allá de un discurso, pueda motivar e incentivar la autenticidad en el pensamiento de quien la ejerce. Por otro lado, siguiendo la línea de preocupación por la desaparición de la filosofía, encontramos las consideraciones hechas por Acevedo y Prada (2017) los cuales exponen que la filosofía va

mucho más allá de ser una herramienta al servicio de intereses económicos; su naturaleza es disruptiva y no se adapta a los sistemas económicos o políticos actuales. Intentar reducirla al componente "lecto-escritor" es despojarla de sus virtudes:

La filosofía como en general las humanidades, es relevante para las esferas pública y privada, por cuanto promueve, entre otras cosas, el pensar por sí mismo(a), el autoconocimiento, el respeto a la diferencia y la constitución de una comunidad política...No obstante, a cambio de ello el saber filosófico tiende a perder valor y espacios de ejercicio en las instituciones de un tipo de saberes que encuentran su sentido en el desarrollo económico y la productividad. (p. 17)

Siendo así, la argumentación, lógica, escritura, inferencias y deducciones son herramientas que la filosofía utiliza para expresar sus ideas, pero no son en sí misma la filosofía; argumentar, hacer inferencias, leer o hacer ensayos no pueden ser llamados por sí solos filosofía, es en esa aseveración de que la filosofía es solo competencias en donde se haya el descontento de las posturas traídas a colación, y la propia mía al escribir estas líneas.

En ese sentido, una comprensión de la filosofía que desconoce o no reconocer otros aspectos de lo crítico, termina por reducir a la filosofía solo a las competencias productivas económicas de la demanda social. El problema radica en que, desde esta perspectiva, no solo la filosofía enseñaría a ser crítico. ¿No lo hacen también las ciencias? ¿El arte? ¿No puede cada uno aprender a argumentar sin necesidad de la filosofía? Y de ser afirmativas todas estas preguntas (que lo son), ¿para qué filosofía? ¿Si no solo la filosofía enseña a ser críticos no deberíamos desaparecerla? He allí el riesgo de tal reducción del aspecto crítico en filosofía, podríamos decir que “se detecta en las pruebas la cuestión acerca del sentido de la filosofía en la enseñanza, aun cuando se diga que la filosofía sigue estando presente: una filosofía tecnificada, reducida a procedimiento cognitivo” (Prada, 2023, p. 187).

La reducción de la filosofía a una herramienta técnica y cognitiva no solo limita su potencial como creadora y disruptiva, sino que la transforma en un instrumento del mercado y de la lógica productiva, traicionando su naturaleza. Movámonos un poco más y exploremos el tercer hito para contextualizar este aspecto legal de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Situémonos en el año 2016, en aquella época el Ministerio de Educación Nacional hizo obligatoria la Acreditación en Alta Calidad a los programas de formación docente, esto a través de la Resolución 2041. La novedad radica en el reconocimiento que hace esta resolución al aspecto pedagógico, didáctico y práctico de dichos programas en formación docente. Como se expresa en el documento expedido por el MEN (2016):

La institución de educación superior diseñará sus currículos de los programas de licenciatura asegurando que sus egresados una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados tengan la capacidad de garantizar la pertinencia y el logro de los procesos educativos...Para esto, el programa debe incluir formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógicamente como en el saber específico. (p. 4)

La idea que subyace de fondo es que el hacer docente no depende exclusivamente de una exhaustiva acumulación de saberes específicos de su disciplina, sino que saberes y disciplinas que guían al profesor en aspectos pedagógicos ayudan y potencian el ejercicio mismo de la enseñanza: “el núcleo formativo de la reforma estuvo constituido por la idea según la cual el maestro se forma fundamentalmente en la práctica...implicó que el trasfondo de comprensión de la práctica estaría dado por los saberes pedagógicos, didácticos y educativos” (Prada, 2023, p. 189). De hecho, en la resolución 2041 se mencionan estos saberes como ayudas o complementos de los múltiples factores en el hacer docente:

El educador debe tener formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación

integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares. (p. 2)

Ahora bien, es evidente que hubo varias críticas a tal resolución por parte de diferentes académicos y grupos de maestros, entre ellos, quienes creían que la enseñanza de la filosofía es un asunto filosófico antes que pedagógico. Por su parte, Prada (2023) se posiciona del lado de estas críticas, para él, se deben priorizar los saberes disciplinares específicos y no “sacrificar” tales espacios con “saberes pedagógicos”:

Desafortunadamente, la dignificación del oficio de ser maestro —reivindicación con la cual nos identificamos plenamente—, que se hizo concreta en la Resolución mentada, abrió o ahondó una herida en las comunidades disciplinares, que empezaron a ver, no solo que la enseñanza de los saberes se desprendía del saber mismo para instalarse en un campo ajeno, sino también, que cada disciplina se convertía en un asunto “accidental” o “instrumental” en la enseñanza, advirtiendo con ello el deterioro que esto implicaría en la calidad de la práctica de la enseñanza, pues, en efecto, si las disciplinas ocupan un lugar secundario en la enseñanza: ¿qué se enseña?, ¿qué aprenden los estudiantes? (p. 190)

Por otro lado, existen posturas como las de Vargas (2007) que apelan a un equilibrio entre el saber disciplinar específico y una formación pedagógica, pues asevera que hay que ir “contra la presunción de que ‘quien sabe filosofía, sabe enseñar filosofía’...y combatir otra presunción igualmente perversa: que ‘quien sabe enseñar, puede enseñar cualquier saber’” (p. 7)

Por su parte, Rosas (2023) expresa el valor de enlazar los conocimientos pedagógicos y didácticos con el componente disciplinar de la filosofía enfatizando en el valor del contexto y las circunstancias situadas de los estudiantes y la mediación que existe entre aquello que el profesor aprende de las necesidades de estos últimos y lo que el docente mismo tiene para aportar:

Es decir, que el docente no puede preparar y orientar la clase de filosofía de la misma manera en dos grupos diferentes, y se podría llegar a aseverar que incluso esa posibilidad podría también ser válida para un mismo grupo, pues las condiciones de disertación sobre diversos temas que arroja la filosofía van acompañadas de identidades, percepciones y momentos en los que el individuo va viviendo ese “hacer filosofía”. (pp. 68-69)

A pesar de que la Resolución fue derogada en el 2020, muchos académicos alegan que las huellas que dejó son graves. Sin embargo, y aunque pueda llegarse a cuantificar el número de programas de Licenciatura que originalmente se ofrecían desde facultades especializadas en disciplinas específicas que se trasladaron a facultades de educación (Prada, 2024), otras afirmaciones, tales como que “tomó fuerza la idea de que para ser profesor no se requiere tener conocimiento profundo ni investigar el saber que se enseña” (Prada, 2024, p. 191), considero que no pueden ser sostenidas de manera contundente, pues a falta de estudios y trabajos de campo sobre el asunto, solo queda como una suposición u opinión si tal perspectiva es la operante a nivel nacional.⁴

Lo que sí puede afirmarse es que las discusiones y cuestionamientos que suscita tal resolución resultan en sumo interesantes en el terreno de la enseñanza de la filosofía: para ser un buen profesor de filosofía ¿es necesario saber más de filosofía o más de pedagogía? ¿Cuál debería ser el papel de la didáctica y la pedagogía en la formación del licenciado? ¿La pretensión del maestro de filosofía de que en su saber mismo se halla todo lo necesario para enseñar filosofía?

Ahora bien, para finalizar esta primera parte, voy a hablarles del cuarto hito retomado del artículo de Prada (2024): la estructuración de los programas universitarios en torno al aprendizaje. Situémonos en el año 2019, el Estado colombiano ha implementado una serie de regulaciones para

⁴ En este punto no afirmo que no hayan estudios que puedan estar de acuerdo con la afirmación, sino que tales investigaciones no pueden darnos una visión general, completa y detallada de todo el territorio colombiano.

supervisar y mejorar la oferta de programas de Educación Superior. Entre la inmensa cantidad de normativas se incluyeron el Decreto 1330 de 2019 del MEN, la Resolución 021795 de noviembre de 2020 del MEN, el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y la Resolución 002265 del MEN de 2023, que reemplaza la resolución anterior (Prada, 2024). Estas regulaciones tenían como misión principal lograr que las universidades diseñaran sus programas académicos basados en la noción de “resultados de aprendizaje”.

Este enfoque ha generado un notable debate en las comunidades académicas, especialmente en torno a la autonomía universitaria y la metodología de enseñanza. La Resolución 021795 de 2020, que principalmente definía el tipo de evidencias requeridas en los procesos educativos, fue derogada en 2023, aliviando ciertos aspectos operativos. Sin embargo, la obligación de estructurar los programas académicos bajo la noción de “resultados de aprendizaje” sigue en un auge notable.

La noción “resultados de aprendizaje” suena, en primera instancia, como algo que se aspira a conseguir, como unos logros esperados, en ese sentido, los resultados de aprendizaje “son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Acuerdo 020 de 2020, CESU, Capítulo I, Artículo 2). Podríamos decir que es algo así como declaraciones claras sobre lo que se espera que un estudiante sepa y pueda demostrar al finalizar su plan de estudios. Por su parte, las normativas actuales hacen hincapié en esta exigencia de que estas declaraciones formen la base de los programas académicos, influyendo en sus propósitos formativos, perfiles de egreso, estructuras curriculares, objetivos, metodologías, contenidos, selección de profesores y políticas institucionales (Prada, 2023).

Como he venido tratando, desde la salida del *Documento N.º 14* la preocupación central para la enseñanza de la filosofía radica en que la formación filosófica podría verse reducida a un enfoque meramente técnico y adaptativo, según los argumentos de Wilson Herrera y lo citado en el *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*, dejando de lado su dimensión crítica amplia, preocupación que se acentúa al introducir esta noción de resultados de aprendizaje. Al escribir estos párrafos también pensaba en que los resultados de aprendizaje pueden tener ventajas como mejores oportunidades laborales; sin embargo, sigue perdurando ese riesgo de que la filosofía pierda su papel como algo disruptivo, crítico y emancipatorio, surge entonces el dilema de si “¿Deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho?...¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a jóvenes que tratarán de mejorar esta misma sociedad?” (Giroux, 1990, p. 71).

Además, el énfasis en los resultados de aprendizaje ignora otros propósitos importantes de los programas educativos. Este enfoque ha sido criticado por su tendencia a la “aprendificación”, un término usado por el educador Gert Biesta (2017) para describir la obsesión contemporánea con el aprendizaje como único objetivo de la educación, desplazando otras metas importantes como la formación personal y la emancipación (p. 34)

Podríamos considerar todo lo visto hasta ahora como una serie de “señales de tránsito”: normativas, decretos y cambios en las políticas públicas y educativas que fundamentan la labor del profesor y la manera en que se enseña filosofía en el contexto colombiano. Hemos explorado la idea occidental de filosofía que promueve el *Documento No. 14*, así como el tipo de didáctica que propone, la cual se enfoca principalmente en lo que más adelante denominaré un enfoque “reduccionista verbalista”⁵. Los problemas derivados de esta concepción de la enseñanza filosófica

⁵ Esta expresión es similar a la usada por Paredes & Villa (2013) en su artículo *Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico*. La única diferencia es que agregué el

me llevaron a reflexionar sobre cómo, desde la aparición de este documento hasta la estructuración de los programas universitarios, se fue consolidando una visión de la filosofía no solo como universal, canónica y europea—una idea gestada siglos atrás—sino también como tecnificada, productiva y reducida a ciertas “competencias cognitivas”. Este enfoque ha ido progresivamente desdibujando la noción de la filosofía como algo disruptivo, creativo e inadaptado.

Las preguntas que me surgían eran: ¿la filosofía se está convirtiendo en una herramienta que uno saca cuando necesita enfrentarse a situaciones filosóficas? ¿Qué es una situación filosófica? ¿Un examen de estado? ¿Una clase en la que debo rendir con una nota y llegar a ciertos resultados de aprendizaje? ¿La filosofía es crítica solo en virtud de que permite argumentar mejor y sacar mejores deducciones? Todos estos pensamientos me iban pasando por la cabeza y no creo que sea descabellado decir que, hoy en día, los efectos, desde lo promulgado por el *Documento N.º 14*, hasta las regulaciones que buscan que las instituciones se enfoquen en los resultados de aprendizaje, muestran que la enseñanza de la filosofía no responde ni de lejos a los problemas de la vida cotidiana, de un contexto social. La enseñanza de la filosofía no busca ser significativa para el estudiante, ni tampoco desarrollar en cada uno de nosotros un mejor ser humano.

Tal vez, la intuición que me deja este enfoque tecnificado es que lo que se busca es ser comercialmente útiles, de hecho el lenguaje usado en cada uno de los hitos sobre la enseñanza de la filosofía responde a términos que asociamos al mundo laboral: “competencia”, “acreditación”, “utilidad”, “resultado”. Esto no es negativo en sí mismo, ni digo que la filosofía no tenga también este tipo de usos; sin embargo, la reducción de esta a este tipo de nociones es lo que me parece problemático. No condeno que algo sea de una forma, sino que se crea que deba ser solo de una manera.

“reduccionista” para hacer énfasis en que es una tendencia que cierra las posibilidades a otros medios y temáticas filosóficas

1.3. Lo que realmente ocurre en la carretera

Con lo dicho hasta el momento, nos queda explorar la segunda parte de nuestra contextualización. Habiendo analizado y reconstruido las señalizaciones de la carretera, ahora debemos ver lo que realmente ocurre en la misma. Para ello voy a citar algunos de los estudios que se han hecho en torno a esta pregunta: ¿Cómo se enseña filosofía en Colombia? Cabe recalcar que, dada la amplitud del tema y la extensión del territorio colombiano, lamentablemente no existe un estudio riguroso para dar respuesta a este interrogante para toda la nación colombiana. Sin embargo, lo que sí haré, es mostrar algunas de las investigaciones en diferentes lugares del país que pueden darnos una perspectiva sobre esta pregunta.

En el ámbito colombiano, el problema en torno al preferitismo de los temas filosóficos a cierto canon occidental europeo es frecuente. Por ejemplo, el estudio de Carmona y Paredes (2019) argumenta que las dinámicas coloniales y europeas que se han instituido como las más válidas y únicas para el ejercicio del filosofar, reducen la posibilidad de pensar otro tipo de didácticas y saberes filosóficos que puedan inscribirse en el ámbito de lo latinoamericano. Respecto de las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía*, ambos autores exclaman que:

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

Cuando me iba dando cuenta de que estas críticas eran cada vez más comunes, fue un poco más claro que el ejercicio del filosofar colombiano y los énfasis en su enseñanza son un ejercicio que no parte de nuestro contexto, sino de una tradición impuesta fruto de colonialismo. Esto implica que la enseñanza de la filosofía no está naciendo del interior de nuestra comunidad, de sus propios problemas, sino que llega de afuera.

Por otro lado, el estudio de Delgadillo (2018) muestra la tendencia del profesor a estar “a menudo tentado a anclarse en una perspectiva metodológica filohistórica, que si bien es importante reconocer, estudiar, analizar y comprender, se traduce en un proceso bastante instructivo y doctrinal” (p. 33). Recalca, por un lado, que parece que la filosofía es algo imprescindible desde una concepción filosófica, pero que a su vez no se le da el papel que debería dársele y se le relega a los espacios más reducidos:

Es así como, la enseñanza de la filosofía atraviesa hoy un momento difícil en Colombia: ha sido relegada, como área del conocimiento, al último lugar en el currículo educativo, junto con las artes y la formación deportiva. Aunque es clave para enfrentar la crisis de la democracia actual... muchos cuestionan su utilidad y significatividad en la formación de los colombianos. (p. 27)

Otras investigaciones, como la de Figueroa (2021), refuerzan la idea de que el currículo en filosofía en el contexto educativo parece ser muy limitado a cierta historia de la filosofía occidental, pero además señala el papel instrumental, cada vez más notorio y marcado en los procesos de enseñanza de esta asignatura y que hemos venido exponiendo a lo largo del documento. Este estudio se basó en los datos derivados de un análisis curricular y práctico en las instituciones de educación media de la ciudad de San Juan de Pasto conformada por: setenta y siete (77) planteles educativos. Desde lo expuesto en esta investigación Figueroa identificó que:

Los objetivos se orientan a que el estudiante se identifique con los principales temas que a lo largo de la historia de la filosofía se han abordado por los diferentes filósofos. Se promueve así el análisis de la evolución de la filosofía a través de las diferentes épocas. (Figueroa, 2012, p. 255)

Ahora bien, respecto a los currículos en filosofía, se puede apreciar en el estudio antes mencionado que “se incluyen contenidos relacionados con: Filosofía presocrática, estudio de los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles, Antropología, Filosofía Medieval, La razón, La estética, Ontología y Teoría del conocimiento” (p. 255), lo que me lleva a concluir que, en efecto, parece

haber una cierta preferencia por “los saberes y contenidos, a partir de una línea de tiempo, partiendo de la filosofía clásica occidental, para pasar a la filosofía medieval, filosofía de la edad moderna y concluir con la contemporánea” (p. 55), es decir, una especie de elección, sea crítica o no, de ciertos contenidos filosóficos por encima de otros, que, como antes mencioné, no nacen del contexto mismo de nuestro territorio Colombiano.

Si pasamos a un aspecto más “didáctico”, algo que llama mucho la atención de este tipo de estudios es el hecho de que los materiales siguen reduciéndose al texto, pues “entre las actividades de aprendizaje más utilizados por los docentes está la lectura de textos relacionados con posturas filosóficas, pensamiento de los principales filósofos occidentales” (Figueroa, 2021, p. 256). Además, en la forma evaluativa de dar cuenta de lo aprendido, podríamos decir que “sigue predominando la evaluación escrita como fundamental en los procesos de aprendizaje. Esta se modela al formato de opción múltiple con única respuesta, siguiendo la estructura de las pruebas SABER” (Figueroa, 2021, p. 257).

En Pulido et al. (2018) también se hace una crítica al aspecto tradicionalista y reducido a la transmisión de técnicas o compilados de datos, teorías y perspectivas que llamamos “filosóficas”:

La educación, guiada por las viejas pretensiones del cientificismo, generalmente tiende a caer en el error de enseñar definiciones y conceptos que aspiran a encerrar de manera unívoca y lo más exactamente posible, los complejos entramados de la realidad que se propone explicar. Un enseñar entendido, en este contexto, como simple transmisión. Además, enseña fórmulas, procedimientos, protocolos que establecen las relaciones entre dichas definiciones que, más allá de esto, no terminan siendo más que datos inconexos, ininteligibles y herméticos. (p. 26)

Por otro lado, también es importante mencionar que este tipo de perspectivas acerca de la enseñanza de la filosofía inevitablemente va a caer en un reduccionismo en el aspecto evaluativo

a la reconstrucción de esos datos que se consideren aquellos que dan cuenta de si el estudiante aprendió o no aprendió filosofía, como si lo que determinara tal hecho fuese la cantidad de memoria que tiene el estudiante:

En el fondo, la diada enseñanza-aprendizaje se sustenta en la centralidad de la transmisión en el proceso educativo. De esta manera, evaluar significaría constatar qué tanto ha memorizado y reproducido el estudiante de lo que el maestro le ha transmitido. Enseñar es, una vez más desde esta óptica, transmitir, ceder, donar y transferir la enseñanza, un proceso que puede ser medido, parametrizado e, incluso, con ayuda de la evaluación, ajustado de acuerdo con los resultados obtenidos o que se desea obtener (Pulido et al., 2018, p. 29)

Esto, evidentemente, no permite la exploración de otro tipo de estrategias que pueden llegar a potenciar el ejercicio filosófico, más aún, teniendo en cuenta los avances más actuales en neurociencias que han demostrado que la participación simultánea de varios sentidos en una determinada tarea de aprendizaje no solo optimiza los procesos de retención, comprensión, atención y relación, sino que estimula una mayor creación y/o fortificación de redes neuronales encargadas de diversas funciones en el aprendizaje. Paredes y Villa (2013) afirman sobre el aprendizaje multisensorial:

La primera vez que se enseña desde esta perspectiva implica un mayor tiempo de preparación, pero su ejecución no requiere más que el tiempo utilizado para una clase tradicional. De hecho, puesto que mejoran la comprensión y la motivación, el profesor pasa menos tiempo revisando y repitiendo para disponer de más espacio para diseñar actividades que resulten estimulantes. Este enfoque de enseñanza es heredero de las investigaciones neurocientíficas más recientes, que tienen el potencial transformador para ser aplicadas en los currículos, y se expresan en las formas de secuenciar los contenidos y en los métodos que se aplican en el aula. (p. 43)

Por tanto, seguir estas tendencias tradicionales enfocadas al verbalismo no es una decisión muy pertinente si el objetivo es un proceso de enseñanza óptimo.

Por otro lado, aunque Prieto y Salcedo (2023) concluyen que la tendencia por implementar otro tipo de elementos visuales en los textos para significar de otros modos la información es cada vez más grande, estas estrategias no terminan por implementar correctamente a la filosofía como algo más que información que ha de ser acumulada:⁶

En efecto, mientras los libros más cercanos al año 1994 siguen un modelo predominantemente tradicional, los libros más recientes se muestran más próximos al constructivismo, aunque es claro que están en transición hacia este modelo, pues sigue siendo bastante alta la presencia de ejercicios que solo buscan la recuperación o evocación de información. Así mismo, se evidencia la exclusión de otras filosofías o concepciones como la asiática, africana, a indígenas. (p. 15)

Hasta el momento he reconstruido parte del marco legal en torno a la enseñanza de la filosofía, algunas perspectivas de esta y propuestas y modos de operar en la didáctica en algunos lugares del territorio colombiano. Este panorama nos permitirá tener una claridad mayor acerca de algunas de las problemáticas en torno al cómo se ha estado enseñando filosofía en Colombia para que sea más claro aquello a lo que queremos apuntar, resignificar y soslayar, tanto con los análisis siguientes, como con los aportes de mi propuesta pedagógica.

⁶ Sin embargo, cabe aclarar que hay un avance importante en las últimas décadas respecto a este tema.

Capítulo 2. Hablemos sobre didáctica y creemos acerca de la didáctica

2.1. Didáctica como instrumento vs didáctica como holística

Luego de explorar, a rasgos generales, el modo convencional de enseñanza de la filosofía en Colombia, el siguiente paso será profundizar en las implicaciones didácticas que se desprenden de tales prácticas. En lo que se sigue, explicaré por qué las prácticas y tendencias en la enseñanza de la filosofía que he reconstruido son un modelo de “didáctica instrumental”, a su vez, argumentaré por qué este modelo es problemático y deberíamos alejarnos de él, para, finalmente, proponer un modelo de “didáctica holística” útil para fundamentar la propuesta del cómic filosófico.

2.2. El problema de la “didáctica instrumental”

Comencemos con una pregunta, ¿eso de la didáctica de la filosofía, qué es? Para responder a esta pregunta una de las estrategias que más me sirvió fue la de entender qué era o qué se estaba entendiendo por didáctica en un sentido más general, sin su apellido (la especificidad de la disciplina filosófica). Yo mismo, en un momento de mi vida, pensé en la didáctica como aquella serie de métodos, recursos y estrategias para enseñar. Supongo que aquella concepción se gestó en el colegio por un cierto “sentido común” a causa de la célebre frase: “le falta didáctica, profe”, haciendo cierta referencia a que el cómo se estaba presentando la información en la clase era bastante deficiente. Prieto (2022) expresa que sus estudiantes poseían una visión similar de la didáctica: “Por eso, cuando pregunto en mis cursos de didáctica en pregrado y posgrado cuál es el objeto de estudio de la didáctica, mis estudiantes claman al unísono: ‘los métodos y técnicas para enseñar, pues su pregunta central es cómo enseñar’” (p. 170)

Tiempo después, a través de investigaciones y el curso de Didáctica de la filosofía II,⁷ me di cuenta de que, de hecho, tal perspectiva de la didáctica era una de las más aceptadas comúnmente y que incluso se la ha llegado a denominar “didáctica instrumental”.⁸ Este tipo de didáctica se suele enmarcar “a los mecanismos y estrategias de la enseñanza ... responde en esencia al cómo de la enseñanza” (Prada, et al., 2022, p. 36). En esta perspectiva, el cómo enseñar se está entendiendo como recurso, como herramienta, como un instrumento para lograr un objetivo que consiste, la mayoría de las veces, en transmitir un mensaje de un emisor a un receptor a través de un medio. La didáctica, como se entiende en este primer punto de vista, se encargaría de buscar y aplicar esos “mejores recursos” a modo de una caja de herramientas.

Linares (2024) profundiza en otras comprensiones de la didáctica que no se reducen a este enfoque instrumental, como por ejemplo, la didáctica de la filosofía como un campo de reflexión y problematización. En esta comprensión no reduce la didáctica al terreno de un “recetario” aplicable indistintamente en cualquier entorno, sino que es un proceso constante de interpelar las condiciones y factores en el proceso de un “cómo” en la enseñanza, en ese sentido:

La didáctica de la filosofía no debe entenderse como la aplicación de un recetario, no se limita a los dispositivos técnicos ni a un taller o manual para manejar artilugios. Este es el sentido problematizador de la didáctica de la filosofía. (p. 3)

Por otro lado, Linares (2024) también refiere a la didáctica como una disciplina. Una vez más, en esta comprensión, la didáctica de la filosofía no solo no se reduce a métodos prefijados para transmitir un conocimiento, sino que parte de un conjunto de reflexiones acerca de todo el entramado de relaciones, factores y componentes que implican el acto de enseñar y cuáles de estos

⁷ Ofertado en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo académico 2023-1 de la Licenciatura en Filosofía, a cargo del profesor Oscar Javier Linares.

⁸ El concepto es desarrollado en Linares (2024).

favorecen el aprendizaje para una posible aplicación, en otras palabras, es la “dimensión teórica y práctica, campo de reflexión y acción sobre las condiciones de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Este es el sentido amplio de la didáctica de la filosofía” (pp. 3-4).

Evidentemente, estas definiciones no son camisas de fuerza ni las únicas formas de entender a la didáctica. Lo que nos basta para la conversación actual es saber que existen más comprensiones de la didáctica y que voy a centrarme a continuación, para problematizarla, en la didáctica instrumental.

En lo que he reconstruido anteriormente, al menos en lo que respecta a Colombia, parece que el cómo se ha estado enseñando filosofía tiende a reducirse a un enfoque “verbalista reduccionista”,⁹ es decir, parece que en la enseñanza de la filosofía se parte del supuesto de que la manera lógica, deseable, o normal de enseñar filosofía ha de ser por medio de los recursos escritos u orales (verbalista), no como una alternativa entre muchas, sino como la única posibilidad (reduccionista). Además, estos recursos en sí mismos, son presentados como el medio para la transmisión efectiva de un contenido.

Prieto (2022) también utiliza el término “verbalista” para referirse a un modo de ser de las clases como centradas y reducidas a métodos clásicos, “pasivos” y conservadores:

El método de enseñanza correspondiente es ante todo verbalista, es decir, la clase magistral: el docente expone oralmente los temas, lee y comenta las citas que el texto consigna, y, en ocasiones, es interrumpido por una actividad, ya fuera sugerida por el libro o por él mismo (si queda tiempo). (pp. 172-173)

Esta manera de entender la práctica de la enseñanza de la filosofía no solo parte de la forma en que circula el conocimiento, sino también como se crea, pues todo el entramado de relaciones

⁹ Este concepto decidí crearlo para expresar y englobar toda la serie de prácticas que tienden a reducir a la filosofía a medios como el artículo, el tratado filosófico, el libro de texto, etc. Y que son considerados como medios rigurosos para la enseñanza de la misma.

que se establecen en el nacimiento de estas prácticas sigue patrones heredados de diferentes sucesos. Desde los procesos de colonización, “hemos heredado y cultivado —o tal vez solo reproducido— lo que nos fue entregado por la tradición colonial... así mismo ha permanecido en nuestras aulas de clase” (Prieto, 2022, p. 184), hasta la falta de programas que se preocupen por el “cómo” de la enseñanza de la filosofía. En ese sentido, tal vez “el desinterés de los filósofos por la didáctica resulte también en la escasa oferta de los cursos de formación permanente como diplomados e, incluso, posgrados” (Prieto, 2022, p. 182) hasta la adopción e intento de aplicación descontextualizada de temáticas y metodologías aprendidas en la universidad:

Sin conocer otros referentes, ¿a qué otro recurso podríamos acudir ante la premura del tiempo y la responsabilidad? Como referente para la didáctica de la filosofía en nuestro país, encontramos las concepciones y prácticas universitarias. En efecto, muchos docentes de colegio repiten los ejercicios y tareas que sus profesores aplicaron cuando les enseñaron filosofía en la universidad (Prieto, 2022, p. 175)

Lo particular del enfoque verbalista reduccionista es que, incluso entre tales recursos escritos u orales, solo algunos de ellos parecen ser dignos de ser escogidos y llevados al aula. Como mencioné, las guías, libros de texto, cartillas u orientaciones son los medios más recurrentes al hablar de enseñanza de la filosofía (el “cómo” didáctico del asunto), mientras que otros, como por ejemplo, el cuento, el poema, la novela, o medios audiovisuales que parten de usos del lenguaje, que son también verbalistas, aunque se han implementado con más frecuencia en los últimos años en el territorio colombiano, aún siguen siendo excluidos o subordinados a un segundo plano del ejercicio de la enseñanza de la filosofía, al menos en su mayoría.¹⁰

¹⁰ Algunas de las iniciativas en torno a nuevas comprensiones y recursos en la enseñanza de la filosofía pueden ser consultadas en el siguiente enlace: <https://socolfil.org/comision-educativa-scf/observatorio-occf/literatura-recomendada>. Además, cabe mencionar, que aunque aún está en germen y crecimiento, esta comprensión de la enseñanza de la filosofía desde diversos métodos, perspectivas y formatos, ha sido ampliamente explorada en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que se han estado diseñando propuestas como

Ahora bien, podríamos pensar que este enfoque verbalista reduccionista va de la mano con el modo de ser de la didáctica como instrumento; sin embargo, no tiene que ser necesariamente así. No significa que medios más “novedosos” que no se enmarcan en el enfoque verbalista reduccionista no puedan ser igualmente tratados como una didáctica instrumental. Por ejemplo, usar Tik Tok para enseñar la tan amada y detestada *Crítica de la razón pura*, con el único objetivo de transmitir un mensaje de un sujeto a otro, es un uso instrumental, sin que necesariamente sea verbalista reduccionista.

Algo que aprendí a medida que iba transcurriendo mi pregrado, y que también me hizo cuestionarme este uso de la didáctica, es que, en primer lugar, el uso de uno u otro recurso no sirve de nada si no se actúa teniendo en cuenta las condiciones para enseñar y para aprender, si no se tiene en cuenta el contexto en el que se enseña y toda la serie de entramados que hay detrás del mero acto de transmitir algo. Es decir, el “cómo enseñar” no es solo una cuestión por los recursos o medios tal como lo ve la “didáctica instrumental”, de hecho, podríamos incluso cuestionarnos si eso es realmente didáctica. Profundicemos en estos puntos.

En el “cómo” enseñar entendido como un instrumento uno de los factores que más se deja de lado son (paradójicamente) las condiciones de aprendizaje. Aprender es un acto que no se limita única y exclusivamente a adquirir información, una habilidad, dominar un concepto o una técnica, hay muchos factores que están implicados en este proceso, entre ellos hay unos que podríamos llamar “espacio-temporales”. En este tipo de factores entrarían las condiciones ambientales, las condiciones de salud, el tener un espacio en el que se pueda desarrollar las actividades académicas de manera tranquila y sin interrupciones, son, por así decirlo, condiciones materiales y sociales que permiten que podamos aprender.

el diario filosófico, enseñanza de la filosofía a través del libro álbum, filosofía a través de juegos, entre otras propuestas que pueden significar el nacimiento de una nueva generación de enseñanza de la filosofía.

Así, factores como si pude desayunar antes de ir al colegio, si tengo o no acceso a libros, una educación previa por parte de mis padres o hábitos saludables aprendidos de ellos, si tengo frío en exceso debido a la infraestructura del salón o si estoy con el constante temor de que algo o alguien pueda hacerme daño mientras estoy estudiando, juegan un papel muy importante en este proceso que llamamos aprendizaje y están directamente relacionados también con la enseñanza. Hagámonos consientes de este hecho por un momento, por más instrumentos que yo traiga a la mesa, si estas condiciones espacio temporales no se dan, puedo tener la mejor herramienta didáctica del mundo mundial, puedo tener la mejor estrategia o método, pero si los estudiantes tienen frío, hambre o sueño, van a darle más importancia a estos hechos que a lo que se quiera enseñar en determinada clase.

Estos factores de aprendizaje espacio temporales son muy variados y complejos: la emocionalidad, los problemas familiares, la precariedad del entorno o la infraestructura, la violencia, el hambre, el calor, el frío, el tiempo con el que se dispone, la salud de los estudiantes, etc. Todos ellos son factores que van a determinar si podemos poner atención o no a la clase, si asistimos regularme o, por el contrario, si se sale de nuestras manos ir al colegio o ¿si podemos hacer o no las tareas! Es como si pensáramos que, para aprender a blandir una poderosa espada, solo necesitáramos la mejor espada (instrumento) y el mejor plan de entrenamiento (guía) para aprender a usarla. Pero si el aprendiz de espada se encuentra enfermo, esto tendrá implicaciones muy serias en su proceso de aprendizaje. ¹¹

¹¹ Si bien el tema de los factores espacio temporales, emocionales y cognitivos es de gran importancia, solo hago mención de ellos para tenerlos en cuenta, no para desarrollarlos o profundizarlos. En primer lugar por temas de extensión, coherencia y cohesión con el tema. En segundo lugar, porque no es el lugar para realizarlo. Sin embargo, si el lector está interesado, puede consultar información referida al tema de la “cognición corporizada” discusión en la que se tratan todos los temas referidos a cómo todas nuestras interacciones y disposiciones físicas, tienen implicaciones en los aspectos cognitivos, incluyendo, por supuesto, el aprendizaje.

Aunque estos factores espacio temporales en gran medida se salen de las manos del profesor y, en muchas circunstancias, no pueden cambiarse (como, por ejemplo, el clima), el punto importante aquí es, primeramente, tener en cuenta que no todo depende única y exclusivamente del instrumento, el método o la guía para que el conocimiento llegue al estudiante, sino que hay muchas otras cosas que están implicadas en el acto de enseñanza y que no merecen menos estima o consideración que otros factores. En segundo lugar, lo que estos elementos espacio temporales nos indican es que son factores que han de tenerse en alta consideración en el diseño, creación o planeación de una clase, programa de estudios o malla curricular, no para solucionarlos en su completitud o para lograr la clase perfecta, sino para que, en la medida de lo posible, el profesor pueda hacer de esas dificultades una oportunidad para mejorar el desarrollo de los procesos de enseñanza o al menos dificulten lo menos posible dichos procesos.

Por otro lado, existen otro tipo de factores en el aprendizaje que podríamos enmarcar en el ámbito cognitivo y emocional. Estos factores se refieren a las condiciones en las cuales nuestro cerebro aprende mejor o puede optimizarse para el aprendizaje según la manera en la que funciona nuestra estructura mental. Como en el caso anterior, existen una gama enorme de factores cognitivos y emocionales que están implicados en el aprendizaje, desde el uso de diferentes modos para representar la información, hasta el reconocimiento de diferentes estilos de aprendizaje.

Una aclaración importante es que no es de mi interés hacer una separación tajante entre factores espacio temporales y cognitivos, ni tampoco reducir todos los factores de aprendizaje a solo estos. Respecto a lo primero, todo lo espacio temporal está muy ligado a lo cognitivo y viceversa. Respecto de lo segundo, no solo están los factores que aquí he nombrado, hay también factores motivacionales, familiares, personales, contextuales, etc. La distinción sugerida lo es en virtud de hacer claras las ideas de mi exposición más que crear una taxonomía detallada, pero

además, mostrar que una comprensión de la didáctica únicamente reducida a buscar los mejores instrumentos para transmitir información no es suficiente para entender lo que es el acto de enseñar.

Para ejemplificar el punto de los factores de aprendizaje cognitivos y emocionales, voy a hacer una mención superficial de uno de estos factores cognitivos que, de conocerlo, puede potenciar y ayudar en el proceso de enseñanza, ese será el componente de lo significativo en nuestras vidas. Con el fin de explicar que es lo significativo en nuestras vidas y por qué es un factor cognitivo importante a tener en cuenta en los procesos de enseñanza, remitámonos a la teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por David Paul Ausubel (2002) en la década de 1960. Esta es una perspectiva constructivista del aprendizaje que pone un especial énfasis en la importancia de los conocimientos previos y en cómo estos se relacionan con las actividades de aprendizaje que puede presentarse en una clase. El autor de la teoría afirma que el factor más determinante en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. Según su famosa frase: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (p. 6). Esto implica que para que el aprendizaje sea significativo, el nuevo conocimiento debe conectarse con conceptos o ideas preexistentes que al estar ya consolidados, tienen un peso importante en la estructura cognitiva del estudiante, por tanto, crear conexiones neuronales en torno a estas ideas ya establecidas puede potencia mucho los nuevos conocimientos.¹²

¹² En este punto, no es de mi interés profundizar en la teoría del aprendizaje significativo, hago mención de la misma para justificar que hay condiciones cognitivas y afectivas que existen y que de conocerse y potenciarse, los procesos de aprendizaje puede ser nutritivos, efectivo y orgánicos, si se desea profundizar en estos temas revisar libros como *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* o *Adquisición y retención del conocimiento* de David Paul Ausubel.

Lo interesante de esta perspectiva, y las que siguen a continuación, es que parten de una noción que, aunque en un principio parece obvia, en la práctica pasa desapercibida, me refiero a la idea de que para saber cómo enseñar ¡también hemos de saber cómo aprendemos, no es solo una cuestión de elegir un material bonito! En efecto, toda práctica de enseñanza en el aula debe estar mediada por una teoría que respalde y justifique el modo en que aprendemos y gestionamos la información, las habilidades, prácticas o experiencias que adquirimos. Guiarnos por el sentido común, la intuición o, peor aún, la tradición como criterio para enseñar es, desde mi perspectiva, algo demasiado arriesgado y poco efectivo a largo plazo.¹³

Mi propósito nombrando estos factores en el aprendizaje y la enseñanza es mostrar que la didáctica, entendida como el área encargada de preguntarse por el cómo en la enseñanza, no solo se reduce a los materiales, medios o recursos, sino que, para entenderla correctamente, se hace necesario comprender que hay todo un entramado de relaciones que están implicadas en ese “cómo” enseñar. Preguntas por el cuándo, por el a quiénes, por el contexto cultural y social, incluso por el qué filosofía enseñar (en nuestro caso) son consideraciones en grado sumo importantes para el área de la didáctica. El cómo enseñar no reducido a la perspectiva instrumental interpela el qué, cuándo, dónde, a quiénes, etc.

A propósito de ello, Amado Osorio (2011) propone alejarnos de esta noción de la “didáctica instrumental”, cerrada y artefactual, y concebirla como un proceso de reflexión continua y necesaria sobre las condiciones de aprendizaje y enseñanza que hemos nombrado anteriormente:

Una didáctica de la filosofía, así concebida, no puede reducirse, por lo tanto, a simples recomendaciones pedagógicas, a un mapa conceptual sobre lo que es la filosofía o el ocio del

¹³ Puede ocurrir que criterios como la intuición nos lleven a resultados interesantes en la práctica docente, sin embargo, creo prioritario el hecho de empaparnos de un marco disciplinar que nos permita conocer las maneras más efectivas de estimular el cerebro en la enseñanza.

maestro, a unas reglas de introducción que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, a talleres de ejercicio interpretativo, a un manual sobre técnicas de enseñanza o de resúmenes sobre corrientes o problemas filosóficos. (pp. 74-75)

Desde estas consideraciones, la didáctica no reduce sus fines a transmitir un conocimiento, sino que tiene en consideración cuestionamientos en torno a todo el entramado de factores en los que se ve implicado un ejercicio de enseñanza de manera integral:

Una didáctica de la filosofía debe formarnos para enfrentar el problema de una manera integral, porque integral es el ser humano, integral es la filosofía, integral es el alumno, el maestro, la escuela, la sociedad, la historia: porque todos estos componentes están implicados en una profunda interrelación de múltiples hilos y variables que debemos ser capaces de prever, comprender y enfrentar. (Osorio, 2011, p. 78)

Este punto de partida de reflexionar y cuestionar el uso y aplicación de la didáctica, así como su papel en la educación, se hace en extremo necesario, pues, como veíamos en los estudios del apartado anterior, este sentido de la didáctica como instrumento parece ampliamente adoptado y promovido en el contexto colombiano. Medios como el libro de texto, la guía, o el manual filosófico constituyen el material base para enseñar filosofía y temáticas o currículos basados en el pensamiento occidental se posicionan como los contenidos disciplinares deseables o importantes a enseñar y aprender, sin embargo, en su mayoría, estos medios y perspectivas suelen estar desligados de los factores de aprendizaje antes mencionados, en ese sentido, si son o no significativos, si estimulan o no el aprendizaje, si tienen en cuenta los factores espacio temporales o los contextos de la realidad colombiana y, aún más, las realidades más micro de los estudiantes, no son factores de interés para este tipo de didáctica.

Ahora bien, este modo de ser de la didáctica cuenta, a mi parecer, con tres grandes problemas que identifiqué a medida que iba realizando mis investigaciones y escudriñando en mis

propios procesos y reflexiones. Por un lado, que la tendencia que tiene este tipo de didáctica a universalizar y reducir los procesos de aprendizaje es bastante notoria. Al intentar responder al cómo de la enseñanza, se termina cayendo en fórmulas demasiado generales, procedimientos copiados de alguna guía u orientación que no tienen pretensión alguna de ser flexibles o adaptarse a las necesidades de una comunidad en específica. En este punto no me refiero a que los objetos didácticos en sí mismos sean el problema, sino a la tendencia reduccionista que piensa que el objeto en sí mismo es suficiente para asegurar un proceso de enseñanza. Es más, un recurso tan usado como los diálogos de Platón, pueden llegar a ser un excelente uso de la didáctica si estos son contextualizados y situados con las necesidades y problemas de los estudiantes (por poner un ejemplo).

El segundo problema que se desprende de esta tendencia didáctica es el tipo de relación que se puede llegar a gestar entre los estudiantes y los profesores. Entender a la didáctica como un instrumento que se aplica universalmente, sin la necesidad de que este sea contextualizado o situado, implica que el conocimiento por las necesidades, los estilos de aprendizaje, los procesos cognitivos, los estados anímicos de los aprendices, los factores espacio temporales o cognitivos no son ni de lejos un punto central en el cómo enseñar. Así, el estudiante se convierte en un alma que ha de ser salvada por un mesías que tiene el conocimiento real y necesario, tal conocimiento solo necesita ser transmitido por el mejor medio y ello será suficiente para traer la verdad al estudiante.

Por último, en términos de evaluación, la didáctica instrumental aplicada en el contexto de la enseñanza de la filosofía en Colombia, como hemos visto, tiene como preocupación central que el estudiante recupere la información que ha obtenido por parte del emisor. Casi como si pudiéramos medir el valor del aprendizaje en virtud de cuánto de lo que se dijo puede evocar el

estudiante en un *test* estandarizado, una guía de preguntas o un escrito. Esto es particularmente un problema en el ámbito de la filosofía, pues, como dice Cerletti (2008) sobre la evaluación:

En el caso de la filosofía la cuestión es compleja porque, como hemos sostenido, en el deseo de filosofar, o en la irrupción de un pensar, se juega la originalidad de cada uno. Es decir, sólo quien comienza a filosofar, por modesto que sea ese filosofar, estaría en condiciones de afirmar que “aprendió” a filosofar. Porque ese vínculo con el saber es singular e irreductible. No es posible juzgar ese amor o desear el saber. Por supuesto, como indicamos, lo que puede hacer un profesor - y de hecho es lo que se hace en cualquier examen- es constatar la posesión de alguna información sobre la historia de la filosofía o la adquisición de algunas habilidades argumentativas. (pp. 80-81)

Es decir, la reducción del aprendizaje a la capacidad de evocar en un medio impreso u escrito, lo dicho por un autor, lo expuesto en una clase o lo leído en un libro, no tiene mucho que ver con lo que la filosofía tiene para aportar en las vidas de los estudiantes. Saber si aprendí o no filosofía, no puede reducirse única y exclusivamente a recordar una teoría, sin embargo, desde esta perspectiva, tal reducción no solo se ve como lógica o normal, sino además como la más aceptada en torno a la enseñanza de la filosofía.

2.3. La didáctica holística como una alternativa saludable para la enseñanza de la filosofía

Prieto y Salcedo (2023) proponen un modo de ser de la didáctica como disciplina, en ese sentido, la didáctica es “una disciplina que toma en consideración los contextos socioambientales, es decir, las peculiaridades sociales y culturales como la lengua, los aprendizajes previos, la afectividad, etc.” (p. 6). En este punto, el modo que toma la didáctica responde, no solo a un proceso reflexivo, como decíamos antes, sino también a una propuesta didáctica, como algo amplio, que implica relaciones complejas entre el espacio, el tiempo, las necesidades y tensiones de los estudios.

Tomando como punto de partida esta perspectiva y las ideas que desarrollaré más adelante, he decidido darle a este tipo de didáctica el nombre de “didáctica holística”.

Para explicar mejor a qué me quiero referir cuando hablo de “didáctica holística”, traeré al asunto una analogía llamada la telaraña didáctica. Cuando una araña va a construir su telaraña, esta debe hacer un proceso muy complejo. Una de las primeras preguntas podría ser: ¿por qué hacer la telaraña? El motivo principal podría ser para comer, para descansar o cazar, luego otros interrogantes comienzan a surgir: ¿dónde tejérla? Evidentemente, tiene que ser un lugar en el que los depredadores no le ataquen fácilmente, pero, a su vez, pueda asegurarse que sea un lugar transcurrido para cazar insectos, por lo que también se pregunta por a ¿quiénes puede cazar? Luego, la araña deberá analizar qué tanto tiempo tiene según el momento del día o la cantidad de depredadores, por lo que surge otra pregunta: ¿cuándo? De esa manera, la araña tiene en cuenta todos los factores que están implicados en la construcción de la telaraña.¹⁴

Esto podríamos extrapolarlo a la didáctica holística y la didáctica instrumental. Mientras que la última pensaría “si el fin es construir la telaraña, la araña solo debe pensar el material de la telaraña y hacerla”, desde la perspectiva de la didáctica holística, que viene de la palabra griega “holos”, que significa “todo” o “totalidad”, la araña debe tener en cuenta toda una serie de factores muy diversos para llegar a su fin: la telaraña, en el caso de la araña, la educación, en el caso de los profesores.

¹⁴ De hecho, me fascina la analogía para explicar otros aspectos de la educación. Piense, por ejemplo, que la araña, si bien hace siempre su telaraña, no la hace nunca igual, porque el terreno y el contexto es siempre diferente, aunque sigue ciertos principios generales en la construcción de esta, los aplica a casos particulares; el árbol, la distancia de las ramas, la cantidad de depredadores, etc. Si lo extrapolamos al ámbito humano, un profé, aunque sigue teorías pedagógicas generales, como el aprendizaje significativo, nunca lo hace igual, sino que depende del contexto en el que se encuentre y esté ejerciendo su práctica. Además, la analogía sirve para romper con ese esquema universalista en donde todos debemos aprender lo mismo, ya que una telaraña “universal” para todas las arañas solo terminaría por ser perjudicial para el contexto particular y necesidades de la araña en un momento específico, de hecho, si la araña usara la telaraña “universal” se daría cuenta de que puede no adaptarse a los árboles, al clima, a las presas, etc. Lo mismo sucede en el ámbito de la enseñanza y la didáctica.

Desde este punto de vista, podríamos referirnos a una didáctica que considera el aprendizaje y la enseñanza en su totalidad. A este tipo de didáctica le interesa más reconocer las complejas redes de conexión que se pueden establecer entre distintos factores, fenómenos, necesidades y contextos, se podría decir que la didáctica de la filosofía es como un:

Campo de conocimientos y de acción que busca la calidad y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se trata, pues, de una disciplina meramente tecnológica...sino que parte de los contextos socioambientales y toma en consideración las relaciones e interacciones entre los diferentes elementos. (De la Torre, 2010, p. 10)

Algo que puede saltar a la vista es que, dependiendo del tipo de didáctica que elijamos, y según la perspectiva en que nos situemos, nuestra práctica docente en el aula agrupará íntegramente más o menos elementos. Por un lado, si nos situamos, de manera deliberada o por mera tradición, en la perspectiva de una didáctica como herramienta (didáctica como instrumento) para enseñar un contenido o lograr un objetivo específico, no tendríamos por qué centrarnos en el contexto de cada estudiante, en sus necesidades, en las posibilidades espacio temporales del lugar, ni siquiera en si lo que se enseña puede llegar a ser significativo en el estudiante.

Siendo así, si la didáctica no es vista como una mera caja de herramientas para transmitir un mensaje, sino que se trata más de reflexionar y comprender toda la serie de relaciones que se establecen al momento de enseñar para garantizar la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, es evidente que las preocupaciones que antes se eludían o de entrada se ignoraban, como el cuándo enseñar, a quiénes enseñar, qué enseñar y dónde se enseña, son ahora el punto central y más importante en la práctica docente y constituyen la materia prima para responder al cómo de la enseñanza.

Es evidente que, en esta concepción de la didáctica holística, ya la pregunta no es solo por los recursos, esta no es siquiera la primera de las preguntas (sin excluir que sea necesario hacerla

en algún punto), sino que otras consideraciones se sitúan como un punto central en el análisis didáctico. Sin embargo, aquí no me refiero únicamente a la preparación de una clase tratando de responder a la pregunta por el cómo, realmente el asunto va más allá de esta concepción. Como afirman Prieto y Salcedo (2023):

En efecto, por más que se prepare la clase con determinados ejercicios, a veces pasa que el ambiente de aprendizaje resulta no ser favorable para las actividades planeadas, lo que obliga a los docentes a modificar la planificación y ajustarla según las circunstancias y necesidades de los estudiantes. Entonces, el aprendizaje no es solo el producto de la aplicación de un método específico, sino que muchos factores intervienen en él. (p. 6)

Con esto en mente, la pregunta por el cómo enseñar, implica también remitirse a aspectos pedagógicos que permitan identificar factores y condiciones que intervienen en los procesos de aprendizaje para tener una noción más clara, situada y contextual del cómo enseñar.¹⁵ Al menos en el contexto del aula, estos dos procesos no están separados el uno del otro, son complementarios: enseñanza y aprendizaje, como mostrábamos anteriormente, se corresponden, pues si el profesor comprende y tiene en mente los factores con los que aprendemos mejor, puede tenerlos en cuenta (en la medida de lo posible) para enseñar mejor. Esto no significa que no pueda aprender si no es con alguien que me enseñe, sino que, al menos en el contexto del aula, el maestro puede potenciar factores y condiciones de aprendizaje para aplicarnos a su práctica de enseñanza.

Ahora bien, me parece importante destacar algunos asuntos de los que se distancia esta concepción de la didáctica. El primero de ellos es que el uso de temáticas universales, currículos objetivos, guías generales, temas o tendencias más usadas, no son ya la preocupación central o

¹⁵ En este punto, no quiero crear una dualidad entre didáctica y pedagogía, pero tampoco (por temas de extensión y de hilo conductor) ahondar mucho en el papel de esta última en la didáctica y viceversa. Basta con mencionar que la didáctica no está desligada de preguntas por el territorio, las condiciones sociales y contextuales en el acto de enseñar y que, por supuesto, este cómo enseñar también nos remite a estudios sobre pedagogía, filosofía y muchos otros campos que intervienen en este acto multidisciplinar y multifactorial de la enseñanza.

favorita al momento de enseñar, pues, partiendo de que en cada contexto se encontrarán diferentes problemas, temas de interés, fenómenos sociales, entre otros, así mismo la construcción de un plan de estudios, una guía o un currículo, serán situados, y tendrán como fin responder a los cuestionamientos que se susciten. Aunque esta declaración pueda sonar radical, nótese que la frase “no son ya la preocupación central” no excluye que sean necesarias normativas generales, políticas públicas nacionales o lineamientos por parte del MEN, a lo que apunto, es que estas pautas generales no sean la única preocupación al momento de determinar qué contenidos o direccionamientos dar a un plan de estudios o que, por otro lado, se reduzca la totalidad de las prácticas docentes y de enseñanza a este tipo de tendencias generalistas o universalistas en las que tenemos que aprender estos temas considerados como los más importantes. Ya no se trata de universalizar los contextos para que todos sepamos lo mismo, negando así la variedad, la cultura, los problemas contextuales y lo significativo para cada contexto, sino de reconocer que los temas y objetivos de la educación han de centrarse en las necesidades de un determinado contexto macro, micro y meso.

Esta tendencia es incluso más orgánica, pues el punto central de que un conocimiento sea útil para la vida es que responda a unas necesidades que se gestan en un momento espacio-temporal específico y que no son impuestas, como algo que no tiene sentido, con lo que estamos viviendo en un punto de nuestras vidas. Por ejemplo, mientras Sócrates andaba pelándose a punta de argumentos con los sofistas –pues para él era una necesidad hacer frente a tales tendencias que consideraba negativas, y, por tanto, varios de los temas que tocó respondían a tales intereses y necesidades de su tiempo y espacio— en el territorio persa, el zoroastrismo estaba en pleno auge y sus preocupaciones se basaban en la correcta interpretación y aplicación de los principios morales de la primera religión monoteísta documentada hasta ahora. Evidentemente había muchas más

necesidades e intereses en ambos territorios y culturas, sin embargo, el ejemplo ilustra como tales necesidades e intereses nacen de circunstancias que se gestan dentro de la misma comunidad.

Llevar las discusiones de los sofistas al territorio persa es tan poco adecuado como absurdo, sin contexto, sin ningún sentido o pertinencia. ¿Qué es un sofista?, pensarían los persas, verían a un griego como un loco. De igual manera, un currículo de filosofía en donde se encuentran como temas a Platón, Aristóteles, Descartes y Kant, hace que el profesor se vea como un loco frente a su estudiantes. “¿De qué anda hablando este tipo? Ya quiero llegar a mi casa a jugar videojuegos”, pensarán los aprendices. No es que estos temas estén mal o que no puedan aportar nada a los contextos particulares de los estudiantes, el problema es pensar que son las únicas maneras de abordar la filosofía y que se piense que por ser esos autores lo más tratados, solo basta una manera bonita y creativa de presentarlos a los estudiantes para que así aprendan todo lo que dijeron estos señores. Es así como llevar un currículo completamente desligado de los contextos macro, meso y micro de una población, no solo crea casas en el aire, problemas que no existen y no responden a nada de lo que se vive, sino que fomenta una percepción, en este caso de la filosofía, como algo inútil o un obstáculo que hay que pasar a través de las tareas o los exámenes.

Una aclaración importante es que la premisa de que el currículo deba responder a las necesidades y contextos de los estudiantes no implica que deba fomentar la precariedad en contextos periféricos y el “éxito” en contextos con mejores condiciones de vida. Como he insistido anteriormente, el proceso de aprendizaje y enseñanza no solo es el ejercicio de elegir un tema, un recurso y una estrategia, ha de ser un proceso integral, holístico, en ese sentido, la educación ha de enlazarse con la búsqueda de equidad en el contexto que se vive, ha de buscar que las oportunidades que no se posean, susciten a la acción para alcanzarlas y no que haya una suerte de conformismo con las situaciones en las que se vive. Un currículo hecho para responder a las

necesidades espacio temporales es un currículo que invite a la acción, reflexión y transformación del territorio en el que se habita.

Otro de los asuntos de los que se aleja la concepción de la didáctica como holística es el papel que tiene el profesor(a) y el estudiante. La relación que se establece entre el profesor y el estudiante ya no es entre un sujeto activo y uno pasivo o un salvador y un sujeto salvado o un iluminado y un sin luz. La relación que se establece entre ambos sujetos es de complemento, ya que el profesor, desde esta perspectiva didáctica, hace una construcción de su currículo en relación a las necesidades de los estudiantes, por lo que la materia prima del proceso de enseñanza y aprendizaje no es la pura consideración del profesor, sino también las necesidades del aula.

Además, la voz de los estudiantes funciona también como una manera de reconstruir los sentimientos y consideraciones en torno a las clases. Aquí estamos cambiando el enfoque de una didáctica como lineal a una didáctica que es cíclica y depende de la co-construcción entre estudiantes y profesores. Tampoco se trata de crear relaciones de superior e inferior, sino de que cada uno puede aportar algo al proceso de enseñanza, el estudiante por su parte puede dar retroalimentaciones y consideraciones en torno a lo que le parece la clase y el profesor puede mostrar perspectivas antes no vislumbradas. Pero ambos construyen el curso aportando desde sus niveles cognitivos perspectivas para la mejora y retroalimentación.

También es importante mencionar el papel de la evaluación. Es claro que este tema es complejo y requiere de un análisis amplio, el cual haremos más adelante, pues dependiendo de la visión que tengamos de hacer y enseñar filosofía, la evaluación de esta se hace difusa o clara. Por el momento, me limitaré a mencionar que la didáctica, entendida como un proceso amplio, no verá a la evaluación como algo para comprender que el mensaje del emisor llegó al receptor, tampoco lo hará a través de los medios que considere los más universalmente válidos o tradicionalmente

usados solo porque sí, es decir, no se excluye la posibilidad de usar libros, textos, podcast, tratados filosóficos o videos en una didáctica holística, pero estos deben estar relacionados al contexto mismo de educación en el que se encuentra el docente. La evaluación sería un proceso multifactorial y no unidireccional, por lo que dar cuenta de si el componente de aprendizaje se dio, no se limitará y reducirá a dar cuenta de una reconstrucción en un medio escrito, tal como dice Cerletti (2008):

La enseñanza de la filosofía muestra entonces sus dos dimensiones enlazadas: la dimensión objetiva -la repetición- y la subjetiva (la creación). Si forzáramos la separación de estas dos dimensiones, reconoceríamos sin dificultad que la llamada enseñanza tradicional se ha agotado en la primera de ellas. De hecho, es lo que resulta más fácil de constatar en una evaluación: información de la historia de la filosofía, algunas técnicas de argumentación (p. 36)

Con todo lo que he expuesto hasta el momento he dado algunas nociones de lo que es la didáctica entendida como un proceso holístico, sin embargo, no he proporcionado hasta el momento una definición exacta o unos parámetros a seguir para considerar algo como didáctica holística. Esto es así por dos motivos, el primero de ellos es que no es una pretensión de este escrito usar este tipo de definiciones prescriptivas que delimiten tajantemente qué es o no didáctica holística en la enseñanza de la filosofía, y, segundo, porque las dificultades que se siguen de ello estriban principalmente en que todo lo que no esté dentro de la definición no puede ser considerado una práctica didáctica. He optado más por nombrar algunas condiciones que me parecen muy importantes para hablar de didáctica holística, pero no suficientes, con el objetivo de cimentar las bases de lo que podemos entender por didáctica sin imponer una denominación universalmente válida para todos o alguna fórmula prescriptiva del “cómo debería ser la didáctica de la filosofía”. Tal como dice Cerletti (2008), “Cuando nos referimos a maneras comunes de enseñar no sostenemos que no haya actividades diversas para enseñar filosofía. De hecho, pueden reconocerse

diferentes formas de encarar la enseñanza de la filosofía” (p. 18), es decir, se puede ser un buen profesor de filosofía de diversas formas.

Primeramente, pienso que la didáctica es un proceso de reflexión propia. Como antes hemos dicho, la didáctica no es simplemente la aplicación mecánica de técnicas de enseñanza como herramientas, sino que implica un compromiso constante con la reflexión y el autoexamen por parte del educador. Este proceso de reflexión propia implica cuestionarse continuamente sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas, así como sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. El docente debe estar dispuesto a examinar críticamente sus propias prácticas, identificar áreas de mejora y buscar activamente nuevas formas de abordar los desafíos educativos.

Este proceso también implica una profunda autoconciencia por parte del docente sobre sus propias creencias, valores y prejuicios en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Reconocer y examinar estas creencias subyacentes es fundamental para garantizar que la práctica pedagógica del docente esté alineada con los objetivos educativos y los principios éticos. Además, la reflexión propia puede ayudar al docente a desarrollar una mayor empatía y comprensión hacia sus estudiantes, lo que a su vez puede mejorar la calidad de la relación pedagógica y el clima de aprendizaje en el aula. Este proceso, aunque suene algo idealista o romántico, considero que es esencial en un proceso completo de enseñanza, pues si este no es únicamente un procedimiento de transmisión literal, implica un examen propio de la propuesta personal de cada profesor, sus limitaciones, sus fortalezas, prejuicios y objetivos como maestro, pues todos esos factores tendrán una incidencia importante en el desarrollo de los procesos de enseñanza.

La didáctica incluye un proceso de caracterización. Al caracterizar el proceso didáctico, se reconoce la importancia de comprender y tener en cuenta las características individuales de los

estudiantes, así como el contexto en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica considerar una amplia gama de factores, como las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes, sus estilos de aprendizaje preferidos, sus intereses y motivaciones, su nivel de desarrollo cognitivo y emocional, así como los recursos disponibles en el entorno educativo.

Es importante recalcar que la caracterización no se limita únicamente a la descripción de las necesidades y características de los estudiantes de una institución, un barrio o un contexto, sino que también implica una evaluación continua y dinámica de estas características a lo largo del proceso educativo. Esto requiere que el docente esté abierto a la retroalimentación de los estudiantes, así como a la observación directa de su comportamiento y desempeño en el aula, como también de los cambios y novedades que pueden ir ocurriendo en tal proceso.

Este es uno de los componentes más importantes en torno a las características de la didáctica en sentido holístico. Pues ya no hablamos de partir de un currículo premeditado, de una propuesta robada de un éxito europeo, de tendencias pedagógicas ajenas al contexto, sino que el cómo enseñar filosofía parte de las condiciones espacio temporales, culturales, sociales, económicas, etc., de un cierto contexto determinado (macro, meso y micro). Así lo expresa Cerletti (2008):

Es evidente que no es lo mismo "dar clases" de filosofía en una escuela suburbana de una zona, muy castigada socialmente, que en un colegio urbano de clase alta o en una escuela rural del interior del país, o en una carrera no filosófica o en una Licenciatura en Filosofía, etc. No porque consideremos que hay circunstancias en las que se puede enseñar mejor que en otras, sino porque, en función de esos contextos, no será lo mismo lo que se puede —o debe— hacer en nombre de la filosofía, en cada caso. (p. 9)

El plan de estudios no será pues un proceso desligado de las necesidades y contextos de los estudiantes, sino el producto directo de estos, sin por ello negar que hay también condiciones más generales y menos situadas en las que un territorio particular está inscrito.

Una posible pregunta que podría surgir de esto enunciados es: ¿este énfasis en lo situado no impediría que pensáramos necesidades que son generales como leer, escribir, sumar, argumentar, etc.? ¿Habrá contextos en los no fuese necesario enseñar este tipo de cosas? A ello respondo que el tema de los currículos o lineamientos generales se estipula precisamente en base a unas necesidades que son situadas, dado que el contexto lo amerita, muchos planes de formación tienen preocupaciones por la escritura, la suma, la lectura, etc. A lo que me refiero aquí, no es a que estas generalidades sean en sí mismas un problema, sino cuando las generalidades intentan imponerse como el único marco deseable, digno, importante o relevante que aprender.

Para hacerme entender mejor pensemos en lo siguiente. Imagínesse que en una comunidad indígena se pretendiera enseñar inglés por ser considerado por alguna tendencia académica como un idioma básico para la vida y necesario para todo estudiante. En ese sentido, este currículo que se considera general y responde a unas necesidades de ciertas comunidades no respondería a las del grupo indígena. Imponerlo como necesario, sería a-contextual e incluso intrusivo con las necesidades reales de la comunidad.

Por otro lado, la didáctica también integra un proceso de reflexión de tales condiciones en la caracterización: una cosa es conocer el contexto en el que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, pero una muy distinta es reflexionar en ellas de manera tal que los cuestionamientos que se hagan se direccionen a solucionar los problemas, necesidades y a promover unos procesos de aprendizaje significativo. Uno puede conocer el contexto, pero una cosa es eso y otra muy diferente es crear una estrategia, hacer un análisis profundo y escudriñar en

las condiciones que rodean y atraviesan a los estudiantes en su contexto escolar, por lo que la reflexión, enfocada en el proceso previo a la consolidación de una propuesta, es clave en estos procesos.

Finalmente, la didáctica holística también necesita un proceso de deliberación y creación: una vez se pasa por todos estos procesos, todos estos análisis, caracterizaciones e introspecciones, devienen en un proceso deliberativo o de creación. Conociendo la situación en la que se encuentra la institución, el grupo de estudiantes y el contexto macro social, es importante o ser selectivo en escoger el material didáctico o crearlo. Esto a causa de que ha desaparecido la noción de una guía o currículo universal, por lo que la respuesta a qué enseñar en filosofía se verá relacionada con la pregunta cómo es el aprendizaje en este grupo. Así, elegir a Platón o Aristóteles no será ya la preocupación central, sino que lo será una serie de entramados, en los que puede haber o no autores occidentales, que intenten fomentar este ejercicio del filosofar.

Con lo expuesto hasta el momento, he reconstruido algunas de las limitaciones que posee la didáctica instrumental, a su vez que he propuesto un modelo de la didáctica como algo holístico, amplio y que tiene en consideración toda la red de relaciones implicadas en el acto de la enseñanza. Sin embargo, aunque he hablado de una serie de cuestionamientos acerca de este proceso holístico que implica el cómo, aún queda faltando la pregunta por el qué enseñar. Este será el tema que abordaré en todo el desarrollo del capítulo 3.

Capítulo 3. Consideraciones no prescriptivas acerca del qué enseñar en filosofía: una filosofía como actitud filosófica de hacer presencia en el presente

3.1. ¿Dónde queda lo disciplinar? En todos lados y en ninguno.

Hasta ahora me he enfocado principalmente en el "cómo" de la enseñanza, acompañado de otros cuestionamientos como el "cuándo", "dónde", "a quiénes", entre otros. Sin embargo, el tema de lo disciplinar, es decir, la pregunta por el "qué", ha sido poco abordado. En los capítulos anteriores, he criticado la reducción del "qué" a un currículo universal, occidental y distante de las condiciones y necesidades de los estudiantes. No obstante, esto aún no nos ofrece claridad sobre cuáles podrían ser los contenidos específicos en lo disciplinar o hacia qué puede orientar su labor un profesor de filosofía al enseñar.

Para responder a esta pregunta sobre el qué de la enseñanza, es necesario traer otra pregunta a colación para sentar las bases de las que parto para fundamentar un "qué" relativo a la enseñanza de la filosofía. Esta pregunta es: ¿el problema del qué enseñar en filosofía es un asunto filosófico o pedagógico?

Cerletti (2008) plantea que la enseñanza de la filosofía es un problema inherente a la propia filosofía, es decir, el "cómo" enseñar filosofía debe partir primero de una reflexión sobre los supuestos fundamentales: ¿qué es la filosofía?, ¿qué significa filosofar?, ¿qué tipo de filosofía voy a enseñar? Según el autor, la enseñanza de la filosofía no debe centrarse inicialmente en el "cómo", sino que la pregunta primordial debe ser "qué es la filosofía". De hecho, el objetivo de esta jerarquización —priorizar el "qué" sobre el "cómo"— busca precisamente restarle a esta última pregunta el "privilegio" de ser el foco principal en la enseñanza de la filosofía:

Convertir la cuestión “enseñar filosofía” en un problema filosófico modifica también la secuencia tradicional de la didáctica de la filosofía, que privilegia el “cómo” enseñar, para poner en primer lugar el análisis del “qué” enseñar. El “qué” no será simplemente un tema filosófico sino que, de acuerdo a lo que hemos desarrollado, involucra una toma de posición frente a la filosofía y al filosofar. (p. 60)

Con eso en mente, para Cerletti (2008) la creación de un programa de filosofía, el cómo llevarlo a cabo, los métodos, estrategias, consideraciones y todo el entramado de relaciones que hay en el acto de enseñar, debería tener como punto fundamental y primordial la problematización de lo que significa filosofía, lo que posteriormente permitiría responder preguntas tales como “cuando” “a quienes” “cómo”, etc. Así, “cada profesor y cada profesora están comprometidos con la construcción de “su” didáctica a partir de su concepción de la filosofía. En alguna medida, habrán de ser entonces, al mismo tiempo, filósofos y profesores” (p. 61).

Este problema es serio y requiere un cambio en el enfoque de mi argumentación. El dilema que puede plantearse a primera vista¹⁶ es si la enseñanza de la filosofía debe considerarse una cuestión filosófica o pedagógica, y si la pregunta inicial debería centrarse en el "qué" o en el "cómo". Nos enfrentamos a un dilema tradicional y arcaico de dualidad: ¿es esto o aquello? ¿Qué fue primero, el huevo o la gallina? Participar en una discusión así parece caer en un sinsentido que no conduce a una resolución, ya que ambas posturas tienen argumentos, defensores y detractores. Dado que cada posición cree tener la razón, considero que no se trata de defender una u otra, sino de integrar ambas en una nueva perspectiva. Esto es lo que llamo una didáctica holística aplicada a un caso como este, teniendo en cuenta todos los factores y posturas.

¹⁶ El dilema que planteo aquí no es el único que puede pasarse por la mente, de hecho, de entrada alguien podría argumentar que no hay dilema, sino un punto medio desde el principio. El propósito de traerlo a colación es con el objetivo de distanciarme del mismo y exponer las razones por las que lo hago.

Si la enseñanza de la filosofía es un asunto filosófico o pedagógico, o si la pregunta inicial es "qué es filosofía" o "cómo enseñar filosofía", esto es comparable al viejo dilema del elefante y las personas ciegas. Cada persona interpreta una parte según lo que toca, reduciendo al elefante a esa parte. Sin embargo, quien pueda ver y tocar todo el elefante tendrá una visión más completa. Del mismo modo, la enseñanza de la filosofía involucra tanto aspectos filosóficos como pedagógicos. Como bien señala Cerletti, no se enseña "la filosofía" en abstracto, sino una filosofía específica basada en antecedentes que hemos construido a lo largo de nuestra formación como docentes:

Cada concepción de la filosofía supone un recorre de temas y una propuesta de acceso a la filosofía (de transmisión o enseñanza) porque vincula el qué y el cómo enseñar de una manera particular. La formación que se ha tenido impone, mal o bien, un qué de lecturas filosóficas canónicas y un cómo enseñar...Lo que nos interesa remarcar es que gran parte de ese aprendizaje que nos constituye como filósofos docentes nunca es tematizado y sus influencias, que son enormes, forman parte de una suerte de naturalización de nuestro pasado académico. (p. 57)

Siendo así, la pregunta por el cómo enseñar, implica pensar también el qué es filosofía, al menos si lo pensamos holísticamente, ha de llegar un punto en el que esta pregunta aparezca y sea necesario responderla, pues forma parte de todo el entramado de relaciones en un proceso de enseñanza.

Por otro lado, la enseñanza de la filosofía también implica reflexionar sobre el "cómo" y requiere conocimientos pedagógicos para su implementación. Ya hemos mencionado factores como los aspectos cognitivos, espacio-temporales, curriculares y situados-contextuales, todos ellos requieren un análisis pedagógico para entender cómo influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. El componente filosófico no puede dar respuesta a todas estas cuestiones; se necesitan acercamientos desde las teorías cognitivas del aprendizaje, experiencia en

el aula y un marco teórico que permita enfrentar condiciones adversas, como la falta de atención, motivación o comprensión de los temas. También es necesario recurrir al asesoramiento cuando se presenta una dificultad de aprendizaje en los estudiantes.

En definitiva, los saberes filosóficos y pedagógicos, o las preguntas sobre el "qué" y el "cómo", no deben jerarquizarse ni considerarse más importantes unos que otros. No importa si se empieza por lo pedagógico para luego abordar lo filosófico, o viceversa. Si buscamos un proceso más holístico e integral, será necesario pasar por ambos aspectos, ya sea comenzando por el "qué" y luego el "cómo", o enfocándonos primero en lo pedagógico y luego en lo filosófico. Lo esencial es que ambos enfoques se complementen en el proceso de enseñanza.

Se trata, entonces, de evitar la subordinación de una disciplina sobre la otra, en cambio, entenderlas como complementarias, como procesos interrelacionados que tienen implicaciones mutuas y son igualmente importantes. Ambas son necesarias para ofrecer un panorama más completo, que considere una mayor variedad de elementos al formular una visión equilibrada. El dilema de si es más necesario un profesor filósofo o un filósofo profesor es, en realidad, banal. Lo que se necesita son personas que integren ambos saberes y los apliquen de manera integral y holística en el proceso de enseñanza, en este caso, en la enseñanza de la filosofía.

El uso del término "didáctica de la filosofía" en lugar de "enseñanza de la filosofía" no implica que se jerarquice el saber pedagógico por encima del saber filosófico. De hecho, la concepción de didáctica que he desarrollado hasta ahora surge de una intención de resignificar las ideas comunes sobre la didáctica, las cuales suelen ser aceptadas sin mayor cuestionamiento. Esto incluye su reducción a lo que anteriormente llamábamos didáctica instrumental, así como aquellas formas de didáctica que no toman en cuenta el "qué" o el componente disciplinar. La idea de que "todos los elementos deben ser incluidos y considerados de manera importante en la didáctica

holística" significa que no se privilegia un saber sobre otro ni se otorga mayor valor a lo pedagógico. En cambio, se otorga a cada aspecto un lugar relevante para la reflexión y problematización. Más que elegir entre la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico o la didáctica de la filosofía, hablo del acto de enseñar filosofía a través de una didáctica específica.

Con lo anterior en mente, este proceso de enseñanza de la filosofía, basado en una didáctica de la filosofía, debe tener en cuenta el aspecto disciplinar como algo fundamental. Sin embargo, no es mi intención proponer una única forma de abordar este punto, ni presentar un enfoque prescriptivo sobre qué temas deberían estudiarse y enseñarse en filosofía. Tampoco concibo la filosofía como algo reducido a un enfoque meramente instrumental, aplicable solo en ciertos casos considerados filosóficos. Tal como plantea Cerletti (2008), “¿Qué sería aquello que podríamos enseñar y eventualmente aprender? Por cierto, supondremos que la filosofía y el filosofar son mucho más que la apropiación de ciertas habilidades lógico argumentativas o cognitivas en un campo de objetos determinados” (p. 27). Mi propuesta disciplinar, así como la propuesta filosófica que deseo desarrollar, está profundamente conectada con esta afirmación. No pretendo reducir la filosofía a unos cuantos autores o teorías; por el contrario, cuestionar qué es la filosofía y, en consecuencia, problematizar y reflexionar sobre los contenidos disciplinares es fundamental para una visión holística de la didáctica de la filosofía.

Uno de los primeros dilemas respecto a la noción de filosofía que se debe adoptar, tanto en mi propuesta como en la enseñanza de la filosofía en general, es que la filosofía parece ser algo escurridizo, cambiante, polifacético y polisignificante, nunca algo definitivo o delimitado. Pensar que existe una única manera de hacer o entender la filosofía no solo sería reduccionista, sino también imposible. Cada filósofo habla desde su propio horizonte teórico, que nunca es

completamente objetivo. Elegir una definición de filosofía es, en sí mismo, una decisión subjetiva, una forma particular de entender o hacer filosofía entre muchas otras:

Parecería obvio que si se trata de enseñar “filosofía” correspondería poder determinar, en primer lugar, qué es lo que se va a proponer bajo esa denominación. Pero, como se sabe, la pregunta “¿qué es filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única ni mucho menos. Es más, cada filosofía (o cada filósofo) responde esa pregunta, explícita o implícitamente, desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica incluso un posible diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes. (Cerletti, 2008, p. 15)

Partiendo de este hecho, el problema no es definir la filosofía de la manera más objetiva posible —dado que es imposible hacerlo—, sino problematizar y entender la filosofía como algo que responde a necesidades, intereses y contextos específicos. La pregunta por “qué” filosofía enseñar no debe buscar un currículo universal, general y objetivo como su preocupación central, sino aquella filosofía que sea más adecuada para un contexto determinado, una filosofía que responda a las condiciones particulares de una comunidad. Así, la filosofía sería un flujo en constante actualización, cambiante y flexible en función de lo que cada situación específica requiera:

No habría procedimientos para enseñar filosofía eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos, que involucra, de manera singular, a sus protagonistas (profesores y estudiantes), a la filosofía puesta en juego y al contexto en que tiene lugar esa enseñanza. En consecuencia, sostendremos -y ésta será la tesis central de libro— que la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción. (Cerletti, 2008, p. 10)

Alejandro Cerletti menciona los "múltiples elementos" involucrados en el proceso de enseñanza de la filosofía, así como los "protagonistas" de dicho proceso. Estos elementos nos invitan a pensar en una filosofía no universalista ni objetiva en el sentido occidental, sino como una posibilidad de creación a través de una interpretación contextual. De este modo, la enseñanza de la filosofía dependerá de esas consideraciones particulares del entorno en el que se lleva a cabo.

Esta perspectiva abre un panorama interesante, ya que, como vimos en el capítulo 1, uno de los problemas era que la enseñanza de la filosofía partía de una visión eurocéntrica, occidental, reducida a un cierto canon filosófico. Esto subordinaba la filosofía a una didáctica instrumental que seguía esa inclinación a entender la filosofía como un conjunto de autores o teorías específicas. Ahora, según lo que expone Cerletti, la filosofía se construye de manera vivencial y experiencial a medida que se desarrollan unas condiciones contextuales en el acto de enseñar. Más que un contenido fijo o un cúmulo de conocimientos determinados, la filosofía sería una actitud:

El reto consistiría en encontrar algo germinal del filosofar de los filósofos que pueda ser actualizado en los aprendices de filosofía. Por cierto, no será ni una definición de filosofía ni un contenido filosófico específico, ya que, como dijimos, esto podrá variar de acuerdo con la perspectiva de la filosofía que se adopte. Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal. (Cerletti, 2008, p. 28)

Desde esta visión, la filosofía dependerá de las condiciones situadas en las que se practique, más que de seguir normativas institucionalizadas o canónicas de manera acrítica. La selección de una temática disciplinar u otra dependerá de las condiciones que se vayan creando en el desarrollo de la propuesta, basada en un análisis de las circunstancias de un grupo de estudiantes. Esto es

interesante, pues el uso de un tema, teoría, catedra o alguna herramienta didáctica en sí misma no tiene un uso incorrecto si está mediado por este proceso de contextualización y de análisis de las condiciones que implican enseñar filosofía. Así, hasta un medio como la clásica teoría de las ideas de Platón, a través de un uso adecuado y consciente –según todo lo que he desarrollado hasta el momento— puede llegar a ser muy positivo, certero y beneficioso en un proceso de enseñanza.

Por otra parte, hemos visto que reflexionar sobre el "qué" es la filosofía tiene implicaciones directas en el "cómo" enseñarla. Sin reducir su enseñanza a un aspecto exclusivamente filosófico o pedagógico, entendemos que la filosofía no es algo concreto, sino un proceso en transformación, una actitud de cuestionamiento constante. Esta filosofía, más que un conjunto de conocimientos fijos, es la que debería promoverse en las aulas. Sin embargo, y a pesar de que esta perspectiva enriquece aún más la comprensión y aplicabilidad de la didáctica holística dada su contextualidad y situacionalidad, aún queda poco claro cómo el componente disciplinar debería integrarse en la didáctica holística que aquí propongo.

Algo que puede ayudarnos a clarificar y complementar lo ya dicho para hacer más concreto qué estamos entendiendo como filosofía en el contexto de la actual propuesta, es la noción de filosofía como forma de vida de Fernando Bárcena (2013). La idea de Bárcena, a grandes rasgos, es que la filosofía es una forma de vida cuya materia prima para el filosofar son los acontecimientos que nos ocurren en nuestra vida, siendo así, desde la perspectiva del autor, lo que da a pensar, a filosofar, son los acontecimientos que nos ocurren:

Cuando se da un acontecimiento decimos que lo imprevisible y sorprendente ha tenido lugar, y con ello podemos querer decir, al menos, tres cosas: que algo nos da a pensar; que alguien realiza una experiencia; y que alguien, como consecuencia de eso que le pasa, ya no es el mismo que antes, que es discontinuo con respecto a un tiempo vital y biográfico anterior. El acontecimiento, por

tanto, nos da a pensar, nos permite realizar una experiencia nueva, e introduce la discontinuidad en el tiempo vital o biográfico. (pp. 709-710)

Bárcena comienza cimentando su noción de filosofía como forma de vida desde el acontecimiento, pues para él, lo que ocurre primero, antes de todo el análisis, conceptualización o teorización de un algo, es encontrarnos en la situación en que algo nos sucede, en que algo acontece y nos incita al pensamiento. Cabe recalcar que un acontecimiento se distanciaría de un suceso, en la medida que el primero, es algo que nos interpela profundamente y genera un movimiento reflexivo en cada uno de nosotros, así como también un cambio transformador (más adelante mostraré en qué sentido), mientras que un suceso es algo que ocurre espontáneamente sin ningún tipo de impacto en cada uno de nosotros y puede dejar de ser percibido fácilmente. Un acontecimiento es algo que no puede pasar así como así, no solo es algo que ocurre, sino que nos interpela y causa un punto aparte en lo que ha sido y es nuestra vida.

Los acontecimientos son variados y subjetivos; lo que puede ser un acontecimiento para alguien puede ser solo un suceso para mí y puede que para mí un acontecimiento sea darme cuenta de que un día me voy a morir y para alguien sea el hecho de que perdió su lápiz favorito, para Immanuel Kant puede que un acontecimiento haya sido darse cuenta de los límites de la razón humana y ello le haya dado de qué pensar, puede que para Hume haya sido el hecho de darse cuenta de que no existe la causalidad, puede que para Nietzsche un acontecimiento haya sido todo el dolor que sufrió por la separación de sus amistades, lo que lo llevo a escribir el Zarathustra. Lo importante es comprender que aquello que es significativo para los estudiantes, un filósofo o alguien cualquiera, es aquello que les interpela a manera de acontecimientos.

La filosofía, desde esta perspectiva barceniana se trataría del ejercicio en el que ponemos nuestra mirada sobre esos acontecimientos para darles una reflexión desde el pensamiento, un momento de análisis y cuestionamiento. Es lo que anteriormente Cerletti (2008) llamaba “actitud

filosófica”, esto es, la acción de hacernos presentes en el presente a causa del análisis, la reflexión y la conciencia del aquí y ahora de la vida en relación con esos acontecimientos que me ocurren. Es una noción similar a la que propone Pierre Hadot (2009) cuando dice que la verdadera filosofía es volver a aprender a ver el mundo.

Esta acción de hacer presencia en el presente a través de una actitud filosófica, de posar nuestra mirada en el mundo sobre algo que acontece para reflexionar sobre él, al menos desde la postura de Bárcena, es solo una parte de una filosofía como forma de vida. El autor distingue entre dos tradiciones o dos enfoques a lo largo de la historia filosofía, como si fueran dos momentos en la filosofía que han de complementarse y equilibrarse a través de su aplicación en todo acontecimiento de la vida. Bárcena nos habla de la filosofía como una tendencia a estructurar, sistematizar, ordenar y racionalizar el mundo, lo que podríamos llamar una tendencia académica:

Esta primera tradición tendría como objetivos primordiales comprender e interpretar, pero también de juzgar y criticar la coherencia, los valores, las pretensiones del conocimiento, la racionalidad y los fines, los principios, los argumentos que se hacen presentes en los discursos y en las prácticas relacionadas con la educación. (Bárcena, 2013, p. 715)

Esta tendencia tiene como objetivo ordenar el pensamiento, darle una clarificación conceptual y una coherencia al conjunto de creencias, hechos, experiencias que nos ocurren tras el acontecimiento, lo que es sumamente necesario en el ámbito de la reflexión, pues si solo nos enfocáramos en el componente de experimentar tales acontecimientos, sin un examen y reflexión, no podría haber realmente un provecho en vivir tal situación.

Aunque esta tendencia se refiere al proceso autónomo de reflexionar y ordenar los pensamientos por cuenta propia como agente de análisis de tales acontecimientos que nos interpelan, también, desde esta tendencia, se encuentra la búsqueda de otros discursos, teorías, pensamientos y marcos epistemológicos que amplíen la visión que tenemos del acontecimiento

que nos dio qué pensar. Hacer presencia, en el presente, no es una acción solipsista de llegar a las verdades absolutas por cuenta propia, sino que es más ampliar el panorama de lo que un acontecimiento representa a través de lo que otros han vivido también. Tomar la experiencia de los otros, escudriñar en los propios pensamientos y enfocar todo ello a un ordenamiento y clarificación racional, es uno de los momentos necesarios en esta actitud filosófica.

Ahora bien, quedarnos en el componente de análisis, reflexión o estudio de estos acontecimientos, constituiría un reduccionismo de la visión de filosofía como forma de vida que estoy planteando aquí, pues hacer presencia en el presente no puede ser una acción desligada del mundo mismo. Tratar de entender todo lo que un acontecimiento tiene para enseñarnos, requiere de una experiencia de lo analizado y reflexionado en la práctica de la vida. Se trata entonces de hacer presente los conocimientos en el presente, en la vida es la otra cara de la moneda:

La segunda tradición hace de la realidad un lugar de presencia. Sugiere que es haciéndonos presentes en lo real, mediante el establecimiento de una suerte de distancia apropiada, como el pensador –entendido ahora como un sujeto de la experiencia– se examina a sí mismo y puede entonces transformarse. (Bárcena, 2013, p. 716)

La manera en la que estos conocimientos se apliquen a la realidad dependerá de cada sujeto. Unos pueden usar lo que han aprendido como principios básicos de su acción o por otro lado como rutas de interpretación para el mundo. Lo importante no es tanto la manera, como el hecho de situar estos conocimientos en el presente, darles un papel en el mundo a lo que aprendemos para que lo experimentemos de manera íntegra, es decir, crear este equilibrio entre teoría (tendencia filosófica académica) y práctica (hacer presencia en el mundo a través de la experimentación) para generar una transformación en el ser de cada uno.

Este concepto de transformación es para Bárcena el punto central para enlazar e integrar todos estos elementos (acontecimiento, teoría y práctica). La transformación significa que algo

dentro del sujeto cambió según el proceso que él mismo desarrolló, no es el mismo, porque ha llevado su ser a ampliarse intelectualmente a través de la teoría, pero también ha situado tales conocimientos en el mundo para darles una operatividad, ha hecho presencia en el presente, no solo interpretando las cosas de otra manera, sino actuando de una nueva forma en relación con aquello que ha aprendido.

La transformación requiere que ambas tendencias de la filosofía se impliquen en el proceso. Si solo nos centráramos en experimentar cosas, sin un examen o reflexión detrás, probablemente no podríamos llegar a comprender qué nos acontece, por qué nos acontece esto o aquello, qué implicaciones tiene este acontecimiento o qué papel tiene en mi vida y en la de los otros. Mientras que, si solo nos enfocáramos en estudiar académicamente el acontecimiento, nunca comprenderíamos esa dimensión práctica y experiencial que implica ese acontecimiento en nuestras vidas, terminaríamos reduciendo el acontecimiento a una serie de proposiciones y teorías desligadas de la corporalidad, del contexto, incluso desestimaríamos las implicaciones espacio temporales que entran en juego, etc.

Con lo dicho hasta el momento y con esta perspectiva de filosofía como forma de vida fundamentada, me parece de gran relevancia dar paso a la explicación y exposición de cómo fue aplicada tal perspectiva a la creación y aplicación del cómic filosófico. Mi objetivo es ser lo más consistente y coherente posible con cada uno de los pilares que conforman la concreción de la propuesta, por tanto, elementos como la filosofía como una actitud, el equilibrio entre teoría y práctica y el hacer presencia en el presente serán elementos retomados y explicados en la concreción de la propuesta del cómic filosófico.

Capítulo 4 Todos los ingredientes están en la mesa ¡Hora del Cómic

Filosófico!

Cuando me pregunté cómo debería explicar las potencialidades del cómic y las de la propuesta como tal, tuve un gran dilema, pues se me hacía muy complicado explicar por qué elegir el cómic sobre otros medios —como la literatura, los poemas, las series de televisión o el cine— sin remitirme a la sistematización de experiencias y todo el proceso de interacción con los chicos del curso 1005 del colegio Hernando Durán Dussán, pues la propuesta como tal, fue una creación producto de aprender e interactuar con este curso a lo largo del tiempo. Si bien ya conocía algunas cosas de los cómics y su aplicabilidad y potencialidades, y había hecho bastantes cómics hasta el momento, fue interactuando con los chicos y sus historias que me di cuenta de que era necesario crear un cómic específicamente filosófico que pudiera suplir las necesidades que ellos presentaban, pero, que a su vez, sirviera como una herramienta didáctica para otros profesores para abordar temas filosóficos.

4.1. Aplicación de la didáctica holística, metodología y fundamentación del Cómic Filosófico.

Como he reiterado varias veces a lo largo de la exposición, este proyecto no tiene como objetivo teorizar sobre la filosofía desligada de un contexto, sino aplicarla a una realidad específica mediante la interacción con una comunidad particular, en este caso los chicos del curso 1005 del colegio Hernando Durán Dussán. En este marco, consideré que la metodología de investigación-acción (IA) era una excelente opción para abordar los objetivos de la investigación. Lo considero así, ya que al ser un enfoque que privilegia la intervención reflexiva y participativa en contextos reales, me permitía enlazar todos los puntos anteriormente mencionados en una suerte de síntesis y concreción de mi proyecto de una didáctica situada y una filosofía como forma de vida a través

del cómic filosófico. A continuación, explicaré detalladamente la naturaleza de la investigación-acción, algunos fundamentos teóricos y prácticos, y las razones que justifican su elección para este proyecto.

Esta teoría fue popularizada por Kurt Lewin en la década de 1940, quien la definió como “un proceso cíclico que integra la acción y la reflexión para transformar la realidad social” (Lewin, 1978, p.?). Si bien las perspectivas sobre lo que hay que entender como IA son variadas y no existe un consenso universalmente válido sobre lo que implica, pues “Desde su origen, el término acción-research ha adoptado una gran variedad de significados. Sin embargo, todos ellos tienen en común que se refieren a una dimensión práctica o activa como elemento fundamental del método” (Parra, 2011, p. 267), sin embargo, hay algunas perspectivas y consideraciones que podríamos tener en cuenta de manera general. Primeramente, la investigación-acción es una metodología cualitativa, participativa y orientada a la resolución de problemas en contextos concretos. Este es el punto central por el que la he elegido como suelo metodológico. En el libro recopilatorio *La investigación en ciencias sociales* compilado por Pablo Paramo (2011) algunos de los principios fundamentales de la IA pueden ser resumidos como:

Participación activa: Los actores implicados en el fenómeno estudiado no son simples objetos de estudio, sino co-investigadores que contribuyen a identificar problemas, diseñar intervenciones y evaluar resultados.

Ciclicidad: La investigación-acción opera mediante ciclos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. Cada ciclo busca mejorar las acciones realizadas y profundizar la comprensión del fenómeno.

Orientación a la práctica: Este enfoque no solo genera conocimiento teórico, sino que también transforma prácticas concretas en los contextos en que se desarrolla.

Reflexión crítica: Los investigadores y participantes reflexionan de manera conjunta sobre las implicaciones éticas, sociales y prácticas de las acciones realizadas.

En términos generales, el método de la IA tiene 3 pasos que podría resumir con la siguiente cita:

A partir de algunos escritos de Lewin, es posible definir en líneas generales el proceso de investigación-acción. Está constituido por tres etapas o momentos: la planificación, la ejecución y la observación y la evaluación. La planificación parte de la idea general, gracias a la cual se define un objetivo o meta a alcanzar. A la luz de los resultados que se obtengan del estudio de la situación inicial del campo de interés, se llega a la elaboración de un plan de acción. En la ejecución se procede a cristalizar acciones previstas, después de cada una de las cuales se efectuará una observación y evaluación de resultados según las directrices del plan. La evaluación permitirá decidir sobre la conveniencia de ejecutar el siguiente paso o la necesidad de repetir el anterior; incluso puede determinar cambios en la planificación general. (Parra, 2011, p. 269)

En esta propuesta, cada uno de estos pasos fue abordado de la siguiente manera. En primer lugar, en el ámbito de la planificación, como he mencionado a lo largo de la exposición, se trata de una propuesta que llevo construyendo desde hace un tiempo. Esta experiencia, en la que se encuentra la sensibilización previa (un semestre antes de implementar la propuesta pedagógica final), no fue desechada, así fuera catastrófica, sino que fue integrada para nutrir la propuesta. Más adelante, en la aplicación de la didáctica holística y la sistematización, profundizaré en estos puntos, por lo pronto basta con decir que la propuesta fue esquematizada y nutrida a través de un contexto determinado, cuyos insumos poco a poco me permitían pensar en lo que iba a hacer la propuesta del cómic para la enseñanza de filosofía como forma de vida. Adicionalmente, en el apartado de sistematización de la propuesta, mostraré algunas de las planeaciones de clase que

desarrollé para direccionar el proceso de enseñanza en el aula, a la par que hago una justificación de por qué tales planeaciones siguen tal estructura, objetivos y momentos.

El segundo de estos momentos de la IA es el referente a la ejecución. Este procedimiento tiene en consideración toda la serie de elementos dispuestos en la planificación, por lo que parte de un marco de referencia que he estado fundamentando a lo largo del escrito, es decir, las consideraciones de la filosofía como una forma de vida. La didáctica holística (que explicaré a continuación), las problemáticas evidenciadas en el capítulo 1, se explicitarán de mejor manera en la sistematización.

Por último, en términos de la observación y la evaluación, en cada una de las clases e intervenciones que iba realizando, era de infinita importancia para mí realizar ajustes y mejoras, a la par que avanzaba en la aplicación de la misma, por lo que saber que opinaban los estudiantes de la propuesta y de sus múltiples intervenciones me resultaba muy útil. Con eso en mente, hay un apartado en la sistematización que explica, a grandes rasgos, esta observación y análisis de la propuesta en términos teóricos y en términos prácticos, en el que recojo algunos de los aprendizajes para mejorar e implementar en futuras aplicaciones.

Con este panorama, la implementación de mi propuesta no solo implica considerar los contextos culturales, sociales y educativos específicos de la población intervenida, sino que también es de mi interés separarme de un enfoque tradicional de investigación, como el positivista o puramente descriptivo, el cual suele limitarse a observar y explicar el fenómeno, sin abordar las necesidades prácticas de la comunidad ni permitir su participación activa en el proceso. En cambio, desde esta metodología busqué reconocer a los participantes como agentes activos que co-construyen el conocimiento (como en el caso del cómic filosófico, la mejora en las experiencias

de clases o sus opiniones acerca de los métodos), y que además expresan su autenticidad en los procesos que suscitaba o traía como propuesta a las clases.

Es decir, el objetivo de esta investigación no solo era limitarme a comprender cómo la filosofía puede ser enseñada mediante el cómic filosófico, sino que buscaba impactar directamente en la comunidad intervenida, así como promover una forma de vida filosófica, entendida, no como una única forma de hacerla o vivirla, sino como una actitud filosófica, una presencia en el presente, según la autenticidad de cada uno de los estudiantes.

Aunque más adelante profundizaré en los detalles, la manera en la que decidí incorporar este enfoque participativo en los estudiantes, fue a través de las entrevistas semiestructuradas¹⁷ en la comunidad intervenida. Verán, para la elección del componente disciplinar, realicé a los estudiantes una pregunta problema: ¿cuáles son los temas que más les aquejan en el diario vivir y que más les hacen pensar? El tema del “éxito” fue el que se posicionó como tópico direccionador en las intervenciones de los estudiantes, con eso en consideración, la investigación-acción permitió incorporar estas preocupaciones expresadas en las entrevistas en el contenido del cómic que construiría posteriormente y en las actividades educativas asociadas y desarrolladas en el aula. Además, los participantes podrían retroalimentar el proceso, sugiriendo ajustes para mejorar la eficacia y pertinencia del material a lo largo de las clases.

También necesitaba que este aspecto clave de la filosofía como forma de vida, el cual era, la práctica reflexiva constante, orientada a cuestionar supuestos y buscar una vida coherente con valores filosóficos, se viera reflejado en este diseño metodológico. Afortunadamente este aspecto

¹⁷ Si bien las entrevistas fueron realizadas, he decidido no adjuntarlas como anexo, esta decisión tiene dos motivos fundamentales. El primero de ellos es que me parece que las respuestas dadas por los estudiantes son muy personales para ellos y exponerlas al público me parece y atenta contra esa privacidad y confianza que depositaron en mí. El segundo motivo, es que no cuento con los consentimientos informados, pues como expuse anteriormente, al escuchar las repuestas me pareció mejor mantener estos datos ocultos.

se integra en la IA en la reflexión crítica en cada etapa del proceso. La creación del cómic filosófico no solo sería un producto educativo, sino también un ejercicio de reflexión colectiva, en el que los participantes analizan los dilemas éticos, políticos y existenciales representados en las historias.

Intenté distanciarme de las metodologías cuantitativas, como los experimentos controlados o los estudios correlacionales, pues estos priorizan la medición objetiva y la generalización de resultados. Aunque estas metodologías pueden ser útiles para evaluar ciertos aspectos (por ejemplo, cambios en actitudes hacia la filosofía), carecen de la profundidad y flexibilidad necesarias para abordar el contexto situado y participativo de esta investigación. Además, las cifras por sí solas no reflejan los matices de los procesos reflexivos y transformadores involucrados en la enseñanza de la filosofía como forma de vida.

Ahora bien, fundamentalmente veo que una de las limitaciones de esta propuesta, como mencioné en la introducción, es la dificultad de generalizar sus resultados a manera de teoría, dado su enfoque situado.

Queda claro que el objetivo de la investigación-acción ideada por Lewin no es el de construir una teoría, sino el de solucionar problemas sociales mediante herramientas del método científico. Aunque, como ya se mencionó, no descarto que esta pudiera tener un alcance teórico, no por medio de un proceso de generalización formal –inherencia estadística—sino por la acumulación de experiencias, que algunos autores llaman generalización natural. (Autor, p. 270)

Sin embargo, en este proyecto, el objetivo principal no es la generalización ni la universalización, sino la transformación específica de prácticas en una comunidad particular. Esto no excluye que la propuesta pueda ser adaptada e implementada en otras comunidades, de hecho, parto de la idea de que un recurso como el cómic puede ser adaptado y aplicado a otros contextos

educativos, así como también existe la posibilidad de ser revisado y ajustado, según sea el caso y la necesidad de aquel que lo utilice.

Ahora bien, ya al momento de comenzar a aplicar la didáctica holística, me cuestioné sobre mi papel como docente. No quería ser un profesor que simplemente entregara a los estudiantes una serie de conocimientos abstractos que debían acumular para cumplir con mis expectativas, ni me veía a mí mismo como el salvador que traería la verdad a sus vidas. Tampoco pretendía ser el profesor que llega sabiéndolo todo, ni que conoce lo que los estudiantes necesitan para sus vidas.

Con esta perspectiva, mi objetivo era construir un espacio de aprendizaje conjunto, en el que se fusionaran lo que yo ya sabía, lo que los estudiantes conocían y lo que ambos podíamos aprender mutuamente. Mi propuesta docente se fundamentaba en la idea de que, como profesor, también soy un aprendiz, siempre sujeto a cambios y renovaciones. Creo firmemente que ser profesor implica estar en un proceso de aprendizaje continuo, donde cada curso, cada estudiante y cada experiencia pedagógica nos abre nuevas perspectivas que antes no habíamos considerado.

Con esto en mente, pasé al segundo momento de la didáctica holística: caracterizar al grupo de estudiantes en el que iba a implementar la propuesta, en este caso, el curso 1005 del colegio Hernando Durán Dussán. Uno de los aspectos que más me interesaba al desarrollar la propuesta era que el contenido disciplinar reflejara aspectos significativos y relevantes para los estudiantes, aquello que les afectaba en su vida cotidiana, lo que antes denominaba "acontecimientos". Si concebimos la filosofía como una forma de vida, con una actitud filosófica centrada en estar presentes en el aquí y el ahora, mi intención era fomentar este enfoque a partir de lo que realmente importaba y tenía un papel relevante en la vida de los estudiantes.

Para lograr esto, decidí realizar una entrevista a cada uno de ellos, formulándoles la siguiente pregunta: "¿Cuáles son esos acontecimientos que te preocupan, que te hacen pensar y

reflexionar en tu día a día?". La caracterización de estos eventos, importantes en sus vidas, se convertiría en la base para construir los componentes disciplinares, evaluativos y metodológicos de la propuesta.

Las respuestas que recibí se centraron en temas como el trabajo después de la graduación, el éxito en la vida, la posibilidad de acceder a la universidad o el deseo de hacer sentir orgullosos a sus padres. Incluso, uno de los estudiantes mencionó el deseo de "tener una vida que valga la pena vivir". Todos estos temas representaban inquietudes profundas para ellos, acontecimientos que, aunque no se habían materializado todavía, ya generaban reflexión, preocupación y cuestionamientos en su día a día.

Con estas respuestas, decidí integrar todas estas preocupaciones en una inquietud general que abarcara ideas como "hacer sentir orgullosos a mis padres" o "lograr una vida que valga la pena". A partir de esta síntesis, opté por trabajar con los estudiantes el tema del éxito, ya que la mayoría de sus preocupaciones giraban en torno a alcanzar metas y logros que consideraban importantes.

Entonces, comenzó a rondar en mi cabeza la idea de que era necesario encontrar un medio didáctico que sintetizara todos los puntos tratados hasta el momento. Por un lado, que respondiera a esos puntos flojos de la enseñanza de la filosofía en el contexto colombiano que expuse en el capítulo 1, es decir, un material y uso del mismo que no partiera de una excesiva dificultad en el lenguaje, una exposición poco clara, unos temas ajenos y que no tenían nada que ver con el contexto de los estudiantes y aquellas cosas significativas para sus vidas, es decir, alejarme de un uso instrumental de la didáctica. En ese sentido, tendría que centrarme en un medio que trajera lo abstracto a lo concreto, de lo universal a lo situado, de lo ajeno a lo conocido, con el fin de darle

claridad, sentido y coherencia a las clases de filosofía. Una clase que no se reducía al discurso del profesor para memorizar o pasar los exámenes.

Por otro lado, en mi propuesta también había que considerar esas cosas importantes y significativas para los estudiantes: los acontecimientos de los aprendices, esos asuntos y cosas que los aquejaban en su día a día. Por lo que las respuestas que me dieron en las entrevistas tendrían que ser tomadas en consideración y dispuestas a ser integradas en el medio didáctico.

En términos disciplinares, siguiendo la noción de filosofía como forma de vida expuesta por Bárcena, mi objeto didáctico también tenía que ser un medio que sintetizara esos dos momentos de la filosofía como algo sistemático, por un lado, y experiencial, por el otro, es decir, lo teórico y lo práctico deberían estar equilibrados de manera tal que pudiera ser implementado en mi propuesta sin que uno opacará al otro, siempre con la mira en frente de “incentivar la presencia en el presente”.

Mi preocupación estaba en darle la mayor cantidad de coherencia y solidez teórico-práctica a la propuesta, que todo lo expresado en las páginas de esta tesis se pusiera a prueba en un contexto real y situado y se interconectara como una fuerte y sólida telaraña. Así que, con estas reflexiones y procesos hechos, pasé a la “última fase” de la aplicación de la didáctica holística, la creación del objeto como tal.

Como mencioné en la introducción, hace mucho tiempo me planteé la posibilidad de usar el cómic como una forma de expresar ideas filosóficas, incentivar el pensamiento y la deliberación, así como también exponer situaciones que en principio pueden parecer muy abstractas. Poco a poco fui desentrañando las mecánicas que me proveía el cómic, me fui emocionando más, pero, además, fui descubriendo que el cómic podría ser el medio que supliera los vacíos y problemas

expuestos en el capítulo 1, y, además, una posible forma de desarrollar todos los momentos de la didáctica holística y la perspectiva de la filosofía como forma de vida de manera coherente y sólida.

Sin embargo, tengo que admitir que, para los propósitos de esta propuesta, no todos los cómics resultan adecuados para cumplir con mi objetivo. Hay cómics que únicamente buscan ser vendidos y por ello se limitan a presentar una historia entretenida, sin profundidad en la narrativa o en el desarrollo de los eventos. Hay cómics que por su complejidad necesitan de un contexto realmente profundo para ser entendidos o incluso cómics que por su contenido y lenguaje narrativo resultan demasiado complejos. Por esos motivos, para comenzar mi travesía por la creación de este objeto didáctico, tomaría todo lo bueno de los cómics y su lenguaje para adaptarlo a la enseñanza de la filosofía. De allí nació la idea del Cómic Filosófico como una herramienta didáctica, en sentido holístico, para la enseñanza de la filosofía.

Verán, una vez supe que las necesidades de los estudiantes se enmarcaban en el ámbito de una preocupación latente por el éxito en la vida, ya tenía parte de la materia prima para comenzar a cimentar un plan de estudios en las siguientes sesiones. Aquí apliqué esta noción barceniana de la filosofía como forma de vida, que se centra en los acontecimientos de los estudiantes, de aquello que les aqueja. Posteriormente, me pareció prudente buscar qué se había dicho sobre el tema del éxito, algún sustento teórico, siguiendo el equilibrio propuesto anteriormente de la filosofía como algo teórico y algo experiencial. Me embarqué en buscar alguna bibliografía acorde a la familiaridad que tenían los estudiantes con la filosofía.

Hubo un libro que me inspiró mucho a tocar el tema del éxito: *El arte de la guerra* de Sun Tzu (2023). Mi interés por este libro se enmarcó fundamentalmente en dos hechos. El primero es que la noción de éxito que tenían los estudiantes era lograr adquirir las cosas que querían, alcanzar metas económicas, adquirir bienes materiales o adaptarse a un arquetipo comercial, era evidente

que la influencia de las perspectivas de consumo y acumulación capitalistas estaban rondando por la cabeza de ellos. Mi objetivo no era decirles que lo que pensaban estaba mal, sino de abrirles un panorama más amplio y poner sobre la mesa una perspectiva diferente, no para que esta última se posicionara como la más válida, sino para compartir un punto de vista que tal vez no se había visto. Estas ideas de alcanzar la meta como un fin o de obtener lo que se supone que se debería alcanzar son precisamente cuestionadas en el libro que mencioné a través de una premisa que se puede inferir del libro completo, a saber, que una batalla exitosa no es cuando vencemos al enemigo o cuando logramos lo que se supone hemos de lograr.

La idea general del libro es que muchas veces este sentido común de que una guerra debe ganarse a toda costa o que siempre el vencedor es el que destruye a su enemigo, son ideas erróneas o poco profundas de lo que implica realmente un proceso de guerra. El mismo Sun Tzu dice que la mejor de las batallas es la que no se libra: “un verdadero maestro en el arte de la guerra vence a otras fuerzas enemigas sin batalla” (Tzu, 2023 p. 34). El estratega militar critica de entrada esa premisa de que la única manera de tener éxito es destruyendo al otro o embarcándose en la batalla.

El libro también parte de evaluar la situación y resignificar algunos conceptos que normalmente se considerarían poco aceptados en temas bélicos, como, por ejemplo, resignificar el sentido de ser débil o fracasar: “lo que todo el mundo conoce no se llama sabiduría; la victoria sobre los demás obtenida por medio de la batalla no se considera una buena victoria” (Tzu, 2023, p. 49). O, por el contrario, que hallar soluciones a veces se encuentra en cierta quietud, contrario a lo que se cree normalmente sobre la guerra cuando se la entiende como un proceso de atacar y ser lo más inhumano posible: “Utilizar el orden para enfrentarse al desorden, utilizar la calma para enfrentarse con los que se agitan, esto es dominar el corazón” (Tzu, 2023, p. 101). Estas premisas e ideas cuestionan todo el sentido de la guerra a la par que cuestionan la idea de lo que es ser

realmente exitoso o si vale la pena darle excesiva importancia a los fines antes que pensar en los medios. Muchas veces es más importante cómo recorrer el camino que la meta en sí.

Estas ideas acerca de la guerra no deberían ser consideradas en un sentido literal, aunque puede que Sun Tzu escribiera su libro para expresar principios generales bélicos, subyace en sus palabras un gran sentido metafórico que puede aplicarse al ámbito del éxito: lograr el éxito no es siempre alcanzar las metas, no es siempre tirarse de cabeza a comerse el mundo, no consiste en negar las dificultades y lograr algo a toda costa, no importa siquiera qué se logra, sino el cómo se logra ello. Por ejemplo, en el libro se pone en entre dicho, en muchas ocasiones, la idea de que la mejor estrategia siempre es atacar “la peor táctica es atacar a una ciudad. Asediar, acorralar a una ciudad solo se lleva a cabo como último recurso” (Tzu, 2023, p. 34) con esta idea en mente, el éxito no consiste en alcanzar lo que queramos, sino en recorrer un camino del que cada uno pueda considerarse orgulloso de sí mismo al dar todo lo que pudo de sí. Varios de estos cuestionamientos al sentido común de lo que es lograr algo se cuestionan en el desarrollo del libro.

Por otro lado, también elegí este libro dado que uno de los problemas que anteriormente reconstruimos era el hecho de que la filosofía parece cada vez más enfocada en algo tecnificado y reducido a ciertas herramientas que nos sirven para aplicar en entornos laborales, competitivos o económicos. Siguiendo con la idea anteriormente mencionada de que el éxito no es solo lograr cosas, sino más cómo se logran, siento que este libro puede ser muy fructífero para repensarse y resignificar el para qué del conocimiento filosófico.

Una vez tenía el tema basado en las necesidades de los estudiantes y una literatura que me ayudaba a guiar las ideas, era momento de la creación del cómic. Elegí el cómic porque este tiene una particularidad: la capacidad de hacer de lo abstracto algo concreto, claro, relacionable y reconocible. Como mostré en el capítulo 1, entre los problemas que encontrábamos en la enseñanza

de la filosofía, se hallaban temas como el lenguaje complicado, la reducción de las temáticas a la filosofía occidental, la falta de preocupación por el contexto situado colombiano, el enfoque memorístico para la enseñanza y evaluación, la preferencia por ciertos textos académicos, etc. Todos estos componentes en combinación hacen de la filosofía un saber que yo llamo “sin rostro y con máscara”.

Cuando hablo de una filosofía “sin rostro y con máscara” hablo de un saber filosófico que, dada su abstracción y acontextualidad, no podemos relacionarlo con nada realmente, lo que lo hace confuso, es como si nos presentarán a un amigo que viste completamente de blanco, sin ningún rasgo característico, sin cabello, sin ojos, sin voz. Esto genera confusión, pero no es una confusión que permita la posibilidad de creación o cuestionamiento, sino una confusión que imposibilita darle algún sentido, alguna importancia, algún uso o utilidad. No se puede relacionar con nada significativo y, por tanto, no hay necesidad de ponerle atención o prioridad.

Por otro lado, y casi que paradójicamente, este saber filosófico tiene una máscara, porque pareciera que lo que es la filosofía, aun en su aparente ambigüedad, es una serie de escritos, señores barbudos que hablan de temas complicados y que vienen de otros países. La filosofía, de ser algo, es la máscara de occidente, ya no se trata de un principio operatorio en la realidad o una posibilidad de ser en el mundo, sino que es un conjunto de prácticas, teorías y corrientes que históricamente se han posicionado, de allí que los estudiantes solo conozcan esta máscara de la filosofía y lo relacionen con cosas complicadas y difíciles de comprender, de lo que dice la filosofía occidental.

El cómic en general tiene la particularidad de que puede darle un rostro a la filosofía a partir de las dinámicas y gramáticas que posee. Esto lo puede hacer de varias maneras, que procederé a explicar a continuación, sin embargo, lo que subyace a estas formas de significar ideas, tesis o premisas filosóficas es que intenta darles un sentido situado, fácilmente reconocible y

asociable a formas que puedan ser comprendidas más fácilmente, dado que lleva esas ideas de un mundo general, universal y objetivo a una dimensión específica, situada y particular.

Fundamentalmente, me centraré en tres de estas formas en que el cómic puede hacer de la filosofía algo más concreto y situado, para, posteriormente, mostrar cómo estas potencialidades, aplicadas al ámbito de la enseñanza de la filosofía, bajo el nombre de Cómic Filosófico, pueden potenciar su enseñanza y resolver en gran parte sus problemas, a la par que se aplica una didáctica holística. Estos tres modos de significar son el cerrado de viñetas, la identificación y los personajes conceptuales.

4.2. Personajes conceptuales

Los personajes conceptuales son una herramienta fundamental para representar ideas filosóficas de manera personificada, dándoles una forma concreta, casi "encarnada", para mostrar y evidenciar experiencialmente (y no solo intelectivamente), cómo se desarrollan esas ideas de manera situada en la realidad y no solo en cómo se expresan en un papel o un discurso. Esto se lleva haciendo desde hace muchísimo tiempo atrás, desde la personificación de los valores en Dioses —como, por ejemplo, la fuerza, el liderazgo y las ansias de justicia encarnadas en el personaje de Zeus—, pasando por los personajes teatrales de los diálogos platónicos —los cuales representan cada uno una postura filosófica que se ve reflejada en su actuar—, hasta, por ejemplo, las historias protagonizadas por estos personajes conceptuales en la obra *Así habló Zaratustra*.

Este último ejemplo es uno de los más contemporáneos y claros, pues Friedrich Nietzsche (2020) usa personajes conceptuales para expresar y dramatizar sus ideas filosóficas, dándoles una identidad que va más allá del mero concepto abstracto, es decir, la idea filosófica, o la tesis filosófica, no es solo una premisa, es un principio que interpela a la persona y es encarnada por

alguien, lo que configura en su actuar, su vivir y su relacionarse con el mundo. Y todo eso no solo se dice, sino que se muestra en la acción. Un ejemplo clave es Zaratustra, el protagonista de *Así habló Zaratustra*. Zaratustra no es solo un maestro o profeta, sino una personificación del superhombre (*Übermensch*) y de la transformación de los valores tradicionales hacia una nueva afirmación de la vida. A través de Zaratustra, Nietzsche (2020) no solo expone sus ideas, sino que las encarna en un ser con emociones, voluntad y contradicciones, es decir, muestra cómo esas ideas se desarrollan en la vida misma. Una vez más, aparece aquí la noción de filosofía como forma de vida.

En los cómics, los personajes también pueden funcionar como símbolos o metáforas encarnadas de conceptos más amplios. Por ejemplo: Superman es una representación idealizada de la justicia, la verdad y la esperanza, encarnando valores éticos elevados. Es el "héroe perfecto", un ser casi divino, que representa la aspiración humana hacia lo sublime. Batman por el contrario, es la personificación de la justicia a través del sacrificio personal, la disciplina y el control de la oscuridad interna. Su lucha interna entre el bien y el mal lo convierte en un símbolo del dilema ético y moral que todos enfrentamos. Doctor Manhattan, en *Watchmen*, representa el poder absoluto y la alienación existencial que conlleva. A través de este personaje, se explora la desconexión de la humanidad y la pregunta sobre el significado de la vida cuando uno posee un conocimiento casi divino.

Estos personajes conceptuales permiten dramatizar ideas abstractas, volviéndolas más accesibles y vivas, pues tienen cuerpo, voz y una narrativa que acompaña su desarrollo. El medio visual de los cómics permite que estas ideas se personifiquen de manera visual y narrativa, haciendo que los lectores experimenten el conflicto, la contradicción o la complejidad del concepto a través del personaje.

La clave para dar vida a las ideas filosóficas a través de personajes conceptuales radica en el proceso de antropomorfización y situacionalidad: dotar a las ideas abstractas de una forma humana, o al menos corpórea. Darle un terreno, una circunstancia, un dilema o una situación, permite que esas ideas puedan interactuar con el mundo, con otros personajes o con la naturaleza, lo que genera una narrativa en la que el lector puede ver cómo se desarrollan, luchan o se transforman las condiciones o las personas, en virtud de lo que creen, pero, además, lo que puede ocurrir cuando las creencias, ideas, tesis filosófica o premisas se llevan a la acción y se encarnan en situaciones reales.

En la filosofía, los personajes conceptuales pueden ser formas de explorar los dilemas morales, existenciales o metafísicos a través de narrativas humanas. Nietzsche lo logra a través de personajes como Zaratustra o Dionisio, que actúan como vehículos dramáticos para sus ideas sobre la vida, el poder, la voluntad y la moralidad. La narrativa y el contexto de estos personajes permiten que ideas filosóficas abstractas como el poder, el deber, la moralidad, el bien y el mal, sean experimentadas y reflexionadas de una manera tangible. Al ver cómo un personaje lucha con estos conceptos dentro de un cuerpo (y una historia), el lector puede conectarse emocionalmente con la idea. Cabe resaltar que, en los cómics, un personaje conceptual también puede llegar a representar fuerzas o cosas tan abstractas como el caos. Por ejemplo, Galactus, personaje de los cómics de Marvel, representa el hambre cósmica o la destrucción inevitable del Universo, sin embargo, a medida que se va presentando al personaje en diferentes cómics los lectores pueden ver como la intención de Galactus no es destruir por destruir, sino que a medida que sigue su propio camino va consumiendo mundos porque no puede alimentarse de otras cosas, incluso el mismo personaje desearía no tener que consumir mundos. Esto pone en un dilema al lector, pues si bien Galactus es una fuerza que pone en riesgo la vida humana, tampoco quiere hacerlo, sino que necesita hacerlo

¿Qué vida vale más, la mía o la de Galactus? ¿Por qué? Son cuestionamientos que se suscitan en las historias con este personaje.

Ahora bien, una vez visto como los personajes conceptuales permiten situar a la filosofía, podemos empezar a ver que la filosofía cobra un rostro, un cuerpo, una identidad. Así se puede comprender mejor que la filosofía no está solo en libros o en escritos, ni se reduce a ellos, sino que es algo vivo que opera en cada uno de nosotros, tal como lo puede hacer en los personajes conceptuales en los cómics, novelas, series, etc. Con esto en mente, pasaré a explicar la segunda potencialidad del cómic.

4.3. El cerrado de viñetas

El fenómeno del cerrado de viñetas se refiere a un proceso mental que ocurre cuando un lector de cómics o historietas da sentido a lo que sucede entre dos viñetas consecutivas. En una historieta, el creador no muestra absolutamente todo lo que ocurre; en lugar de eso, proporciona imágenes clave en viñetas, dejando vacíos entre ellas, así, el “fenómeno de ver las partes, pero percibir el todo, tiene un nombre. Se llama cerrado” (McCloud, 1995, p. 63). El proceso de cerrado ocurre cuando el lector llena esos vacíos, imaginando lo que sucede entre una viñeta y la siguiente, basándose en lo que ya ha visto y comprendido. Este acto de completar las lagunas es fundamental para la experiencia narrativa en el cómic, y es lo que permite que las imágenes fragmentadas cobren vida como una secuencia coherente en la mente del lector.

El cerrado de viñetas aprovecha nuestra capacidad innata para construir conexiones y significados a partir de fragmentos, pues, “en nuestra vida día a día, realizamos el cerrado completando mentalmente lo que está incompleto, basándonos en la experiencia” (McCloud, 1995, p. 63). Aunque las imágenes que el cómic presenta son estáticas, el lector genera movimiento,

continuidad y cambio al unir esos momentos congelados en el tiempo. Los elementos previos — como el estilo artístico, la narrativa, los gestos o incluso las expresiones faciales— son pistas que ayudan a que el lector imagine lo que ocurre entre los cuadros, creando una narrativa fluida.

Este proceso depende en gran medida de las experiencias previas del lector, su cosmovisión, y los elementos significativos que trae consigo. El modo en que cada persona interpreta un salto entre viñetas varía de acuerdo con su bagaje cultural, experiencias personales, expectativas narrativas y hasta su estado emocional en el momento de leer. De este modo, el cerrado de viñetas es un acto profundamente subjetivo y participativo: cada lector completa los huecos con base en lo que ya sabe o ha vivido: “¡Aunque no se ve nada en las dos viñetas, la experiencia te dice que allí debe haber algo!” (McCloud, 1995, p. 67).

El fenómeno del cerrado de viñetas se puede relacionar con la filosofía como una forma de entender el conocimiento y la realidad a partir de lo que ya se sabe o se percibe. En filosofía, uno de los grandes temas es cómo las personas comprenden el mundo y construyen significados a partir de fragmentos de experiencias, ideas o sensaciones. Al igual que en el cómic, la vida no nos presenta todo de manera clara o secuencial; más bien, está llena de "vacíos" que necesitamos llenar con nuestra comprensión personal, nuestras creencias y nuestros conocimientos previos.

La filosofía, en muchas ocasiones, no se trata de descubrir algo completamente nuevo, sino de interpretar lo que ya conocemos de una manera diferente, de rellenar los huecos en nuestra comprensión del mundo. De allí que Bárcena (2013) hable de hacer presencia en lo presente, pues se trata de que lo ya visto, experimentado o vivido cobre un significado distinto. Así como el cerrado de viñetas implica completar la historia basándonos en lo que ya hemos visto, en filosofía completamos nuestras teorías y comprensiones del mundo basándonos en lo que ya hemos aprendido, experimentado o reflexionado.

4.4. Fenómeno de identificación

Por otro lado, el fenómeno de identificación a partir de las caricaturas en el cómic es, en palabras simples, la posibilidad de convertirse en otro ser y encarnar las historias que se nos muestran como si nosotros mismos estuviéramos viviéndolas. El cómic, al ser un medio visual y narrativo, facilita una experiencia envolvente. Al combinar texto e imágenes, la lectura de cómics requiere un tipo de participación activa del lector, que debe completar las partes que no están explícitamente mostradas en las viñetas (como el movimiento entre escenas o la profundidad de las emociones). Este proceso es al que hago referencia: el cerrado de viñetas.

A medida que el lector participa en esta creación activa de la narrativa, se siente más conectado con el personaje, como si estuviera tomando sus decisiones y viviendo sus experiencias. Es una especie de co-creación que refuerza la ilusión de "ser" el personaje. Sin embargo, este fenómeno de identificación va más allá de una mera empatía; implica la proyección de uno mismo en el personaje. Esto se ve potenciado por el hecho de que muchos personajes en los cómics son vehículos en los que se puede depositar todo lo que somos, quisiéramos ser, quisiéramos vivir o superar, son la posibilidad de experimentar lo que en el momento somos o no somos.

Esta posibilidad de usar a los personajes como avatares permite a los lectores explorar mundos alternativos, diferentes identidades y nuevas posibilidades. Esta capacidad de los personajes para ser algo más que figuras separadas de los lectores es central en este fenómeno de identificación inmersiva. A diferencia de otras formas de narrativa, como las novelas o el cine, los personajes en los cómics pueden ser representados visualmente de manera más icónica o estilizada, lo que les da una flexibilidad que facilita que los lectores "entren" en ellos. Mientras que los personajes realistas tienen muchas características distintivas (que los alejan del lector), los

personajes estilizados, o más simples, permiten a los lectores verse más fácilmente en ellos, funcionando como espejos en los que reflejan sus propios deseos y experiencias. Se trata de la “universalidad de la imagen caricaturizada” (McCloud, 1995, p. 31). Para ejemplificar este punto miremos los siguientes ejemplos:

Figura 1. Personaje de anime Asta



Ilustración propia

Figura 2. Personaje de anime Naruto



Ilustración propia

Figura 3. Personaje de anime Itadori



Ilustración propia

Figura 4. Personaje de anime Midoriya



Ilustración propia

Al observar ejemplos de personajes de cómics japoneses (mangas) que son ampliamente reconocidos y exitosos (al punto de haber ocupado los primeros puestos en ventas de volúmenes en su tiempo),¹⁸ notamos que comparten rasgos muy similares entre sí. Esos patrones comunes,

¹⁸ El primer personaje se llama Asta, pertenece al manga Black Clover. El segundo personaje es Itadori, pertenece al manga Jujutsu Kaisen. El tercer personaje es Naturo que pertenece al manga homónimo a su nombre y el último es Midoriya que pertenece al manga My hero Academia.

llevados a una simplificación y exaltación estratégica, han permitido que millones de jóvenes en todo el mundo se identifiquen con ellos. Por ejemplo, el cabello de los cuatro personajes es sencillo y estilizado, con mechones puntiagudos que se repiten de manera estándar. La forma del rostro es idéntica en los cuatro casos: una silueta triangular que apenas destaca la barbilla, lo cual denota juventud. Los detalles de la boca y la nariz, aunque no se reducen a una simplificación extrema, son lo suficientemente genéricos como para que cualquier espectador pueda proyectarse en ellos; esa boca podría ser la mía o la tuya, esa nariz, la de cualquier otra persona. Como detalle adicional, los cuatro personajes llevan una especie de bufanda o accesorio distintivo que les individualiza, pero a la vez les abstrae.

Aunque aquí nos enfocamos en los aspectos gráficos de la caricatura, es importante destacar que la personalidad y las historias de estos personajes también juegan un papel clave. Muchos jóvenes los ven como modelos a seguir. Estos personajes comparten características comunes: empiezan sin poder, son bulliciosos, tienen problemas para conquistar a las chicas y suelen ser marginados. Naruto alberga un espíritu dentro de sí y al inicio es débil; Itadori lleva un demonio en su interior; Asta carece de magia en un mundo de magos, y Midoriya no tiene poderes en un mundo lleno de superhéroes. Todos, excepto Itadori, aspiran a ser los mejores en lo que hacen: Naruto desea ser Hokage, Midoriya el mejor héroe, y Asta el rey de los magos.

Ahora bien, este fenómeno de la identificación es posible gracias al uso de la caricatura, que es, a grandes rasgos, una simplificación y amplificación de los rasgos en un algo determinado:

Cuando abstraemos una imagen mediante la caricatura, lo que hacemos no es tanto suprimir detalles, sino más bien resaltar ciertos detalles. Al descomponer una imagen a su significado esencial, el dibujante puede amplificar dicho significado de una manera que no está al alcance del dibujo realista. (McCloud, 1995, p. 30)

En los ejemplos que antes mencionaba, lo que se ejemplifica es también el uso de las caricaturas, pues se simplifican ciertos elementos de estos personajes para permitir resaltar ciertos rasgos que permitan la identificación con el público.

Este es el poder de la caricatura: respondemos más fácilmente a su simplificación que a una persona real (McCloud, 1995). La caricatura nos ofrece la posibilidad de vaciar nuestra personalidad e identidad para viajar a lugares a los que de otro modo no podríamos llegar. Nos permite convertirnos en alguien que no somos y vivir experiencias que de otra forma estarían fuera de nuestro alcance. La caricatura “es un vacío que absorbe nuestra identidad y nuestra conciencia, una concha vacía que habitamos y que nos permite viajar a otro reino” (McCloud, 1995, p. 36). En la caricatura, no es el personaje quien da vida a la historia, sino el hecho de que podemos ser partícipes de ella.

Este fenómeno también puede estar vinculado al deseo de transformación de la identidad. Muchos lectores, al identificarse con personajes de cómics, no solo buscan escapar de la realidad cotidiana, sino también explorar versiones alternativas de sí mismos. Los personajes en los cómics muchas veces experimentan una metamorfosis, ya sea física o emocional, lo que resuena profundamente con la experiencia humana de querer crecer, cambiar o ser diferente.

Personajes como Bruce Banner/Hulk o Clark Kent/Superman¹⁹ viven una dualidad de identidades, lo que puede resonar con lectores que se sienten divididos entre lo que son en la vida cotidiana y lo que sueñan con ser. A través de la identificación con estos personajes, los lectores exploran las posibilidades de transformación personal, ya sea literal (con superpoderes) o simbólica (como un viaje de autoaceptación).

¹⁹ Los personajes a los que hago referencia aquí no aparecen en un cómic específico ni hacen parte de una serie determinada, suelen encontrarse volúmenes de cómics con el nombre homónimo del superhéroe, seguido de algún tema o arco en específico. Si el lector lo desea, puede buscar Hulk o Superman y encontrará diversos números de cómics con las historias de estos personajes y su desarrollo.

El cómic a menudo pone al personaje en situaciones extremas donde debe tomar decisiones difíciles, enfrentar el mal o resolver grandes conflictos. Este tipo de narrativa permite a los lectores experimentar, indirectamente, la fantasía de tener control sobre situaciones que en la vida real podrían ser incontrolables.

En este sentido, los cómics ofrecen una “catarsis”. El lector se proyecta en el personaje y, a través de él, enfrenta sus miedos, sus conflictos internos y sus inseguridades. Al ver al personaje triunfar o superar obstáculos, el lector también siente un triunfo propio. Esta identificación no es solo emocional, sino también psicológica, ya que el lector se siente empoderado a través de las acciones del personaje.

Ahora bien, ¿todo esto para qué lo traje a colación? Todas estas dinámicas del cómic que se encuentran en su lenguaje, todas estas posibilidades que nos muestra este medio tienen de fondo algo en común que nos sirve para los propósitos de la propuesta, y es la potencialidad de que la filosofía sea algo que adquiera un rostro, se sitúe en algo que podamos reconocer y que interpele la vida de los estudiantes para que responda a sus necesidades contextuales, como lo haría una visión de la filosofía como una forma de vida.

Muchos de los problemas que he expuesto que tiene la enseñanza de la filosofía en Colombia pueden soslayarse si se ve ya a la filosofía como algo que se puede experimentar, que se puede vivir, que se puede reconocer y agregar un valor para la vida diaria, ser útil para alcanzar mayores niveles de felicidad o para guiarnos en nuestro diario vivir. Desde esta perspectiva, en el cómic, la filosofía no se reduce a una serie de ideas escritas, sino que la filosofía son personajes²⁰ que, tal como cualquier persona o humano, encarnan un sistema de creencias que los hace actuar, vivir o desarrollarse de una manera específica. Ver cómo sucede tal proceso activa todos los

²⁰ Aquí el uso del plural en el verbo “ser” es intencional, pues hace referencia a que la filosofía no es ya una idea, sino que la filosofía son personas.

fenómenos antes comentados, lo que permite que la persona pueda comprender holísticamente lo que implica el acto de filosofar y puede incentivar la creencia de que la filosofía no solo está en los libros, en los exámenes, en las guías, que la filosofía es algo tan vivo que incluso puede ser experimentado en la vida diaria.

En este punto es muy necesario hablar de que los fenómenos de la identificación y el cerrado de viñetas permiten comprender mucho mejor todo lo que se expone a nivel filosófico, pues ya no es una mera lectura de un autor de filosofía que nos trae la verdad o nos dice qué tenemos que pensar. Ahora, el proceso de identificación en el cómic puede hacer que experimentemos la filosofía de primera mano, como si fuéramos realmente aquellos personajes en los cómics que requieren pensar y experimentar los dilemas o situaciones, es en muchos sentidos una filosofía como forma de vida a partir de historias en las que podemos ponernos en situaciones hipotéticas que pueden ser aplicables posteriormente a fenómenos de la vida diaria. Como alega Scott McCloud (1995), es como si nos viéramos a nosotros mismos en la ficción:

Así, cuando miras una foto o el dibujo realista de una cara, lo ves como la cara de otro. Pero cuando entras al mundo de la caricatura, te ves a ti mismo. La caricatura es un vacío que absorbe nuestra identidad y nuestra conciencia, una concha vacía que habitamos y que nos permite viajar a otro reino. (p. 36)

Incluso este fenómeno de la identificación y el cerrado permite que podamos entender mejor una idea filosófica al relacionar la nueva información con la que ya poseíamos. Recordemos que leer un cómic es un acto en el que el sujeto, dada la gran cantidad de elementos que posee el cómic (visuales, narrativos, cognitivos, etc.), hace que el proceso de relacionar lo mostrado en las viñetas y lo vivido por el lector sea un proceso de simbiosis en el que pueda ser más sencillo entender una idea, premisa o tesis filosófica que si se presentara desligada de cualquier forma, contexto, situación o imagen.

Uno podría pensar que en la lectura también ocurre este proceso de relacionar las ideas que allí se exponen con situaciones de la vida cotidiana o cosas que ya viví. Sin embargo, este proceso, al menos en gran parte de la filosofía occidental, al desproveer a las ideas de formas situadas, contextos o particularidades, hace que esa generalidad o universalidad no permita crear una relación o establecer conexiones con la información que ya se posee, o siquiera identificarse con tales premisas. Sin la posibilidad de ver a la filosofía en acción, solo queda la posibilidad de memorizar lo allí dicho para después repetir como loros en los exámenes o en los ensayos lo dicho por otro.

De hecho, en las primeras implementaciones de la propuesta filosófica a partir del cómic, intenté aplicar un método a los estudiantes que consistía en que leyeran un texto filosófico y lo llevaran a la cotidianidad a través de un cómic. El asunto fue que se les dificultó sobremanera, y algunos incluso solo tomaron el tema del texto y desarrollaron su propia perspectiva del tema sin relacionar una gota de conocimiento del texto en el cómic. Si la filosofía, como aquí la estamos concibiendo, no es solo algo que se reduce a estar en los textos, los tratados y demás, sino algo que ha de ser encarnado y usado en la vida diaria para que tenga un valor, entonces como profesores tenemos la responsabilidad de brindar procesos que posibiliten esa capacidad de la filosofía de transformar. Pero no lo haremos si seguimos creyendo que la filosofía es algo que se lee. No, la filosofía es algo que se vive, no solo que se entiende, y el cómic filosófico puede ser una posibilidad para que la filosofía deje de ser el acto pasivo de entender tesis, premisas, hacer ensayos o interpretaciones, y comience a relacionarse con algo que puede aportarnos en nuestro día a día.

Ahora bien, no todos los cómics logran lo que aquí estoy planteando. Muchos cómics pueden que sí se reduzcan a acción y entretenimiento, que solo sean relleno en una trama más amplia o que incluso se hagan con un objetivo comercial, abarcando temas que les gusten a los

lectores sin por ello desarrollar ideas claras o tener un propósito de enseñanza. Uno podría preguntarse incluso qué temas son filosóficos para un cómic o si todos los cómics son filosóficos, o qué hace filosófico a un cómic.

4.4. La cacería frustrada de Fandú y Stuff

En este caso, he intentado recoger todos los elementos hasta el momento mencionados para crear la historia de Fandú y Stuff. Este cómic es una herramienta didáctica en el sentido holístico, porque recoge todos los momentos que antes mencioné en dicho tipo de didáctica. La historia, los temas allí tratados y la narrativa están diseñadas en torno a esa preocupación que mostraron los estudiantes de lograr el éxito, y me basé en una bibliografía que considero puede ayudar a desarrollar y ampliar las implicaciones del éxito. Mi objetivo no era solucionarles sus problemas, sino ampliar el panorama de la reflexión y tal vez ver una perspectiva que antes no veían.

Siendo así, escribí la historia de Fandú y Stuff, dos hermanos que quieren ser cazadores. Ambos tienen problemas en sus procesos: por un lado, a Fandú le cuesta actuar, moverse o tener iniciativa; por el otro, Stuff es un personaje que lleva la acción a otro nivel y quiere posicionarse como el mejor cazador, por lo que comete errores por no pensar antes de actuar. Ambos personajes quieren ser como su abuelo, quieren llegar a ser tan grandes como él. Sin embargo, queriendo ser como él, niegan su propia identidad y, por tanto, no solucionan sus propias debilidades.

En la historia, ambos personajes van a presentar una prueba para convertirse en cazadores profesionales. En esta prueba se verán cuestionadas todas sus ideas de lo que representa lograr algo realmente, se cuestionarán nociones como ser exitoso, cómo lograr algo realmente, incluso quise poner en cuestión la idea de que el éxito es llegar a la meta. El cómic parte de la premisa de que lo que realmente importa no es lograr algo, sino el camino que hay para llegar a algún lugar.

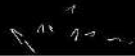
No quiero dar más detalles de la historia, solo mencionar a manera de sinopsis el tema general para que pueda disfrutarse sin *spoilers*. A continuación, después de explicar cómo apliqué todos los momentos de la didáctica holística hasta llegar a la creación del cómic, adjuntaré el cómic en el siguiente capítulo y en el último capítulo del actual trabajo de grado mostraré la sistematización de experiencias aplicando la propuesta en cuatro sesiones (un mes) a los estudiantes del grado 1005 del colegio Hernando Durán Dussán.

Capítulo 5. Cómic filosófico: la cacería frustrada de Fandú y Stúff



mamá solía decir:

"Las victorias de los buenos guerreros no se destacan por su inteligencia o su bravura"



"Cuando se resuelven los problemas antes de que surjan, ¿Quién llama a esto inteligencia?
Cuando hay victoria sin batalla, ¿quién habla de bravura?"



Una victoria real, es aquella en la que no se pelea. Cuando se consigue la victoria, pero no se recurre a la violencia, es allí cuando puede hablarse, en verdad, de victoria



¡¡FANDÚ VAMOS!!!
TU PUEDES HACERLO
¡¡HAZLO!!!



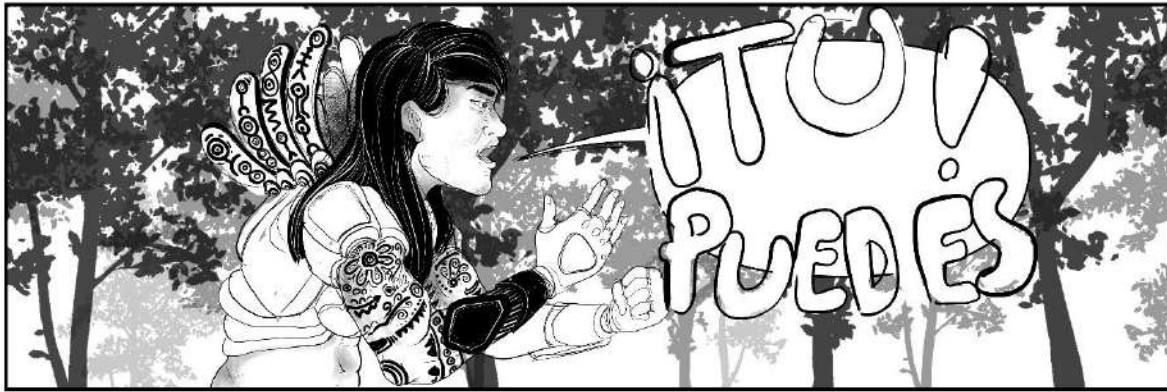
¡¡SOLO HAZLO
NO TENGAS MIEDO!!!



Pero...
mi cuerpo
no se mueve



Simply
no puedo...
no puedo
hacerlo





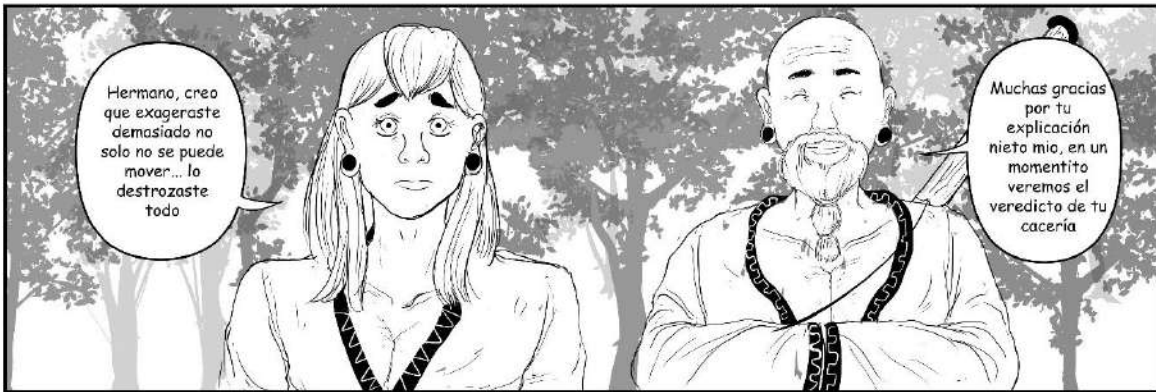
¡¡¡TE TENGO!!!

No sé si lo lograré, pero lo intentaré

Lo hice... logré quitarle un cuerno ahora debo matener la concentración











Es curioso, solemos buscar la virtud de las cosas en lo que finalmente terminan siendo, ignorando así todo lo que transcurre para llegar a tal fin, así, la caza no es un fin,



Sin embargo, tal como no pintas en un lienzo para mancharlo, no cazas para matar seres vivos



Como les estaba diciendo. La cacería no tiene que ver con si se pudo o no acabar con la presa o si se obtuvo lo esperado



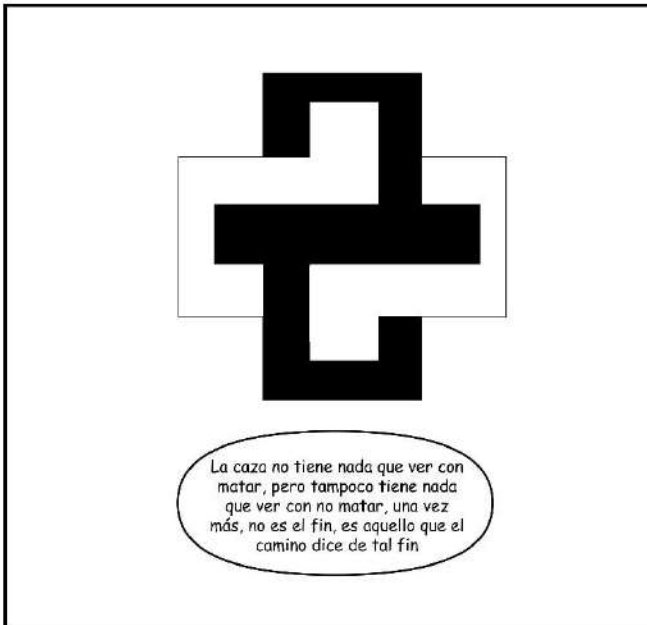
Por favor, ayudenme a empujar el cuerpo al hoyo que hice

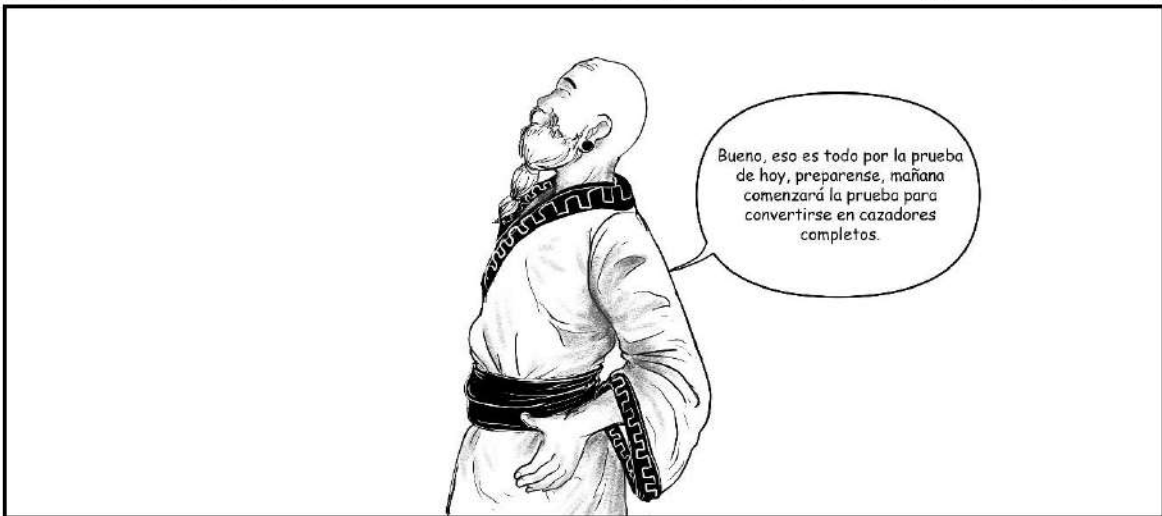
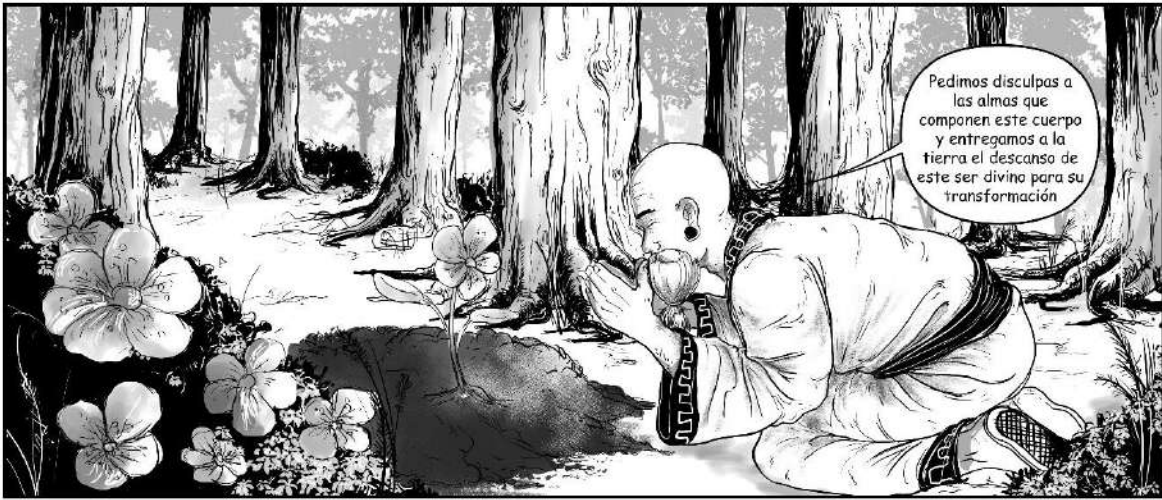


Siendo así ¿creen ustedes que lo que hicieron en el proceso les ayudo a crecer?

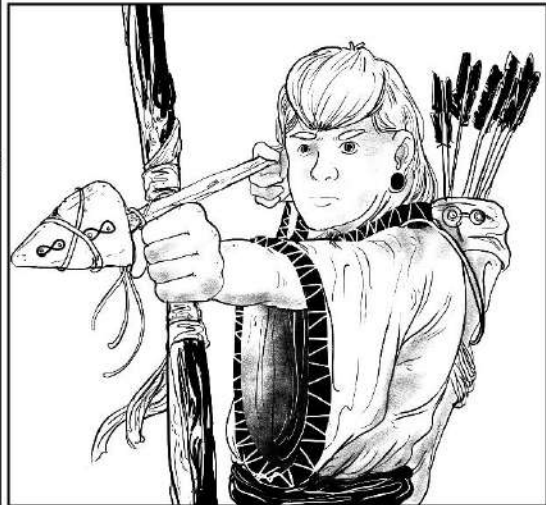
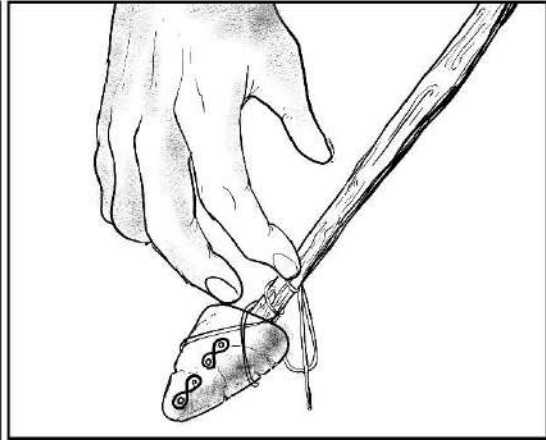
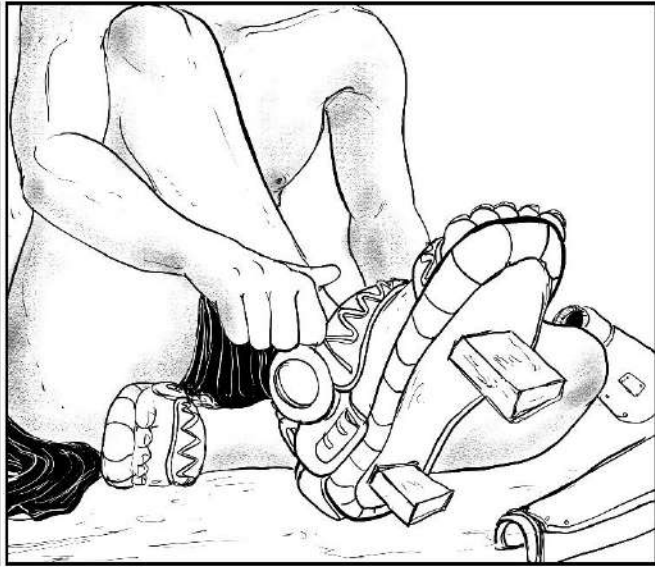
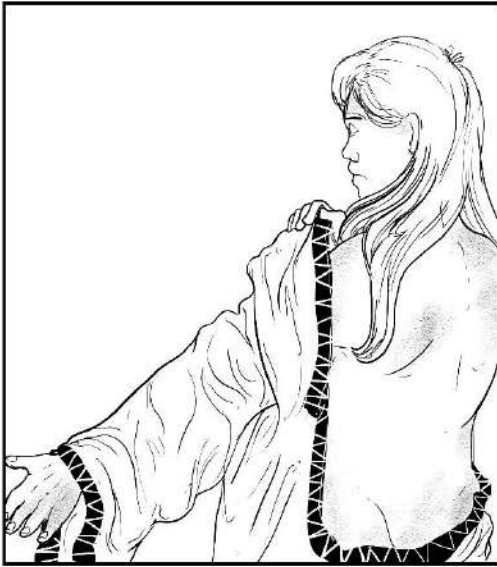


Lo que llamamos una buena caza Va a depender de lo que ustedes hicieron para llegar al final y no el fin en sí mismo

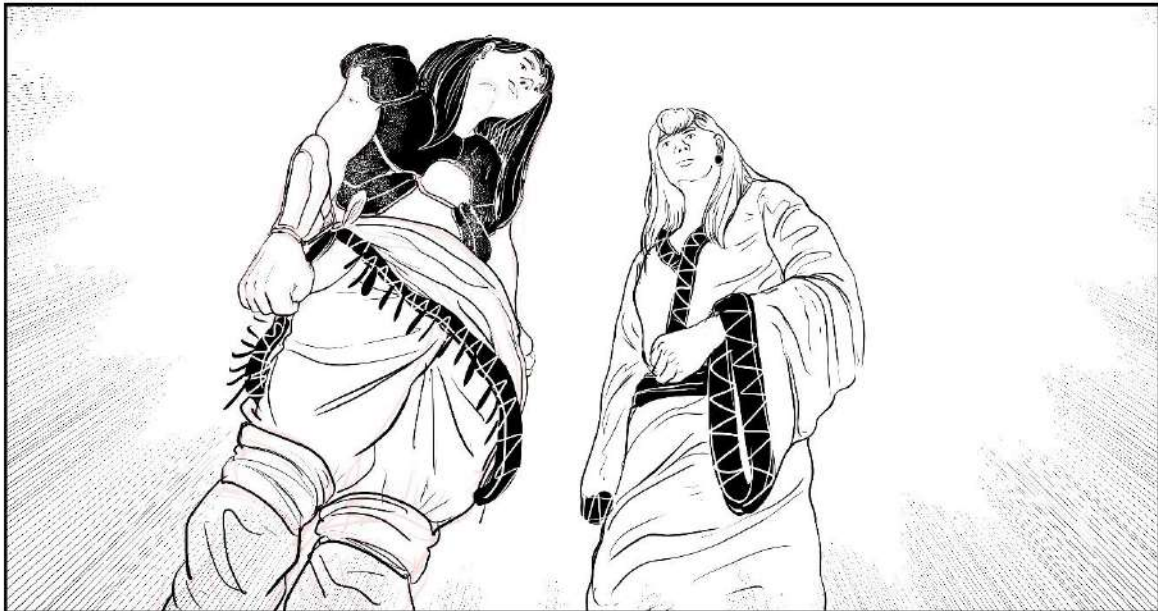










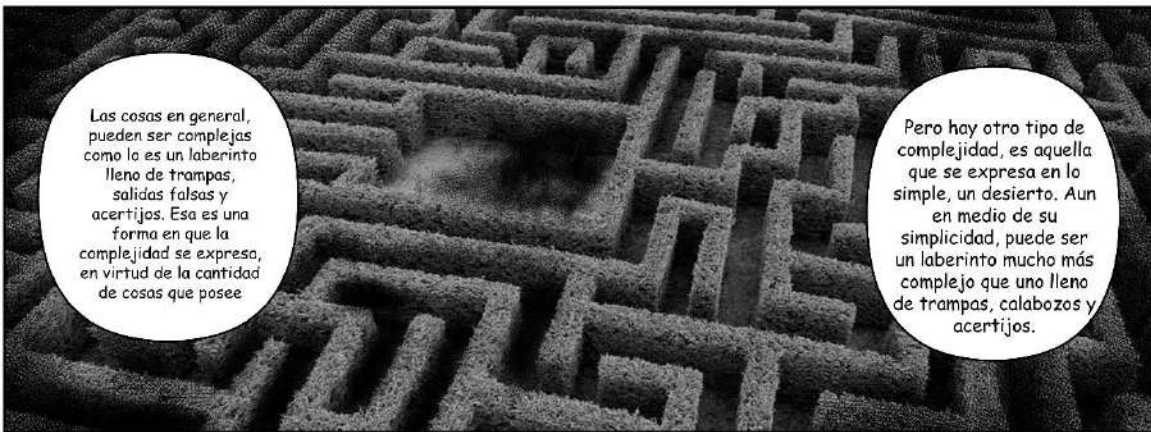




Aquí se probará que tan buenos cazadores son por el resto de sus vidas



Muy bien, voy a proceder a explicarles la prueba que tengo para ustedes



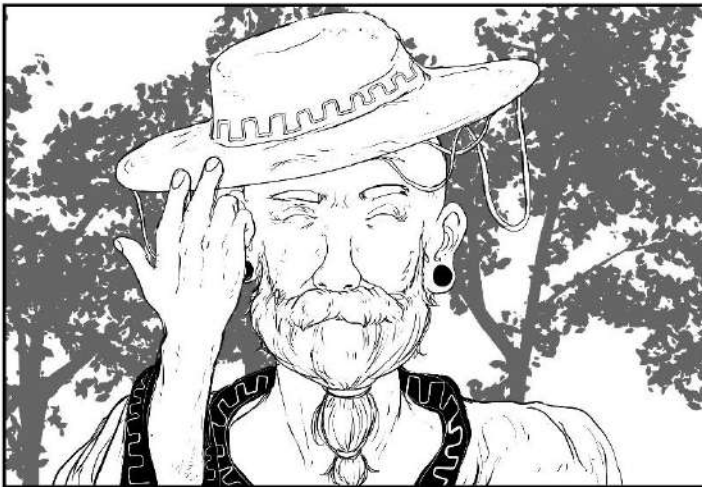
Las cosas en general, pueden ser complejas como lo es un laberinto lleno de trampas, salidas falsas y acertijos. Esa es una forma en que la complejidad se expresa, en virtud de la cantidad de cosas que posee

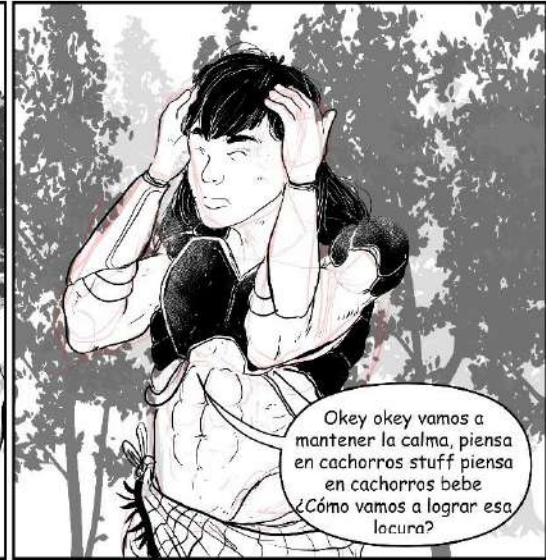
Pero hay otro tipo de complejidad, es aquella que se expresa en lo simple, un desierto. Aun en medio de su simplicidad, puede ser un laberinto mucho más complejo que uno lleno de trampas, calabozos y acertijos.



su prueba es simple como lo es el desierto

20 liebres hay en este bosque, 10 de ellas han de atrapar. Una red les proporciono, usen aquello que consideren mejor para traerlas todas ante mí y tienen hasta que caiga el sol.



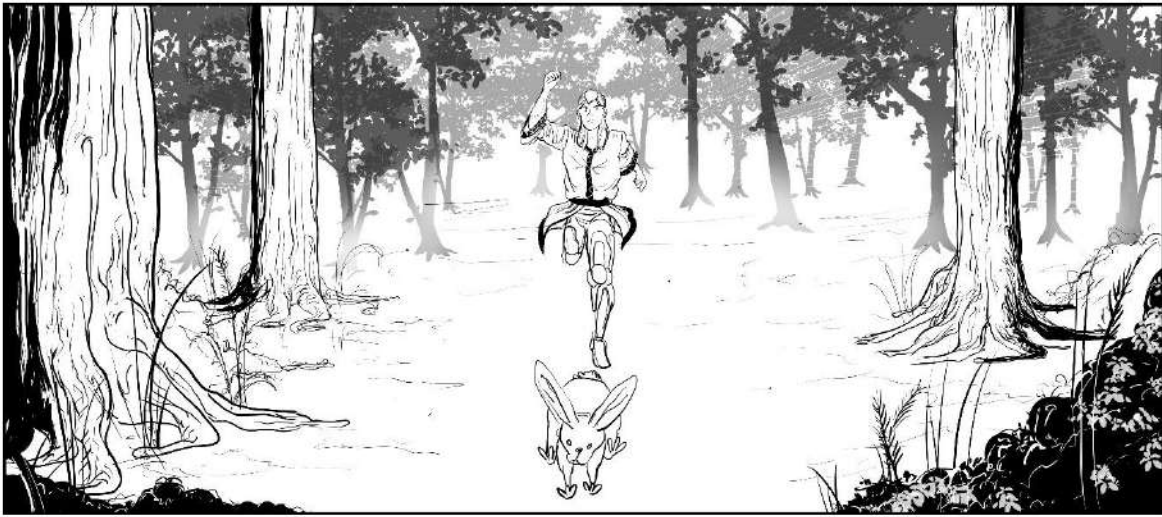








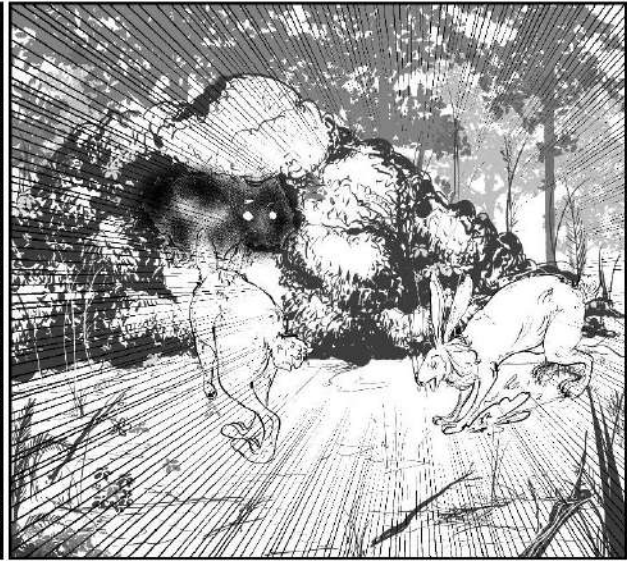




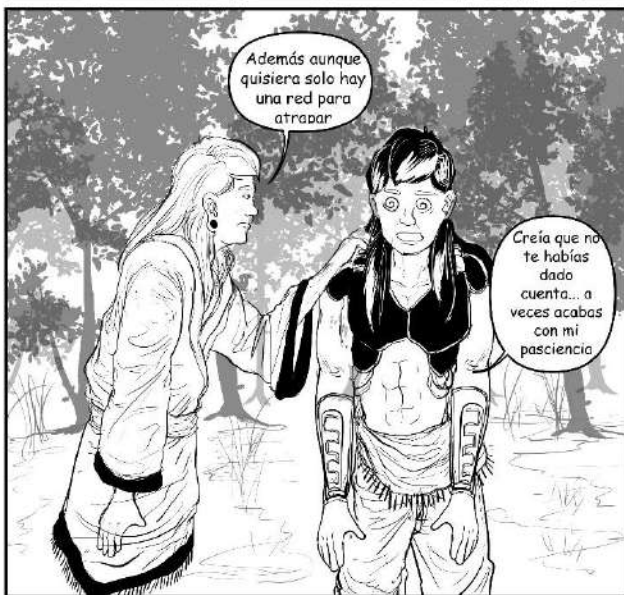




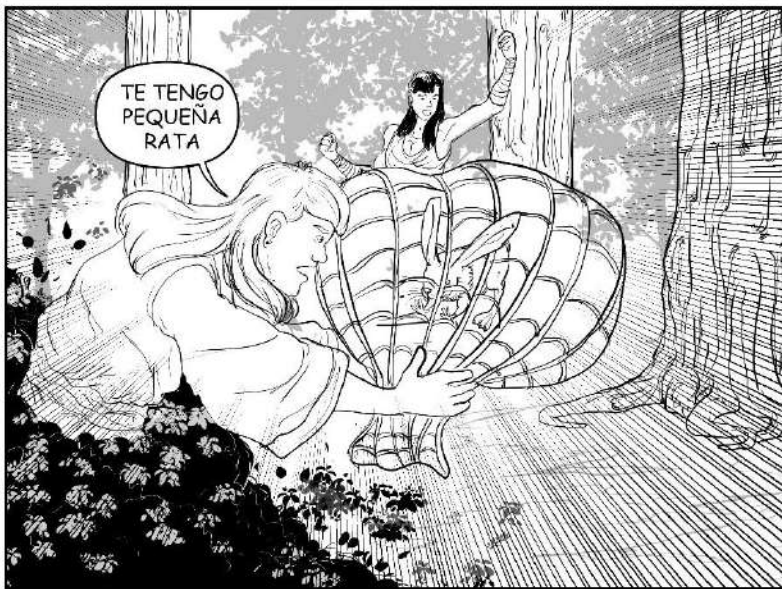
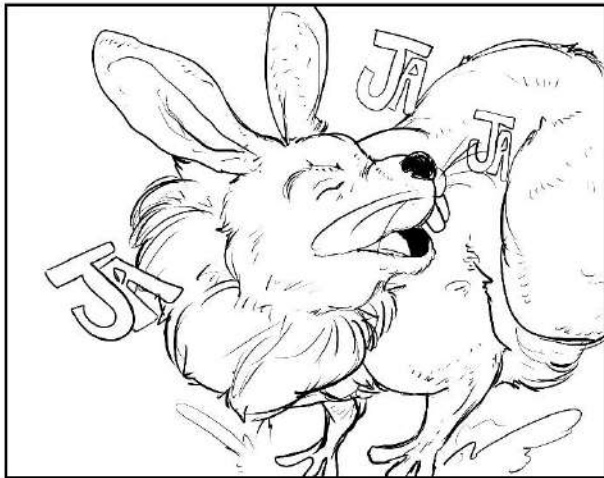
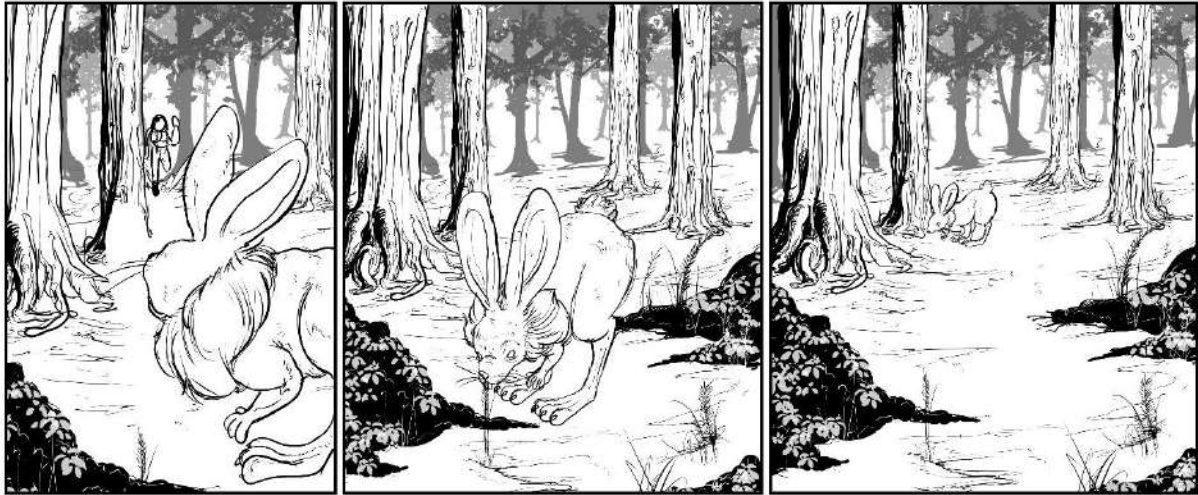






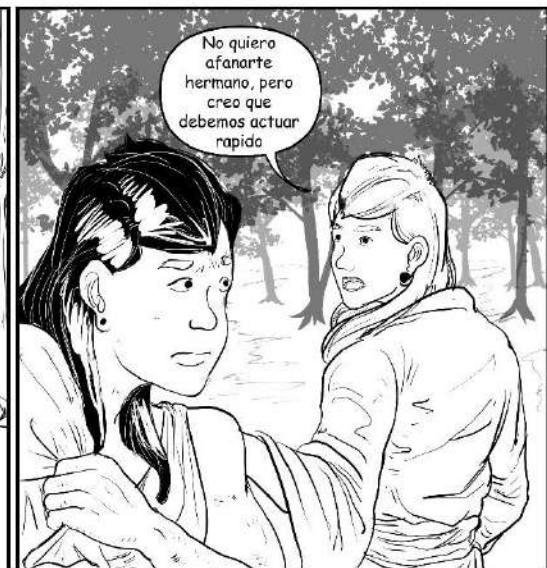




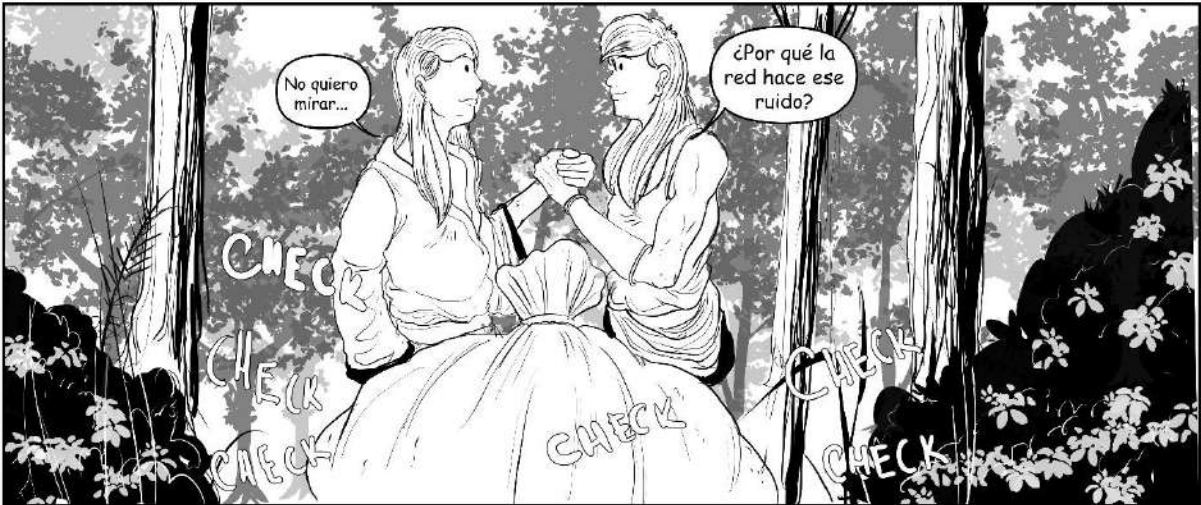


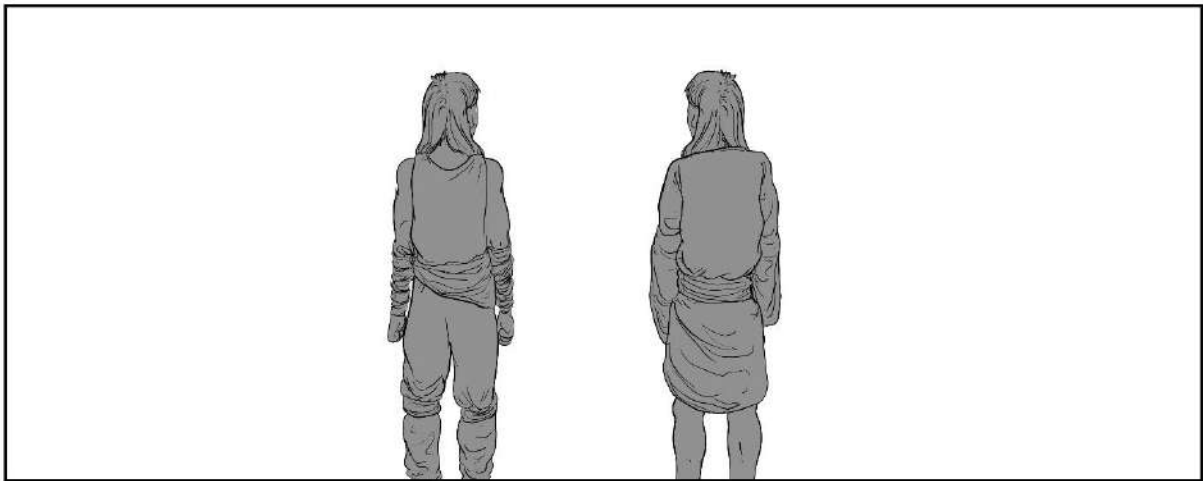
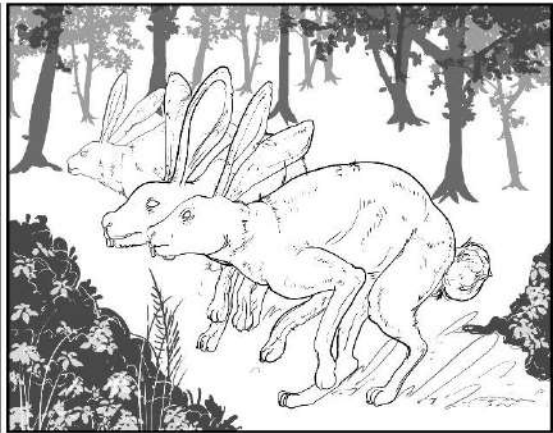
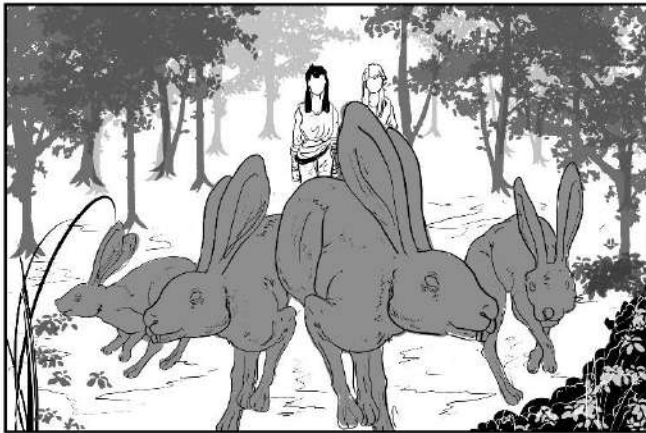




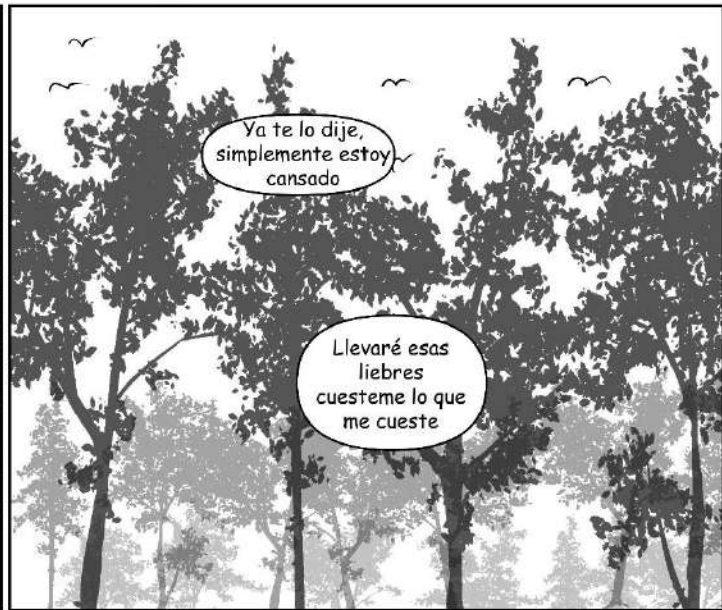






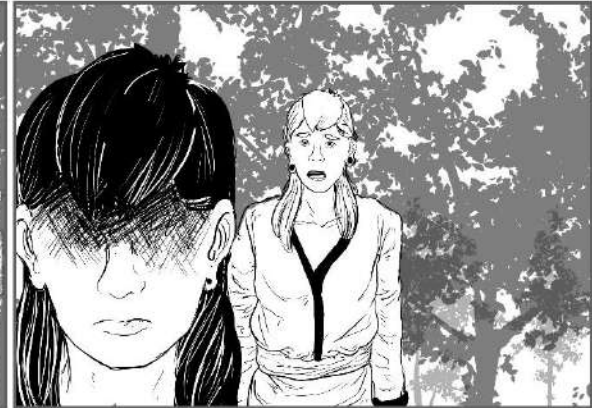
















Es verdad, de igual manera ya no hay nada que podamos hacer y supongo que así esta bien, empeñarnos en sufrir en estos momentos no nos hará cazadores

Ya casi es medio día y tenías razón, no hay liebres por ahí



Tal ves después de esta prueba algunas opciones diferentes, tal vez ser cazador no es lo unico que pueda hacer

Si, tienes razón, a veces siento una tensión por triunfar

Creo que lo has notado en mi forma de vestir y de ser, a veces quisiera ser como el abuelo en muchas aspectos, pero eso no me ha llevado a nada bueno, creo que me he negado el ser yo mismo

Wow, nos pusimos muy filosóficos, pero tienes razón, hay una cierta presión, a veces autoimpuesta de ser como aquellos que nos cuidan o a quienes admiramos





Siento que ello tambien me ha llevado a ser tan agresivo en ciertas circunstancias... la presión por ser tan buen cazador como lo fue el abuelo, me lleva a presionarme por alcanzarlo rapidamente

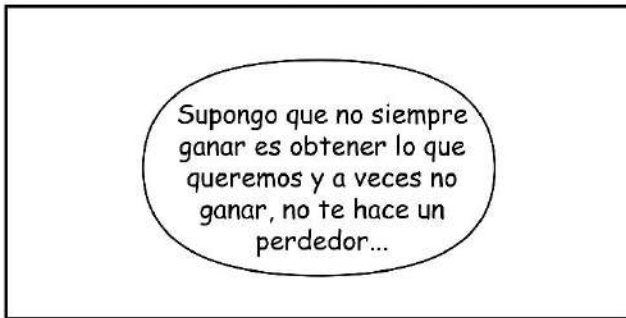


A mi me ocurre lo contrario, como viste en la prueba del buffaloide, me cuenta mucho actuar por el miedo a fracasar y no lograr ser como él

Pero en esta prueba avanzaste mucho en ello, esta vez actuaste más

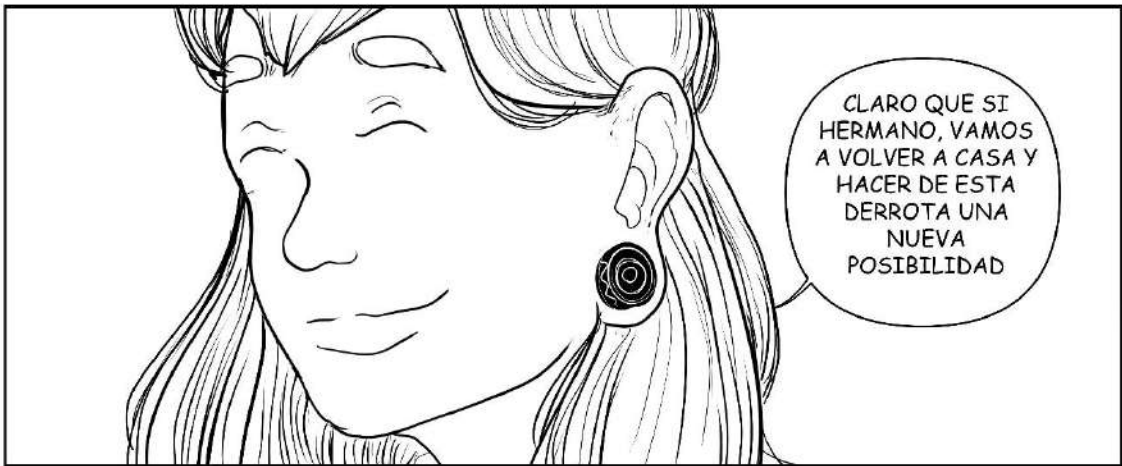
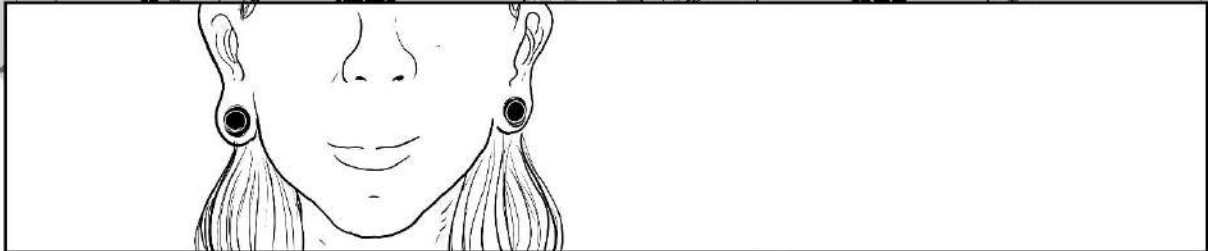


Si... aunque parece ser que no fue lo suficiente para lograr pasar la prueba





ADEMAS, AQUI NO
TERMINAN
NUESTRAS VIDAS,
ES EL COMIENZO
PARA ALGO NUEVO



CLARO QUE SI
HERMANO, VAMOS
A VOLVER A CASA Y
HACER DE ESTA
DERROTA UNA
NUEVA
POSIBILIDAD



Estoy de acuerdo hermano
¿Sabes que deberíamos
hacer? Llevar esa liebre
gorda que encontramos
dormida al inicio



jaja tiene incluso
sentido el abuelo
quedaría
satisfecho con
ella

Podemos
hacerle el
chiste al abuelo
de que esa liebre
gorda vale por
10 liebres en
una sola jaja



ESPERA UN
MOMENTO
QUE TAL SI
PUEDE SER
ASÍ



¿Recuerdas que la primera liebre que encontramos se hallaba dormida? ese tipo de liebres no suele estar dormida antes del mediodía

EY ¿QUÉ PASA HERMANO?

Solo hay una pocas ocasiones en las que lo hacen



Así es, eso era lo que nos comentaba el abuelo acerca de que la caza no tiene nada que ver con matar o no matar



De hecho, solo hay una excepción a esa regla



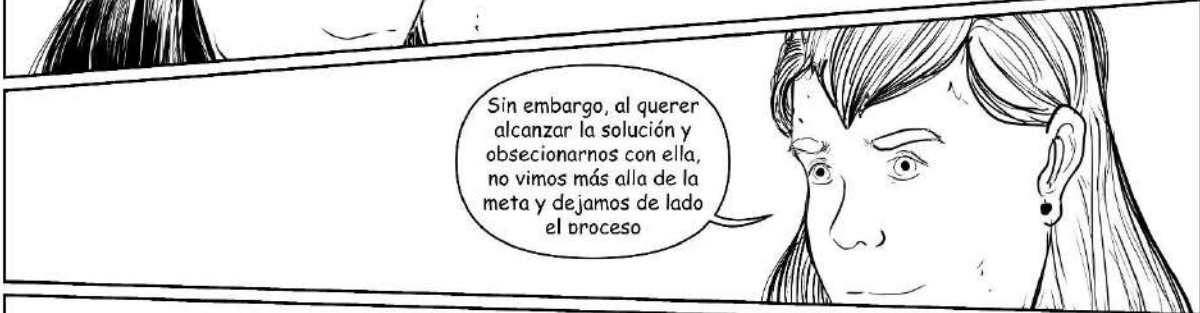
Jummm tienes razón, se supone que se mueven en el día



ACASO PODRÍA SER POSIBLE QUE....









¿ACASO
IMPORTA
COMO
ACABA UNA
HISTORIA

SI EL VALOR DE LA
MISMA NO SE
HALLA EN SU
FINAL, SINO EN EL
CAMINO QUE
RECORRIO?

Capítulo 6. Sistematización de la propuesta

6.1. Caracterización macro del colegio Hernando Durán Dussan

El colegio Hernando Durán Dussán (HDD en adelante) es una institución educativa distrital con modalidad mixta. Este ofrece una Educación Inicial (jardín, transición, primero y segundo, todos con jornada única), Educación Básica (tercero, cuarto, quinto y sexto con funcionamiento en la jornada tarde, y séptimo, octavo y noveno con funcionamiento en la jornada mañana, todos con jornada extendida), y Educación Media (décimo y undécimo con funcionamiento en la jornada mañana y articulados con el SENA). Esta institución se ubica en la localidad de Kennedy, en el barrio Dindalito. Actualmente, cuenta con una sola sede. A continuación mostraré algunos datos más específicos de las condiciones espacio temporales del lugar de implementación de la práctica:

Tabla 1.características generales del colegio

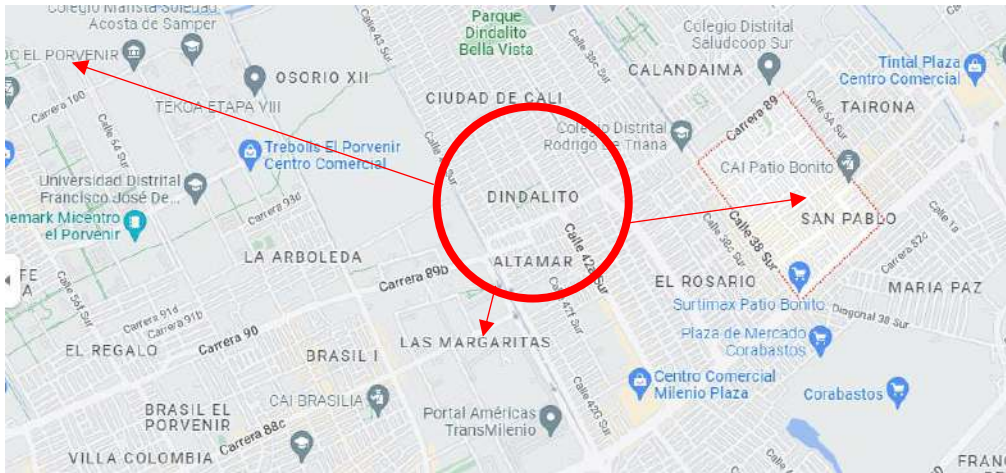
Nombre de la institución	Hernando Durán Dussán
Estrato:	Estrato 2
Número de sedes que posee el colegio:	Sólo posee 1 sede
Dirección:	Calle 42 f sur n°88a – 25
Localidad:	Kennedy
Barrio en el que se encuentra situado:	Dindalito
Jornada:	Jornada única con encargados en la mañana y en la tarde.
Número de cursos:	En la mañana, hay 31 cursos distribuidos en pre-jardin, kinder, transición. primero,

	segundo, tercero, séptimo, octavo, noveno, décimo y once. en la tarde hay cursos de kínder, transición, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto para un total de 30 cursos en dicha jornada
Número de estudiantes	2400 estudiantes aproximadamente
Rectora:	Jely Ilian Caro Martínez
Número de docentes:	El colegio cuenta con más de 100 profesores divididos en dos jornadas.
Equipo de orientación:	Equipo de 5 orientadoras junto con 3 profesores encargados del área de capacidades múltiples.

Creación propia

Para comenzar este proceso de contextualización y teniendo en cuenta los datos proporcionados antes, es importante señalar que el colegio se ubica en una localidad conocida por un gran índice de peligro, criminalidad y violencia, además de situarse cerca de barrios de alto peligro como lo son Patio Bonito o Bosa Porvenir:

Figura 5. Mapa de ubicación del colegio respecto a otras



Sacada de Google Maps, 2024

Estos barrios, incluidos en ellos Dindalito, poseen grandes índices de violencia, hurto y agresiones sexuales. Para efectos prácticos presentaré las estadísticas de los meses de enero y febrero del *Boletín mensual de indicadores de seguridad y convivencia* del año 2022. Mostraré solo 3 aspectos de lo que concierne a todos los estudios que nos provee el informe, a saber: homicidios, hurto de celulares y violencia sexual.

Figura 6. Indicje de homicidios en Bogotá del año 2022 en los meses de Enero y Febrero

Homicidios

Sexo de la Víctima	Ene-Feb2021	Ene-Feb2022	Diferencia Ene-Feb
FEMENINO	16	15	-1
MASCULINO	139	119	-20
TOTAL GENERAL	155	134	-21

Tomado de Consejo Superior de Investigaciones Científicas,
2024,(<https://scj.gov.co/es/oficina-oaiee/boletines>)

Figura 7. Indicie de hurto de celulares en Bogotá del año 2022 en los meses de Enero y
Febrero

Hurto de celulares

Sexo de la Víctima	Ene-Feb2021	Ene-Feb2022	Diferencia Ene-Feb
FEMENINO	3826	3768	-58
MASCULINO	4995	4759	-236
NO REPORTA	176	475	299
TOTAL GENERAL	8997	9002	5

Tomado de Consejo Superior de Investigaciones Científicas,
2024,(<https://scj.gov.co/es/oficina-oaiee/boletines>)

Figura 8. Indicie de delitos sexuales en Bogotá del año 2022 en los meses de Enero y
Febrero

Delitos Sexuales

Sexo de la Víctima	Ene-Feb2021	Ene-Feb2022	Diferencia Ene-Feb
FEMENINO	669	587	-82
MASCULINO	157	189	32
NO REPORTA	0	6	6
TOTAL GENERAL	826	782	-44

Tomado de Consejo Superior de Investigaciones Científicas,
2024,(<https://scj.gov.co/es/oficina-oaiee/boletines>)

Los datos proporcionados dan cuenta de las estadísticas de la localidad de Kennedy en su totalidad en referencia a los tres aspectos que decidimos analizar anteriormente entre los meses de enero y febrero. Estos datos pueden darnos una idea de la seguridad a nivel macro, dato que es sumamente importante conocerlo, pues da cuenta de que hay ciertas tensiones a nivel de violencia y peligro en el territorio que permea los procesos de aprendizaje y enseñanza en el colegio.

Otro ejemplo de este contexto de peligro y violencia se encuentra en el fenómeno de las pandillas que operan dentro y fuera de la institución. Entre las más conocidas en la localidad se encuentran los “super ocho” y “la super uno” grupos conformados por adolescentes y adultos que se mueven entre el barrio Dindalito, Patio Bonito, Margaritas y en los alrededores de la localidad de Bosa. Lo interesante de este tipo de grupos es que no operan directamente en los colegios como representantes de las bandas, sino que reclutan jóvenes de los colegios o en la mayoría de los casos los usan como puentes para el reclutamiento, el expendio de drogas o la intimidación.

Relacionado con lo anterior, la tasa de deserción, según los datos proporcionados por el profesor Jairo Gómez, es muy considerable entre los cursos de sexto y séptimo, pues es cuando los estudiantes más consideran en salirse de estudiar. Esto es interesante porque es un punto de anclaje en el que bandas criminales se apoyan para “jalar gente” dadas las circunstancias de deserción y necesidad en la que se encuentran estos jóvenes. Adicionalmente, el factor de la edad tiene implicaciones importantes, pues normalmente los estudiantes de sexto y séptimo grado oscilan entre los 11 a 14 años, edades en las que el modelamiento de la mente, la adolescencia y los problemas familiares puede ser las condiciones perfectas para el modelamiento de mentes y la manipulación de los sujetos, por parte de estas bandas.

Ligado a las pandillas y la deserción escolar, se encuentra el tema del microtráfico. Dadas las condiciones contextuales en las que se encuentra el colegio, no es de extrañar que el tema del expendio de drogas en el colegio Hernando Durán Dussán sea de gran importancia. Fundamentalmente, estas bandas, que he mencionado anteriormente, usan a los estudiantes de sexto y séptimo como puentes entre las pandillas o grupos organizados y el colegio. Incluso hacen uso de estos grados para fomentar el expendio de sustancias y además alentar al consumo de la misma.

Esto tiene serias implicaciones en el proceso educativo, pues ligada a la venta de estas sustancias está el impacto que genera a nivel de los estudiantes en sus estilos de vida, en sus formas de relacionarse socialmente con sus compañeros, familia, profesores, etc. Además del rol social, hay que mencionar también los efectos y consecuencias del consumo de estas sustancias en edades tan tempranas, tanto en un ámbito personal como en un ámbito cognitivo.

Un tema de relevancia cuando de entornos hostiles se trata es el tema del efecto e impacto de esa hostilidad y posterior adaptación al entorno. No solo hablo aquí de que hay miedo a causa de las condiciones contextuales, sino que, además, los estudiantes tienen muchas veces que adaptarse a esas condiciones para poder sobrevivir o como dijo un estudiante al que entreviste “llegar vivo a mi casa en donde me espera mi mamá”.

Estas condiciones son las que pueden ayudarnos a cuestionar por qué los estudiantes muchas veces ven poca utilidad en lo que les enseñan en el colegio y por ende muestran poco interés dado que el entorno en el que se encuentran no parece significativo saber matemáticas o inglés, sino saber defenderse y procurarse la comida. Este condicionamiento del entorno lleva a la adopción de estilos de vida agresivos dados los entornos hostiles en los que se encuentran los estudiantes. Gran parte de las pandillas hacen uso de ese miedo al peligro para brindar una cierta “protección” dadas las mismas condiciones de inseguridad que estas bandas fomentan y promueven.

Todo este contexto macro anteriormente mencionado, nos da un panorama más amplio de las condiciones contextuales del colegio y algunas de sus problemáticas dado el espacio en el que se encuentra ubicado. Esto es importante conocerlo, pues entre muchas de las funciones de un docente, está la de sugerir un abanico de posibilidades que le permita ayudar desde lo micro, a sondear estas problemáticas, promover y proponer modelos de acción y solución de tales

problemáticas en macro y finalmente generar cambios sociales a través del conocimiento de su escenario educativo.

En lo relativo a lo medioambiental hay mucho que decir. Por un lado, el colegio se encuentra en una zona sumamente sucia y de poca gestión de los residuos y basura. Esto era algo de lo que más me daba cuenta a medida que iba a realizar mi práctica, pues la cantidad de residuos y los estados deplorables de las calles era hechos muy obvios a simple vista:

Figura 9. Calles alrededor del colegio.



Creación propia

Figura 10. Calles alrededor del colegio.



Creación propia

Como se pueden ver en las imágenes, la administración y correcto procesamiento de tales residuos es deficiente. No solo se trata de un tema de algunos papeles o bolsas por ahí, es una completa colonización de basura, por así decirlo. Además, reitero lo ya dicho: estos residuos se encuentran muy cerca al colegio, incluso en la biblioteca que queda al frente del colegio se encuentran bolsas, plásticos y residuos:

Figura 11. Basuras al frente de la biblioteca.



Creación propia

Estas condiciones no solo a nivel de disposiciones emocionales generan cambios negativos, pues el entorno y su estado son determinantes para el interés, la motivación y el correcto y saludable despliegue en un escenario educativo, sino que además si hablamos en términos de salubridad, el contexto circundante es bastante desaseado.

Sin embargo, estas negativas que hemos mencionado antes en torno a los alrededores del colegio parecen flanquearse en el escenario educativo interior, pues cuenta con una infraestructura y espacios académicos muy ricos y bien cuidados:

6.2. Caracterización meso y micro del colegio Hernando Durán Dussan

Ya he mencionado algunas de las consideraciones a nivel general en el territorio en el que el colegio se encuentra. Es momento de hablar de condiciones más particulares de la institución y del grupo de estudiantes que elegí la población. Para ello, hablaré de cuestiones más situadas de la institución como tal, sus características internas y algunas cuestiones relativas al grupo de 1005.

Tabla 2 Infraestructura del colegio Hernando Durán Dussan

Número de salones con los que cuenta el colegio:	Cuenta con 34 salones de clase
Número de tiendas:	Hay dos tiendas disponibles para la compra de alimentos.
Auditorios:	Cuenta con dos oratorios para eventos y anuncios globales.
Canchas:	Tiene 2 canchas para la práctica de deportes, como futbol, voleibol, basquetbol y tenis.

Biblioteca:	Cuenta con una biblioteca con 4 secciones: infantil, juvenil, sala general e informativa.
Laboratorios:	Tiene dos laboratorios que cuentan con implementos para química, física, biología.
Salas para los directivos:	Cuenta con una sala de profesores, dos orientaciones, una sala para coordinación académica, una sala para la rectoría, una sala de juntas y una sala para secretaría.
Sala de sistemas:	Tiene dos salas de sistemas con alrededor de 40 computadores cada una.
Conexiones digitales y servicios del colegio:	El colegio cuenta con conexión a internet para los equipos del colegio, mas no para uso privado dentro de la institución por parte de funcionarios o estudiantes. Cada salón está equipado con un televisor funcional para el uso didáctico por parte de los docentes y cuentan con servicios de agua, electricidad y gas (para el restaurante).
Utensilios y utilidades:	El colegio provee de balones, lazos, tableros de ajedrez, mesas, y utensilios varios para cada asignatura y para los espacios académicos en general.

Restaurante:	Cuenta con un restaurante comunitario que sirve también como sala en masa de eventos.
Parqueadero:	Posee parqueadero para bicicletas, motos y para carros.

Creación propia

Si bien esta lista de espacios académicos e infraestructura es muy completa y rica en términos de asegurar el bienestar y la dignidad del proceso educativo, es más impresionante la arquitectura y estética del colegio:

Figura 12. Interiores del colegio.



Creación propia

Figura 13. Zonas verdes del colegio.



Creación propia

Figura 14. Alrededores del colegio.



Creación propia

A mi criterio, es un espacio académico que brinda motivación, interés, que da gusto de permanecer en él y no una pereza inconmensurable dadas unas condiciones precarias, todo lo contrario, el colegio está sumamente limpio, bien organizado, incluso cambian de decoraciones pasadas las semanas. Tengo entendido que esto último se debe a que los profesores articulan sus

trabajos y sus apuestas pedagógicas para incluir al colegio, para hacer una relación entre lo que se hace en la malla y lo que se puede aportar al espacio educativo.

Figura 15. Biblioteca del colegio.



Creación propia

Figura 16. Sala general de la biblioteca del colegio.



Creación propia

Figura 17. Comedor público.



Creación propia

Figura 18. Zona de parqueadero de bicicletas.



Creación propia

Figura 19. Parqueadero de carros del colegio.



Creación propia

Aquí quisiera hacer una acotación pequeña. Me puse a contar las bicicletas que había parqueadas y había alrededor de unas 120. Esto, aunque parezca irrelevante podríamos deducir que hay muchos estudiantes que deben desplazarse en bicicleta ¿ello no es un factor a tener en cuenta en la disposición al aprendizaje?, tal vez allí hallo un punto a mejorar en la institución, el que no haya implementado un sistema de rutas o de algún subsidio de transporte para la ayuda de los estudiantes, pues el tener que hacer un esfuerzo desde temprano para llegar a clase podría tener un impacto negativo sobre la disposición energética desde temprano de aquellos estudiantes que se desplazan usando su propia energía física para ello.

Figura 20. Sala de profesores.



Creación propia

6.3. Caracterización micro de la población elegida e intervenciones de la propuesta

Ahora bien, una vez estipuladas estas condiciones espacio-temporales del colegio, a un nivel más macro, es momento de situarnos en las condiciones micro de los estudiantes y el proceso que desarrolle con ellos. Yo me vinculé a este colegio a través de la práctica pedagógica investigativa desde el nivel 3 de prácticas hasta el último nivel de esta (práctica 6) por lo que el bagaje y experiencias en el colegio me motivaron a implementar la propuesta del Cómic Filosófico allí. Específicamente, elegí el curso 1005, pues según las propias palabras del profesor de planta encargado del área de filosofía, “en décimo se trataban cuestiones relativas al qué es filosofía y cómo se hace filosofía”. Esto me caía como anillo al dedo, pues parte de los objetivos de la propuesta se enmarcan en dar una perspectiva más amplia a estos enigmas constitutivos del quehacer filosófico en el aula.

Fue así como me dediqué gran parte de mi noveno semestre (práctica 5) a sensibilizar a los estudiantes con el tema del cómic, exponerles sus dinámicas, cómo podían usarlo y otras cuestiones relativas a su pertinencia con la filosofía y la vida diaria. Fundamentalmente, lo que hice fue crear varios cómics, que les fueran dando una idea a los estudiantes de cómo funcionaban estos y de la manera en la que podrían expresar ideas. El primero de ellos fue un cómic llamado ¿Qué carajos es un cómic? En el que una mascota gato explicaba las dinámicas del cómic, cómo leerlo y cuál es su posible lenguaje filosófico. Con este primer cómic deseaba mostrarles a grandes rasgos algunas generalidades del medio, para que cuando fuera a implementar la propuesta final, no se encontraran con algo completamente nuevo y desconocido.²¹

Posteriormente, implementé otro cómic llamado ¿Qué es la metafísica? En este recurso, mi interés se enmarcaba en ir naturalizando a los estudiantes en otras formas de lectura e interpretación de textos filosóficos. En el caso de este cómic, exponía algunas ideas y cuestionamientos acerca de lo que podía entenderse como la metafísica en un sentido no prescriptivo, sino general. A muchos de los estudiantes les gustaban estos recursos, incluso el incluir bromas, chistes y referencias a situaciones de la vida o de algún medio audiovisual, les incitaba a leer con más gusto.

Finalmente, implementé un cómic mucho más metafórico, el cual empezaría a sembrar el germen de una lectura menos literal y más interpretativa propia del lenguaje de los cómics. El nombre de este cómic era el hombre que se quería comer el mundo. Este cómic trataba de un hombre, llamado Jacobo, que construía estatuas, pero como no le alcanzaba para comer, se autoconsumía a sí mismo. El cómic tenía un sentido literal, el hecho de que Jacobo cocinara partes

²¹ Puede acceder a este cómic y los que se nombraran a continuación en el siguiente enlace <https://drive.google.com/drive/folders/1hN0mj56e8hdasD7B1h1vOgRfYQwr005E?dmr=1&ec=wgc-drive-globalnav-goto>

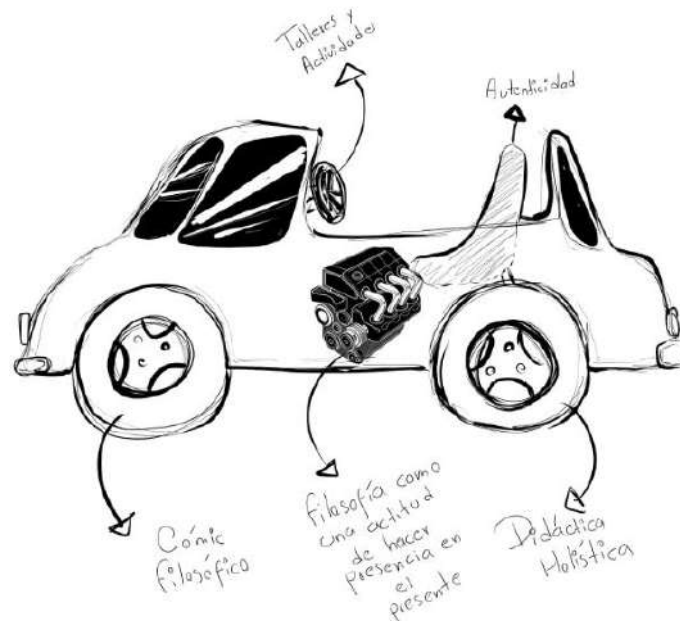
de su cuerpo, pero también había una metáfora detrás, el autoexplotamiento y el consumir la vida propia para sobrevivir. El objetivo de este cómic era empezar a desarrollar en los estudiantes lecturas en las que pudieran interpretar lo que creían que ocurría o pasaba, no a primera vista, sino después de un análisis e interpretación propio.

Con este proceso de sensibilización, que era a su vez una pre-paración para la propuesta final, intente llevar a los chicos al conocimiento de un medio como el cómic y sus dinámicas, pasar por una lectura más literal y expositiva y terminar por una lectura más simbólica, metáfora y analítica. Todo ello para que no fuera necesaria la intervención explicativa de mi parte al momento de traer la consolidación de la propuesta final, la cual, como ya lo he expuesto, tiene elementos simbólicos y que no están a simple vista en la mera lectura lineal del cómic.

Ya en el último nivel de práctica (VI), con mi propuesta terminada, empecé a planificar el proceso que iba a llevar para implementar dicha propuesta. En esta primera etapa de la IA, mi objetivo era planificar 4 sesiones (1 mes) para ejecutar la propuesta y evaluar su efectividad en el curso. Para ello, me fue especialmente necesario diseñar, algo que llamé *el carrito*. Para mí, implementar esta propuesta no iba a ser imponer una visión de lo que era la filosofía como forma de vida o lo que era el éxito o qué debían o no aprender los muchachos y muchachas. Para mí, era importante que aunque la propuesta partiera de unos objetivos, planeaciones y talleres, los estudiantes pudieran expresar su autenticidad y llegar a sus propios aprendizajes.

Con esta visión en mente me pensé el siguiente esquema que serviría como un horizonte para cada uno de los talleres en clase:

Figura 21. Esquema de la actitud y visión frente a las clases de filosofía.



Creación propia

Como se puede observar, este esquema podría asemejarse a un carro. La actitud que quería tomar a lo largo de las sesiones antes que estipular unas planeaciones completamente prescriptivas y absolutas o unos criterios inamovibles de lo que era una clase, era pensármelo como una estructura que si bien está diseñada de una forma (carro), podría variar según quien se sitúen en ella (pasajeros).

Siendo así, me pensé este proceso de crear las clases como un carro que tiene dos ruedas que le permiten desplazarse, el cómic filosófico y la didáctica holística. Ambos son “objetos” que están en constante movimiento y van cambiando según el camino. El motor, sería la filosofía como una actitud filosófica de hacer presencia en el presente. Este motor también está en movimiento y no es que sea una pieza más importante que las ruedas, todos juegan un papel importante y

complementario los unos con los otros y son, por así decirlo, elementos que movilizan las clases. Sin embargo, está también el asiento y el manubrio. El asiento es el lugar que cada estudiante ocupa para expresar el camino al que quiere ir, mientras que el manubrio serían los talleres y actividades, que si bien direccionan el camino, es el estudiante, el que, sentado en el asiento, decide hacia donde partir y llevar esta estructura ya prediseñada.

Ahora bien, me parecía interesante, que en todas las sesiones los estudiantes pudieran desarrollar las actividades con diferentes estilos de escritura, complementando con dibujos, frases que les gusten, referencias a sus vidas o un estilo de escritura poético. También se me ocurrió que podría trabajar el cómic de manera fragmentada para las cuatro sesiones, es decir, dividir la historia en varias sesiones e ir la reflexionando semana a semana, tanto para ir construyendo la idea general de la historia, como para ir desarrollando las ideas de la historia a medida que nos encontrábamos con nuevos temas. Cada una de las sesiones quedaron así:

Tabla 3. Planeación primera implementación.

Primera intervención (Páginas de la 1-17)
<p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer detalladamente el cómic filosófico en las páginas estipuladas. 2. Con relación a lo leído en el cómic y sus propias reflexiones, conteste las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿En algún momento de su vida considera que usted se centró únicamente en los medios y no en los fines, tal como le ocurrió a Stuff en la cacería del bufaloide? • ¿Qué opinión tiene acerca de las ideas expuestas del abuelo de Stuff y Fandú cuando este se encontraba enterrando el cadáver del bufaloide? Tome alguna de

las ideas que le haya interesado, sea para criticarla o para explicar por qué está de acuerdo.

¿Considera que tal como Stuff y Fandú en algún momento se sintió sobrepasado por una meta o reto que parecía imposible de lograr la primera vez que se lo presentaron?

-

Creación propia

Tabla 4. Planeación segunda implementación.

Segunda intervención (Páginas de la 18-33)

Actividad:

1. Leer detalladamente el cómic filosófico en las páginas estipuladas.
2. Con relación a lo leído en el cómic y sus propias reflexiones, conteste las siguientes preguntas y realice los puntos solicitados:
 - En el capítulo leído en clase, se aborda el tema de la pelea entre ambos hermanos. Tanto Fandú como Stuff parecen ser metáforas de aspectos de una misma personalidad pero llevados al extremo. Mientras Stuff es muy activo e impulsivo, Fandú es más pasivo y tímido. ¿Ha experimentado una dualidad tal entre aspectos de su personalidad que le ha impedido seguir aquello que quería lograr?
 - ¿Considera que usted tiene una armadura que, tal como a Fandú y Stuff, no le deja avanzar en sus metas o propósitos? ¿Cuál sería esa armadura?

- .Cuál es, a su criterio, las implicaciones de cargar con un peso que, aunque le proteja, puede llegarlo a limitar en el “moverse en el mundo”, puede referenciar una experiencia personal si así lo desea.

Creación propia

Tabla 5. Planeación tercera implementación.

Tercera intervención (Páginas de la 34-43)

Actividad:

1. Leer detalladamente el cómic filosófico en las páginas estipuladas.
2. Con relación a lo leído en el cómic y sus propias reflexiones conteste, las siguientes preguntas:
 - ¿Ha sentido que usted va demasiado lento en su vida o que debería ir más rápido tal como Fandú lo creía?
 - ¿Qué representan para usted la red en la que tenían a las liebres encerradas?, y según esa interpretación ¿ha sentido que su red se ha roto en algún momento, por qué?
 - Dibuje, esquematice, esboce o escriba dos caminos de una meta que usted desee alcanzar. En el primero, exprese según el medio que haya escogido, qué pasaría si solo se centrara en los medios y no en los fines. En el otro camino, haga lo mismo, pero esta vez considerando únicamente los fines y no los medios para lograr tal meta.

Creación propia

Tabla 6. Planeación cuarta implementación

Cuarta intervención (Páginas de la 44-53)
<p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Leer detalladamente el último capítulo del cómic filosófico, junto con todos los demás capítulos para finalizar la historia de Fandú y Stúff.2. Con relación a lo leído a lo largo del cómic y los temas desarrollados y tratados a lo largo de las sesiones, exponga en 2 minutos, los aprendizajes más importantes que destaca de las sesiones.3. Escriba en una página, una crítica constructiva a la propuesta del cómic filosófico puede expresar sus inconformidades con las sesiones, con el recurso del cómic, así como también características positivas de la propuesta y del espacio a lo largo del mes.

Creación propia

Mi objetivo, como ya he recalado, es que las preguntas pudieran abrir la mente de los estudiantes y les permitiera expresar, de la manera en la que ellos consideraban, las respuestas y reflexiones que a ellos les suscitaba. Si echamos un vistazo, hay ciertos indicativos o actividades ya predispuestas, pero no se dice nada sobre la manera de cómo abordarlas o expresarlas, un lenguaje poético, una escritura narrativa o uno que otro dibujo para ejemplificar podrían ser posibilidades.

También, intente que las preguntas fueran lo suficientemente sugerentes para invitar a reflexionar, pero que no limitaran a una única o verdadera respuesta cerrada, sino que realmente invitaran a pensar algo más allá que llenar un formato o una serie de actividades para pasar la materia.

Adicionalmente, a lo largo de las sesiones les decía a los estudiantes que podían cuestionar las preguntas que les hacía, pues de entrada, ya sabía que estas preguntas presuponían cosas como que tenía que aprender algo de manera necesaria o que si o si tenían que identificarse con las circunstancias planteadas. Por eso, les dije que si querían podían escribir un cuestionamiento a la pregunta misma, incluso en preguntas del tipo “¿Qué habían aprendido en x o y situación?” si no habían aprendido nada, podían escribir por qué.

Adicionalmente, una de las estrategias que se me ocurrió para llevar a cabo un registro de todo el proceso fue pedirles a los estudiantes que llevaran una carpeta, decorada como ellos quisieran, en donde iban a guardar sus progresos a lo largo de los talleres. Esto me pareció particularmente útil para ser más consientes y consistentes con los procesos que desarrollaríamos a lo largo de las sesiones.

Ahora bien, con todo esto en mente, era momento de la ejecución de las sesiones y de la propuesta como tal, esto he decidido explicitarlo a través de una redacción general de los procesos que se dieron en el aula. Considero que la narración permite tener una idea general de algunas de las estrategias y acontecimientos en torno a la propuesta misma. He decido hacerlo así y no anexar entrevistas o evidencias visuales por derecho a la privacidad de los estudiantes. Voy a explicar cómo ejecute cada una de las sesiones planificadas en el primer momento de la metodología.

Primera intervención

Todo comenzó de una manera muy positiva, a pesar de que hubo una actividad en mitad de la clase que imposibilitó completar toda la sesión. Comencé haciendo un poco de memoria a los estudiantes sobre las cosas que yo había implementado el semestre anterior y de los procesos que habían sido parte (sensibilización). Con esto quería que no partiéramos de algo que simplemente se dejó en el

pasado o que presupusiera que debían recordar dichos procesos, sino brindar claridad tanto de lo que anteriormente se llegó a implementar, como de lo que se implementaría de ahora en adelante, les hablé de cómo cree la propuesta con base a las respuestas que me dieron en la entrevista que les hice.

Me llenó de mucha alegría ver que los estudiantes aún me recordaban y algunos decían que les había hecho falta en este tiempo. Aproveché al máximo esa disposición que algunos mostraban para incentivarlos a tomar esta oportunidad como una manera de ver a la filosofía como algo que pudiera llegar a ser impactante en sus vidas.

Fue entonces cuando les di la actividad y la primera parte del cómic. En términos generales, este primer apartado trataba sobre el inicio de la historia y algunos cuestionamientos que se plantean en torno a sentirse “insuficiente”, los medios y los fines, y la idea de centrarse únicamente en el uno o en el otro. Presenté las preguntas que iban a direccionar el ejercicio teórico y práctico que íbamos a desarrollar. Mi objetivo principal era que el ejercicio de filosofar se convirtiera en algo orgánico, experiencial y beneficioso para cada uno de los estudiantes, no que se sintiera como una carga académica más o como un dolor de cabeza, sino que constituyera un equilibrio perfecto entre la incomodidad que representa pensar y el gozo que suscita el aprender y descubrir una nueva posibilidad. Con eso en mente, dejé claro desde el comienzo que no dejaran de expresar todo aquello que les molestara, que les suscitara una duda (por más obvia o tonta que parezca) o que quisieran aportar.

Con todas estas precisiones, comenzó la clase, muchos chicos leían el cómic en voz alta, otros eran más cautelosos y lo disfrutaban en silencio, algunos lo hacían en pareja, fue interesante ver como la lectura, cuando no se guía, permite que cada uno exprese su estilo y modo de ser en este tipo de procesos. Algunos chicos se empezaron a emocionar, algunos otros se mostraron más

calmados o indiferentes. Todo este tipo de lenguajes corporales me servía para hacerme una idea de cómo direccionar o guiar los procesos más individuales. Desgraciadamente, este día de la implementación ocurrió un suceso imprevisto y fue el hecho de que los muchachos necesitaban hacer una actividad de la Semana por la paz. Eso interrumpió el ritmo de la clase y al final de la clase tuve que dejar el ejercicio propuesto para que lo terminaran en la casa.

Este suceso me desanimó un poco, pues no quería que usaran tiempo de ocio o de descanso en sus hogares para adelantar el trabajo o que lo vieran como una tarea que había que completar y ya. No significa que creyera que sin mi acompañamiento no podían hacer nada o que eran completamente dependientes de mí, sin embargo, el espacio y la presencia de una figura que tiene la intención de resolver las dudas que puedan plantearse, podía suscitar mayor motivación y disposición a ver este tipo de procesos como algo más allá de un trabajo del montón. De igual manera, me propuse como objetivo usar la siguiente clase para suplir estos contratiempos y aprovechar lo máximo posible el tiempo que tenía.

Segunda intervención

En la segunda intervención que realicé con los chicos del curso 1005, desarrollamos la segunda parte del cómic. Esta trataba temas en torno a las expectativas, las metas, los conflictos con los demás y las cargas. El argumento general era que los protagonistas del cómic comenzaban la prueba para convertirse en cazadores. Para ellos la prueba parecía imposible, incluso llegaron a tener disgustos entre ellos, ya que terminaban chocando al momento de querer hacer las cosas por separado. Después de ese conflicto, se dan cuenta de que lo que no les permite alcanzar a las liebres son las armaduras tan pesadas que llevan, innecesarias para el tipo de cacería en el que estaban. Al deshacerse de ellas, logran capturar la mitad de las liebres.

Esta vez decidí, dejarles las preguntas escritas en el tablero y dejarlos que exploraran lo que entendieran del contenido del cómic. Las dos preguntas que les hice fueron: ¿en qué momentos de su vida ha considerado que la prueba del cazador no era lo que usted esperaba? ¿Cuál considera usted que es la armadura que carga y no le permite alcanzar las liebres? Las preguntas eran ambiguas desde el comienzo y aquella era la intención, además desde un inicio quise presuponer cosas como “la prueba del cazador” o “la armadura” con la intención de mezclar lo que podría considerarse como la realidad con la ficción, a fin de que resultase más sencillo relacionar lo expuesto en el cómic con las experiencias de los chicos. Era en este punto en que decidí confiar por completo en las potencialidades del cómic como recurso y también de las pautas que les di en la anterior intervención. Era el momento de probar si mi propuesta podría sostenerse sola y si el cómic podría llegar a suscitar esa disposición filosófica en los estudiantes, esa actitud de sospecha, de análisis, de reflexión.

Siendo sincero, nunca me imaginé lo que llegaría a pasar. Verán, varios de ellos empezaron a leer el cómic, pero había algo especialmente interesante una vez terminaban de leerlo y era que uno a uno, iban llamándome desde sus asientos para acudir frente a dudas, pero no eran dudas del tipo “profe no entendí, ¿qué toca hacer?”, sino que eran dudas sobre situaciones del cómic en relación con su propia vida. Algunas de estas dudas eran “Profe ¿pero si uno no se fija en los fines, entonces en la vida no hay que tener metas ni propósitos, sino dejar todo a lo que vaya sucediendo?”, “Profe ¿pero por qué hay que quitarse la armadura que uno lleva si está en un entorno hostil, también en esas circunstancias hay que hacerlo?” “Profe, pero no está mal pensar que haya que perseguir metas y eso sea desgastante ¿Luego las cosas buenas no cuestan sudor y sufrimiento?”

Uno tras otro, comenzaron a darle una interpretación propia al cómic y al intentar responder a la pregunta, iban una y otra vez, relacionando hechos del cómic con sus propias vidas. En muchas ocasiones me llamaban solo para exteriorizar lo que iban a escribir e incluso mostrarme su postura frente a lo que quiso decir una u otra pregunta. Gran parte de las metáforas que allí expresé fueron comprendidas por los chicos. Para algunos, la armadura era el orgullo que no dejaba avanzar en la vida, para otros, eran los problemas familiares, el estrés laboral o académico, etc.

Varios chicos comenzaron a filosofar por ellos mismos, no había intervención de mi parte más allá que para escuchar activamente lo que tenían para contarme. Había una emoción excesiva cuando veían en mi rostro la fascinación con la que los escuchaba. En muchas ocasiones, les decía que hablaran más, que me contaran más sobre algún asunto y eso les motivaba a seguir hablando. Muchos de ellos relacionaron fácilmente lo que pasaba a lo largo de la historia con sus casos personales, algunos lo hacían desde experiencias escolares, sociales, o familiares, lo que facilitaba que se expresaran más fácilmente al hablar de cosas que les eran cercanas a sus vidas.

Obviamente, no desaproveché la oportunidad para decirles “¿ven que no hay necesidad de ser un experto para filosofar?” “¿Se dan cuenta que la filosofía sí sirve para la vida?” “¿Siguen creyendo que la filosofía es algo que solo está en los libros?”. Con estos comentarios quería quitarles el lavado de cerebro escolar según el cual la filosofía era algo aburrido, subordinado a los libros, a los filósofos occidentales, a lo serio y cuadriculado.

Particularmente quiero recalcar una conversación con una de mis estudiantes. Ella me contaba que hace un tiempo sentía que cargaba con una armadura y era la de que no sabía qué carrera debía elegir, pues le gustaban tantas cosas que eso parecía que le impedía avanzar. Posteriormente, la misma chica dijo: "así como en el cómic, los personajes no podían moverse bien a causa del peso de las armaduras, a veces no puedo avanzar". También me decía que la

pregunta acerca de la cacería le había hecho pensar mucho en su propio futuro, pues el tema de decidir qué futuro elegir, parece que se pintaba de una manera, pero no era tan mágico como parecía o se creía. Recuerdo que quedé sorprendido y maravillado al ver que una de mis estudiantes llegara a semejantes reflexiones a través del CF.

Lo más sorprendente de todo, era que ella era una de las estudiantes a la que menos le importaba la clase de filosofía, incluso, participaba poco en las actividades, pero ese día vi una parte de ella que nunca me había mostrado. ¿Será que no era participativa o activa en los procesos de filosofía por no suscitar en ella la actitud adecuada? Todo ello me cuestionaba interiormente. Aquel miércoles, al salir del colegio, estaba increíblemente contento de lo que había sucedido en la clase.

Tercera intervención

De las cuatro intervenciones, la tercera fue una de las más flojas por temas de interrupciones. Desde el inicio de la clase se me advirtió que ese día los muchachos tenían que hacer un simulacro de terremotos y posteriormente tenían izada de bandera. Siendo así, y dado que no me quedaba mucho tiempo para la implementación de la tercera y cuarta parte del cómic, decidí entregarles ambas partes del cómic (la 3 y 4) para que lo desarrollaran como un trabajo de vacaciones. Esto fue especialmente útil para aquellos que aún no presentaban ningún tipo de avance o para aquellos que tenían desordenados sus trabajos, así cada uno tendría la oportunidad de adelantar aquello que necesitara y tendrían más tiempo y calma para leer el cómic.

Era curioso como ese mismo día, antes de decirles que les iba a dar todas las partes del cómic, muchos de los estudiantes me decían que querían conocer el final o que querían que les pasara la siguiente parte. Eso me hizo muy feliz, pues no fueron pocos los interesados en seguir

leyendo el cómic por pura iniciativa. ¿Era este el poder de los medios visuales que tanto nos llama la atención y nos inunda de querer más?

Los temas de aquellas partes, a grandes rasgos, trataban acerca de un cuestionamiento a la idea general de éxito y de agradecerle a los demás o de mantener orgullosos a aquellos que son nuestros cuidadores o mentores. Estos temas son, por decirlo así, la culminación de la historia y del proceso con el CF. Siendo estos los temas finales, me pareció importante comentarles a los muchachos que le dieran una especial atención a este último taller y que trataran, en la mayoría de lo posible, darle un cierre del que se sintieran orgullosos.

Para este último taller quise cerrar preguntándoles: ¿qué pasaría si solo se centraran en alcanzar el éxito en sus vidas, ignorando el camino y centrándose únicamente en los fines? Y ¿si pensaban que estaban yendo demasiado lento en sus vidas? Con estas preguntas en mente y lo expuesto en el cómic en las últimas dos partes, quise atacar directamente lo que puede llegar a significar el éxito como un concepto muy enlazado a lo material o lo mercantil y que cada uno de ellos pudiera pensar que tipo de camino quisiera recorrer con lo que ello conlleva.

Cuarta intervención

La última intervención fue, de todas, la más emotiva e íntima tanto para los estudiantes, según me expresaron, como para mí, como profesor. Fue este el día en que decidí evaluar todo lo que hasta el momento habíamos desarrollado. Siguiendo lo expuesto hasta el momento, tanto en las dificultades de la enseñanza de la filosofía en Colombia, como la propuesta que traigo a colación de la didáctica holística y la filosofía como una forma de vida, decidí tener en cuenta todos estos factores para una evaluación holística.

En esta evaluación holística decidí tener en cuenta el mayor número de factores al momento de dar un veredicto. Entre ellos puedo mencionar factores materiales, (trabajos al día, carpeta ordenada, presentación de las hojas, etc.) factores actitudinales, (disposición en las clases, respeto al profesor y los compañeros, participación en la medida que cada uno se sintiera cómodo) y factores como el compromiso con las actividades. Para mí no era importante solo el hecho de que tuvieran todos los trabajos al día y que, por ejemplo, nunca hubieran hecho nada en el salón de clases. O que hubieran participado en clase, pero no hubieran respetado a los compañeros o a mí. Como he sostenido a lo largo de este trabajo, la enseñanza es un proceso holístico. El cómo enseñar depende de muchos factores; por tanto, el cómo evaluar es también algo que implica muchísimos factores no reductibles a lo memorístico o a lo material.

Con todo ello en mente, en esta última sesión quise evaluar el proceso de cada uno de ellos dos fases. Una primera fase consistía en preguntarle a cada uno: ¿cuál había sido su mayor aprendizaje para la vida cotidiana en todo el proceso? y en caso de no haber aprendido nada ¿Por qué no aprendieron nada? Quise hacer un especial énfasis en que esta pregunta era muy importante para mí como profesor y quería que lo fuera para ellos como estudiantes, que no la respondieran porque sí, pues, aunque detrás de ello había una nota, lo realmente importante se hallaba en el provecho que ellos les habían sacado a tales procesos.

Para responder a la pregunta tenían 2 minutos. Sin embargo, y una vez más, la sorpresa que me llevé fue maravillosa. Una vez el cronómetro iba transcurriendo, los chicos, aunque tímidos en un comienzo, iban hablando poco a poco de todo lo que habíamos visto a lo largo de las sesiones e iban reconstruyendo sus elementos, metáforas o situaciones preferidas del Cómic Filosófico. A unos les había marcado la idea de no reducir sus acciones a los fines, sino centrarse más en los medios, a otros se les quedó en el recuerdo el tema de las armaduras que cargamos, algunos no

paraban de hablar de la metáfora de las liebres en relación con lo escurridizos que son los logros en la vida.

Lo sensacional del asunto no termina aquí, sino que empezaron a relacionar los diálogos del cómic con conversaciones con personas cercanas o con pensamientos que habían tenido, me comentaban cómo había mejorado la relación con sus familias después de aplicar algunos de los consejos y reflexiones expuestos en el cómic, incluso un chico me dijo: “He tenido menos peleas con mi mamá después de empezar a parar un poco más, tal como lo hacía Stuff en el cómic”. Uno de los chicos me contó que, cuando trabajaba y estudiaba al tiempo, sintió algo similar a lo que sintieron los personajes en el cómic, cuando la red donde tenían liebres se rompió, pues para él, su red era la energía y la vitalidad que un día, si nos excedemos, se rompe y se gasta.

Nunca creí que no querrían dejar de hablar sobre el tema, incluso pensé que les sobraría bastante tiempo, pero muchos de ellos hablaban un promedio de 5 a 7 minutos sin ningún problema, tanto así que por tiempo tuve que pedirles que pararan.

Esta fase me dejó un sabor de boca muy positivo. A pesar de las dificultades y de todo lo que ocurrió que no permitió la continuidad que hubiera deseado, me quedo con el hecho de que los estudiantes tomaron lo más importante de las mismas y se logró ese objetivo fundamental de enlazar la filosofía con la vida y los contextos de los estudiantes. No solo fue una serie de clases más, o un compendio de tareas para pasar la materia, quedo con la intuición, en algunos casos la certeza y en otros el anhelo, de que fue algo que pudo interpelar las vidas de los estudiantes y que, según varios de ellos, “Aprendí algo que antes no había pensado así”.

La segunda fase de la evaluación holística se refiere a componentes como las observaciones en clase frente al respeto, la puntualidad con las entregas, y el material físico que llevamos a cabo a lo largo de las sesiones (la carpeta con los talleres desarrollados). Por temas de extensión, no

profundizaré mucho en este aspecto. Lo que sí quiero recalcar es que el proceso de introspección que hicieron los chicos en los talleres me dejó muy fascinado y profundamente entusiasmado por seguir siendo profesor. Al final de las intervenciones, leí todas las carpetas que me fueron entregando, y todas las respuestas que iba recibiendo, y me di cuenta de que había mucho potencial en la escritura de los estudiantes. Muchos de ellos aprovechaban la oportunidad de escribir y ser leídos para escribir cosas muy personales de sus vidas, reflexiones y pensamientos.

6.4.¿Cómo aplicar la propuesta del cómic filosófico?

Finalmente, queda una pregunta abierta: ¿Si alguien quisiera implementar esta propuesta, qué cosas debería tener en consideración? ¿Cuáles deberían ser los criterios que guíen la clase? ¿Cómo es recomendado proseguir? Mi respuesta frente a esta pregunta —aunque puede llegar a sonar como un intento de salir del paso o de quitarme la responsabilidad de brindar un modelo— es que esta respuesta depende casi por entero de lo que el lector considere. Permítaseme explicar mi aclaración.

A lo largo de la propuesta, he insistido en conceptos y visiones, tanto de la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje y la filosofía, que no se enmarcan dentro de esta idea de que lo que hay que hacer es dar definiciones con las que debemos operar o con las que tengamos que casarnos para copiar fielmente aquello que se nos dice en la definición.

Tanto lo que se entiende por didáctica, como por filosofía, como por enseñanza, son consideraciones que, como en todo el discurso he mencionado, dependen de las condiciones contextuales en las que nos encontremos. Puede que, en una ocasión, la misma línea que seguí en el trabajo sobre lo que es filosofía cambie, así como también lo que puede ser enseñanza. Puede ser más conveniente entender a la didáctica de otra forma en un contexto rural que en uno urbano,

en un grupo con capacidades diversas o en un grupo de estudiantes que no estén en absoluto motivados.

Con esto en mente, lo que quiero decir no es que cada uno decida cómo implementar la propuesta y ya: todos felices, todos contentos. A lo que voy es que, en la exposición misma de mi proyecto, dejo aclaraciones importantes y no prescriptivas de cómo podríamos llegar a operar frente a diversas circunstancias relativas a la propuesta. Por poner un ejemplo, hacer una implementación juiciosa y propia, según lo que se considere, de algunas de las sugerencias de la didáctica holística, puede llegar a responder la pregunta sobre cómo implementar la propuesta, sin que una palabra salga de mi boca. ¿Por qué? Porque en tal concepto lo que se invita es a que el docente reflexione sobre su propio territorio y se responda a sí mismo esa pregunta por el "cómo" según el "quiénes". Es decir, una lectura juiciosa y una aplicación desde la autenticidad de cada profesor, de los principios que aquí expongo, deberían ser más que suficientes, si no para saber cómo implementar la propuesta de manera efectiva, sí para tener una idea de cómo refinar las intervenciones de esta.

Además, ¿en serio creen que yo mismo sé qué podría darles como consejo o guía? No los conozco, no sé sus condiciones, no sé quiénes son sus estudiantes, sus gustos personales, sus objetivos como profesores, las líneas de investigación que les interesan. Sin embargo, dejo en la exposición de mi tesis varias reflexiones en cada apartado, no solo para fomentar el cuestionamiento, sino como una posible línea para encontrar su propia autenticidad como maestros, sea en la aplicación de mi propuesta o en cualquier otra. Eso es la didáctica holística.

Conclusiones

Lo que quise con el Cómics Filosófico fue comenzar a explorar un mundo nuevo de posibilidades para responder a los problemas de la enseñanza de la filosofía, cuestionar la idea de una didáctica instrumental y la de una filosofía como un conjunto de saberes determinados por el canon occidental. Pero también explorar mi propia propuesta como profesor de filosofía y como artista filósofo. Una vez implementada la propuesta en un contexto real y poniendo a prueba las hipótesis que me había planteado, puedo concluir que el Cómics Filosófico es un medio didáctico para la enseñanza de la filosofía que tiene un gran potencial por explorar, mejorar y refinar.

A pesar de todas las dificultades que hubo, la propuesta tuvo unos alcances que ni siquiera yo mismo como creador pude llegar a imaginarme. Desde la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo y filosofando sin intervención, hasta la aplicación de lo enseñado en un contexto real y cotidiano. Nunca creí que, con tan poco, podría llegar a causar un impacto así en los estudiantes.

En torno a las potencialidades más notorias en la propuesta, quiero destacar tres de ellas:

1. la facilidad que suscita el medio para relacionar cuestiones expresadas teóricamente en un contexto real y cotidiano a partir de las figuras visuales;
2. el gusto e interés que suscita el medio al contar con una narrativa envolvente;
3. la capacidad de hacer de la enseñanza de la filosofía algo más orgánico y menos impositivo con los estudiantes.

Estas tres potencialidades, que fueron las que más me llamaron la atención en la práctica, eran comunes entre los estudiantes y poco a poco me daba la confianza en que lo dicho en la fundamentación teórica del cómic era cierto. En términos de situar el conocimiento, darle un cuerpo a las ideas filosóficas, facilitó que los estudiantes pudieran hacer relaciones entre lo que pasa en sus vidas diariamente con las teorías que se planteaban en el CF, no solo porque las ideas expuestas en la narrativa estaban vivas, sino porque los estudiantes podían ver esa vida reflejada

en ellos mismos, sea para aplicar el conocimiento, sea para compararlo o para negarlo (pues hubo estudiantes que dijeron qué cosas del cómic nunca les había pasado en su vida).

Ya en términos de disposición, el CF llamó tanto la atención como un medio visual, que permitió que los estudiantes se sintieran interesados por leerlo y explorarlo, lo que suscitó casi de manera inmediata cierta motivación o disposición a leerlo y participar en los talleres. Por otro lado, en términos del proceso de las clases, tengo la intuición de que muchos de ellos se olvidaron por un momento de que, obligados por el sistema, estaban en una clase de filosofía. En varias oportunidades el CF les incitó a hablar de más temas, ya que podían reconstruir vivencias y experiencias propias y hacer relaciones con los temas del CF.

Esto era muy bonito para mí como profesor, pues parecía que el proceso de filosofar se había convertido en algo orgánico y normal, más que una imposición o un deber. Esto fue más claro en la sesión final en la que les pregunté que habían aprendido, pero, en muchas clases, tenía que cortar la conversación sobre la actividad con muchos de los estudiantes por la cantidad de información que extraían del medio.

En los puntos a mejorar y refinar, dejando de lado cuestiones artísticas como la narrativa, el dibujo, la composición, los valores cromáticos, etc., me parece importante reflexionar sobre algunos puntos. Primero, que la propuesta del CF requiere de un proceso largo de sensibilización y adaptación, ya que los estudiantes no están acostumbrados a interpretar metafórica o artísticamente algunos elementos. En el caso del curso 1005 fue necesario un proceso muy largo para enseñarles a expresar e identificar tales elementos. Fue largo tanto por mi inexperiencia en este tipo de procesos, así como también por el poco enriquecimiento que hay del mundo artístico en los currículos escolares.

Por otro lado, la propuesta puede llegar a ser poco inclusiva, con formas o modelos de aprendizaje que requieren estrategias distintas a los medios visuales narrativos. Por ejemplo, si hay chicos que son más auditivos o chicos que no cuenten con visión ocular. Por eso también he llegado a pensar en desarrollar cómics que exploren esas otras formas de significar y darle sentido a la información, por lo que es un punto a tener en cuenta en futuras investigaciones.

A su vez, más que un problema, está el hecho de que los estudiantes, dada la literalidad con la que se mueven en el mundo de las interpretaciones, reduzcan los ejemplos o situaciones mostradas en el cómic, con lo que se quería mostrar en términos generales, es decir, que si en el cómic se muestra una situación determinada, por ejemplo, que se caza a un conejo y eso hace alusión a obtener una meta, el estudiante crea que cazar conejos es obtener metas, sería un poco el peligro de reducir las partes al todo. Respecto de este punto, no me queda más que decir que el acompañamiento del docente es esencial para este tipo de procesos, pues la contextualización es un trabajo constante que no termina nunca, por muy claro que sea el medio.

Sin embargo, considero que la implementación del CF fue muy satisfactoria, tanto que me cuestioné a mí mismo el alcance real de este tipo de iniciativas, de hecho, si soy sincero, yo me veía escribiendo en estas conclusiones que la implementación fue un fracaso y el cómic necesitaba muchísimos más ajustes; sin embargo, me lleve una grata sorpresa y me quedo con eso.

Referencias

- Acevedo, D., y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación, (72)*, 15-37.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bárcena, F. (2013). Filosofía de la Educación: un aprendizaje. *Educación & Realidades, 38*, 703-730.
- Bañares, M. C. (2023). Biesta, G.(2017). Redescubrir la enseñanza. Morata. ISBN: 978-84-369-6051-8.*Revista de educación, (400)*, 349-350.
- Carmona-Cardona, A., & Paredes Oviedo, D. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones De Filosofía, 5(24)*, 21-48.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Delgadillo Avella, W. M. (2018). *Una enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana desde la educación problematizadora de Paulo Freire* (Bachelor's thesis, Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades).
- Figueroa, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Conrado, 17(82)*, 249-259.
- Giroux, H. & Penna, A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hadot, P., Carlier, J., & Davidson, A. I. (2009). *La filosofía como forma de vida: conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.

- Herrera, W. (2022). Introducción. El para qué de la enseñanza de la filosofía. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. XI-XXVII). Uniagustiniana, Universidad del Rosario.
- Holguín, M. (2008). El examen del Icfes, ¡qué maravilla! *Semana*, 13 de septiembre. <http://www.semana.com/opinion/articulo/el-examen-del-icfes-que-maravilla/95286-3>
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Paidós.
- Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (2014). *Manifiesto en contra del asesinato de la filosofía en Colombia*. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-encolombia.pdf>
- Linares, O. J. (2024). Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto. *Praxis & Saber*, 15(40), 1-16.
- McCloud, S. (1995). *Cómo se hace un cómic - el arte invisible* (E. Abulí, Trad.). Ediciones B.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Resolución 2041*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356144_recurso_1.pdf.
- Nietzsche, F. (2020). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Alianza Editorial.
- Osorio, A. (2011). Puntos de vista y elementos de configuración de una didáctica de la filosofía. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Comps.), *Didácticas de la filosofía. Para una pedagogía del concepto* (pp. 71-99). San Pablo.
- Páramo, P. (Ed.). (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

- Paredes, D. & Carmona, A. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21-48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>
- Paredes, D. M., & Villa, V. (2013). *Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico*. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48.
- Prada, M. (2023). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- Prada, M. et al. (2022). Nuevas didácticas de la filosofía en el marco de los 10 años de la Licenciatura en Filosofía. En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 27-38). Universidad Pedagógica Nacional.
- Prieto, F. H., & Salcedo, E. (2023). Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003). *Análisis*, 55(103). <https://doi.org/10.15332/21459169.8169>
- Prieto, F. (2022). ¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia? En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 167-197). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, O., Espinel, O. & Gómez, M. (Coord.) (2018). *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Editorial UPTC.
- Parra, C. (2011). La investigación-acción educativa: origen y tendencias. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en ciencias sociales* (pp. 267-288). Universidad Piloto.
- Rosas Rodríguez, A. M. (2023). La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (Eds.), *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la*

filosofía en educación media (pp. 41-60). Editorial Uniagustiniana. DOI:
<https://doi.org/10.28970/9789585498921.02>

Secretaría Distrital de Seguridad. (2024). Boletín Mensual de Indicadores de Seguridad y Convivencia. <https://scj.gov.co/es/oficina-oaiee/boletines>

Tzu, S. (2023). *El arte de la guerra*. DG Editores.

Vargas, G. (2007). *Liminar*. En G. Vargas (Ed.), *¡Enseñar filosofía!* (pp. 7-8). Universidad Pedagógica Nacional.