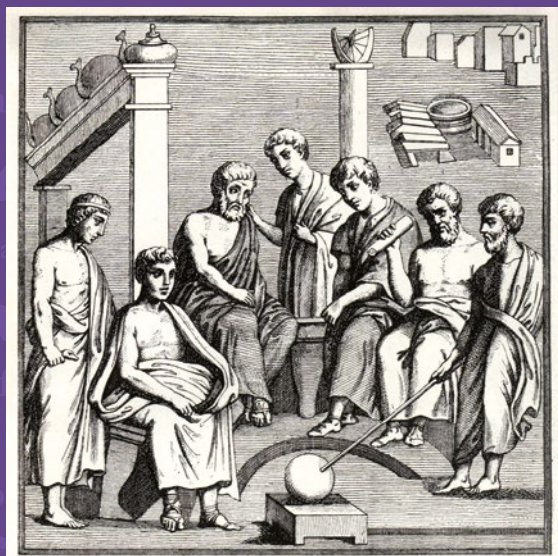


Didácticas emergentes de la filosofía



Maximiliano Prada Dussán
(Compilador)



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

**DIDÁCTICAS EMERGENTES
DE LA FILOSOFÍA**

DIDÁCTICAS EMERGENTES DE LA FILOSOFÍA

Maximiliano Prada Dussán
(Compilador)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Didácticas emergentes de la filosofía / Maximiliano Prada Dussán, y quince autores más. – Primera edición – Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

202 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

Incluye: Anexos.

ISBN: 978-628-7518-28-5 (impreso)

ISBN: 978-628-7518-30-8 (PDF)

ISBN: 978-628-7518-29-2 (ePub)

1. Filosofía – Enseñanza. 2. Filosofía – Historia. 3. Filosofía - Investigaciones. 4. Educación – Investigaciones. 5. Pedagogía. 6. Filosofía en la Literatura. 7. Razonamiento Filosófico. 8. Amistad. 9. Lógica – Investigaciones. 10. Formación Profesional de Maestros. I. Gamboa, Carlos Mauricio. II. Hoz, Daniela de la. III. Bejarano Chaves, Ángela Rocío. IV. Forero-Mora, José Andrés. V. Álvarez Ariza, Jessica Sabina. VI. Hernández Sánchez, Dagni Milannie. VII. Nossa Caviedes, Karol Vivian. VIII. Soler Martín, Carolina. IX. Olarte Arias, Laura Camila. X. Murcia Tibaduiza, Sandra Milena. XI. Acevedo-Zapata, Diana María. XII. Cortés Alfonso, Yesica Liliana. XIII. Siu Lanzas, Elsa. XIV. Vargas Rodríguez, Pablo. XV. Prieto Galindo, Fredy Hernán.

107. 21ed.

Colección

Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

DIDÁCTICAS EMERGENTES
DE LA FILOSOFÍA

Compilador: Maximiliano Prada Dussán

Autores: Maximiliano Prada Dussán, Ángela Rocío Bejarano Chaves, Carlos Mauricio Gamboa, Carolina Soler Martín, Dagni Milannie Hernández Sánchez, Daniela de la Hoz, Diana María Acevedo-Zapata, Elsa Siu Lanzas, Fredy Hernán Prieto Galindo, Jessica Sabina Álvarez Ariza, José Andrés Forero-Mora, Karol Vivian Nossa Caviedes, Laura Camila Olarte Arias, Pablo Vargas Rodríguez, Sandra Milena Murcia Tibaduiza, Yesica Liliana Cortés Alfonso.

 Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7518-28-5

ISBN PDF: 978-628-7518-30-8

ISBN ePub: 978-628-7518-29-2

Primera edición, 2022

Universidad Pedagógica Nacional

Leonardo Fabio Martínez Pérez

Rector

María Isabel González Terreros

Vicerrectora de Gestión Universitaria

John Harold Córdoba Aldana

Vicerrector Académico

Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaría General

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Cra. 16A n.º 79-08

Tel: (57 601) 347 1190 y (57 601) 594 1894

editorial.pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Maritza Ramírez Ramos

Edición

Yaneth Lizarazo Beltrán

Corrección de estilo

Julián Hernández - Taller de diseño

Diagramación

Fredy Johan Espitia B.

Finalización de artes

Escuela de filósofos, de Winkelmann

Imagen de cubierta

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S/Kimpres

Impresión

Fecha de evaluación: 09-09-2020/03-09-2020

Fecha de aprobación: 30-11-2020

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

CONTENIDO

PRÓLOGO CON CODA	7
Leonardo Tovar González	
NUEVAS DIDÁCTICAS DE LA FILOSOFÍA EN EL MARCO DE LOS 10 AÑOS DE LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA	27
Maximiliano Prada Dussán Karol Nossa Caviedes Carlos Mauricio Gamboa Daniela de la Hoz	
LA LÓGICA INFERENCIALISTA COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA A ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA: UN APORTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA A ESTUDIANTES CIEGOS	39
Ángela Rocío Bejarano Chaves José Andrés Forero-Mora Jesica Sabina Álvarez Ariza	
EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL CONCEPTO ARISTOTÉLICO DE AMISTAD EN UN AULA DIVERSA	59
Dagni Milannie Hernández Sánchez Karol Vivian Nossa Caviedes Carolina Soler Martín	
FILOSOFÍA CON PERSONAS SORDAS	79
Laura Camila Olarte Arias	

INFANCIA Y GÉNERO: UN COMPROMISO DE TRANSFORMACIÓN A PARTIR DE LA FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS	93
Sandra Milena Murcia Tibaduiza	
APORTES PARA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA DESCOLONIAL EN FILOSOFÍA	113
Diana María Acevedo-Zapata Yesica Liliana Cortés Alfonso	
CUERPO Y ESCRITURA	129
Elsa Siu Lanzas	
ENSEÑAR FILOSOFÍA Y CONSTRUCCIÓN DE CUENTO CORTO: UNA POSIBILIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA IDENTIDAD NARRATIVA Y LA ANALOGÍA	151
Pablo Vargas Rodríguez	
¿DÓNDE HALLAR LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA?	167
Fredy Hernán Prieto Galindo	
SOBRE LOS AUTORES	197

PRÓLOGO CON CODA

Leonardo Tovar González¹

[...] kann man keine Philosophie lernen

[...] Man kann nur philosophieren lernen

I. KANT

[...] una sociedad democrática debe contar [...] con un sistema público de educación que [...] conceda la debida importancia a los estudios de Filosofía, denominada explícitamente como tal y enseñada por filósofos profesionales, desde la infancia hasta la educación superior. Para ello, es necesario contar con centros superiores de formación docente del profesorado.

DECLARACIÓN DE SALVADOR DE BAHÍA EN
FAVOR DE LA FILOSOFÍA, 2017

Década larga atrás tuve el privilegio de acompañar a Germán Vargas Guillén en el alumbramiento de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Crecida ya la criatura, gracias al generoso llamado de Maximiliano Prada Dussán, cuento ahora con el inmerecido honor de prologar este fruto editorial de esta joven escuela desde sus inicios con tan honda significación para la enseñanza de la filosofía en Colombia. Van mis agradecimientos y mi reconocimiento a las y los colegas, estudiantes y egresados(as) que han coadyuvado a esta noble empresa intelectual, filosófica y educativa.

¹ Universidad Santo Tomás, integrante de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Sin las invaluable recomendaciones del profesor Edgar G. Eslava Castañeda, este texto no habría sido factible.

¿Aprender a filosofar sin enseñar filosofía?²

Aludiendo al *dichtum* kantiano “no se puede aprender filosofía... sólo se puede aprender a filosofar” (Kant, 1781/2009 A838/B866, p. 717), en Colombia se ha renunciado paulatinamente a la enseñanza sustantiva de la historia, los campos y los problemas filosóficos, para comprimir la formación filosófica en la escuela en el entrenamiento de las competencias teóricas de la “lectura crítica” y prácticas de las “competencias ciudadanas”. Para esquivar el “eterno retorno vicioso” de una instrucción filosófica que solo sirve para reciclarse a sí misma con la enseñanza a nuevos filósofos que solo sirven para enseñar a otros filósofos, y así *ad nauseam*, en el sistema educativo colombiano se ha optado por subsumir la formación filosófica, y de paso también la literaria, al entrenamiento para la lectura inferencial, y escindir de allí la ética, subordinada a manual de adaptación social.

Sin embargo, queremos indagar por el verdadero alcance de la advertencia kantiana de que no es posible aprender ni recíprocamente enseñar filosofía, sino solo aprender a filosofar. Porque tomada fuera de contexto, aquel dicho del filósofo regiomontano parecería venir como anillo al dedo a quienes arguyen que se puede y se debe prescindir de la formación filosófica en su densidad histórica, en su problematicidad específica, en su profundidad discursiva, para quedarse con la pura forma de la correcta argumentación o la recta acción. Ahora los indicativos se han vuelto el centro, y más bien se entiende que el filosofar es un escenario para la puesta en práctica de la llamada lectura crítica y las competencias ciudadanas. Absorbida en la preparación de las pruebas de Estado en estas dos competencias básicas, la formación filosófica prescinde de los mismos “motivos” filosóficos utilizados y torna la filosofía en algo desechable.

Pero antes de proseguir con Kant, vale la pena insertar una aclaración. Como puntualiza Fredy Hernán Prieto en el último capítulo de esta compilación, “¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?”, debemos evitar confundir la “didáctica de la filosofía” con la “filosofía sobre la enseñanza de la filosofía”, pues mientras esta procura esclarecer el sentido o esencia filosóficos de la misma enseñanza filosófica, aquella se concentra en los problemas pedagógicos del

2 En este apartado, retomo algunas ideas que expresé en el panel “Filosofía y lectura crítica en las nuevas pruebas Saber”, II Coloquio Interno de la Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, miércoles 24 de septiembre del 2014.

aprendizaje de la filosofía. La exégesis de la distinción kantiana entre aprender filosofía o aprender a filosofar sería una típica cuestión circunscrita al primer campo, pero según el autor, con estas y otras incursiones semejantes de carácter meramente conceptual los filósofos colombianos han evadido la investigación y la intervención propiamente educativas sobre la cualificación del aprendizaje filosófico. Y lo que es peor, con dichas omisiones los mismos profesores de filosofía habríamos contribuido al desprestigio de la formación filosófica en el sistema educativo, como quedaría reflejado en la eliminación de la prueba específica de filosofía en los exámenes de Estado. Pudiera ser, pero sin ignorar que hacen falta muchas más indagaciones e innovaciones didácticas en filosofía como las reportadas en esta obra; no menos cierto es que esas búsquedas y transformaciones pedagógicas carecerían de soporte sin la prioritaria reflexión filosófica sobre las condiciones de posibilidad de la enseñanza de la filosofía.

De retorno a Kant, la citada expresión que estamos analizando no remite a la didáctica de la filosofía ni a nada pedagógico por el estilo, sino que busca determinar el estatuto propio del saber filosófico frente a las matemáticas y las ciencias particulares. Ubicado en la “Doctrina trascendental del método”, segunda parte de la “Crítica de la razón pura”, en un acápite que lleva por título “Arquitectónica de la razón pura”, en dicho pasaje se sustenta que en rigor no es posible aprender filosofía, “pues ¿dónde está, quién la posee y cómo se la puede reconocer?” (Kant, 1781/2009 A838/B866, p. 717). Como en su momento explicó el maestro Daniel Herrera Restrepo (2009), la filosofía es un saber *in fieri*, que no está concluido en los sistemas filosóficos históricos de una manera susceptible de un aprendizaje doctrinal, sino siempre abierto a un continuo llegar a ser, que requiere de un permanente rehacer por parte de cada filósofo. Por eso, a lo único que podemos aspirar es a aprender a filosofar, pero ello lejos de implicar desprecio por la trayectoria histórica de la filosofía en aras de remitirnos con exclusividad a su discurrir lógico argumentativo y su aplicabilidad ética, demanda el trato sistemático y consciente con quienes nos han antecedido en la reflexión filosófica. Solo familiarizándonos con sus ensayos por esclarecer racionalmente la realidad, podemos formarnos en el arte de la dilucidación conceptual y la existencia autoconsciente y responsable, y posibilitar así la tarea *in fieri* común de realizar el filosofar y realizar nuestra *humanitas*.

Antes que *technè* para un hacer competente, metódica para un pensar correcto o terapia para un obrar adecuado, filosofar comporta relacionarse con un horizonte

de tradiciones históricas y con un haz de proyectos de vida siempre renovados. En cambio, la instrumentalización pedagógica reedita en nuevos términos el “conflicto de las facultades” también develado por Kant (1798/2003), pues la filosofía se subordina una vez más a algo extrínseco a ella misma. Para nuestro pensador, la salvación del alma, el bienestar de la República y la salud del cuerpo les conferirían prelación en la organización universitaria a las llamadas facultades superiores de teología, derecho y medicina, pero sin que ello implicase el sometimiento de la Facultad inferior de filosofía, pues solo si esta goza de plena libertad para pensar y pronunciarse en consecuencia podrá cumplir su cometido de indagar por las condiciones de verdad que subyacen a toda creencia, establecer las condiciones de corrección que justifican toda ley civil y ponderar prudencialmente los criterios para gozar de una vida sana.

De modo análogo, hoy habría que insistir en la defensa de la filosofía y las humanidades en la universidad y en la educación en general, frente a “una tendencia pragmática y mercantil que permea progresivamente todas las prácticas e instituciones de la sociedad y que logra evitar [...] someter a discusión los fundamentos o los valores sobre los que levanta sus pretensiones hegemónicas” (2019, p. 5), según el diagnóstico de Miguel Giusti en un libro colectivo sobre la actualidad de “El conflicto de las facultades”. El puesto de la formación filosófica y humanística no se puede reducir a dispositivo teórico que nos faculta para leer de manera inteligible pero no crítica, o herramienta operativa que nos capacita para actuar adaptada pero no creativamente.

Trátese de lo que en Colombia denominamos licenciaturas, o de programas de formación filosófica profesional, una vez más las escuelas de filosofía están comprometidas a situarse a la izquierda del parlamento universitario (Cfr. Kant, AA VII, 35, 2003, p. 86) y de la sociedad, con la misión de formar sustantivamente para la crítica de los discursos y prácticas enquistados en la hetero-ayuda displicente e indiferente, la mercadociencia que con sus algoritmos sincopa nuestros cerebros y nuestras libertades, la gestión educativa carcomida por la tecno-política administrativa. Más aún, en la línea trazada aquí por Diana Acevedo y Yésica Cortés en su capítulo “Aportes para una pedagogía feminista descolonial en filosofía”, en nuestro tiempo, y en especial en América Latina, la enseñanza de la filosofía está llamada a ubicarse a la izquierda del propio legado kantiano, y en general de la llamada tradición filosófica occidental, en procura de una educación filosófica liberadora de carácter feminista, descolonial e igualitario. En la voz disruptiva de

las autoras, “situarnos en una pedagogía feminista descolonial implica romper con las jerarquías de poder/saber para construir conocimiento en comunidad, en contexto, desde el sur político y desde la diferencia”. De nuevo, para nosotros no se trata de renunciar a la historia de la filosofía, sino de fomentar un “aprender a filosofar” que potencie sus fermentos emancipatorios, de modo que no olvidemos, con Kant pero subvirtiéndolo, que “el amor a la sabiduría (filosofía) es un principio interno del uso de la libertad en el hombre; no es un instrumento del arte para cualesquiera fines, sino para mejorar rigurosamente a los hombres” (Kant, 1882/1983, AA XXI, 492, p. 255).

¿Enseñar filosofía sin filosofía?

“¿Filósofos o pedagogos? A propósito de la formación de formadores en filosofía en Colombia y América Latina”: alrededor de dicho interrogante giró el panel que convocamos el 27 de abril del 2021, en el marco de los conversatorios virtuales sobre enseñanza de la filosofía organizados a lo largo de ese año por la “Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía.”³ La disyuntiva planteada no es gratuita, pues en el sistema universitario colombiano los estudios filosóficos se han dividido legalmente entre programas de carácter disciplinario (concentrados en la preparación de investigadores en las temáticas filosóficas especializadas) y programas de licenciatura (enfocados en la capacitación pedagógica de futuros educadores escolares). En el primer caso, se prepararían los investigadores y profesores de filosofía destinados a cubrir las plazas en los mismos programas de filosofía, mientras que las licenciaturas entrenarían educativamente a los futuros maestros en los colegios, donde por ley debe impartirse esta clase de filosofía en los dos últimos años de secundaria.

En este lado del espectro, la normativa oficial acogida con demasiado fervor por algunas instituciones ha tendido a incrementar los créditos en las teorías y prácticas pedagógicas, pues, al igual que en cualquier otra licenciatura, de lo que se trata es de preparar maestros con base en la pedagogía como saber primordial, y la filosofía como cualquier otro saber de aplicación (matemáticas, química,

3 Con la moderación de Eduard Quitián y Leonardo Tovar, intervinieron en el conversatorio Leonardo Colella (Conicet, Argentina), Luz Gloria Cárdenas (Universidad del Cauca, Popayán) y Edgar Eslava (Universidad Santo Tomás). La grabación puede consultarse en <https://m.facebook.com/socolfil.org/videos/fil%C3%B3sofos-o-pedagogos-a-prop%C3%B3sito-de-la-formaci%C3%B3n-de-formadores-en-filosof%C3%A1a-en-/950130842403765/>

ciencias sociales) queda como un área menor del p \acute{e} nsum. En la otra orilla, se parte de la convicci \acute{o} n impl \acute{i} cita de que el entrenamiento en la historia, los tratados y los problemas filos \acute{o} ficos es condici \acute{o} n no solo necesaria sino suficiente para ejercer la ense \tilde{n} anza de la filosof \acute{i} a tanto en la educaci \acute{o} n superior como en la educaci \acute{o} n b \acute{a} sica y media. Con base en la tradici \acute{o} n filos \acute{o} fica, desde S \acute{o} crates se argumenta que la ense \tilde{n} anza del filosofar es algo inherente al mismo ejercicio filos \acute{o} fico, de donde los futuros profesores de filosof \acute{i} a no requerir \acute{i} an de ninguna habilitaci \acute{o} n extr \acute{i} nseca proveniente de la pedagog \acute{i} a. Y si alguna *techn \acute{e}* did \acute{a} ctica hiciera falta, ella se adquirir \acute{a} a trav \acute{e} s del mismo ejercicio docente, no solo en las universidades sino tambi \acute{e} n en los colegios adonde, de todos modos, los “fil \acute{o} sos puros” llevan su ejercicio profesional.

En el fondo, dicha vinculaci \acute{o} n se estimula en el reclutamiento docente oficial y privado en las instituciones escolares, pues se prefiere cooptar a quienes mayor dominio disciplinario poseen, y se deja que el mismo ejercicio educativo m \acute{a} s cursos breves complementarios habiliten pedag \acute{o} gicamente al fil \acute{o} sfo-maestro. En contrapartida, los maestros-fil \acute{o} sos egresados de las licenciaturas deber \acute{a} n aprender por el camino la filosof \acute{i} a que les haga falta para su desempe \tilde{n} o docente, en el mejor de los casos con el respaldo de una formaci \acute{o} n disciplinar posgradual que, por lo general, deben autofinanciar, mientras disputan su espacio laboral con licenciados y profesionales en otros campos, y a menudo quedan obligados tambi \acute{e} n a desempe \tilde{n} arse en la ense \tilde{n} anza de \acute{a} reas como las ciencias sociales o la religi \acute{o} n, para las cuales no han recibido capacitaci \acute{o} n espec \acute{i} fica.

En el cruce entre “aprender a filosofar” y “ense \tilde{n} ar a filosofar”, el problema reside en si en verdad los disciplinados “fil \acute{o} sos-maestros” conquistan la destreza educativa por a \tilde{n} adidura a sus estudios filos \acute{o} ficos, como algo inherente a su formaci \acute{o} n puramente filos \acute{o} fica, y de manera rec \acute{i} proca, si los licenciados “maestros-fil \acute{o} sos”, gracias a su arte did \acute{a} ctico, pueden ense \tilde{n} ar lo que apenas balbucean. Entre la inmanencia de la habilitaci \acute{o} n docente para la filosof \acute{i} a en la pura y dura formaci \acute{o} n filos \acute{o} fica y el filosofar como algo adyacente a la preparaci \acute{o} n pedag \acute{o} gica y did \acute{a} ctica de los docentes en filosof \acute{i} a, el resultado es un saber ensimismado en su autorreferencia discursiva, escindido de una labor pedag \acute{o} gica sin genuinos contenido ni sentido filos \acute{o} ficos.

Aqu \acute{i} , la ense \tilde{n} anza de la filosof \acute{i} a se comprende bajo par \acute{a} metros puramente pedag \acute{o} gicos como un caso de “did \acute{a} ctica especial”, tal como lo ilustra la educadora ecuatoriana Floralba Aguilar en un art \acute{i} culo sobre el tema:

• La Didáctica de la Filosofía conlleva dos problemas por resolver: la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía. • Enseñar a filosofar y enseñar filosofía se necesitan mutuamente por cuanto la primera requiere de los problemas, conceptos y teorías surgidas como consecuencia del proceso histórico-social que le proporciona la segunda y la segunda requiere del asombro y de las problemáticas cotidianas surgidas de la actitud y de las acciones humanas. • La Didáctica de la Filosofía y la didáctica del filosofar son parte constitutiva de la actividad filosófica propia de los entornos académicos guiados por una cultura de interrogación, aprendizaje y construcción del saber. • La Didáctica de la Filosofía tiene sus fundamentos en la filosofía y estipula rasgos propios de la filosofía de la educación. • La Didáctica de la Filosofía es una especie de la Didáctica específica con la incorporación de diferentes métodos que se utilizan de acuerdo a los problemas fundamentales al que pertenezca el objeto de estudio que es un campo específico de la filosofía. • Es preciso pensar en estrategias de enseñanza-aprendizaje, en las formas de uso adecuado de métodos y estrategias que posibiliten mejores enlaces con el conocimiento filosófico. • En la Didáctica de la Filosofía como en la Didáctica General, están presentes los seis componentes que constituyen todo acto didáctico y todos ellos cumplen un papel importante en el proceso. • La teoría, la acción docente, el aprendizaje y la construcción del saber en la actualidad se mueven en distintas direcciones, pero teniendo un solo eje vertebrador: el ser humano. • La Didáctica de la Filosofía es una disciplina compleja e integradora de los saberes, se ubica en los tres problemas fundamentales de la filosofía. • La Didáctica de la Filosofía estudia los métodos filosóficos y las actividades didácticas que tienen como propósito la enseñanza de las distintas disciplinas específicas de la filosofía. Cada disciplina filosófica tiene un carácter diferencial propio en relación a [sic] temas, problemas, enfoques y modos particulares que exigen una didáctica exclusiva dentro del problema y del área de la filosofía. • Las finalidades de la Didáctica de la Filosofía son: transformativa, teórica, formativa, praxológica, humanística y axiológica. • Quien enseña filosofía deberá estar comprometido con la verdad, la honestidad y la lealtad; deberá ser un ser humano consecuente, integral e íntegro en quien se evidencie plena coherencia entre lo que piensa, siente, dice y hace. • El docente de filosofía deberá estar bien formado para respaldar las ideas con sus acciones y nutrirlas

mutuamente para fortalecer el pensamiento y no banalizar la docencia; deberá interesarse por el sujeto que forma, por su ser, su conocer, su hacer y su vivir. • El docente de filosofía deberá conocer sobre Didáctica de la Filosofía, sobre elementos fundamentales de teoría de la argumentación y todo en coordinación con las exigencias de una cultura investigativa, pedagógica y psicológica básica para cumplir eficientemente con su tarea como docente. • En este documento se han propuesto algunas pautas para el uso de los métodos socrático, baconiano, cartesiano, hermenéutico en la enseñanza de la filosofía. Hay otros métodos filosóficos de resultados probados que por ahora no han podido ser abordados. (Aguilar, 2019, pp. 149 y 150)

A pesar de que la autora advierte convencionalmente que “la didáctica de la filosofía tiene sus fundamentos en la filosofía...” (p. 149), las conclusiones que nos hemos permitido transcribir *in extenso* revelan ostensiblemente que se acude a un tratamiento no-filosófico de la enseñanza filosófica, en el cual la filosofía se reduce a un arsenal de métodos pedagógicos aptos para la transmisión de cualquier otro saber. En contravía de este “enfoque extrínsecista”, podemos citar un estudio colectivo de 2019 entre profesores de la Universidad Católica de Valparaíso en torno a la enseñanza de la filosofía antigua y medieval, en cuya introducción, significativamente titulada “Didascalía de la filosofía”, se previene que

El objetivo primario del siguiente texto no es proporcionar herramientas didácticas o “consejos” para enseñar filosofía. Aunque esta circunstancia pueda desilusionar a más de alguien, lo dicho no excluye, sin embargo, la posibilidad de obtener a partir de allí algunas indicaciones para su enseñanza. Si se pide aquí una tesis a defender, ésta sería la siguiente: *la filosofía incluye por sí misma la posibilidad de su transmisión*. La frase guía es en ese sentido aquella de Aristóteles: sabio (el que sabe) es el que puede enseñar.⁴ Lejos de ser una afirmación complaciente con el que la suscriba y con la filosofía en general, ella presenta enormes desafíos.

4 Aristóteles: *Metafísica*, 981b 7-8: “Poder enseñar es signo íntegro que distingue al que sabe del que no sabe” (mi traducción); *hólos te semeíon tou eidótos kai mè eidótos tō dynasthai didáskein éstin [...]*. En latín: “Et omnino signum scientis est posse docere” (Aristóteles, *Metafísica*, 981b 7-8. Traducción de Guillermo de Moerbeke). En la misma línea, pero poniendo el enseñar en la ciencia misma y no ya en el que la posee, Aristóteles dirá que “la ciencia que considera las causas es también más capaz de enseñar (pues enseñan verdaderamente los que dicen las causas acerca de cada cosa)” (982a, 29-30). Obsérvese: Decir las causas es enseñarlas. Decir no es mero decir, no es un mero acto de fonación, ya que *dicere* se vincula por sí mismo al acto de mostrar. En *dicere* está la raíz indoeuropea *deik-*, asociada al indicar, al apuntar; cuando uno habla indica, muestra, da indicios.

La calidad o condición de saber de la filosofía descansa, de acuerdo con ese enunciado, en algo que parece estar más allá de ella: la capacidad para enseñarla. Si esto es verdad, entonces querrá decir que si la filosofía no es enseñable, no sólo no podrá transmitírsela de hecho, sino que no se estará, de derecho, haciendo filosofía. Ello llevaría a consecuencias tan graves como que, p. ej., una filosofía que no pudiese ser enseñada no sería propiamente filosofía. El peso del asunto llegaría, pues, a invertirse: la filosofía dependería en lo que es, como filosofía, de una posibilidad a primera vista ajena a ella misma, esto es, la de ser enseñada. Pues bien, no hay problema en afirmarlo si acaso es posible abogar por que en la propia filosofía se afincan los elementos de su comunicabilidad. Por eso, hay que intentar mostrar que en virtud de su propia naturaleza y a partir de sí misma ella debe encontrar la forma de su autocomunicación. Y aunque este problema es demasiado grande para ser resuelto tan pronto, quede, sin embargo, desde ya enunciado como tal. (Neumann Soto, 2019, pp. 8 y 9. Énfasis añadido)

Y a partir de esa convicción que, incluido el exegético pie de página, hemos citado también por extenso para corroborar el carácter netamente filosófico de la disertación, el autor discurre para mostrar que el contenido filosófico predetermina la comunicabilidad y por tanto la enseñanza filosófica, en una argumentación en que junto a Aristóteles desfilan, entre otros, Santo Tomás, Descartes, Kant, Husserl y Jean-Luc Marion, sin ningún referente procedente de los saberes neuro-psico-pedagógicos habituales en educación. No obstante, el filósofo-educador Hardy Neumann Soto arriba a una conclusión semejante a la de la educadora-filósofa Floralba Aguilar, pues ambos coinciden en el carácter central de la pregunta por la enseñanza de la filosofía. Solo que, mientras en este último caso la dimensión filosófica se da por sobrentendida en la pedagogía filosófica, en aquel lo educativo se comprende como algo inherente que se da por añadidura al filosofar, con lo cual ambos disuelven el problema por vías encontradas, pero convergentes, sin siquiera plantearlo.

Más allá de la colonización educativa de la filosofía, para colmo operada por una pedagogía que ha mucho fue colonizada ella misma por la administración total, en América Latina surgieron en los años noventa del siglo pasado miradas que reivindicaron el carácter netamente filosófico de la enseñanza de la filosofía, sin eludir por ello los problemas educativos derivados de allí ni la necesaria

colaboración, no subordinación, con los saberes, discursos y prácticas del campo epistemológico de la educación. Ya en un texto compartido de 1996 en torno a la función de la filosofía en la escuela, Alejandro Cerletti y Walter Kohan sentaban en conjunto la premisa de lo que luego ha sido su derrotero filosófico-educativo por separado: “en estos momentos de transformaciones de la educación y del papel de la filosofía en ella, como filósofos y profesores de filosofía (¿no habrá que reconocer algún día que son dos aspectos de lo mismo?) no podemos sino esperar un sentido filosófico ante el interrogante para qué sirve la filosofía? [...]” (Cerletti y Kohan, 1996, pp. 50-56).

En desarrollo de dicha idea seminal, en el 2008 Cerletti, en un libro titulado significativamente *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, postula que “el punto de partida que podrían asumir los cursos que tienen como objeto enseñar a enseñar filosofía sería, en primer lugar, la problematización de la cuestión ‘enseñar filosofía’” (p. 59). Contra el inherentismo, el pensador argentino previene sobre la didáctica a-crítica que legan los meros profesores de filosofía a sus estudiantes en las aulas de las facultades de filosofía, pues a pesar de que su pretensión sea solo exponer los temas filosóficos de su dominio, *de facto* orientan sobre los modos de enseñanza de dichos temas, así rehúyan su tematización pedagógica. Pero, recíprocamente, también advierte contra el didactismo centrado en el aprendizaje de las distintas herramientas para la enseñanza, dado que “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” (Cerletti, 2008, p. 60).

A su turno, Kohan (2011) reubica las relaciones entre filosofía y educación en el contexto de una filosofía de la educación que, en lugar de repetir lo que los filósofos han dicho sobre la educación, afronta pensar filosóficamente el acto educativo. Si es ingenuo creer que conocer la historia y los tratados filosóficos nos habilita por sí solo para enseñar a filosofar, es tan insulso como arrogante pretender que la aplicación de las herramientas pedagógicas a los temas filosóficos logra el aprendizaje de la filosofía. Para este pensador, no se trata de dar por supuesta la educación en el seno de la filosofía ni de dotarla de las herramientas educativas de las que ella carecería por sí misma, sino de potenciar como Sócrates una educación filosófica que antes que enseñar (*v. gr.* contenidos, competencias o resultados de aprendizaje), “nada enseña pero que al mismo tiempo posibilita cualquier aprendizaje” (Kohan, 2011, p. 198).

Si nos enfocamos ahora en las reflexiones elaboradas en Colombia, nos topamos con un esfuerzo semejante por configurar el campo de la enseñanza de la filosofía, distinto tanto de la dotación de prótesis educativas al filosofar como de dar por sobreentendido su poder educativo. Así, Luz Gloria Cárdenas (2005) después de repasar las transformaciones de la educación filosófica ocurridas en Francia e Italia durante las últimas décadas del siglo xx, previene contra los riesgos de reducir la enseñanza de la filosofía al aprendizaje de competencias. Fincada en la hermenéutica ricoeuriana, recuerda que previa al dominio intelectual y práctico en las habilidades del pensamiento y la comunicación, se halla la formación en la pertenencia a un mundo compartido. Para la pensadora bogotana,

[...] aunque es fundamental en un proceso de enseñanza aprendizaje garantizar la adquisición de competencias [...] no podemos negar que éstas están al servicio de la realización de la vida humana [...] lo que nos constituye como seres humanos y desde lo que configuramos sentidos y construimos posibilidades de existencia. (p. 46)

De cara a la filosofía en la escuela básica y media, la autora propone un camino en tres etapas: 1) la iniciación en la actitud filosófica del cuestionamiento y la pregunta; 2) la vulgarización de los contenidos sistemáticos e históricos del filosofar mediante la adaptación de lenguajes cercanos a la cotidianidad de los jóvenes; y 3) la recreación de los modos propios de la creación filosófica en la misma formación filosófica. Para la autora,

[...] la lectura, la discusión y la escritura son los ejercicios, al parecer, más adecuados para tal propósito. Es así que los filósofos [...] guardando las debidas proporciones, han logrado plantear sus propias preguntas y han constituido sus propias formas de avanzar en su elucidación. Los jóvenes, en este sentido, de manera análoga, aprenden a pensar pensando y realizando ejercicios con los filósofos. (Cárdenas Mejía, 2005, p. 47)

¿Aprender a filosofar sin filosofemas?

El 16 de diciembre del 2021 la profesora Diana Melissa Paredes Oviedo fue elegida presidenta de la Sociedad Colombiana de Filosofía, designación que marca tres hitos relevantes en la filosofía en Colombia. Primero, se trata de la primera mujer que arriba a ese puesto en la asociación académica filosófica con mayor tradición

en el país. Segundo, es la primera persona que llega a la presidencia con vinculación a una universidad ubicada fuera de Bogotá, la Universidad de Antioquia, en Medellín. Pero el más relevante para lo que nos concierne aquí, es que hasta donde tenemos noticia, esta es la primera persona en la presidencia de la Sociedad cuya titulación primera no es la de “filósofo” o “profesional en filosofía”, sino la de “licenciada en filosofía”, con el acento educativo propio de la normatividad colombiana que hemos explicitado. Por lo menos como indicio, esto es significativo porque sugiere que la comunidad filosófica colombiana, hasta donde podamos hablar de tal cosa, ha aceptado que un modo reconocible de hacer filosofía consiste en profundizar en la filosofía de la educación y en la enseñanza de la propia filosofía, pero recíprocamente que quienes trabajan estas temáticas autoperciben su labor como una contribución al propio ejercicio filosófico, y no como algo extrínseco proveniente del campo pedagógico que se le añade al filosofar para didacticarlo, en el peor sentido del término.

En este apartado final de este preámbulo al libro sobre didácticas emergentes del filosofar, deseo destacar brevemente las contribuciones de Diana M. Paredes para disolver la falsa disyuntiva entre filosofía y pedagogía que planteábamos atrás al hablar de enseñanza de la filosofía. Como suele ocurrir al discernir cualquier problema filosófico, el asunto consiste en reconceptualizar el sentido mismo del filosofar. Si enseñar filosofía es exponer la historia de la filosofía, el mejor profesor de filosofía será el profesional filosófico experto en la doxografía y la cronología filosóficas, y el ingrediente educativo se dará por añadidura y se irá afinando con el tiempo. Pero si se trata de tomar la historia de las doctrinas filosóficas como punto de partida para filosofar alrededor de los problemas genuinos relacionados con la realidad y nuestra relación con ella, el profesor de filosofía no será un mero expositor, sino un re-creador de la filosofía por medio de la práctica recíproca de enseñar/aprender a filosofar que comparte con sus educandos.

Esa reconceptualización tanto filosófica como educativa ya está anticipada en el artículo “Enseñanza de la filosofía en Colombia: Hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”, escrito por la profesora Paredes en coautoría con Viviana Villa Restrepo (2014). Para ellas, la enseñanza de la filosofía se halla confinada dentro de un modelo instruccional tradicional centrado en la exposición verbalista y en la evaluación de ejercicios escritos. No obstante, contra el reinado cartesiano del pensamiento formal, las actuales investigaciones neurocientíficas evidencian que el desarrollo integral de la inteligencia requiere de combinar los

procesos cognitivos con los procesos sensoriales. Por tanto, las autoras proponen descriptar el ejercicio educativo de la filosofía a través de la formación de los docentes en filosofía en didácticas multisensoriales encaminadas a formar subjetividades críticas, lo que para el aprendizaje de la filosofía implica

[...] desarrollar una variedad de procesamientos de la información y de resolución de problemas, que va más allá del nivel representacional verbal, incluyendo, entre otros, el pensamiento visual, las imágenes mentales, la metáfora, el lenguaje evocador, la simulación, los experimentos de laboratorio, el trabajo con objetos reales, la representación de roles y el aprendizaje multisensorial. (Paredes y Villa, 2014, p. 208)

Si de allí nos enfilamos hacia el presente, podemos comprobar que el texto de Paredes y Villa constituye apenas una pequeña muestra de la exploración de un aprendizaje filosófico que rebase la identificación de filosofemas. Revisando a vuela pluma la cartografía delineada por Edgar Eslava en un artículo que al momento de redactar este prólogo no había visto todavía la luz, estos esfuerzos incluyen la conformación de redes disciplinares y regionales dedicadas a explorar nuevas formas de enseñar la lógica, la ética y otras áreas de la filosofía, por fuera de las didácticas tradicionales. Asimismo, en este movimiento transformador intervienen colectivos filosóficos que desde la filosofía para niños, la filosofía intercultural, las prácticas filosóficas y otras miradas buscan descolonizar y renovar el quehacer y la enseñanza del filosofar. Completan este panorama de rutas alternativas aquellos equipos interdisciplinares que piensan las implicaciones para la educación filosófica de las relaciones de género, los efectos sociales de la tecnología, la irrupción de la filosofía latinoamericana, entre otros enfoques transdisciplinares. Asumiendo los riesgos de incurrir en omisiones no solo odiosas sino injustas, al lado de Diana Paredes mencionemos a Diego Pineda, Luz Gloria Cárdenas, Carlos Enrique Restrepo, Óscar Espinel, Juan Guillermo Díaz, Óscar Pulido, Miguel Ángel Gómez, entre los principales artífices de estas búsquedas pedagógicas de la filosofía que no abjuran del filosofar.

Con ese cuadro de fondo, las nuevas didácticas socializadas en este libro a partir de las reflexiones y las experiencias de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica rebasan la diversificación metodológica de la enseñanza filosófica, para abrirse a un pluralismo multidimensional en que se incluyen sujetos secularmente invisibilizados o excluidos de las prácticas investigativas

y educativas de la filosofía. En este punto, no podemos sino anticipar lo que se anuncia en la Introducción:

[...] los textos aquí recogidos [...] muestran que hay una preocupación viva porque la enseñanza de la filosofía supere prácticas educativas de aislamiento y exclusión de saberes y poblaciones. Refleja, por ello, que la filosofía, en la práctica de la enseñanza, está dando pasos relevantes en la defensa de la disciplina misma, al renovarse tras la apertura a nuevos retos, como en la relación de la filosofía y la sociedad. (pp. 34-35)

No obstante, creo que propuestas educativas como las que desenvuelve la obra que tenemos entre manos solo adquieren pleno significado si el aprendizaje del filosofar orientado por estas didácticas alternativas no se divorcia de la enseñanza de la filosofía, pues de lo contrario podemos tener el resultado no deseado de un filosofar sin filosofía, como prevíamos en el primer momento de este prólogo. Estimo que la filosofía en sus plurales y multiculturales facetas es patrimonio de la humanidad, por lo que en lo personal valoro que en los colegios y en los cursos humanísticos universitarios de otras carreras los estudiantes adquieran información histórica y sistemática sobre los asuntos filosóficos, pero para ilustrar con un ejemplo, puedo entender que el acento en esos escenarios no sea identificar las fórmulas del imperativo categórico sino afinar la capacidad para un juicio moral congruente, consecuente y responsable, así se omita la referencia a Kant, y de modo análogo en otros campos filosóficos como la lógica. No obstante, considero también que los docentes que guíen estos procesos en la escuela o en ejercicios de educación filosófica extra-académicos deben tener suficiencia en las referencias históricas y los metalenguajes filosóficos correspondientes, sin necesidad de que sean peritos en cada materia. Ni confundir la enseñanza de la filosofía con proveer de datos filosóficos descontextualizados, ni socavar los cimientos filosóficos de un genuino aprender a filosofar, pues como puntualiza David Sumiacher luego de explorar los rendimientos didácticos de las prácticas filosóficas, “es claro que el saber no es solo

[...] ‘información’, pero la información pasada por la experiencia, la información relacionada, aplicada, vivida e integrada [...] genera un efecto educativo único en su género; pues saber es también compromiso, y este compromiso se transmite como una actitud que de ninguna otra forma puede hacerse presente. (Sumiacher, citado en Alonso, 2016, p. 23)

Aquí se enmarca la propuesta que formularé para cerrar este prólogo.

Coda propositiva

Para expresarlo con la consabida paráfrasis kantiana, luego de la incursión por algunas rutas de la didáctica filosófica, tenemos la convicción de que (motivar) aprender a filosofar sin enseñar filosofía es vacío, y enseñar filosofía sin (motivar) aprender a filosofar es ciego. En otras palabras, la enseñanza verbalista doxográfica de la historia y los sistemas filosóficos no basta para despertar en los educandos las capacidades de dilucidación conceptual, análisis categorial y creatividad crítica propias de un genuino filosofar, pero las mediaciones educativas alternativas solo pueden suscitar dichas vivencias filosofantes si se basan en la experiencia de las búsquedas filosóficas previas. Sin despreciar otros caminos provenientes de la psicología o las neurociencias, hablamos de filosofía en sentido estricto y no lato cuando la reconocemos como una institución histórica multiforme, por lo que no podemos confundir la enseñanza de la filosofía con el desarrollo de las habilidades de pensamiento o las pautas de comportamiento, sin perjuicio de que pueda colaborar en el aprestamiento de unas y otras. En consecuencia, quienes tienen la responsabilidad de orientar la formación filosófica requieren de un dominio sólido en los referentes y metalenguajes propios de los saberes filosóficos, así dosifiquen o incluso eviten explicitar estas informaciones cuando los destinatarios de sus enseñanzas no integren carreras de filosofía o afines.

En último término, nuestra propuesta apunta a que se disuelva la distinción artificial entre programas profesionales y programas de licenciatura en filosofía, con el fin de instaurar un nuevo modelo en el que las personas que se forman universitariamente en filosofía durante tres años se relacionen con los problemas, discursos y prácticas propios del filosofar histórica y sistemáticamente considerados. Según las opciones de cada escuela, en el pènsum se combinarían cursos sobre historia de la filosofía, seminarios sobre autores, talleres y prácticas en lógica, ética y otras áreas, entre otros formatos destinados a capacitar a estos titulados en las materias filosóficas.

Durante esta etapa, no se tratarían los temas relacionados con la educación ni se desarrollarían prácticas docentes de ningún tipo, lo que no obsta para que los catedráticos encargados de esta formación recurran a didácticas alternativas a la mera exposición verbal. Más aún, en estrictos términos temáticos conviene que el

pénsum incluya espacios académicos relacionados con la filosofía de la educación y con las reflexiones sobre la educación y la enseñanza de la filosofía elaboradas por representantes históricos y actuales del filosofar, propósito para el cual el libro sobre filosofía y educación compilado por la mencionada profesora Paredes sería una valiosísima herramienta (Paredes, 2014). Para obtener el título correspondiente, los estudiantes deberán desarrollar una monografía sobre alguna temática filosófica, de acuerdo con las pautas indicadas por cada institución.

El entrenamiento educativo, pedagógico y didáctico específico para capacitar a dichos estudiantes como docentes en filosofía se diferiría para una segunda etapa, correspondiente a un año que conduciría al título de “Especialista en enseñanza de la filosofía”. A partir de algunos componentes básicos comunes, esta especialización puede desenvolverse mediante distintos énfasis, de acuerdo con los intereses de desempeño profesional de los interesados: práctica filosófica, filosofía para/ con niños, filosofía en la educación media, servicios de humanidades en carreras universitarias ajenas a la filosofía, filosofía en el espacio público, etc. Dado el dominio disciplinario adquirido por los futuros especialistas en su pregrado, se garantizaría que la capacitación educativa girase alrededor del núcleo filosófico, y no a la inversa, como tiende a suceder en algunas licenciaturas colombianas, donde los estudiantes aprenden a enseñar, pero no en propiedad qué enseñar. Y recíprocamente, se superarían las falencias educativas de los egresados de los actuales pregrados de profesionalización filosófica, en los cuales la omisión de la dimensión pedagógica en realidad significa replicar las bondades temáticas, pero también los vicios didácticos de sus maestros.

La propuesta incluye un ajuste normativo, en virtud del cual nadie podría ser facultado para enseñar filosofía en ningún nivel de escolaridad ni en ningún programa universitario, incluyendo programas de filosofía, si antes no ha cursado la especialización en enseñanza de la filosofía. Además, la medida comportaría también diversos modos de articular esta especialización con formaciones posgraduales en nivel de maestría y doctorado en campos o problemas específicos de la filosofía. Y quien no haya adquirido su título de pregrado en un programa de filosofía y esté interesado en aprender y enseñar a filosofar, podría cursar un posgrado que integre la especialización en enseñanza de la filosofía con profundizaciones temáticas en las áreas filosóficas.

Ahora bien, ¿implica esta postergación posgradual de la formación didáctica para la enseñanza de la filosofía una reincidencia en el desprecio de los filósofos

hacia la pedagogía denunciado por Fredy Hernán Prieto en este mismo libro? Como catedrático a lo largo de cuatro décadas de la licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, nunca convine con la actitud despectiva hacia la capacitación educativa por parte de un sector importante de la comunidad filosófica colombiana, y siempre que fui consultado, recomendé que los programas profesionales de filosofía incluyesen algunos elementos básicos relacionados con la enseñanza del filosofar, dado que, como repasamos en la primera sección del prólogo, esa será la profesión que van a ejercer los egresados. Pero de puertas para adentro, no podía ser indiferente frente a las limitaciones de las licenciaturas, fincadas no tanto en que las asignaturas pedagógicas le resten preciosísimo tiempo a la formación filosófica disciplinar, sino en la misma orientación tecnocrática, administrativista y paradójicamente antipedagógica del componente educativo. Parafraseando la célebre advertencia de Clemenceau sobre la guerra, a menudo he pensado que la educación es demasiado valiosa para dejársela a los educadores, sobre todo si se trata de pedagogos obsecuentes que ponen la educación al servicio de la “sociedad de control”, para sintetizarlo con la expresión acuñada por Deleuze (1990/2006).

Para colmo, paulatinamente se ha impuesto en la normatividad y en su implementación universitaria un equívoco que ha afectado de manera especial la preparación de docentes en filosofía. La confusión reside en considerar al licenciado primordialmente como un experto en investigación y gestión educativas, que solo de manera subsidiaria se entrena en la filosofía y en su enseñanza. Es así como algunos pónsumes universitarios se han llenado de espacios académicos sobre legislación, administración y evaluación escolares, o sobre modelos, estados de arte e instrumentos de la investigación pedagógica y educativa, como si la meta fuera entrenar a funcionarios o a peritos en educación, y no formar filosófica y educativamente a educadores en filosofía.

Pero si este último, y no otro, es el propósito de formación, la condición indispensable es que los licenciados —no menos que los profesionales en filosofía— se apropien de los procedimientos, herramientas y saberes propios de las diversas tradiciones epistémicas y culturales del filosofar. Probablemente muchas y muchos “profes” de filosofía han sido objeto del cuestionamiento “sabe mucho, pero no sabe enseñar”, por lo que resulta válido diseñar estrategias de cualificación didáctica para los futuros maestros, como los que plantea la especialización aquí perfilada. Pero reducir a la mínima expresión el componente filosófico disciplinario

con el pretexto de que en las licenciaturas colombianas el cometido es entrenar “profesores” y no “filósofos” es un craso error, pues sería autocontradictorio que alguien apuntase “es un excelente profe de filosofía pero no sabe filosofía”.

En el fondo, nuestra propuesta de “especialización en enseñanza de la filosofía”, antes que menospreciar, reivindica la capacitación pedagógica y educativa en la habilitación de los docentes en filosofía, que, solo después de este exigente proceso de formación disciplinaria en el pregrado y entrenamiento pedagógico en el posgrado, quedarían facultados para ocuparse de la sagrada misión de educar filosóficamente a los estudiantes de los diversos niveles de escolaridad. Y en cercanía al espíritu de Bolonia, quizás habría que extender esta periodización formativa a la preparación de los maestros en todas las áreas del saber, bajo la premisa de que únicamente personas que cuenten con una primera formación en pregrado poseen las condiciones de idoneidad temática y madurez humana para recibirse y luego ejercer el noble oficio de la educación.

De antemano, comprendemos las dificultades legales, institucionales y logísticas para aplicar un planteamiento como este; pero de eso se trata, de una propuesta susceptible de ser acogida, discutida, modificada o simplemente desechada. En nuestro ámbito, solo queremos apostar a que las didácticas de la filosofía puestas en juego por un libro como este en verdad se constituyan en didácticas para filosofar.

Bogotá, 25 de enero del 2022

Referencias

- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v18n38/0718-5162-rexe-18-38-129.pdf>
- Camacho, L. (2017). “Primer Encuentro de la Red Iberoamericana de Filosofía. Universidad Federal de Bahía, Salvador de Bahía, Brasil, 19-20 de abril 2017”. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 57(149), 227-234. [Incluye “Declaración de Salvador de Bahía en favor de la filosofía”, (2017), 230-232].

- Cárdenas Mejía, L. G. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios* 22, 39-50. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6061/5021>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. y Kohan, W. (1996). Memoria académica: ¿Para qué sirve la filosofía en la escuela? *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 31-32, 50- 56.
- Deleuze, G. (2006). Postscriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana de Chile*, 5(13), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30551320.pdf>
- Díaz, J. y Espinel, O. (2019). *Fragmentos: leer, traducir, dialogar*. Uniminuto.
- Eslava, E. (En prensa). ¿Es retirar a la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica??. Documento inédito.
- Giusti, M. (Editor). (2019). *El conflicto de las facultades: Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Anthropos.
- Herrera Restrepo, D. (2009). ¿Tiene razón de ser la filosofía) En D. Herrera y L. Tovar, *Sobre la filosofía y filosofía latinoamericana*. Universidad Santo Tomás. <https://doctoradofilosofia.usta.edu.co/images/documentos/9.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2014). Acuerdo 000023 del 23 de abril del 2014. Por el cual se aprueba la estructura y organización del examen de estado para la Educación Media Icfes Saber 11° y se adoptan otras determinaciones.
- Kant, I. (1983). *Transición de los principios metafísicos de la ciencia natural a la física (Opus Postumum)* (edición y traducción de Félix Duque). Editora Nacional.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades* (traducción de Roberto R. Aramayo). Alianza. Obra original publicada en 1798.
- Kant, I. (2009). *Kritik der reinen Vernunft/Crítica de la razón pura* (edición bilingüe alemán-español, traductor y estudio preliminar Mario Caimi). Fondo de Cultura Económica.
- Kohan, W. (2011). La filosofía puesta en situación educativa: Entrevista de Mariela Ávila Tuillan Yuin. *Paralaje*, 7, 191-200.

- Neumann Soto, H. (2019). Didascalía de la filosofía. En C. Lambert, H. Neumann y P. Lombardo, *Notas para el estudio y aprendizaje de la filosofía: Periodos antiguo y medieval* (pp. 7-32). Instituto de Filosofía-Universidad Católica de Valparaíso. http://pucv.cl/uuaa/site/docs/20160419/20160419115410/2019_notas_para_el_estudio_y_aprendizaje_de_la_filosofia.pdf
- Paredes, D. M. (Compiladora). (2014). *Los filósofos y la educación: Formación, didáctica y filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/los%20filosofos.pdf>
- Paredes, D. M. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la filosofía: Las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía”. En D. M. Paredes (Comp.), *Los filósofos y la educación: Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 177- 213). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, O., Espinel, O. y Gómez, M. (2018). *Filosofía y enseñanza: Miradas en Iberoamérica*. Editorial UPTC.
- Sumiacher D’Angelo, D. (2016). La didáctica filosófica. En A. Alonso (comp.), *Filosofía con niños y adolescentes*. UNAM. <https://www.cecapi.com/descargas/SUMIACHER,%20D.,%20La%20dida%CC%81ctica%20filoso%CC%81fica.pdf>

NUEVAS DIDÁCTICAS DE LA FILOSOFÍA EN EL MARCO DE LOS 10 AÑOS DE LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

Maximiliano Prada Dussán

Karol Nossa Caviedes

Carlos Mauricio Gamboa

Daniela de la Hoz

En el año 2009 inició labores de docencia la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde luego, el proceso de preparación para su apertura tomó varios años y estuvo constituido por una variedad amplia de acciones propias universitarias. En el 2004 se constituyó formalmente el proyecto que derivó en la apertura de la carrera. En él, se llevaron a cabo actividades como foros nacionales e internacionales, publicaciones variadas dentro de las colecciones de la universidad y cursos de preparación y ambientación filosófica dirigidos al conjunto de programas académicos de la Universidad. Hay que resaltar, como uno de los elementos más relevantes de estos años de preparación, la consolidación del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, en cuyo seno nacieron este programa y, con anterioridad, el énfasis que lleva el mismo nombre del grupo en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los antecedentes descritos son relevantes pues revelan que la actividad filosófica en la UPN ha sido constante, especialmente en el nuevo milenio. Ahora bien, el hecho de que se trate de un programa de formación de docentes y que se desarrolle dentro de la Universidad Pedagógica Nacional hace que el interés no sea solo por la filosofía. Además de ello, hace que la relación entre filosofía y la educación y la pedagogía sea una de las cuestiones, derroteros o asuntos permanentes y de mayor interés para el programa, si no la más importante.

Ambos saberes son fundamentales dentro de la formación de maestros, haciendo que exista entre ellas indistintamente un nivel de complementariedad y no de exclusión: un maestro en filosofía se entiende como un filósofo cuyo campo de actuación o de desempeño es la enseñanza. Por ello, se comprende que tanto filosofía como

pedagogía son saberes fundantes del licenciado (Cerletti, 2008, p. 58; Unesco, 2011, p. 9). Es importante resaltar que son muchos los aciertos y desaciertos que se han evidenciado en el camino de dar respuestas a la pregunta por la relación entre filosofía y pedagogía en la formación de maestros; pero, en efecto, son el pensamiento crítico y el ímpetu de mejora constante los que han contribuido a tener la licenciatura en filosofía que tenemos hoy.

Precisamente, esta relación fue una de las categorías para rastrear en el proyecto de investigación “Estado del arte y balance del conocimiento construido en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2009-2018”, código DCS 507-19, financiado por la subdirección de gestión de proyectos CIUP en la vigencia 2019, que unió esfuerzos del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía con el grupo Prácticas filosóficas.¹ El libro que ahora presentamos se desarrolla en el marco del mencionado proyecto de investigación, en el siguiente sentido: aunque el conjunto de sus textos no emergen de dicho proyecto, presenta un marco de comprensión desde el cual es posible compilar textos que respondan a lo hallado en él.

Uno de los hallazgos fundamentales de tal proyecto, como hemos señalado, es el haber explicitado esta relación como una de las tensiones constantes del programa, la cual le otorga, a su turno, un constante interés por el diálogo y la atención a las realidades educativas, sociales y culturales del país.

La relación pedagogía y filosofía se explicita en coordenadas que están presentes en los procesos formativos, que la hacen posible. En la carrera, estas se encuentran en el devenir de la investigación del programa, de la apertura en las prácticas pedagógicas, de la reflexión y renovación del plan de estudios y de las prácticas y acciones de estudiantes y profesores, que, en conjunto, y atendiendo a los asuntos más apremiantes de las realidades sociales, culturales, educativas y filosóficas del país, fueron construyendo la historia del programa. Acerquémonos brevemente a estos asuntos.²

Dentro de la Licenciatura en Filosofía de la UPN siempre ha sido latente la relación entre lo pedagógico y lo filosófico. Esta relación, aunque de diversos

1 El equipo de investigación estuvo conformado por Maximiliano Prada (Coordinador e investigador), Óscar Linares, Alexandra Arias, Eduardo Salcedo (investigadores), Mauricio Gamboa, Daniela de la Hoz, Paola Delgado, Daniel Corredor y Karol Nossa (monitores de investigación). Un reconocimiento a todos ellos.

2 La ampliación de estos aspectos se encuentra en el informe de investigación presentado al CIUP en el marco del proyecto.

modos, se ha movido dentro de lo que Miñana (2002) denomina interdisciplinariedad débil: “donde se piensa la interdisciplinariedad como puente que permite conectar dos o más disciplinas, moverse entre una y otra con distintos fines y de formas muy diversas” (p. 12), sin la pretensión de generar una disciplina nueva o de disolver los límites disciplinares. Con miras a tener presente la relación entre ambos saberes, la primera malla con que operó el programa, a partir del 2009, apostó por una interdisciplinariedad cercana a la idea de un plan de estudios integrado, toda vez que, sin romper las disciplinas, en la misma denominación de los espacios académicos, como en sus contenidos internos y objetivos se buscaba superar los límites disciplinares centrándose en tópicos que pudieran ser comunes (Torres, 1998, p. 29). Se dio origen, por ejemplo, a asignaturas como “La filosofía como *paideia* en la antigüedad”, “Ratio Studiorum en la Edad Media”, “Ilustración y formación en la modernidad”, “Antropología filosófica y educativa” o “Introducción a la filosofía y a la pedagogía”, entre otras. El intento integrador tuvo como resultado la confusión, generalidad y debilitamiento de los temas tratados (UPN, 2014, p. 33).

Por ello, la segunda malla curricular del programa, que entró en funcionamiento hacia el año 2015, insertó una modificación en la relación entre pedagogía y filosofía. En lugar de la superación explícita de límites en los espacios académicos, apostó por la distinción entre campos, originando asignaturas como Filosofía Antigua, Filosofía Medieval, Filosofía Moderna, Antropología Filosófica, Propedéutica Filosófica y asignaturas pedagógicas como Currículo y Política, Historia de la educación y la pedagogía, Didáctica de la Filosofía, entre otras. Tal distinción permitió que tanto filosofía como pedagogía fueran estudiadas con mayor precisión y rigor a lo largo del plan de estudios. Esto tuvo como efecto, por un lado, el fortalecimiento de cada una de ellas y, por otro, el desplazamiento de la interdisciplinariedad hacia otros espacios o modalidades presentes en el currículo, como son los desarrollos de la investigación y de la práctica pedagógica: la interdisciplinariedad se desplazó del currículo formal hacia el real.³

Por otra parte, no hay que perder de vista que las problemáticas sociales y políticas del país, y de la universidad misma, han conducido a una serie de acciones políticas por parte de estudiantes y profesores que han hecho que la licenciatura se

3 Como lo describe Martha Casarini (1999, p. 6), el currículo formal es el diseñado, planeado, intencionado. Este currículo como intención se distingue de aquel que se efectúa o desarrolla “en la realidad”. Por otro lado, se encuentra el currículo oculto, que se refiere a los recorridos no explícitos, imposibles de prever, que surgen de la interacción o de las estructuras de poder que circulan en las instituciones (p. 9).

replantee sus dinámicas, contenidos y objetivos. En particular, se resalta la emergencia de lo que se denominó el currículo “alternativo” o “provisional”, currículo desarrollado en el 2017 como alternativa para continuar la formación rigurosa en medio del cierre de las universidades con motivo de los paros estudiantiles del momento. Estos currículos surgieron de la exigencia misma de los estamentos estudiantiles y del profesorado, y mostraban la necesidad de una manifestación de la filosofía en esas esferas de la vida y de las necesidades del país. En esa ocasión, tal experiencia dio como resultado procesos dentro de la licenciatura en los cuales, sin abandonar la filosofía y la pedagogía, se llevaron a cabo actos que resignificaron el aquí y el ahora, como: *performance*, filosofía a la calle, cafés filosóficos, etc. que demostraron la posibilidad de hacer filosofía, enseñarla y aprenderla respondiendo a las realidades nacionales.

Examinemos ahora los desarrollos de la investigación en el programa. La investigación en la Licenciatura es comprendida en un sentido amplio: recoge aspectos formales de la metodología de la investigación (objeto definido de estudio, metodología específica, formulación de hipótesis, etc.); reflexiones en torno al acto de investigar; reflexiones acerca de los procesos, estrategias y recursos empleados para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía; analiza la emergencia de temas y prácticas potencialmente filosóficas y, como es propio del pensamiento filosófico, hace una crítica constante al propio estatuto de las diferentes metodologías de la investigación.

Es necesario considerar tres vertientes en el desarrollo de la investigación en la carrera: los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura; la investigación docente dentro del programa con relación al surgimiento y consolidación de este último y las diversas iniciativas emergentes en torno a la reflexión filosófica y a la enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

En principio, una aproximación histórica a los trabajos monográficos o trabajos de grado da cuenta de la consolidación de las líneas investigativas de la Licenciatura. Existe un fuerte fundamento en la investigación de temas anclados en el corpus filosófico. Allí proliferan las investigaciones en lógica, fenomenología, estética, filosofía de la tecnología, o hermenéutica. Un rasgo común a las investigaciones de corte filosófico está en cómo plantean la tarea del filósofo como un *saber hacer* filosofía. Este rasgo se puede rastrear en las distintas apuestas por emplear las herramientas de análisis filosófico y aplicarlas a problemas diversos. De esta manera, los estudiantes de la Licenciatura han descubierto en la estética,

la cultura, la historia y las coyunturas sociales y políticas el lugar para aplicar las herramientas de análisis filosófico.

Con el paso del tiempo, las investigaciones monográficas fueron perfilando los intereses investigativos de estudiantes y profesores. Esta gama de intereses se ha ido diversificando a través de los años. Poco a poco se ajustaban a los problemas, debates, y campos filosóficos expuestos en los cursos y seminarios de la malla curricular. No obstante, los temas de corte político, anclados a la realidad social e histórica, se consolidaron como un lugar frecuente en la investigación de los estudiantes. De esta manera, la línea de trabajo en Filosofía Política, Filosofía en y desde Latinoamérica, y Ética conforman la línea de investigación más fecunda entre las tesis de pregrado.

Recientemente, la pregunta por la enseñanza de la filosofía ha sido recurrente en la investigación de estudiantes y profesores. Desde luego, esta cuestión se arraiga en las prácticas pedagógicas de los estudiantes y en la práctica de la enseñanza de los profesores, y ha fluido en direcciones diversas: desde el diseño de instrumentos y herramientas para la enseñanza en filosofía en entornos virtuales, pasando por la pregunta por el lugar de la ética y la filosofía en el contexto de las competencias ciudadanas, hasta la posibilidad de llevar la filosofía a los más pequeños y a poblaciones diversas.

Esta apuesta ha sido relevante dentro del programa: de manera especial, las prácticas pedagógicas, de la mano de la investigación filosófica y pedagógica, han buscado alcanzar escenarios y poblaciones que tradicionalmente han sido excluidas de la formación filosófica o que han sido invisibilizadas en el desarrollo de la disciplina filosófica. Se trata, pues, de una apuesta que se ancla en las perspectivas de una educación y cultura de paz, toda vez que busca incluir poblaciones dentro de los propósitos de formación. Esta inclusión no se reduce al acceso a las instituciones educativas, sin decir que este no sea un elemento importante. Como investigadores, como maestros, la inclusión aquí toma la forma de la construcción de conocimiento incluyente sobre enseñanza de la filosofía.

Así, un primer grupo de escritos en este libro refleja experiencias o vertientes de ampliación de las comunidades de práctica de enseñanza de la filosofía. Los profesores Ángela Bejarano, Jorge Andrés Forero y Sabina Álvarez presentan la sistematización de experiencia de enseñanza de la lógica a poblaciones ciegas; Dagni Hernández y Karol Nossa, egresadas del programa, junto con quien fuera su

tutora de prácticas durante su formación, la profesora Carolina Soler, del programa de Educación Especial, sistematizan la experiencia de enseñanza de conceptos filosóficos en un aula diversa; por su parte, Laura Olarte, egresada del programa, presenta la construcción de conocimiento fruto de la experiencia de enseñanza de lógica a poblaciones sordas. En esta misma línea se encuentra el escrito de Sandra Murcia, egresada también. Introduce el asunto del género para cuestionar la propuesta estándar de filosofía para niños: ¿Es invisible la cuestión del género en la filosofía para niños? Murcia presenta una experiencia que muestra cómo una y otra categoría pueden ser desarrolladas en la enseñanza. Cierra esta primera parte de textos el escrito por Diana Acevedo y Jessica Cortés, en el cual lanzan un cuestionamiento directo a las prácticas de construcción de conocimiento filosófico y de enseñanza de la filosofía que, explícita o implícitamente, sostienen o perpetúan rasgos colonialistas o patriarcales. El texto de estas dos autoras sirve, pues, tanto de marco conceptual para conducir las reflexiones de crítica sobre las exclusiones en enseñanza de la filosofía, como para abrir a posibilidades en la práctica de la enseñanza. Por eso, este texto sirve de bisagra para los siguientes que se presentan.

Para el proyecto de investigación que estudió el devenir del programa, resultó importante observar las maneras como se piensa, se enseña y se aprende la filosofía en el seno de la Licenciatura, pero, también, fuera de sus espacios curriculares. Allí se encontró que el Coloquio de la Licenciatura en Filosofía, organizado de forma anual, se consolidó como un espacio de encuentro y discusión filosófica y, sobre todo, como un espacio para la emergencia de estrategias y recursos didácticos que permiten enseñar a filosofar y los temas considerados filosóficos a partir de nuevas apuestas pedagógicas. El cine, la epístola, la poesía, los *performances*, las presentaciones musicales, entre otros, han ido ganándose, poco a poco, un espacio junto a los tradicionales ensayos y ponencias que suelen predominar en este tipo de eventos y de construcción filosófica. De igual forma, las presentaciones de propuestas pedagógico-didácticas han aumentado en número en el evento. Lo que en un inicio fue un evento casi exclusivo para temas filosóficos por tradición, se ha ido tornando en un espacio para la discusión de cómo, por qué y para qué enseñar filosofía, así como en un encuentro de nuevas estrategias y recursos para la enseñanza de la filosofía dentro de la Licenciatura.

El segundo grupo de trabajos que componen este libro recoge la apertura a modos de construir filosofía y de enseñarla. Los proyectos y prácticas pedagógicas

realizados por Prada y Acevedo (2017) y por Prada, Acevedo y Prieto (2019), en torno a la relación entre filosofía como forma de vida y escritura, así como las investigaciones fenomenológicas sobre el cuerpo y la enseñanza, llevados a cabo fundamentalmente por Vargas y Elsa Siu en el marco de la investigación doctoral de esta última —investigaciones que han sido publicadas ya en otros espacios— sirven de contexto para este segundo grupo. En efecto, tales investigaciones reflejan que el asunto de la escritura ha sido una preocupación creciente en la carrera, preocupación sobre la cual en este libro incluimos algunos de los avances más recientes. Se trata del bloque compuesto por los escritos de Elsa Siu Lanzas, doctoranda del énfasis de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía en el Doctorado Interinstitucional en Educación, y el de Pablo Vargas, profesor de la Licenciatura. Los dos escritos tienen como eje articulador los procesos de escritura, el acercamiento a los textos y la construcción de estos, en la perspectiva de reactivar la idea según la cual la escritura es tanto un momento de producción de pensamiento, y no solo de comunicación, como que tales momentos toman diversas formas —como formas de pensamiento—, que tienen en cuenta los enlaces con formas de escritura, como la literatura, formas creativas y escritura digital. En el marco de comprensión de la fenomenología, Elsa Siu aborda el asunto de la escritura como experiencia, hasta considerar la escritura digital. Pablo Vargas se aproxima a la escritura y lectura literaria como experiencia filosófica.

A excepción del escrito de Elsa Siu, los demás textos hasta aquí reseñados se fundan en experiencias de aula. El trato que los escritores de este tomo en su calidad de investigadores han dado a tales experiencias, es el de la sistematización de experiencia y reflexión filosófica en torno a ello. Como suele suceder en la enseñanza de la filosofía, tal ejercicio lleva, incluso, a reformular aspectos centrales de la filosofía misma, como se identifica, por ejemplo, en los escritos de Bejarano, Forero y Álvarez, y de Acevedo y Cortés. Esto refleja que la práctica de enseñanza de la filosofía a la vez llevada al terreno de la investigación educativa y pedagógica hunde sus raíces en la investigación filosófica (Cerletti, 2008, p. 58). Esta es, pues, otra de las vertientes en las que se evidencia la cercanía o necesaria complementariedad entre filosofía y pedagogía en los licenciados.

Cierra el libro el texto de quien fuera por muchos años profesor de la Licenciatura hasta que el inicio de sus estudios doctorales lo llevó a ausentarse del programa, profesor Fredy Prieto, con lo que se puede denominar un estado del arte

de la cuestión sobre didáctica de la filosofía, expresado desde el punto de vista de quien se acerca a la enseñanza de la filosofía escolar y a la investigación sobre este campo. Entre otros aspectos, este escrito aporta una breve relación actualizada de textos sobre didáctica de la filosofía.

Los textos revelan, a su turno, modos en los cuales la complementariedad se lleva a cabo en el terreno de la investigación ligada a la práctica de enseñanza. El punto de partida es la experiencia docente en el aula, que bien se lleva a cabo en calidad de profesores en propiedad o como practicantes en procesos de formación de licenciado. Con el apoyo de instrumentos propios de la investigación pedagógica y educativa, se recoge información, se realizan planeaciones y se levantan conceptualizaciones pertinentes. El siguiente paso que se refleja es el de la sistematización de la práctica, a partir de la información recogida en los distintos instrumentos. Se realiza en un diálogo metodológico con el análisis conceptual y el hermenéutico de la práctica, tanto de los contenidos de la filosofía como de la pedagogía, como lo revela, por ejemplo, el texto de Hernández, Nossa y Soler, donde la sistematización constante de las prácticas se realiza simultáneamente y como contrapunto a la reconstrucción del concepto aristotélico de amistad y, por su parte, el texto de Olarte, donde las categorías de análisis conceptual son, sobre todo, pedagógicas.

De manera similar, en un continuo metodológico, los escritos conducen a la reflexión de los conceptos filosóficos mismos, tal como lo revelan los textos de Bejarano, Forero y Álvarez, donde este análisis conceptual se realiza en el terreno de los presupuestos de la lógica; el de Siu, donde la aproximación conduce a la reflexión fenomenológica del cuerpo y la escritura; el de Acevedo y Cortés, donde se discute la tradición de la filosofía; el de Vargas, en el que se cuestiona el aislamiento de la filosofía a propósito de sus prácticas de escritura o el de Murcia, donde la práctica pedagógica permite debatir la propuesta de filosofía para niños. Con todo, desde el punto de vista metodológico, el conjunto de estos textos revela los modos en los que se da la interdisciplinariedad en la investigación dentro del programa: al modo de entrecruzamientos metodológicos entre los dos saberes y de diálogo constante entre la práctica de enseñanza, con sus distintos instrumentos de recolección de información y sistematización, y la conceptualización e interpretación filosófica y pedagógica. La práctica es llevada a concepto y el concepto es contextualizado, examinado en función de la enseñanza. Desde el punto de vista metodológico, pues, este libro constituye también un aporte al campo.

Con todo, el libro nace de la necesidad de visibilizar los hallazgos de la investigación mencionada: que en la Licenciatura en Filosofía ha habido un creciente interés por ampliar el campo de intersección que se da entre filosofía y pedagogía teniendo como referente las realidades culturales, históricas, sociales y educativas del país. Así, los textos aquí recogidos revelan tal campo y muestran que hay una preocupación viva porque la enseñanza de la filosofía supere prácticas educativas de aislamiento y exclusión de saberes y poblaciones. Refleja, por ello, que la filosofía, en la práctica de la enseñanza, está dando pasos relevantes en la defensa de la disciplina misma, al renovarse tras la apertura a nuevos retos, como en la relación de la filosofía y la sociedad.

Dos observaciones nos permiten cerrar esta introducción. La primera se refiere a una diferencia terminológica necesaria. El libro lleva por nombre *Didácticas emergentes de la filosofía*. La comprensión de este asunto requiere que delimitemos el campo de la didáctica de la filosofía.

Partamos de la relación entre filosofía y educación y pedagogía, que enunciamos más arriba de manera general. Cuando se acercan estos dos campos emergen otros en su intersección. Hasta el momento, hemos identificado cinco campos de intersección: filosofía de la educación, educación filosófica, aprender filosofía, pedagogía o enseñanza de la filosofía y, por último, didáctica de la filosofía.⁴ No es este el momento para desarrollar en extenso estos conceptos, sin embargo, brevemente, señalemos que el primero se refiere a la aproximación desde categorías y conceptos filosóficos a los asuntos de la educación. Educación filosófica refiere al carácter que toda educación debe tener, sin importar la materia enseñada (Pineda, 2004, p. 125). Aprender filosofía refiere, o bien a la actividad filosófica y práctica de sí (Pulido, Espinel y Gómez, 2018, p. 28), o bien al énfasis que se suele poner en quien aprende, sus posibilidades, descripciones e intereses; tendencia que surge tras la distinción y separación entre enseñanza y aprendizaje (Unesco, 2011, p. 10), al punto que es posible aprender filosofía sin que esta sea enseñada. La pedagogía y didáctica de la filosofía son cercanas, pues refieren a una racionalización de la práctica de la enseñanza de la filosofía, “la racionalización de lo que sucede en el aula” (Vargas, Gamboa, Reeder, 2008, p. 61). En dicha racionalización se

4 Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza (Coords. *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: UPTC, 2018, p. 21) refieren estos mismos campos, a excepción del de la filosofía de la educación, sin que sus definiciones coincidan plenamente con las que presentamos aquí.

constituye una suerte de campo intelectual interdisciplinario, al cual denominamos pedagogía, en nuestro caso, de la filosofía.⁵ Este campo no constituye un nuevo saber, diferenciado de los otros dos, sino que se constituye a partir de las posibilidades epistemológicas que brindan los soportes pedagógicos y filosóficos. Si se atiende a los soportes, horizontes, conceptos sobre instituciones y roles o sobre las disciplinas mismas en las instituciones, suele considerarse el campo como el de la enseñanza de la filosofía —en ocasiones asimilado a la pedagogía de la filosofía—; si se atiende, por su parte, a los mecanismos y estrategias de la enseñanza, se suele contemplar como didáctica de la filosofía. Así, en una idea que sigue actualmente la mayoría de tradiciones que distinguen estos términos, la didáctica de la filosofía responde en esencia al cómo de la enseñanza, sin que esto obste para que a partir de ella se tengan en cuenta otras cuestiones pedagógicas, educativas y filosóficas.

Los escritos que aquí presentamos tienen su punto de partida en experiencias de aula en las que la pregunta por el cómo enseñar es originaria y, con el trato riguroso y dedicado de los investigadores, se convirtió en investigación pedagógica y filosófica. Ello llevó a pensar recursos, poblaciones, posibilidades, condiciones institucionales, entre otros aspectos de la enseñanza de la filosofía. El conjunto de los textos recogidos explora nuevas posibilidades, problemáticas actuales, intersecciones contextuales y perspectivas recientes sobre el campo. De allí que el título del libro incluya el adjetivo “emergentes”. El lector encontrará, pues, no solo pistas y experiencias de enseñanza que puedan ser replicadas, sino también el modo como la pregunta originaria del maestro se convierte en germen de investigación.

Desde luego, los textos aquí recogidos no agotan la riqueza actual en el campo de la enseñanza de la filosofía, tanto la que se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional como en otros grupos y universidades. Este libro es apenas un signo de la renovación que se da en la actualidad en este campo; de ese nuevo interés de profesores, grupos e instituciones por centrar la mirada en los asuntos aquí tratados: ensanchar las fronteras de la didáctica de la filosofía. Como muestra de ello, pero no como la única experiencia que se puede reseñar al respecto, la última observación que aquí realizamos se refiere a que el trabajo de recopilación de investigaciones y experiencias en torno a la enseñanza de la filosofía es un trabajo mancomunado que comparten la Licenciatura en Filosofía, el proyecto

5 Olga Lucía Zuluaga *et al.* (2003, p. 21) están en el empeño de desinstrumentalizar la pedagogía. Así mismo, la muestran como el saber de la enseñanza. La enseñanza es un concepto articulador de la pedagogía (Martínez, 2013, p. 60).

de investigación descrito y el trabajo que se realiza actualmente en la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Fruto de lo que se denominó la puesta en vilo de las humanidades, y en Colombia el intento de asesinato de la filosofía⁶ o su invisibilización, cuyo síntoma puede verse en las recientes políticas educativas en torno a la evaluación de la filosofía y la formación de maestros, esta Comisión se ha dedicado a visibilizar las prácticas de enseñanza de la filosofía actuales en Colombia, prácticas que dan cuenta de la creatividad, amor por el estudio y por la disciplina, trabajo riguroso e interés por vincular la filosofía a los proyectos nacionales relevantes. La recopilación que presentamos aquí fue impulsada, pues, por el trabajo de esta Comisión y se complementa con otros trabajos que la Comisión promueve en este momento.

Referencias

- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Martínez Boom, A. (2013). Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates. En G. Vargas y A. Ruiz (Eds.), *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 39-66). Universidad Pedagógica Nacional.
- Miñana, C. (2002). Interdisciplinariedad y currículo: un estado del arte. En C. Miñana (Ed.), *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad* (pp. 1-48). Universidad Nacional.
- Pineda, D. (2004). ¿En qué consiste una educación filosófica? En G. Vargas y L. G. Cárdenas (Eds.), *Filosofía, Pedagogía y Enseñanza de la Filosofía* (pp. 125-161). Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada Dussán, M. y Acevedo, D. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 15-37.

6 Esta expresión fue utilizada en el documento titulado “Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia”, elaborado por la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional en septiembre de 2014, como respuesta a tales cambios en las pruebas Saber. El manifiesto puede ser consultado en: <https://profesorvargasguillen.com/2014/09/22/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia/>. Dos comentarios a este, elaborados por profesores de distintos lugares, se encuentran en: <https://profesorvargasguillen.com/2015/01/28/carta-abierta-a-los-maestros-de-filosofia/> y https://www.academia.edu/11816682/Respuesta_al_manifiesto_contra_el_asesinato_de_la_filosof%C3%ADa_en_Colombia

- Prada Dussán, M., Acevedo, D. y Prieto, F. (2019). *Filosofía como forma de vida: laboratorio de escritura: estrategias pedagógicas*. Aula de Humanidades.
- Pulido, O., Espinel, O. y Gómez, M. (Coords.) (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. UPTC.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Morata.
- Unesco. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. Unesco.
- Universidad Pedagógica Nacional, UPN. (2014). *Segundo proceso de autoevaluación con el fin de renovación de Registro Calificado de la Licenciatura en Filosofía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, G., Gamboa, S. y Reeder, H. P. (2008). *La humanización como formación: la filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición posmoderna*. San Pablo.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo S. y Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez. *Pedagogía y Epistemología* (pp. 21-40). Magisterio.

LA LÓGICA INFERENCIALISTA COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA A ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA: UN APORTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA A ESTUDIANTES CIEGOS

Ángela Rocío Bejarano Chaves

José Andrés Forero-Mora

Jesica Sabina Álvarez Ariza

La enseñanza de la lógica formal plantea varias dificultades para estudiantes y profesores. Hay al menos dos de ellas que enfrentan los docentes cuando enseñan lógica a estudiantes de filosofía. (1) La enseñanza de la lógica parece que no garantiza el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. No parece viable que, gracias a la lógica, los estudiantes organicen mejor sus propios pensamientos o que evalúen de forma correcta sus propias inferencias y también las de los demás. Más bien, parece que los conocimientos adquiridos en estas clases no resultan realmente útiles al momento de llevarlos fuera del aula. (2) La lógica se presenta como una cuestión ajena para los estudiantes. Esto radica, en parte, en que su enseñanza se ha reducido al estudio del instrumento usado por los lógicos para sus distintos fines. Si bien hay una coincidencia general en la primacía que tiene la relación inferencial para la lógica, la atención de los profesores se ha centrado más en el aprendizaje de un sistema o lenguaje formal que en el análisis de las inferencias y los contenidos que están presentes en ellas.

A partir de lo anterior, surgen algunas preguntas que no deberían ser consideradas menores para la enseñanza de la lógica, por ejemplo: ¿qué y cómo enseñamos cuando enseñamos lógica? ¿Acaso el aprendizaje de la lógica debe reducirse a la correcta manipulación de un lenguaje formal? A nuestro juicio, el planteamiento de esta reducción no es beneficioso. Primero, porque un lenguaje formal está construido para fines muy específicos, que llegan a descuidarse cuando nos centramos solo en la manipulación mecánica de los signos que lo componen. Segundo, porque surge una consecuencia posible que es indeseable: alejar a los estudiantes

del análisis de las prácticas inferenciales cotidianas reales. Tercero, porque perdemos de vista el potencial que tiene el estudio de la lógica para analizar cualquier inferencia, incluso aquellas que se encuentran consignadas en las obras de los distintos autores de la historia de la filosofía.

Una de las interpretaciones que existe frente al asunto de la aparente inutilidad de los cursos de lógica tiene que ver con el apellido “formal” que esta ha heredado de forma histórica. Parece que cuando afirmamos que la lógica es formal decimos de ella que es abstracta, esquemática y, por lo tanto, indiferente de los contenidos. Aceptando que lo formal puede ser entendido así, es casi natural sospechar que la enseñanza de la lógica desatiende los contenidos con los cuales, de hecho, la misma lógica trata. Esto lo hemos observado, puesto que algunos de nuestros estudiantes han llegado a desarrollar cierta experticia en el manejo de un lenguaje o sistema formal, aunque apenas han sido capaces de usarlo para analizar sus propias inferencias.

A pesar de estos inconvenientes que, en principio, están estrechamente relacionados con el carácter formal de la lógica, podemos preguntarnos: ¿será que el problema de la enseñanza de la lógica radica allí? Antes de dar una respuesta, creemos que lo mejor es examinar, en algún sentido, qué significa que la lógica sea formal. De esto nos ocuparemos en parte en este texto. Lo que defendemos es que dicho problema no está en la formalidad de la lógica, sino, antes bien, en la manera como entendemos esa formalidad. Sospechamos que, si adoptamos una perspectiva alternativa sobre la formalidad que sea distinta de la alusión directa a estructuras abstractas “desconectadas” de los contenidos, es viable la construcción de otros escenarios para la enseñanza de la lógica que, en caso de resultar afortunados, puedan dar solución a los problemas ya mencionados.

Tomando en cuenta lo dicho, nos proponemos ofrecer una alternativa teórica, pedagógica y didáctica de la enseñanza de la lógica que se basa en otra forma de entender su carácter formal. Para ello, partimos de la distinción de dos maneras de entender lo formal que derivan, a su vez, en dos proyectos lógicos: (a) el que acerca la lógica a la matemática y se preocupa sobre todo por las estructuras de los sistemas formales, en tanto que indica en qué sentido dichas estructuras reflejan ciertas propiedades matemáticas de los argumentos; (b) el que retoma la noción de inferencia y la pone en el centro de estudio de la lógica al considerar que lo que hace el vocabulario lógico es explicitar rasgos propios de las prácticas inferenciales de los hablantes. Luego, con base en (b), que es la perspectiva de

lo formal menos transitada por los cursos de lógica contemporánea, intentamos establecer cuáles son sus ventajas para pensar la enseñanza de la lógica en los programas de filosofía.

Al final, como una aplicación de este enfoque, presentamos una estrategia didáctica construida en el marco de un proyecto de investigación,¹ que busca alternativas para la enseñanza de la lógica a las personas ciegas o con baja visibilidad. La consideración especial con este grupo de estudiantes tiene que ver con las dificultades que un docente puede enfrentar al momento de enseñarles un lenguaje o sistema formal. Además de los problemas que ya hemos planteado, se suma uno más: dada la visualidad característica de los lenguajes formales, un estudiante ciego difícilmente puede acceder a ese tipo de conocimiento. De ahí que la lógica le resulte mucho más ajena, abstracta y sin relación alguna con sus pensamientos. De modo que, si la formalidad de la lógica implica el estudio y manejo de estructuras sintácticas y lenguajes formales, que han sido pensados de forma visual, parece que esa misma formalidad es responsable de que los estudiantes ciegos no puedan acercarse a ella.

Sin embargo, a nuestro juicio, al replantear la manera en la que entendemos lo formal puede que se amplíen las posibilidades para pensar la lógica, sus lenguajes, representaciones y didácticas. La estrategia que presentamos se inscribe en el segundo proyecto, que pone en su centro a la noción de inferencia, y parte de este para proponer la elaboración de materiales y escenarios didácticos que acerquen a los estudiantes, en general, y a los estudiantes ciegos, en particular, al conocimiento y las habilidades de la lógica.

Lógica formal: dos proyectos

Dentro de la filosofía de la lógica contemporánea ha habido una gran discusión en torno a qué significa que la lógica sea formal. Autoras como Susan Haack (1978), Catarina Dutilh-Novaes (2011), María José Frápolli (2019), entre otros, han señalado que hay diversas maneras de entender el carácter formal de la lógica.²

1 “Estrategias, conceptos y materiales para enseñar lógica a las personas ciegas”. Proyecto coordinado por la docente Ángela Rocío Bejarano y avalado por la Facultad de Humanidades, de la Universidad Pedagógica Nacional, código FHU-249.

2 Un antecedente crucial de esta preocupación contemporánea por el carácter formal de la lógica es la tesis doctoral de John MacFarlane (2000), *What Does it Mean to Say that Logic is Formal?* Para el filósofo estadounidense, “lógica formal” se dice en tres sentidos: (1) En que esta proporciona normas constitutivas para el pensamiento. (2) En que es indiferente a las identidades particulares de los objetos. (3) En que se abstrae enteramente del contenido

Dutilh-Novaes (2011) en su artículo fundacional titulado *The different ways in which logic is (said to be) formal* distingue dos grandes grupos de interpretación de la formalidad de la lógica: por un lado, lo formal como concerniente a las formas y, por otro, lo formal como concerniente a las reglas. Junto a ello, la filósofa brasileña distingue cinco maneras de entender lo formal de acuerdo con el primer grupo y tres, de acuerdo con el segundo. Para los propósitos de este texto pensamos que no es necesario entrar en los pormenores de esta clasificación. Basta con dar una caracterización general de lo formal a partir de cada uno de estos grupos.³

El primer grupo, el de lo *formal como concerniente a las formas*, sostiene que “lo formal corresponde a la abstracción de la materia” (Dutilh-Novaes, 2011, p. 306). Esta manera de entender lo formal hace énfasis en los esquemas o las estructuras de los argumentos más que en su contenido. Para clarificar esta concepción de formal, Dutilh-Novaes introduce la noción de variabilidad, con la que se señala la acción de reemplazar o sustituir los términos de las proposiciones que conforman un argumento válido sin que ello implique la alteración de su validez. La forma es entonces aquello que permanece constante, esto es, aquello que no se puede sustituir *so pena* de alterar la validez del argumento. Dicho en palabras de Alfred Tarski, la forma es lo que permanece invariante.

Una manera radical de asumir esta concepción de lo formal es a través de la consideración según la cual el contenido es completamente irrelevante para determinar la validez lógica de los argumentos. Esto implica que el estudioso de la lógica solo se concentra en el manejo del sistema formal. Por ello, el objeto de tal concepción son los símbolos desprovistos de cualquier contenido, en tanto que, al ser vistos como meras ocurrencias físicas, se supone que otorgan una mayor claridad metodológica. El proyecto matemático de David Hilbert consolidó esta concepción como una aproximación relevante en la matemática del siglo xx que dio paso al denominado *formalismo matemático*.

La otra manera de entender lo formal es la que Dutilh-Novaes llama *formal como concerniente a reglas*. Allí lo formal de un sistema lógico radica en su carácter normativo, en cuanto puede usarse para distinguir asuntos como lo correcto

semántico. Para los propósitos del texto no es necesario entrar en la discusión pormenorizada de la clasificación de MacFarlane. De hecho, los sentidos 2 y 3 se identifican con lo que Dutilh-Novaes llama *formal como concerniente a las formas* y el sentido 1 con lo que ella denomina *formal como concerniente a las reglas*.

3 Al final de su artículo, Dutilh-Novaes (2011) presenta de manera gráfica un resumen de estas concepciones de lo formal.

de lo incorrecto o lo válido de lo inválido. La filósofa brasilera discute sobre el estatus de estas reglas, motivo por el cual acude a la reconocida diferencia que John Searle establece entre reglas regulativas y constitutivas. Más allá de tomar posición en la discusión acerca de la naturaleza de las reglas lógicas, nos parece importante resaltar el énfasis que hace Dutilh-Novaes en que las reglas surgen de y explican las prácticas que comprenden las relaciones entre proposiciones, en especial en cuanto permiten que hagamos inferencias con ellas. A diferencia de lo formal que concierne a las formas, las reglas están volcadas hacia el *hacer*, es decir, hacia las *acciones* o *prácticas* lingüísticas de los individuos. En palabras de Dutilh-Novaes (2011): “la noción de lo formal como concerniente a las reglas típicamente se preocupa por lo que algo (alguien) hace, no por lo que algo (alguien) es” (p. 327).

Por su parte, la filósofa española María José Frápolli (2019) también ha indicado la polisemia del vocablo “formal” aplicado a la lógica. Aunque, a diferencia de Dutilh-Novaes, no ha insistido directamente en los distintos significados de la expresión “formal”, Frápolli sí ha insistido en los distintos significados que le han sido dados a la expresión “lógica” y en las diferentes concepciones y proyectos que se han llevado a cabo en su nombre. En esta dirección, se pueden reconocer al menos cinco maneras principales de entender la lógica:

La concepción inferencialista: la lógica es el aparato inferencial que gobierna nuestro sistema conceptual, i. e. es el aparato que permite conectar proposiciones mediante relaciones de implicación (e incompatibilidad).

La concepción conceptográfica: la lógica es un método de representación perspicua de argumentos.

La concepción formalista: la lógica es el conjunto de cálculos diseñados para representar relaciones de deducibilidad entre fórmulas que representan portadores de verdad.

La concepción meta-matemática: la lógica es la disciplina que se ocupa de la fundamentación conjuntista de la matemática, o en general la disciplina que se ocupa de la metodología de las ciencias formales.

La concepción computacional: la lógica es la disciplina que investiga los procedimientos mecánicos de razonamiento, la que fundamenta las ciencias de la computación. (Frápolli, 2019, p. 45)

Un vistazo rápido de estas concepciones muestra que, aun cuando implican maneras distintas de concebir la lógica, hay varias similitudes entre algunas de ellas. Por ejemplo, las concepciones *meta-matemática* y *computacional* vinculan de manera estrecha la lógica con la matemática y los cálculos con los lenguajes de computación que, en el fondo, tienen una estructura marcadamente matemática (logarítmica) y mecánica. Este vínculo no es gratuito, pues, como lo afirma Frápolli:

Históricamente el origen de la disciplina [lógica] ha estado ligado a la fundamentación de la aritmética (Frege y Russell), y resultados meta-matemáticos de las propiedades de los cálculos (Henkin), y de su potencia demostrativa (Gödel); los resultados en estas áreas se consideran los hitos de la lógica contemporánea. (Frápolli, 2019, pp. 47-48)

De igual manera, las concepciones *conceptográfica* e *inferencialista* parecen tener cierta relación entre sí. Estas concepciones hacen énfasis en la idea de que la lógica es un aparato que representa ciertas relaciones y conexiones que hay entre las proposiciones. Para Frápolli, es necesario notar que en esta manera de ver la lógica hay dos niveles de análisis: “(i). Las relaciones lógicas mismas, que son las relaciones entre proposiciones y (ii). Su representación” (Frápolli, 2019, p. 46). Aquí el vínculo se plantea entre la lógica y la manera como se comportan nuestros conceptos y proposiciones, es decir, nuestras prácticas de hacer inferencias. Entretanto, los instrumentos lógicos y los sistemas y lenguajes formales son aparatos cuyo objetivo es *sobre todo* representar las relaciones lógicas que se dan en las prácticas inferenciales de los hablantes.

Esta manera de dividir las concepciones de la lógica está estrechamente relacionada con las dos maneras de entender lo formal señaladas por Dutilh-Novaes. A las concepciones meta-matemática y computacional subyace una noción de lo formal como concerniente a las formas, o sea, a las estructuras carentes de contenido, mientras que a las concepciones conceptográfica e inferencialista subyace una noción de lo formal como algo que se acerca más a lo concerniente a las reglas. Así, encontramos que las primeras dos concepciones parecen estar más preocupadas por los sistemas formales, por su estructura lógico-matemática, por las propiedades lógicas que tienen y por cuáles cálculos y derivaciones nos permiten hacer. Por el contrario, las concepciones que conforman el segundo grupo entienden los sistemas y lenguajes lógicos como un instrumento para representar ciertas relaciones y sitúan

su preocupación en ellas. Dado que el primer grupo entiende la lógica como una disciplina que se preocupa por las propiedades matemáticas de ciertas estructuras, y el segundo hace énfasis en las relaciones inferenciales entre las proposiciones, nos referiremos a ellos como *el proyecto matemático* y *el proyecto inferencialista* de la lógica, respectivamente.

Si observamos la caracterización anterior, la llamada por Frápolti “concepción formalista” no fue incluida dentro del proyecto matemático ni dentro del proyecto inferencialista. La razón: esta concepción parece ser neutral respecto de ambos proyectos. Esto sugiere que el problema no está en que la lógica se valga de lenguajes y sistemas formales para su ejercicio, sino en *qué* se hace con dichos lenguajes y *cuál* es el objetivo de estudiarlos. Como dijimos, el proyecto matemático ve al sistema formal como el centro de su estudio, donde las propiedades lógicas son propiedades estructurales de dicho lenguaje. Por su parte, el proyecto inferencialista ve al sistema formal solo como un instrumento para representar ciertas relaciones que se dan entre los conceptos y las proposiciones, donde las propiedades lógicas son propiedades de las relaciones que existen entre conceptos y proposiciones.

Susan Haack (1978) ha defendido una concepción formalista de la lógica, teniendo claro que esta estudia mucho más que los meros sistemas formales:

Un sistema formal no interpretado es precisamente una colección de señales y, por tanto, no puede ser interpretado como una lógica formal más bien que como una formalización de una teoría matemática o física. La pretensión de que un sistema formal sea un sistema de lógica depende, pienso, de que posea una interpretación según la cual pueda considerarse que aspira a incorporar cánones del argumento válido. (p. 232)

Encontramos, entonces, que son las conexiones que tienen entre sí los argumentos junto con su validez aquello que otorga a un sistema formal el estatus de lógico. Como se puede observar, el cuestionamiento relevante para la lógica no va dirigido hacia la utilización que hace de sistemas y lenguajes formales. Tanto el proyecto matemático como el proyecto inferencialista se valen de esos sistemas y lenguajes, de tal manera que el cuestionamiento debe ir dirigido hacia el *para qué* acudimos a un lenguaje formal, esto es, cuál es la finalidad de dichos lenguajes.⁴

4 Al distanciarse de Boole, Frege parece haberse percatado de la dicotomía entre estos dos proyectos de lógica y de la manera como ellos conciben los lenguajes formales. Así, dice Frege: “Los signos de Boole (en parte procedentes de Leibniz) no son apropiados para ello [para capturar las relaciones lógicas], lo que tampoco sorprende si se tiene

Agustín Rayo (2004) pone de manifiesto esta idea: “Cuando *formalizamos* un enunciado lo parafraseamos utilizando un lenguaje formal —un cierto tipo de lenguaje artificial— más apropiado para el desarrollo de nuestros objetivos” (p. 17; énfasis del original), los cuales dependen del proyecto lógico en el cual uno esté inscrito.

Alguien que se encuentre dentro del proyecto matemático parafraseará los enunciados del lenguaje natural en el lenguaje formal para verificar ciertas propiedades estructurales de dicho lenguaje. Le interesará sobre todo que el lenguaje formal *refleje* la forma lógica (profunda) de los enunciados, con el ánimo de examinar sus propiedades lógico-matemáticas. Por su parte, alguien que se encuentre dentro del proyecto inferencialista verá en el lenguaje formal un instrumento para simbolizar las relaciones lógicas presentes en las relaciones mismas de contenidos, algo que ya se da en el lenguaje natural. María José Frápolli (2019) pone de relieve esta última manera de entender la formalización:

La forma lógica no emerge por sí misma, no representa la forma de los argumentos no es su estructura profunda; son los agentes involucrados en la tarea de codificación los que la fijan teniendo en cuenta el comportamiento lógico del material que se quiere traducir, el objetivo de la traducción y la potencia expresiva del cálculo al que se traduce. Eliminar la ambigüedad lógica de oraciones como “el pitbull no es agresivo” o “en el centro de Londres una persona es atropellada cada cinco minutos” requiere entender los compromisos inferenciales de la aseveración de esas oraciones [...] fuera de contexto no podemos saber si la actitud de compadecerse del pobre londinense al que atropellan cada cinco minutos es apropiada o no. (p. 46)

Los dos proyectos aquí descritos de manera amplia no han estado en igualdad de condiciones históricas. Basta ver los manuales de lógica formal más usados en nuestros cursos y aquellos producidos en nuestra actualidad para percatarse de la preeminencia del proyecto matemático. Indiscutiblemente hay razones históricas que justifican, de algún modo, esta inclinación: la pregunta por la fundamentación de la matemática y la naturaleza de los números estuvo presente a finales del siglo XIX y principios del XX. De ahí que el desarrollo de la lógica llevado en ese tiempo ayudara a ofrecer una respuesta (si bien no definitiva) a ciertos problemas

en cuenta su objetivo; deben representar únicamente la forma lógica prescindiendo por completo del contenido” (Frege, 1880/81, p. 11).

relativos a la lógica como disciplina. No es en vano que grandes nombres de la historia de la matemática y de la teoría de conjuntos como Hilbert, Boole, Peano, Tarski, Dedekind, entre otros, estén relacionados con la historia de la lógica. Esa es una de las razones por las cuales aún pervive en nuestro contexto la idea de que la lógica se encarga de estudiar estructuras abstractas del mismo modo que lo hacen las matemáticas. Sin embargo, como hemos mostrado hasta aquí, esta no es la única manera de ver la lógica y, como mostramos en lo que sigue del texto, tal vez no es la más adecuada para pensar en el problema de su enseñanza en filosofía.

El proyecto de la lógica inferencialista

Una de las grandes diferencias entre los proyectos matemático e inferencialista de la lógica es dónde ubican las propiedades y relaciones lógicas. Las concepciones meta-matemática y conceptográfica que se relacionan respectivamente con estos proyectos (Véase sección anterior) dejan ver con claridad estas diferencias. El proyecto matemático se enfoca en la estructura de los sistemas formales y en sus propiedades matemáticas. El proyecto inferencialista, en cambio, se preocupa por las relaciones conceptuales que están presentes en las inferencias reales, cotidianas, que hacen los hablantes.

Esto último no debe conducirnos a la idea de que para un proyecto importan las inferencias y para el otro no. Ambos proyectos admiten que la lógica es un estudio normativo de las inferencias y que, como tal, estas deben ser analizadas. Sin embargo, los caminos de ambos proyectos se bifurcan cuando preguntamos: ¿dónde radica el criterio para establecer que una inferencia sea correcta o incorrecta? ¿A qué elemento constitutivo de la lógica le pertenecen las propiedades lógicas? La diferencia que subsiste en la base de estas respuestas tiene que ver con dos formas de operar en lógica: o bien podemos pensar que la validez de una inferencia viene dada por elementos externos a ella, específicamente en la medida en que se adapte a ciertas formas y estructuras preestablecidas, o bien podemos pensar que la validez de una inferencia viene dada por elementos internos a la práctica inferencial misma y que los lenguajes y sistemas formales son instrumentos utilizados por los lógicos para que dichos elementos internos salgan a la luz. La figura 1 ilustra estas dos respuestas.

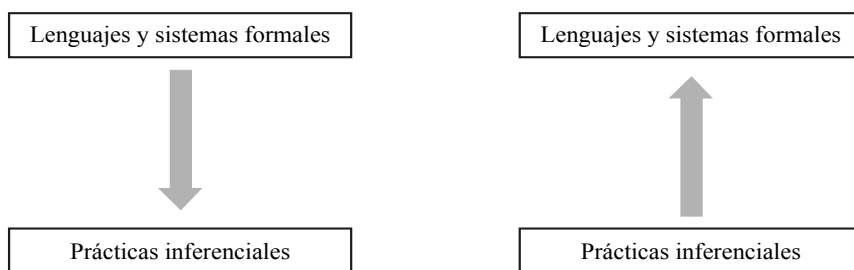


Figura 1. Relaciones entre lenguajes formales y prácticas inferenciales

Fuente: elaboración propia

Como hemos mencionado, el proyecto matemático ubica las propiedades lógicas en los lenguajes y sistemas formales (que tienen características estructurales propias de un sistema matemático-formal) y de ahí estas luego bajan a las prácticas inferenciales. Por eso, llamamos a la lógica que opera bajo este proyecto, *lógica de arriba a abajo*. Bajo esta manera de ver, el objeto de estudio de la lógica es la estructura que luego se aplicará como una plantilla a las inferencias. La validez de una inferencia, entonces, depende de su estructura, de si esta se adecúa o no a un modelo de racionalidad y logicidad previamente establecido.

El proyecto inferencialista, en cambio, ubica las propiedades lógicas en las prácticas inferenciales mismas. Es en la parte de abajo del gráfico donde se encuentra el objeto de estudio de la lógica, los sistemas formales que se encuentran arriba son representaciones o modelos de dichas relaciones lógicas. Por esta razón, hemos decidido llamar a la lógica que opera bajo este proyecto *lógica de abajo a arriba*.

Un ejemplo claro de este tipo de lógica es la propuesta por Gottlob Frege. En esta se pone de manifiesto la relevancia que tiene para la lógica tanto las relaciones inferenciales como su representación. De acuerdo con esta propuesta, no solo conceptos generales como “lógica” y “verdad” están pensados teniendo la inferencia como concepto fundamental, sino que los mismos operadores lógicos se definen de modo inferencial. Veamos.

Según este lógico de Wismar, podemos afirmar que la lógica es aquella disciplina que se encarga de “decretar las leyes del ser verdad” (Frege, 1918, p. 58), las de la inferencia válida. En ese sentido, la tarea de la lógica consiste en decretar las leyes de acuerdo con las cuales la verdad de un contenido implica la verdad de otro.

Aquello respecto de lo cual se plantea esa cuestión de la verdad es conocido por Frege como “pensamiento” (1918, p. 61) o “contenido judicable” (1879, §2, §3). Con esto, lo que entendemos como relación lógica es aquella relación que se da entre pensamientos, que preservan su verdad en una red inferencial. Es importante resaltar que la lógica se ocupa de la inferencia, pero que esta solo puede pensarse en relación con el contenido que está siendo inferido y aquel del cual se infiere; aquel del que se dice que es verdadero y del que se sigue que el consecuente también lo sea. En este orden de ideas, tanto la noción de “lógica” como la de “verdad” se definen en un marco inferencialista, lo que aleja, significativamente, a este proyecto de aquellos que caracteriza Dutilh-Novaes en los que lo formal se entiende *referente a las formas*, sin consideración de los contenidos.

Otro de los elementos que poníamos de manifiesto en la primera sección de este documento es la diferencia que se presenta, en estos proyectos, con respecto a lo que se hace con los sistemas y lenguajes formales. En el caso de un proyecto inferencialista, como el de Frege, la propuesta es clara: este lógico y filósofo alemán construyó un lenguaje en el que las relaciones lógicas quedaran explicitadas en la sintaxis. Sin embargo, es muy importante aclarar que esto no hace que las relaciones lógicas sean relaciones sintácticas, idea que Frege no admitiría, tal como argumenta Frápolli (2013, p. 13ss). El rol que cumplen las palabras lógicas es el de explicitar la relación que existe entre contenidos que hacen parte de la red inferencial. Así, por ejemplo, Frege definió el condicional refiriéndose a una oración que se usa para decir que no podemos afirmar la condición B y negar lo condicionado A (1879, p. 5); a su vez, definió la negación como aquello que se afirma de un pensamiento, como la verdad, y que inhabilita ciertos tránsitos inferenciales (1918, p. 155ss); por su parte, se refiere a la generalidad lógica como un juicio general que funciona como regla para obtener juicios particulares (Frege, 1923, p. 276).

De esta manera, es claro que los operadores lógicos se definen a través de su rol inferencial. Es importante aclarar que estas expresiones ni se refieren a algo en el mundo, ni son su representación. De ahí que no sean usadas por Frege para describir cómo es el mundo. Más bien, estas expresiones aparecen como operadores de orden superior, porque aquello que los complementa son proposiciones completas, contenidos judicables. En suma, su significado no se define por representación de objetos del mundo ni de conceptos, sino que se define por la relación lógica que explicita entre los contenidos o pensamientos. Por otra parte, la simbolización

que presenta Frege fue construida de manera no-lineal, bidimensional y usando barras, así: cada proposición se escribe en una línea distinta y se conecta con las otras por medio de barras horizontales y verticales (1879). Cada barra tiene un significado en tanto explicita algo con respecto al contenido, bien sea que este ha sido negado, afirmado o que está en una relación con algún otro contenido.

Como se ve en la figura 2, esta es una simbolización distinta a la que solemos ver en los lenguajes lógicos, en los que prima la linealidad y la similitud con las simbolizaciones propias de la aritmética. Por esa distancia fue una propuesta altamente cuestionada. Autores como Schröder, por ejemplo, cuestionan de forma enérgica este modo de representación, pues, en su opinión, es un gran desperdicio de espacio (1880, p. 83ss). Sin embargo, Frege dedica parte importante de sus textos posteriores a la publicación de *Conceptografía*, obra en la que presenta esta notación, a defenderla. Afirma que los sistemas clásicos, como el de Boole, no expresan las relaciones existentes entre los distintos contenidos, mientras que su propuesta sí exhibe, de una buena manera, dichas relaciones. La bidimensionalidad del sistema posibilita la expresión de los tránsitos entre los juicios, algo que no puede lograr la notación algebraica (Frege 1880/81, p. 35).

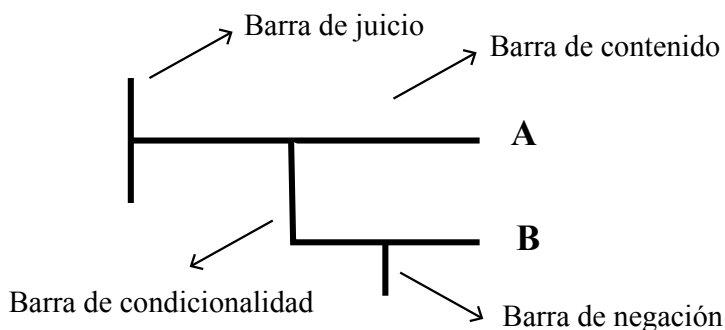


Figura 2. Notación fregeana

Fuente: elaboración propia

“La escritura conceptual es una herramienta, un sistema para la representación perspicua de las relaciones inferenciales entre proposiciones, un vehículo para facilitar la evaluación de los distintos pasos de la inferencia” (Frápolti, 2017, p. 18). La notación fregeana, así como los operadores de la lógica, son pensados en función de la representación sintáctica de las relaciones lógicas que se dan entre contenidos.

Este sistema es usado por Frege para realizar las pruebas lógicas, aquellas capaces de examinar con rigor la preservación de la verdad de unos contenidos a otros.

Sin embargo, y pese al potencial de esta propuesta, la notación fregeana ha sufrido, históricamente, el mismo olvido que los proyectos inferencialistas en la lógica. Ha primado el proyecto matemático y la notación lineal, inspirada en el álgebra. Por eso, parte de nuestra iniciativa es centrar nuestra atención en estos proyectos y estos otros modos de representación inferencial, y defender que estas alternativas pueden ser muy provechosas al momento de enseñar lógica a nuestros estudiantes de filosofía.

La lógica inferencialista y su enseñanza a estudiantes ciegos

Recordemos que los problemas que señalábamos al inicio de nuestro texto eran dos: (1) la dificultad de trasladar los aprendizajes tenidos en el aula de lógica a contextos de análisis externos y cotidianos; (2) la distancia que los contenidos de la asignatura tienen con respecto a los saberes y prácticas de los estudiantes. Ambos problemas, decíamos, pueden tener que ver con la manera como entendemos que la lógica sea formal. Veíamos que la tradición nos ha llevado a entender dicha formalidad como aquella que garantiza que el estudio de la lógica atienda a las estructuras sintácticas de las inferencias; es decir, que el análisis esté basado en las formas, sin consideración del contenido que ellas representan. Como consecuencia de esto, los estudiantes de lógica, en sus cursos, deben volverse expertos en la manipulación de dichas estructuras. De ahí que el éxito de la materia dependa de qué tan buenos sean los estudiantes trabajando con fórmulas abstractas.

Nuestra intuición es que debemos cambiar de perspectiva, si queremos atender los problemas ya denunciados. La propuesta es que volvamos sobre los proyectos inferencialistas y que desde allí propongamos nuestros cursos de lógica. Creemos que, con base en esta perspectiva, la lógica tiene mucho que aportar al análisis y construcción de pensamientos y, con esto, a la evaluación de las relaciones lógicas que hay entre ellos. Lo anterior, dado que la atención se pone sobre los contenidos que están siendo parte de redes inferenciales. A nuestro juicio, este énfasis en lo conceptual dejaría evaluar las maneras en las que se obtienen dichos pensamientos. De manera que una idea como esa permitiría, entonces, el análisis de las relaciones lógicas que están presentes en los razonamientos cotidianos propios y ajenos.

Si el análisis se centra en las relaciones entre contenidos, sugerimos que los sistemas lógicos podrían usarse para analizar prácticas inferenciales reales, esto es, para poner a prueba lógica distintos tipos de inferencias, de contenidos, bien sea filosóficos o cotidianos. Así, los estudiantes accederían a las herramientas de la lógica para pensar sus propios pensamientos o los de los filósofos que se estudian en otras materias. En ese orden de ideas, la lógica no se presentaría como un área aislada de las prácticas y los estudios de quienes se acercan a ella. Del mismo modo, su ejercicio no consistiría en la manipulación mecánica de símbolos y fórmulas, sino en el uso de los sistemas que los lógicos han construido para analizar inferencias reales. En este sentido, nuestra propuesta busca mostrar la importancia que tiene para la enseñanza de lógica a estudiantes de filosofía acercar los lenguajes formales a nuestras prácticas, en lugar de hacer que nuestras prácticas encajen en o se adapten a los lenguajes formales.

Para ejemplificar nuestra propuesta, presentamos a continuación una estrategia didáctica que ha sido implementada en la Universidad Pedagógica Nacional, por la docente Ángela Bejarano, a propósito de la enseñanza de la lógica a personas ciegas. Esta estrategia ha sido diseñada a partir de una perspectiva inferencialista de la lógica: la de Gottlob Frege, por tanto, hace uso de los conceptos y sistemas notacionales propuestos por este autor. Antes de presentarla, contextualizaremos su origen y desarrollo.

La Universidad Pedagógica Nacional, por su carácter público, atiende distintos tipos de poblaciones, entre ellas, a la población ciega y la población sorda. Esto nos obliga, como docentes, a crear nuevas maneras y estrategias para que todas las personas puedan acceder, de igual forma, al conocimiento. Nos impone un reto enorme: desaprender lo que hemos aprendido para buscar nuevos rumbos. En esta dirección, la docente a cargo del curso de lógica propuso el proyecto de investigación “Estrategias, conceptos y materiales para enseñar lógica a las personas ciegas”, que arrojó como resultado la estrategia aquí expuesta.

El objetivo del proyecto era la construcción y fundamentación de materiales didácticos capaces de acercar a las personas ciegas a los conocimientos y habilidades de la lógica. El reto no era menor, pues a los problemas que ya hemos descrito en este texto, se añadía uno más: los lenguajes y sistemas formales usados por los lógicos tienen un componente fundamental de visualidad. De ahí que para una persona ciega la lectura de una fórmula larga, escrita linealmente, resulta muy difícil de entender. Por ejemplo, no es fácil comprender el cierre de los paréntesis

en fórmulas largas ni la relación lógica entre una parte de la fórmula y otra que está mucho después; tampoco resulta fácil entender la fórmula compleja completa y, mucho menos, las maneras de operar con ella. De ahí que el reto pedagógico nos obligara a crear nuevas maneras.

Sabíamos que ya existían dificultades para los docentes que enseñan lógica, en tanto la materia parecía consistir en la manipulación correcta de fórmulas abstractas. Pero, ¿qué hacer cuando una persona no puede tener acceso a esas fórmulas? Desde allí empezamos el proceso de cambiar de perspectiva y de probar con proyectos inferencialistas, en los que el énfasis no estuviera en la manipulación de fórmulas abstractas, sino en el análisis de inferencias. Ahí empezamos a usar la propuesta de Frege.

Una de las primeras cosas que notamos es que la simbolización fregeana no implicaba esa linealidad que resultaba tan difícil para una persona ciega. Por ello nos propusimos adecuar la notación de Frege para que estas personas pudieran sentirla y, así, entender la propuesta bidimensional que hace explícitos los tránsitos inferenciales entre contenidos. Como resultado, construimos tablas, con distintos tipos de balsa, que permitieran acceder a la propuesta bidimensional de Frege. Usamos gemas para escribir, en Braille, las letras que representarían cada contenido juzgable (Véase figura 3).



Figura 3. Tablas de notación fregeana

Fuente: elaboración propia

El objetivo, en principio, era que los estudiantes se familiarizaran con la notación; que sintieran cada una de las barras y que pudieran, por tanto, entender la relación lógica que estaba allí representada. El ejercicio fue un éxito, pues los estudiantes pudieron sentir rápidamente las relaciones y entender la forma lógica representada. Una vez terminado este proceso de familiarización con la notación, procedimos a relacionar las formas con los contenidos y, por tanto, a usar la notación fregeana para analizar las relaciones entre pensamientos.

Lo primero que hicimos fue pedir a los estudiantes que construyeran razonamientos, que consideraran válidos, con las formas dadas. Allí podíamos detenernos y preguntar sobre la validez de aquellos argumentos. Al responder se hacía evidente lo que los proyectos inferencialistas han afirmado: cada contenido judicable, cada pensamiento, se obtiene, a su vez, gracias a otros pensamientos. Del mismo modo, cada concepto que los estudiantes relacionaban en sus razonamientos dependía de otros tantos conceptos. De ahí que se hiciera necesario complejizar las notaciones y aumentar las barras de las tablas. Cada estudiante, a medida que realizaba su análisis, iba incorporando las barras y letras que creía relevantes para defender el contenido concluido. Así, una segunda fase entró en vigencia: la construcción de las tablas de acuerdo con los razonamientos defendidos por los estudiantes.

En ese orden de ideas, las tablas permitían tres cosas distintas: por una parte, entender la estructura formal de un razonamiento, en tanto se hacía explícita la relación lógica entre los contenidos que lo constituían; por otra parte, construir razonamientos atendiendo a la articulación lógica entre sus partes; por último, evaluar los tránsitos inferenciales, tanto de unos como de otros, poniendo en cuestión la preservación de verdad de los contenidos antecedentes a los consecuentes. El ejercicio con las tablas resultó, así, ser muy provechoso, tanto que empezamos a aplicarlo con todos los estudiantes, independientemente de que pudieran ver o no. De hecho, los estudiantes empezaron a preferir la notación fregeana frente a la lineal tradicional (Véanse figuras 4 y 5). Tal vez el uso de un sentido distinto despertaba su curiosidad, y el hecho de no ver la complejidad del sistema completo los resguardaba de los prejuicios que suelen existir con respecto a la dificultad de los lenguajes formales. Empezó, por tanto, a ser un juego divertido.



Figura 4. Experiencia de aula 1

Fuente: elaboración propia



Figura 5. Experiencia de aula 2

Fuente: elaboración propia

El diseño de estas tablas y el uso de la teoría fregeana no hubiera sido posible si no hubiésemos cambiado de perspectiva. Solo este giro permitió la exploración de materiales y estrategias distintas y nos permitió construir una herramienta que usara contenidos diversos para proceder a su análisis. Así, por medio de las tablas analizamos argumentos filosóficos, políticos y cotidianos; y construimos argumentos fuertes para ponerlos a discusión con otros integrantes del grupo. Gracias a esto, hemos analizado conceptos, desde sus distintos significados, atendiendo a las implicaciones que tiene usarlos, así como a las razones que tenemos para preferir unos sobre otros.

La lógica, desde una perspectiva inferencialista, abre posibilidades de enseñanza, tanto para estudiantes ciegos, como para estudiantes que puedan ver. Hace que los análisis lógicos cobren nuevos sentidos y que, por medio de ellos, se haga posible evaluar prácticas inferenciales reales. Dado que el énfasis está en los contenidos, el análisis lógico pone su atención en los pensamientos y en sus múltiples maneras de individuación.

Por su parte, el uso de las tablas fregeanas no solo permite la exploración del conocimiento y las habilidades lógicas por medio de un sentido distinto a la vista, sino que permite el análisis lógico, haciendo evidente las relaciones que existen entre los contenidos de una manera simple y fácil de entender. Tal como fue defendido por Frege, su notación exhibe de una manera clara las relaciones que existen entre distintos pensamientos. Al adaptar esas tablas para las personas ciegas, encontramos que el sistema no era difícil de entender y que, al contrario, permitía lo que las notaciones lineales algebraicas no: el acercamiento de los estudiantes al análisis lógico.

Como hemos visto, las lógicas inferencialistas abren posibilidades que las lógicas matemáticas cierran: nos brindan alternativas de solución a los problemas que los docentes de lógica acostumbramos a tener en nuestras aulas. Por eso, desde nuestro punto de vista, es fundamental volver a la pregunta por la formalidad de la lógica, replantear si el apellido “formal” está limitando nuestros modos de enseñanza y comprensión de esta área tan provechosa. Tal vez se trate, como lo hemos propuesto aquí, de entender la formalidad de una manera distinta, una que nos permita poner en consideración lógica los pensamientos que leemos, escuchamos y construimos día a día.

Referencias

- Dutilh-Novaes, C. (2011). The different ways in which logic is (said to be) formal. *History and Philosophy of Logic*, 32(4), 303-332.
- Frápolti, M. J. (2013). Frege, Sellars, Brandom. Expresivismo e Inferencialismo contemporáneos. En D. Pérez Chico (Ed.), *Perspectivas en Filosofía Contemporánea* (pp. 583-617). Universidad de Zaragoza.
- Frápolti, M. J. (2017). Reivindicando el proyecto de Frege. La prioridad de las proposiciones y el carácter expresivo de la lógica. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 6(7), 1-42.
- Frápolti, M. J. (2019). Condicionales y cuantificadores. ¿Qué enseñamos cuando enseñamos lógica? En G. Hernández, R. Casales y J. Castro (Eds.), *Lógica, argumentación y pensamiento crítico. Alcances, relaciones y aplicaciones* (pp. 43-62). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

- Frege, G. (1879). Conceptografía. Un lenguaje de fórmulas, construido a semejanza del lenguaje aritmético, para el pensamiento puro. En G. Frege, *Escritos sobre lógica, semántica y filosofía de las matemáticas* (pp. 39-154). Universidad Autónoma de México.
- Frege, G. (1879-1891). Logic. En H. Hermes, F. Kambartel y F. Kaulbach (Eds.), *Posthumous Writings* (pp. 1- 8). Basil Blackwell.
- Frege, G. (1880/81). Boole's logical calculus and the Concept-schrift. En G. Frege (1979), *Posthumous Writings* (pp. 9-46). Basil Blackwell.
- Frege, G. (1918). El Pensamiento. Una investigación lógica. En L. Valdés (Ed. y Trad.), *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica* (pp. 58-77). Tecnos.
- Frege, G. (1923). La composición de pensamientos. En L. Valdés (Ed. y Trad.), *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica* (pp. 36-51). Tecnos.
- Haack, S. (1978/1983). *Filosofía de las lógicas* [Traducción de Amador Antón]. Cátedra.
- MacFarlane, J. (2000). *What Does it Mean to Say that Logic is Formal?* (Tesis Doctoral). Universidad de Pittsburg.
- Rayo, A. (2004). Formalización y lenguaje ordinario. En R. Orayen y A. Moretti (Eds.), *Filosofía de la lógica* (pp. 17-42). Trotta.
- Schröder, E. (1880). Review of Frege's Begriffsschrift. En *Zeitschrift für Mathematik und Physik*, (vol. 25, pp. 81-94). Historisch-literarische Abtheilung.

EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL CONCEPTO ARISTOTÉLICO DE AMISTAD EN UN AULA DIVERSA

Dagni Milannie Hernández Sánchez

Karol Vivian Nossa Caviedes

Carolina Soler Martín

Narrar es una forma de comprender lo vivido, así como de configurar y exteriorizar experiencias; compartir estas últimas juega un papel importante en la relación pedagógica (Larrosa, 2006). Desde este lugar subjetivo de la experiencia y como posibilidad pedagógica, se narra en este capítulo el planteamiento, desarrollo y reflexiones finales de un proyecto pedagógico investigativo realizado como opción de trabajo de grado en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional durante el año 2019.

El Proyecto se configuró a partir de una situación pedagógica problemática en un contexto de aula de una institución educativa de la ciudad de Bogotá, que, como muchas instituciones y aulas, retan a los maestros con la multiplicidad y pluralidad humanas presentes en relación con formas de aprender, de relacionarse, de intereses o de historias. Y el reto llevó a tomar distancia de lo prescrito o curriculizado para dar paso desde la enseñanza de la filosofía a una propuesta pertinente para el contexto y sus sujetos y, también, formativa en el marco del ser maestra de filosofía. Así, enseñar el concepto de “amistad” fue el pretexto para recorrer con los estudiantes estrategias, nociones y apoyos para apropiarse de la filosofía como forma de vida.

La problematización: entre lo pedagógico y lo filosófico

Desde el imaginario del maestro o la maestra en filosofía o de cualquier otro, se pueden obviar muchas de las contingencias y realidades propias de cada aula de clase para centrarse solo, por ejemplo, en impartir contenidos. Sin embargo, ese no es el caso de las reflexiones surgidas en la práctica escolar realizada en un aula

de una Institución Educativa Distrital (IED) en la ciudad de Bogotá. Puntualmente, se consideró que la forma como se impartía la clase de filosofía para el grado once en esta IED mantenía el aula dividida en dos partes: la primera pertenecía a los estudiantes mal denominados por la escuela “regulares” o “normales”; la segunda, para la minoría que representaba a los estudiantes con los cuales la escuela requiere desarrollar ciertos apoyos y ajustes razonables, como lo son los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y con discapacidad intelectual.

Esta separación entre “normales” y “anormales” dejó entrever que, aunque esta IED está trabajando por generar los espacios y procesos en el marco de una educación inclusiva para todas las realidades y multiplicidades humanas escolares, la transformación no es nada sencilla. Por ejemplo, se evidenció que en la clase de filosofía el maestro seguía haciendo estas separaciones entre los estudiantes y no reconocía la necesidad de enseñar su área de saber a los estudiantes que caracterizaba como “anormales”, pues se dedicaba a impartir la clase a quienes consideraba contaban con las capacidades necesarias para aprenderla. Sumado a esto, quienes hacían parte de la minoría de estudiantes compartían otras dinámicas y otros procesos de enseñanza y aprendizaje con el acompañamiento de terapeutas, quienes básicamente eran sus maestros pero que, de igual forma, no tenían interés en que aprendieran lo mismo que sus compañeros. Así, mientras la clase de filosofía para los estudiantes denominados “normales” avanzaba de forma magistral y tradicional sin mayores inconvenientes, los estudiantes que requerían apoyos y ajustes razonables para su enseñanza se encontraban realizando actividades completamente diferentes y ajenas a la filosofía. Por consiguiente, y pese a que la enseñanza de la filosofía ha innovado en muchos aspectos, su accesibilidad a cualquier estudiante sigue siendo un tema en el que hay que continuar pensando y aportando. Desde esta perspectiva, las clasificaciones de estudiantes pueden estar distanciando el objetivo educativo de que los estudiantes aprendan, por ejemplo filosofía, y haciendo que la inclusión sea en su mayoría solo espacial.

En el proceso de comprender lo anterior, es decir, cómo desde la mirada de una escuela con perspectiva inclusiva y desde las prácticas del maestro de filosofía se permitía que algunos estudiantes no accedieran a esta, las maestras en formación comenzaron a relacionar algunas de las realidades y multiplicidades humanas que coexisten en el aula de clase y, mediante la observación y reflexión constante, así como con la compañía de algunos autores que más adelante se presentan, comenzaron a reconocer el contexto y sus relaciones. Esto dio paso a especificar

el problema pedagógico, pues, la diversidad que allí se encuentra no es solo de orden intelectual y físico; todos los estudiantes hacían evidente su necesidad de ser reconocidos desde diferencias en sus intereses, historias de vida y escolares, formas de relacionarse, entre otras; esto acercó a las maestras en formación a la idea de que exaltar la *normalidad* no aporta al desarrollo pedagógico, sino que limita el quehacer del maestro. También, cabe resaltar que se comprendió que todos los estudiantes, en cualquier momento de su vida escolar, pueden requerir apoyos y ajustes razonables para sus aprendizajes, es decir, esta posibilidad de ser apoyado no le pertenece a una minoría.

La mirada al contexto de aula se siguió construyendo durante toda la formulación y desarrollo del proyecto pues exigía a las maestras en formación distanciarse de la tradicional división culturalmente arraigada entre normal y anormal, la cual se produce y reproduce en las escuelas. Con esto en mente, y con el fin de delimitar el proyecto pedagógico, en las observaciones participantes y no participantes que se realizaron en la práctica fue notable que las relaciones interpersonales podían trabajarse con los estudiantes del aula, además, teniendo en cuenta que la enseñanza de la filosofía contempla dentro de las competencias ciudadanas estas relaciones como uno de los aspectos más relevantes para una adecuada convivencia en sociedad, se indagaron varios conceptos que acercaran a todos los estudiantes a la filosofía y que favoreciera sus relaciones interpersonales. Desde allí se consideró que el tema de la *amistad* podría suponer un aporte significativo dentro de la enseñanza de la filosofía, en tanto tuviera en cuenta la diversidad presente en esta aula de clase.

Con lo anterior, se fue construyendo una pregunta central que diera paso a la formulación y desarrollo del proyecto pedagógico investigativo que se presenta en este capítulo. Dicha pregunta fue *¿Qué estrategias para la enseñanza de la filosofía son pertinentes para un aula diversa que cuenta con estudiantes con TEA?* A partir de esta, la necesidad de estructurar una propuesta con estrategias, herramientas y apoyos que contribuyeran a la enseñanza y comprensión de la filosofía en dicha aula —lugar en donde quedaba en evidencia la reunión y relación de pluralidad de pensamientos, formas de ser y de aprender— se convirtió en el eje central de este proyecto pedagógico investigativo.

Al preguntarse como maestras en formación por la relevancia o justificación de este proyecto, fue claro que las necesidades y dinámicas sociales actuales, que por ejemplo se aúnan en un aula diversa, requieren que la enseñanza de la filosofía resigne su campo de saber, de tal manera que todos los estudiantes puedan

acceder y apropiarse de ella. Uno de los tantos significados que se le pueden otorgar a la filosofía tiene como base fundamental, bajo la mirada de los antiguos griegos, ser una forma de vida, en tanto que “un filósofo lo es porque su vida lo demuestra: en signos aparentemente anecdóticos, pero también en su manera de mantener una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo” (Onfray, 2008, p. 41). Desde este significado, desarrollar una reflexión constante respecto a la misma existencia y asuntos que le son propios a cada sujeto se vuelve algo necesario para concebir la filosofía como una forma de vida.

Lo anterior no se vio reflejado dentro del aula de clase. Se pudo observar que impartir temas y autores pierde todo significado para la vida práctica de los estudiantes pues los primeros son ajenos a sus intereses y problemáticas. Se relaciona esto con la lectura de que en la actualidad “filosofar es producir conceptos, ideas, justificaciones teóricas y argumentos para un poder que impone su imperio sobre cuerpos y almas” (Onfray, 2008, p. 43). Y si bien, no se puede negar que la teoría es uno de los pilares que ha imperado a lo largo de la historia para la transmisión de la filosofía, tampoco se puede omitir la necesidad de que esta signifique algo dentro del contexto real de todos los estudiantes.

Entonces, desde este punto de vista, se consideró necesario exaltar este sentido de la filosofía; es decir, como maestros llevar un estilo de vida en donde el principal objetivo sea el desarrollo de la reflexión constante acerca de la propia existencia y ejercer la labor considerando la incidencia para las realidades de cada estudiante, de todo estudiante sin restringirse a quienes la escuela o en los imaginarios se señala como normales. Desde este lugar el proyecto pedagógico recorrió un camino en el cual la filosofía y su enseñanza se desencasillaran de la regularidad en la que por lo general la escuela las mantiene, al sostener que no necesita transformarse y adaptarse para ser enseñada —ejemplo de lo cual es la prioridad de las clases magistrales— sino, más bien es el sujeto, en este caso el estudiante, quien necesita contar con ciertos conocimientos y capacidades para familiarizarse con esta y, bajo esta mirada muchos quedan por fuera del acercamiento filosófico.

Fundamentación teórica

El proceso de fundamentación teórica del proyecto en mención se organizó en dos momentos, los antecedentes y los referentes teóricos, ambos orientados por el supuesto de que la situación problematizada tenía precedentes bien fuera desde el campo de la enseñanza de la filosofía o, desde la educación de estudiantes con TEA.

Respecto a los antecedentes, la indagación en el repositorio virtual de la UPN y en Google académico no fue fructífera, no se hallaron investigaciones que desde la enseñanza de la filosofía tomaran como objeto de estudio la enseñanza de conceptos a estudiantes con TEA, o bien, esta enseñanza en relación con aulas escolares comprendidas desde las diferencias humanas, la diversidad de ritmos, intereses, formas de aprender, en perspectiva de inclusión u otras comprensiones distantes de la homogenización. Por otra parte, tampoco se hallaron pesquisas que desde la educación de los estudiantes en mención dialogaran con una perspectiva filosófica de la enseñanza de conceptos como el de amistad; se puede decir que lo hallado centró la mirada de la amistad desde la psicología. Con lo anterior, y teniendo en cuenta las limitaciones de la búsqueda dado que se acudió solo a dos fuentes, se continuó consolidando la idea expuesta en el problema acerca de que la reflexión filosófica puede realizarse solo con algunos individuos y que se deja por fuera a otros, por ejemplo, los estudiantes con TEA.

La mirada pedagógica

Los referentes teóricos se organizaron teniendo clara la necesidad de construir articulaciones entre dos aspectos del problema, por una parte y desde la pedagogía, los fundamentos para el desarrollo de propuestas desde miradas a la diversidad o diferencias humanas en las aulas, y por otra, desde la filosofía, los avances de su enseñanza en la escuela.

Con la búsqueda de referentes pedagógicos se identificó que durante la Licenciatura en Filosofía a las maestras en formación no se les había propuesto autores o textos que abordaran desde este campo situaciones problemáticas similares o cercanas, relacionadas con alguno o con los dos aspectos enunciados, de tal forma que no contaban con rutas iniciales para fundamentar el proyecto.

Sin embargo, dado su interés por los contextos de aulas incluyentes y ante las prácticas pedagógicas realizadas en uno de estos, se habían acercado a un escritor quien en diálogo con autores como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Tzvetan Todorov, Jorge Larrosa, Honni Baba, entre otros, aporta desde la filosofía de la educación a la reflexión pedagógica en relación con el estar juntos, lo común y las diferencias, la otredad y la alteridad, por ejemplo, en escenarios como la escuela. Leer al respecto desde algunos textos de Carlos Skliar se consideró un aporte a la construcción de una perspectiva, una actitud o un punto de vista en las maestras en

formación, para quienes luego de esta aproximación teórica fue imposible seguir pensando en el ámbito escolar la tradicional división entre estudiantes “normales y anormales” —o estos últimos denominados en la actualidad como “estudiantes de inclusión” por corrección política—, puesto que en el aula hay una pluralidad de sujetos en constante relación y transformación junto con los otros. Así, con Skliar (2002, 2008, 2009) lejos de continuar replicando en la escuela el discurso colonizador que consolidó la idea de que el “otro” es el que no encaja en el modelo y proyecto humanizador de occidente, que ese “otro” es el origen del mal, el incompleto, el anormal que se escapa de los requerimientos y expectativas del aula, la apuesta de este proyecto acogió la idea de que

Los “diferentes” son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de “diferencialismo”, esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias vinculadas al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las “diferencias”, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. (Skliar, 2008, p. 14)

Con lo anterior, lo cual atraviesa toda la propuesta, desarrollos y reflexiones, se continuó con un acercamiento a la teorización sobre formas de aprender de algunos sujetos que generalmente retan las formas de enseñar más estandarizadas y que, para el caso de la enseñanza de la filosofía, las relaciones con estas formas y alternativas de aprendizaje se pueden tomar como todo un campo de estudio y de propuestas pedagógicas, para continuar expandiendo y resignificando su campo de saber de tal forma que todos los miembros de la comunidad escolar accedan a ella, como se indicó en el problema.

Para abordar estas formas de aprender, y en coherencia con la mirada pedagógica a las diferencias humanas, mirada no patológica ni de señalamiento del otro como anormal, así como desde la perspectiva investigativa cualitativa que acompañó al proyecto, se decidió indagar en una autobiografía y en una novela cuyos personajes principales se *auto-reconocen* como personas con TEA y en un texto que brinda experiencias educativas con estas personas. Para el proyecto pedagógico se tomó de la autobiografía de Tammet (2006), de las aventuras de Christopher, el personaje de la novela de Haddon (2004), y de las experiencias educativas expuestas

por Martín (2004) la importancia de que el maestro estructure un ambiente en el aula a partir de una secuencia de actividades para seguir, que estas sean conocidas por los estudiantes al inicio de cada clase y sean visibles durante su desarrollo. Esto aporta a la disposición del estudiante y su expectativa de lo que sucederá durante la clase, también aporta a la autonomía pues puede seguir la secuencia por cuenta propia o con sus compañeros y además apoya las representaciones cognitivas y su articulación en pro del objetivo final de la clase.

En relación con la enseñanza y aprendizaje de conceptos, como el de “amistad”, se estableció la importancia de la disminución de distractores auditivos o visuales para facilitar el aprendizaje y la conveniencia de iniciar la comprensión del concepto desde experiencias propias y desde un lenguaje más literal, cercano a las realidades de los estudiantes y no metafórico; este último puede incluirse después de la aproximación al concepto. Además, en los textos se resalta el uso de imágenes para la comunicación, idea que como se verá más adelante se concretó didácticamente con “emojis” como los que se usan a diario en las redes sociales y videoclips, entre otros elementos.

La mirada a la “amistad” como concepto para enseñar

Ahora bien, lo anterior se correspondió con los aportes desde la pedagogía. Acerca de las contribuciones desde la filosofía y su enseñanza en la escuela, se recorrieron dos caminos: en el primero se indagó por filósofos que abordaron el concepto de amistad y en el segundo por las propuestas para la enseñanza de la filosofía en la escuela. Respecto a los filósofos, se hallaron dos, el primero es Marco Tulio Cicerón quien en el tratado filosófico *Lileo o sobre la amistad*, la define así: “no es otra cosa que el consenso con benevolencia y afecto, en todas las cosas divinas y humanas, y no sé si haya sido dado al hombre por los dioses inmortales algo mejor que ella, exceptuada la sabiduría” (Cicerón, 2005, p. 47. Original publicado en 44 a. C.). Pese a que el tratado filosófico de Cicerón está dedicado en su totalidad al concepto de amistad y a todas sus aristas, no extiende conceptualmente su exposición, lo que no permite tener criterios claros para concretar la noción de amistad en la vida real y actual de los estudiantes del grado 11 de la IED. Además, se encuentra el uso recurrente de metáforas en su exposición, lo cual, en un principio, no conviene en el trabajo pedagógico con las personas con TEA ni tal vez con muchos otros estudiantes.

El segundo filósofo es Aristóteles. La amistad para el filósofo es un concepto teórico y también un valor práctico esencial para la vida social puesto que le permite al hombre crear ciertos tipos de vínculos para su desarrollo y aportar en la comunidad a la que pertenece. Aristóteles afirma que la amistad “es lo más necesario para la vida. [...] sin amigos nadie querría vivir, aunque tuviera todos los otros bienes; incluso los que poseen riquezas, autoridad o poder, parece que necesitan sobre todo amigos” (*Ética Nicomáquea VIII*, 1155^a5). El filósofo aporta varios tipos de amistad que surgieron de la pluralidad de opiniones, aunque bien aclara que hay un componente común en estos tipos y es que “Debe haber, pues, una buena disposición recíproca y que cada uno desee el bien del otro sin ser ignorante de esto” (*Ética Nicomáquea VIII*, 1156^a5). Manifiesta que existen dos tipos de amistad: el primero es la amistad por accidente, en donde se encuentra la amistad basada en la utilidad y la amistad basada en el placer, las dos no acostumbran a estar relacionadas y son fáciles de disolver. El segundo es la amistad perfecta, la cual se basa en el bien, la virtud o excelencia de las personas; en este tipo de amistad se quiere al amigo por él mismo y no por los beneficios que de él se deriven. Esta clase de amistad, al contrario de las amistades por accidente, suelen tener como algo extra la utilidad y el placer.

La mirada a la enseñanza de la filosofía

Con algunas claridades para abordar conceptualmente la amistad, el segundo camino se centró en la enseñanza de la filosofía en la escuela. Para esto se leyeron las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2010) con los lentes del proyecto para un aula que respetara y promoviera las diferencias humanas allí presentes. Estas orientaciones recorren la enseñanza de la filosofía desde estrategias tales como la lectura y análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, la exposición magistral de temas filosóficos y el foro de filosofía. Al evaluar los postulados de cada estrategia se identificaron algunas limitaciones para su aplicación en el aula de la IED en la cual se llevaba a cabo el proyecto pedagógico, por ejemplo, algunas convierten el texto en el centro de la clase y exigen comprender un lenguaje complejo y metafórico; otras requieren la producción de textos filosóficos lo cual no era el fin del proyecto dado el carácter experiencial del concepto de amistad; otras estrategias son viables con grupos de pocos participantes y no con cerca de cuarenta

como son las realidades de muchas IED; algunas promueven tipos de argumentación y criticidad y no otros, dejando así por fuera las múltiples formas y tiempos de expresión que se viven en un aula diversa; otras mantienen un papel pasivo por parte del estudiante y, por último, otras no se ajustaban al proyecto pues requieren un largo tiempo de preparación por parte de los estudiantes y el proyecto pedagógico no contaba con dicho tiempo.

A partir del análisis anterior, y compartiendo con Paredes y Villa (2013) la necesidad de buscar otras estrategias de enseñanza de la Filosofía (EF) en los ámbitos escolares en las que lo verbal pase a un segundo plano y lo multisensorial sea uno de los pilares para el campo didáctico, se tomó distancia de las estrategias más tradicionales en la EF y se indagó por otra corriente que se ha desarrollado en las últimas dos décadas con buenos resultados tanto en las aulas como fuera de estas, y con la cual las maestras en formación habían tenido acercamientos en un espacio académico. Si bien no está libre de críticas, estas mismas se pueden leer como oportunidades para innovar y continuar construyendo conocimiento sobre la EF, por ejemplo, en aulas diversas.

La Filosofía para niños (FPN) reconoce que la filosofía está al alcance de los niños y de cualquier individuo, pretende construir filosofía desde la actividad de filosofar, además, promueve la búsqueda de nuevas alternativas para la creación de modelos educativos que tomen como principio al sujeto desde sus primeros años de vida como aquel capaz de indagar mediante hábitos reflexivos acerca de los fenómenos que le son propios, asuntos que, además, son susceptibles de indagación desde una perspectiva cualitativa de investigación. Un aspecto más que hizo pertinente la FPN en este proyecto pedagógico es la convicción de que “La filosofía es una actividad viva que no se deja apresar y que no pertenece como propiedad a nadie: ni a un grupo social ni a un género particular de hombres” (Pineda, 1992, p. 107).

Una de las estrategias de la FPN son las comunidades de indagación, estas se consideraron adecuadas para el desarrollo del proyecto dado que piensan al maestro como compañero de indagación y porque promueven la permanente escucha y búsquedas en comunidad para construir filosofía, es decir, “[...] en donde se ponen en práctica procedimientos democráticos y en donde se vive la vida de la comunidad como una forma de vida propia” (Pineda, 2006, p. 2). A continuación, se presenta la propuesta pedagógica desarrollada, en esta se articulan la perspectiva pedagógica y la enseñanza de la filosofía definidas en párrafos anteriores.

Desarrollos desde y para la enseñanza de la filosofía

Como se vio en apartados anteriores, a través de la práctica pedagógica se comprendió que la enseñanza de la filosofía —de la manera tradicional e institucionalizada— no permite la flexibilización dentro de las emergencias mismas del aula; esto puede ser por el temor de que en esa flexibilización pierda la rigurosidad o el estatus que se le atribuye como disciplina si se relaciona con el saber pedagógico. Contrario a esta idea, este apartado muestra cómo desde la experiencia puntual en un aula de una IED de Bogotá fue necesario pensarse la filosofía en una relación constante y de complementariedad con la pedagogía. No como saberes y campos de estudio independientes sino como saberes equivalentes y en constante relación de dominio y de experticia del “licenciado(a) en filosofía”.

La planeación

Después de haber identificado las problemáticas del aula mediante la observación y de haber recurrido a la indagación de referentes teóricos tanto en el campo filosófico como en el pedagógico, se empezaron a construir algunas herramientas que facilitarían la enseñanza del concepto aristotélico de amistad en el contexto diverso existente en esta aula de clases. Por ello, teniendo en cuenta algunos elementos de la Filosofía para Niños (FPN), las comunidades de indagación, las pedagogías de las diferencias, y de la forma en la que —se pudo comprender— aprendían algunas personas con TEA, se crearon una serie de apoyos y herramientas para los encuentros que fueran de utilidad para todos los estudiantes. Así fue como se planearon tres encuentros abiertos a la modificación según las emergencias dentro del aula.

Para organizar los encuentros se construyó la Matriz para la planificación de las clases,¹ en la que se propusieron las categorías útiles para las planeaciones en relación con algunos conceptos usados en las comunidades de indagación. Estas últimas si bien no dicen cómo planificar una sesión sí brindan algunas pautas para tener en cuenta y otras más se consideraron necesarias para guiar la enseñanza por parte de las maestras en formación, tales como: una serie de preguntas iniciales que guiaran cada sesión, qué actividades iban a realizar las maestras en cada momento, qué se esperaba que hicieran los estudiantes a la par,

1 Véase en Anexo (p. 77).

los materiales que se necesitarían, cuál sería la actividad articuladora entre uno y otro encuentro, los apoyos para los estudiantes en cada encuentro y una casilla para los ajustes que se realizarían para el próximo encuentro teniendo en cuenta aquellos aspectos que, tras la reflexión por parte de las maestras en formación, no resultaron como se esperaba.

Estrategias para la organización de los encuentros

-El cartel Yo me comprometo. Teniendo en cuenta que en las comunidades de indagación es necesaria la creación de una serie de acuerdos que deben ser respetados por aquellos que hacen parte de los encuentros, se decidió elaborar un cartel denominado “Yo me comprometo” en el cual se consignaron una serie de compromisos que debían seguir los estudiantes del aula. Se llamó de esta manera ya que por los tiempos de implementación y por el número de estudiantes en el aula (39 estudiantes) llegar a unos acuerdos podía llevarse un encuentro completo. De la implementación del cartel en el primer encuentro, las maestras en formación aprendieron que este no solo necesitaba ser leído y socializado con los estudiantes, sino que además necesitaba ser recordado cada vez que las circunstancias hacían que algún miembro incumpliera con uno de los compromisos adquiridos. Por lo anterior, en las posteriores sesiones se recordaba constantemente lo escrito en el cartel. Si bien este no aplicaba algunos criterios de la comunidad de indagación, resultó ser muy útil dado que, en los siguientes encuentros, sin la necesidad de que las maestras en formación se los recordara, entre ellos mismos había un reconocimiento de quién no estaba cumpliendo y una especie de llamado para acatar estos compromisos.

-Cartel de instrucciones.² Considerando que a algunas personas con TEA se les facilita comprender el mundo por medio de las instrucciones puntuales y que en el aula tener claro el orden a seguir en cada encuentro es esencial —pues permite que tanto maestro como estudiante se organicen—, se decidió elaborar un cartel de instrucciones para cada uno de los encuentros en el cual se evidenciaran de manera específica los momentos que iban a desarrollarse. Aunque en el primer encuentro se realizó el cartel exponiendo cada uno de los momentos, este no fue retomado sino en algunas ocasiones tanto por las maestras en formación como por los estudiantes. Esto llevó a hacerle algunos ajustes que le permitieran ser de mayor utilidad

² Los apoyos y herramientas fueron pensados teniendo en cuenta algunas necesidades particulares de los estudiantes, sin embargo, el fin de su elaboración buscaba que fueran de utilidad para todos los estudiantes del aula.

como: esquematizar las instrucciones en una especie de lista de chequeo, especificando la duración estimada de ese momento de la actividad, la hora de inicio, la hora de finalización y, por último, un recuadro en el cual se marcaba con un “chulo” si ya se había terminado la actividad. Después de estas modificaciones no fue necesario realizar otra adecuación ya que dio orden a las sesiones posteriores en todos los aspectos.

El proceso pedagógico en los encuentros

Herramientas para la enseñanza del concepto aristotélico de amistad

-Corto “Amigos de polvo” de Sam Wade y Beth Tomashek (2016). Después de una larga búsqueda de cortos o videoclips en los que el uso del lenguaje metafórico no fuera el componente principal, se encontró este corto en el cual se puede rastrear el concepto de amistad a través de la dinámica de los personajes. Este video se utilizó como herramienta para introducir el concepto de amistad o la pregunta qué es un amigo desde la vida cotidiana, con el fin de que los estudiantes elaboraran preguntas con las cuales ir conduciendo al concepto aristotélico de amistad. Como herramienta resultó ser muy útil pues propuso a los estudiantes reconocer tipos de relaciones amistosas y cuestionarse por las características de una amistad en la vida misma. Además, los llevó a proponer conceptos como “amistad buena” y “amistad mala” que en encuentros posteriores terminaron relacionando con los tipos de amistades descritos por Aristóteles. Esta herramienta resultó fundamental puesto que fue el detonador de preguntas orientadoras con los estudiantes.

-Guía de chats de WhatsApp. Es claro que el celular es un elemento utilizado constantemente por los estudiantes, por esto, y con el ánimo de incentivarlos en las actividades a través de elementos que fueran cercanos a ellos, se decidió elaborar 3 guías, cada una con una conversación en un chat de WhatsApp. En cada conversación se intentó plasmar cómo sería ese tipo de amistad descrita por Aristóteles en una situación actual, cotidiana y cercana a las dinámicas de vida de los estudiantes. Esto, además de resultarles muy atractivo, los hizo generar preguntas muy ligadas a su propia vida y a las personas que podrían estar “catalogadas” dentro de cada chat.

-Guía de historietas sobre tipos de amistad. Teniendo en cuenta que la herramienta de la guía del chat había sido útil, se decidió que la guía sobre las historietas que se había pensado en la planificación de las sesiones debía tener un trasfondo parecido al de los chats de WhatsApp. Entonces, se crearon 3 historietas (cada una con un tipo diferente de amistad) en las que se añadieron algunos emojis del WhatsApp. Lo anterior, con el fin de que los estudiantes pudieran asociarlos con las clases de amistades y con las relaciones que establecen en su vida diaria en este tipo de aplicaciones. Aunque al igual que los chats la historieta los hizo establecer relaciones con su vida, hubo ciertas características de la herramienta que hizo que la selección de los emojis para cada historieta fuera compleja para algunos estudiantes con TEA, pues los emojis parecían pertenecer a las mismas categorías de emociones. Debido a esto, algunos estudiantes no sabían en dónde ubicarlos. Otro aspecto de las historietas que pudo generar dificultades para algunos estudiantes fue el hecho de que no escribían ni leían con facilidad. En estos casos las maestras fueron el apoyo requerido en ese momento, ya que dedicaron algunos minutos a guiarlos en la comprensión de la historieta para que pudieran escoger los emojis y culminar la actividad con éxito como los demás estudiantes.

-Socialización del concepto aristotélico de amistad. Cuando se planearon los encuentros, se decidió que en el último se explicaría a los estudiantes cómo todo lo visto estaba relacionado con los libros 8 y 9 de la *Ética Nicomáquea* del filósofo Aristóteles; y así se realizó. Al hacerlo, muchos de los estudiantes quedaron fuertemente impresionados puesto que expresaban no creer que la filosofía podía tener relación con la vida y mucho menos que la filosofía pudiera ser aprendida de formas tan diferentes. Esta socialización resultó ser una excelente herramienta porque permitió confirmar que la enseñanza de la filosofía ha llevado a que los estudiantes la vean como algo abstracto y poco práctico, y cómo modificando esta enseñanza los estudiantes dieron paso a otra perspectiva. Es decir, ellos mismos expresaban que antes de estos encuentros y de esta explicación jamás hubieran podido imaginar que la filosofía podría ser una forma de vivir o de ver el mundo y las situaciones diarias. Es más, que jamás se imaginaron que lo dicho por Aristóteles aún pudiera ser útil en la vida diaria; dado que habían hecho conexiones con el concepto y habían generado preguntas desde su propia vida y no desde un texto del libro de Aristóteles. Se muestra así que esta herramienta funcionó y llevó a los estudiantes a reflexiones no solamente sobre la amistad sino sobre la utilidad

de la filosofía misma, condujo, por último, a preguntas sobre la enseñanza de la filosofía como forma de vida que sería importante analizar en las conclusiones.

Apoyos para los encuentros

-Guía de siluetas. En el primer encuentro se usó un video en donde aparecían una especie de motas de polvo cuyas expresiones y emociones podían resultar confusas para algunos estudiantes con TEA, por esto se decidió elaborar una guía de siluetas en la cual los estudiantes pudieran diferenciar las emociones expresadas por los personajes del video que, aunque podían parecerse (por ejemplo, felicidad y alegría), no representaban lo mismo debido a las circunstancias. Esta guía fue dada a todos los estudiantes del aula. Sin embargo, en el momento de la implementación del apoyo, este no resultó ser de utilidad; ya que en lugar de facilitar la comprensión del video y de las emociones reflejadas, lo que hizo fue crear mayores confusiones y dudas con respecto a las emociones. Esto dejó como enseñanza que algunas herramientas o apoyos desde la mirada del maestro pueden convertirse en obstáculos una vez los estudiantes hacen uso de ellos.

-Las maestras como apoyo. En la FPN los maestros sirven como guía o compañeros para la construcción del conocimiento (Pineda, 1992) pero no intervienen de manera directa en las cuestiones de sus estudiantes. En la elaboración de este proyecto las maestras en formación fueron un apoyo fundamental y necesario en las sesiones, pues varios estudiantes solicitaron una instrucción extra e incluso la dedicación especial de algunos minutos por parte de la maestra para contribuir a la culminación de las actividades. Así, en el primer encuentro las maestras hicieron la explicación de aspectos del video en momentos del uso del lenguaje figurado o metafórico que podía generar confusión en algunos de los estudiantes o en otros momentos, como en el trabajo en grupos, las maestras acompañaron dicha organización y apoyaron a algunos estudiantes con la lectura de las historietas, teniendo en cuenta que para algunos es favorable el aprendizaje con medios visuales y para otros, no necesariamente.

-Explicación de “cómo elaborar un mapa mental”. Se consideró necesario hacer esta explicación dado que, aunque los estudiantes decían saber cómo se realizaba un mapa mental, a la hora de preguntarles por su elaboración no tenían todas las claridades. Esto fue muy útil ya que les permitió entender de una mejor manera el concepto de amistad aristotélico solo haciendo uso de gráficos, dibujos y recortes.

Articulación entre encuentros

Los encuentros con los estudiantes del grado 11 de la IED se realizaron una vez por semana. Para dar continuidad al tema, se pensó en la necesidad de dejar alguna actividad para ser desarrollada en la casa que les permitiera seguir pensando en las preguntas y los puntos abordados en clase. Esto, con el fin de que no fuera un trabajo aislado, sino una reflexión constante dentro y fuera del aula. Se crearon, entonces, dos actividades: la primera dejada al finalizar la clase No. 1 en la que, por medio de una guía de preguntas, los estudiantes debían reflexionar sobre las características de un amigo y la forma en la que llevaban su relación; la segunda actividad fue una guía en donde, mediante tres historietas, los estudiantes debían nombrar a qué tipo de amistad —de los que se habían abordado en la clase— pertenecían y qué emociones les transmitían haciendo uso de algunos emojis. Si bien la intención fue que estos apoyos sirvieran para una reflexión en casa, la última actividad articuladora debió hacerse en clase porque algunos de los estudiantes no habían asistido a la sesión anterior a causa de un evento escolar. Aun pese a esta contingencia, estas actividades fueron de gran utilidad porque permitieron hacer conexiones y articulaciones con los temas de las clases anteriores.

Teniendo en cuenta todo lo llevado a cabo en el proyecto y expresado de modo sintético en este apartado, se puede resaltar la gran transformación que tuvieron las maestras en formación pues les hizo ver la pedagogía como un eje esencial y necesario para su profesión; ya que es la que finalmente les permitirá compartir o generar los espacios para el conocimiento filosófico a los estudiantes que se encuentran en cualquier institución educativa. Las maestras en formación terminaron la implementación del proyecto con la seguridad de que los futuros licenciados en Filosofía deben aproximarse a conceptos como la otredad y la alteridad desde su quehacer pedagógico, de tal manera que no se siga perpetuando la creencia de una enseñanza de la filosofía que desconoce la diversidad de toda aula y se queda en el discurso de la homogenización al momento de la enseñanza.

Conclusiones

Este Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) logró dejar múltiples aprendizajes que se pueden analizar desde cuatro lugares. El primer lugar tiene que ver con la transformación que hubo en las maestras en formación con respecto a la visión misma de la enseñanza de la filosofía; el segundo aspecto reveló la necesidad de

que en el aula de clases la filosofía deje de ser enseñada desde la abstracción de conceptos y empiece más bien a ser aterrizada a la vida de los estudiantes, es decir, que se retome el horizonte de los filósofos antiguos de la filosofía como forma de vida; el tercer aspecto tiene que ver con el papel y el lugar del maestro de filosofía dentro del aula de clases; y el último aspecto gira en torno a la importancia de ver la pedagogía y la filosofía como dos saberes que se complementan y no que se subyugan o uno es superior al otro.

Del primer aspecto se puede decir que las visiones y transformaciones que adquiere un maestro en formación después de un PPI son muchas. Como maestras en formación y como recién graduadas se puede asegurar que este tipo de proyectos logra transformar la visión de la educación; hace ver que en el aula siempre nos vamos a encontrar con un sinnúmero de seres con características muy propias. Gracias a este PPI se dejó de ver la enseñanza de la filosofía como algo homogeneizador —en el cual se pensaban las estrategias para un grupo determinado de estudiantes— y se empezó a obtener una óptica distinta, aterrizando todas esas teorías hechas desde el campo de la filosofía, y también desde los campos político y educativo, respecto a la otredad y la alteridad, en una propuesta práctica dentro del aula misma. Y es que, además, estos proyectos evidencian la necesidad de que tanto los futuros maestros en filosofía como los maestros en ejercicio pensemos que la flexibilización curricular y la pedagogía no le quitan la rigurosidad ni el estatus a la filosofía como disciplina, sino que, por el contrario, la fortalece y permite que esta sea enseñada por y para todos.

Con relación al segundo aspecto, no se puede negar la importancia del sustento teórico dentro de la enseñanza de la filosofía, en tanto el recorrido histórico de la manera tradicional es como un estudiante se puede acercar al conocimiento de autores y teorías filosóficas. Sin embargo, tampoco se puede olvidar que la autorreflexión hace parte de esta y que es uno de los métodos más acertados para conectar las experiencias personales de los estudiantes con las teorías ya mencionadas. Ver la filosofía como una forma de vida le permite al maestro aproximar y adaptar la teoría para que los estudiantes se apropien de esta a través de un significado real para sus vidas. Así, la filosofía no es únicamente una impartición de conceptos abstractos y una materia requisito más que deben aprobar para continuar con sus estudios, sino que se vuelve un aspecto fundamental para la formación de los estudiantes en tanto les ofrece herramientas para enfrentarse a sus contextos sociales.

En cuanto al tercer aspecto se puede decir que, a raíz de este proyecto, fue mucho más evidente el papel y el lugar del maestro en filosofía dentro del aula de clases. Aquí el maestro debe aprender a ser un recurso para la construcción del conocimiento, abandonando esa perspectiva del maestro como mero trasmisor de conocimiento. Además, debe tener una mirada integradora de sus saberes, pues solo en esta relación va a lograr atender las emergencias de las aulas actuales, cada día más abiertas a la diversidad y al cambio. Debe asumir un rol en el cual sea uno dentro de la multiplicidad de formas de pensamiento y de forma de ser que existen; también debe tener un rol activo, pero no desde la imposición o la superioridad en conocimiento de él con respecto a sus estudiantes. Por el contrario, es el rol activo del maestro el que debe permitir que todos y cada uno de los integrantes de su aula accedan al conocimiento indistintamente de su subjetividad. Aún más, es importante que desde su formación se le muestre al maestro que no existen las llamadas aulas regulares, sino que él debe formarse para dar respuesta a las diversidades existentes.

Respecto al último aspecto, se resalta la estrecha relación entre la filosofía y la pedagogía, pues la formación del licenciado en filosofía no debe enfocarse mayormente en impartir y aprehender conceptos y teorías filosóficas, sino que, también, es necesario que se complemente con el *qué/cómo/a quién enseñar y para qué*, y es aquí donde el eje pedagógico es un asunto fundamental. Es justo a través de este que el maestro tendrá la capacidad de pensar y crear estrategias que aporten y conecten las experiencias del área del saber disciplinar, en este caso la filosofía, con las realidades sociales de los estudiantes. Para el maestro de cualquier área del saber tanto la formación en su área como la formación pedagógica son fundamentales, y es clave comprender que ninguna de las dos se yuxtapone o minimiza, pues solo a través de la reciprocidad entre estas podrá realizar su labor de manera que aporte a los estudiantes y a la sociedad.

Referencias

- Aristóteles. (1993). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos. (Documento original publicado en 349 a. C.)
- Cicerón, M. T. (2005). Lileo o sobre la amistad. En M. A. Cicerón, *Tratados filosóficos I* (pp. 35-143). Losada. (Documento original publicado en 44 a. C.)
- Haddon, M. (2004). *El curioso incidente del perro a medianoche*. Salamandra.

- Larrosa, J. (2006). *Conferencia Sobre la experiencia*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018>.
- Martín, P. (2004). *El Síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o Discapacidad Social?* Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá D.C.
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica (manifiesto por una Universidad Popular)*. Gedisa.
- Paredes, D. M. y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Pineda, D. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 19, 103-121.
- Pineda, D. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. *Revista Internacional Magisterio*, 21, 15-24.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedades*, 23(79), 85-123.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 37-53. http://www.fuentes-memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Tammet, D. (2006). *Nacido en un día azul*. Sirio.
- Wade, A. y Tomashek, B. (2016). Amigos de polvo [Corto animado]. CGI y VFX Animated short film – CGMeetup.

Anexo

Matriz de planeación

Contenido	Amistad
Preguntas iniciales	
Actividades para realizar por las maestras en formación	Actividades para realizar por los estudiantes del aula inclusiva
Materiales	
Actividad articuladora entre encuentros	
Apoyos	
Ajustes para el siguiente encuentro	

FILOSOFÍA CON PERSONAS SORDAS

Laura Camila Olarte Arias

La Lengua de signos está llena de plasticidad y belleza, es capaz de crear la magia de la poesía y de envolver a las personas en un mundo onírico lleno de imágenes fantásticas.

Sirve para confesarse, para la filosofía, para discutir o hacer el amor. Está llena de fuerza simbólica... El alma que se escapa por sus dedos es para ellos la vida misma.

OLIVER SACKS (1989)

No es un secreto que el lugar que ha ocupado históricamente la filosofía es un lugar de privilegios; de poder en cuanto al saber, de ser ejercida de modo predominante por hombres y ser comunicada en ciertos usos del lenguaje que dejan de lado distintos tipos de poblaciones. Pues es de saber que la filosofía se ha encargado, entre otras cosas, de cuestionar los límites, pero también ha creado y defendido los propios.

En el ámbito de la enseñanza estos límites se agudizan porque en el acto educativo nos encontramos con distintas realidades y necesidades y, es allí, donde surgen preguntas del tipo ¿qué hacer si un estudiante se comunica por medio de otros usos del lenguaje que no se han pensado desde la filosofía, ni su enseñanza? ¿Cómo acercarse desde la enseñanza en filosofía a esas comunidades que no solo muestran desinterés por la filosofía, sino que esta misma se ha encargado de alejarlas? ¿De qué forma enseñar filosofía podría interpelar la realidad de estas personas? Cuestiones como estas motivaron desde hace algún tiempo mi interés por trabajar con distintas comunidades, en el caso concreto de la investigación de mi trabajo de grado,¹ trabajar desde la enseñanza de la filosofía con estudiantes pertenecientes a la comunidad sorda.

Esta investigación se enmarca en el contexto de la escuela y analiza las condiciones de posibilidad entre los agentes del aula para que pueda darse o no el acto

1 Olarte, L. (2019). *Entre inferencias, señas y significados. El uso de las lógicas como herramienta pedagógica para potenciar habilidades comunicativas y analíticas con estudiantes sordos. A propósito del aprendizaje situado en el colegio campestre ICAL* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

educativo. El contexto directo donde se realizó esta investigación fue el colegio campestre ICAL (Instituto Colombiano de Audición y Lenguaje), con estudiantes sordos de grado décimo en la clase de filosofía. Esto se realiza en el marco de la Práctica Docente de la Universidad Pedagógica Nacional ejercida por la autora de este documento, dicha práctica está estructurada en tres momentos: observación no participante, intervención en el aula y aportes ante las problemáticas o necesidades encontradas.

En el momento de la observación, para analizar la información encontrada se seleccionaron cinco categorías referentes a los actores del aula que a lo largo de la investigación evidencian el tránsito de la situación inicial a la situación de práctica y manifiestan los alcances, potencialidades y proyecciones de los instrumentos diseñados. Estas categorías son: estudiantes, docente, intérprete, didáctica y plan de estudios de filosofía, más adelante se profundizará en dichas categorías.

El problema que abordó esta investigación emerge tanto del momento de observación como de intervención de la práctica y es de carácter relacional dado que involucra a todos los agentes que posibilitan el desarrollo efectivo en las clases. El análisis de práctica identificó como problema la necesidad de potenciar habilidades analíticas y comunicativas con las y los estudiantes sordos. Para responder a ello, esta investigación diseñó una estrategia pedagógica y una herramienta didáctica que, en correspondencia con la Investigación Acción Educativa, IAE, que fue el tipo de investigación que orientó este proceso, se ajustó paulatinamente con cada intervención y pilotaje de acuerdo con las necesidades de la población.

En este camino se encontraron varias herramientas que apoyaron el acto pedagógico desde la filosofía, herramientas como las que brindan las lógicas, las cuales resultaron fundamentales para avanzar en el quehacer filosófico de las clases.

Este escrito expondrá algunas partes significativas de la experiencia, los análisis y contribuciones a los que se llegaron tanto en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, en concreto la enseñanza y uso de las lógicas, como del trabajo en el aula con estudiantes sordos.

El problema

La sociedad actual con los avances de la ciencia, la tecnología y la educación ha creado la necesidad de que las personas adquieran nuevas capacidades que

respondan al desarrollo del contexto, esto, a su vez, va creando nuevas discapacidades. Por ejemplo, con la creación de la imprenta surgió una revolución tanto tecnológica como cultural, lo cual fue demandando que las personas adquirieran nuevas capacidades lectoescritoras, quienes no estaban en la posibilidad de potenciar dichas capacidades, quedaban desplazadas ante el desarrollo del contexto.

Con miras a que el contexto no se convierta en un factor discapacitante sino posibilitador del desarrollo de cualquier persona en sociedad, deberían existir modelos tanto sociales como educativos que le apuesten a la relación y el desarrollo de los seres humanos desde la diferencia. En este sentido, la educación debería, entre otras cosas, brindar las condiciones para potenciar dichas capacidades respetando y validando las diferencias de cada ser humano.

Las personas sordas, como todas las personas, requieren una educación que ayude a desarrollar sus capacidades sin transgredir su identidad. La diferencia lingüística de esta comunidad no puede ser un limitante ante los objetivos educativos y mucho menos ante el desarrollo de la vida en sociedad.

Existen estadísticas que dan cuenta del papel de la comunidad sorda en el ámbito laboral y educativo en Colombia. Los datos presentados por el MEN en el documento del Contexto general de la población sorda (2016) demuestran que: el 80 % del total de la población sorda en Colombia pertenece al estrato 1 y 2. De la totalidad de las personas sordas que pertenecen al estrato 1 y 2, el 50 % se desenvuelve laboralmente en trabajos de jornaleros y obreros, el 38 % trabaja en labores domésticas e independientes y el 12 % trabaja sin remuneración. Según el Informe del perfil educativo de la sociedad sorda colombiana presentado por el Insor (2004) “41 de cada 100 personas inscritas en el Registro de discapacidad, reportan solamente haber alcanzado el nivel de básica primaria y el 30 % no haber alcanzado ningún grado” (p. 1). Los datos dan cuenta de que la permanencia de los estudiantes sordos en el sistema educativo “declina significativamente antes de dar alcance a logros educativos importantes para la transición a la educación superior” (Insor, 2006, p. 3). Estos datos manifiestan graves problemáticas respecto al lugar social que han ocupado la mayoría de las personas sordas en cuanto a su desarrollo económico, cultural, político, educativo, entre otros.

La situación de las personas sordas en Colombia hace parte de problemas estructurales que dan cuenta tanto de modelos y políticas de estado que resultan

insuficientes ante las necesidades de la población, como de estrategias y esfuerzos educativos que resultan limitantes ante la situación de esta comunidad.

Dado que el problema referente al lugar social de las personas sordas en Colombia es un problema estructural, hay que interpelarlo desde varias vías. Unas son las vías de la reclamación de derechos y garantías y, otras, pueden ser las ramas estructurales que tienen relación con cada esfera de la vida social de la comunidad sorda. En este caso, la rama que se pretende interpelar es la educativa.

El problema en contexto

La investigación de la cual daremos cuenta se enmarca en la escuela y analiza las necesidades y potencialidades existentes en el aula de clase que posibilitan o limitan el acto educativo con la comunidad sorda.

El análisis presentado se realizó en la práctica docente ejercida por la autora de este escrito con las y los estudiantes sordos de grado décimo del colegio campestre ICAL en la clase de filosofía. En la investigación se propusieron algunas categorías de análisis para organizar la información, estas son: estudiantes, docente, intérprete, plan de estudios y didáctica de la filosofía.

Con la categoría estudiantes se hace referencia a estudiantes pertenecientes a la comunidad sorda y se enuncia dicha categoría desde la perspectiva de la pedagogía de las diferencias, que asume a las personas desde su diferencia y no las rotula desde el fenómeno de la discapacidad. Como toda pedagogía “asume la forma de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con nosotros y con los demás en el mundo” (Skliar, 2017, p. 92), la pedagogía de esta propuesta asume la diferencia comunicativa de las personas sordas como multidiscursividad, que aparte de las distintas expresiones comunicativas, goza de su propia lengua para conversar, relacionarse y constituir su propia identidad.

Respecto a la categoría docente, en este caso, inicialmente se analizó al docente titular, pero en los resultados, dada la intervención de práctica, se analizó tanto este, como la docente practicante. Se entiende por docente aquella persona que planea, acompaña y orienta los procesos formativos de los y las estudiantes.

Respecto a la categoría intérprete, se entiende este como aquella persona que asume en el aula la mediación comunicativa entre comunidad sorda y oyente “que toma en cuenta procesos sensoperceptivos y atencionales necesarios para que pueda

identificar elementos claves en el discurso de su interlocutor [...] dado que se da en un lugar de dialogicidad, el intercambio de saberes y conocimientos” (Rodríguez, Monroy y Pabón, 2018, p. 21) en este caso, en el escenario educativo.

Con plan de estudios de filosofía se hace referencia a aquella malla curricular establecida en el currículo del colegio y orientada en el PEI de la institución. Esta está orientada a “trabajar desde las competencias más allá de los contenidos de las clases” (ICAL, 2016). En este sentido, el plan de estudios de filosofía se orienta hacia el desarrollo de algunas competencias, dependiendo del grado de los y las estudiantes.

Por otro lado, cuando se habla de didáctica se hace referencia a aquello que:

se ubica en el contexto de sentido que engloba al contenido, eso significa mirarlos desde su perspectiva pedagógico-formativa. El camino para lograr tal acercamiento es la hermenéutica, como forma de aproximación a la verdad, pero a la vez es la búsqueda misma de ésta. (Paredes, 2011, p. 3)

Es decir, que el docente apropia el contenido y lo utiliza a su favor para que, por medio la didáctica y su perspectiva pedagógico-formativa, le apunte al acto educativo.

En las observaciones e intervenciones que se realizaron se vio como escenario de problematización que en algunas ocasiones a los y las estudiantes se les solicitaba hacer ejercicios de comparación, asociación, disociación, selección de argumentos principales y argumentos secundarios. Tales ejercicios resultaban confusos y los estudiantes terminaban relacionando otras cosas o quedándose en silencio. A continuación, se expone un ejemplo de esto:

En esta sesión el docente indicó a los estudiantes relacionar el mito de la caverna de Platón con la situación actual de la educación en Colombia. Ante esto las intervenciones de los/as estudiantes giraron en torno a extender la explicación del mito o a solicitar aclaraciones de este, la mayoría de los estudiantes guardaron silencio. Después de algunas respuestas ejemplificadas por el docente respecto a la asociación del mito y la educación, solo un estudiante manifestó que la escuela lo que puede pretender es salir de la caverna. (Diario de campo número 5, periodo 2018-1)

Esta situación en primera instancia podría evidenciar la necesidad de potenciar habilidades analíticas con los y las estudiantes, pues en lugar de realizar la asociación indicada por el docente, las intervenciones se dirigen a explicar lo que entendieron del mito o lo que no entendieron.

Analizando los agentes del aula pudo notarse que, si bien, hay que trabajar dichas habilidades con los y las estudiantes, existe un problema de comunicación general en el aula que no permite: 1) que la información le llegue clara y al mismo tiempo a todas las personas, 2) que las explicaciones e indicaciones del docente sean precisas, 3) que los y las estudiantes estén dispuestos a romper el silencio y atreverse a participar. Este último punto es fundamental dado que en las entrevistas aplicadas a los y las estudiantes ante la pregunta de ¿qué es lo que más se les dificulta al estudiar filosofía?, la respuesta con mayor selección fue: la dificultad para comunicar los pensamientos.

Teniendo en cuenta lo anterior y ubicándonos en el rol docente podríamos preguntar: ¿cómo saber lo que el o la estudiante piensa si no me puedo comunicar con él, si no se cuenta en todo momento con servicio de interpretación, si entre ellos mismos existen brechas comunicativas que obstaculizan su propia comunicación? Pareciera que potenciar habilidades analíticas con los y las estudiantes implicara trabajar los procesos comunicativos en el aula. De esta forma, emerge un problema de correlación entre las habilidades analíticas y comunicativas el cual es necesario analizar.

Y es que la problemática de las habilidades comunicativas puede rastrearse desde la decisión de enfocar comunicativamente a los y las estudiantes al inicio de su formación. En esta institución, cuando los estudiantes llegan a la educación media, se agrupan los dos enfoques comunicativos que habían estado divididos durante la educación primaria, estos son: verbotonal y bilingüe. Aunque en apariencia estos enfoques pretenden dar alternativas comunicativas a los estudiantes sordos, termina siendo una disociación que encaja y limita el despliegue de potencialidades comunicativas en las personas sordas, pues al momento de unir los enfoques, es cuando se evidencian en mayor medida las brechas comunicativas hacia su propia comunidad y su entorno de comunicación.

Trabajar dichas necesidades no solo implica interpelar los procesos comunicativos y analíticos de los y las estudiantes, sino, además, implica entender relacionamente a los demás agentes del aula para que dichos procesos sean efectivos.

Poniendo el foco en los distintos agentes del aula, se identificaron varias situaciones problema que impedían el desarrollo de la comunicación en la clase y, por ende, resultaba complicado para los estudiantes realizar los ejercicios analíticos.

A continuación, se expondrán dichas situaciones:

Se evidenció una discordancia reiterada entre el intérprete y el docente en cuanto a tiempos, conceptos y planeaciones lingüísticas.

En cuanto al docente se han evidenciado algunas necesidades. Por un lado, existen vacíos conceptuales propios de la materia de filosofía, esto causa confusiones en lo que se está compartiendo a los estudiantes. A pesar de que el docente se encuentra aprendiendo LSC el vínculo comunicativo se ve obstaculizado cuando no se cuenta con servicio de intérprete, esto además porque al profesor le cuesta atender a los tiempos de interpretación para asegurarse que efectivamente lo que se pretende comunicar les esté llegando a todos los miembros de la clase, lo anterior causa un vínculo de información desigual y se presta para confusiones. Dinámicas como esta afectan la intención y disposición de la clase. (Informe de práctica periodo 2018-1)

La estrategia común que utiliza el docente con relación al plan de estudios de filosofía suele ser la de repetir las teorías tal cual se muestran en las guías, ya sea por medio de una exposición o respondiendo algún cuestionario. Esto quiere decir que, si usualmente no se fomentan las habilidades analíticas con los y las estudiantes, es complicado que de un momento a otro realicen este tipo de ejercicios de modo satisfactorio.

Este punto problematiza tanto la didáctica como el desarrollo del plan de estudios de filosofía, pues, aunque el enfoque estipulado en el currículo del colegio vaya dirigido a trabajar las competencias, el docente usualmente pone énfasis en los temas. Y como los estudiantes suelen mostrar confusión ante ejercicios analíticos, el docente opta por trabajar los textos y teorías tal cual, dejando de lado las habilidades de análisis.

En cuanto al servicio de interpretación, resulta problemático que de las dos horas de clase solo se cuente, en general, con una hora de apoyo de interpretación. Esto interfiere de forma significativa en la comunicación, dado que existe una dependencia comunicativa por parte del docente para realizar su clase. Ante esto,

un estudiante asume el rol de intérprete, lo cual sigue siendo problemático dado que tanto el vocabulario como la gramática que este maneja no están cualificados para este tipo de servicios y, además, se pierde el rol de estudiante.

Entendiendo el problema identificado en el aula como un problema relacional, es decir, en el cual interfieren todos los agentes del aula, y entendiendo la correlación entre las habilidades de comunicación y análisis, la investigación formula la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo fortalecer habilidades comunicativas y analíticas con estudiantes sordos de grado décimo del colegio campestre ICAL?

Aportes desde la enseñanza de la lógica y la filosofía

Ante las situaciones presentadas en el problema de investigación, se desarrollaron una estrategia pedagógica y una herramienta didáctica² que le apuestan a la comprensión de las personas sordas como multidiscursivas, esto quiere decir que no solo son bilingües o verbotonales, sino que cuentan con una amplia capacidad comunicativa que puede ayudar a mejorar la claridad de la información en el escenario de aprendizaje. La estrategia presentada, por tanto, explora otros lenguajes y fortalece los que ya están para que las personas sordas tengan más posibilidades de comunicación.

Lo anterior se justifica teniendo en cuenta que esta estrategia defiende la enseñanza de las lógicas, en plural, porque si bien, se entiende que existen pugnas teóricas inconciliables entre la tradición clásica y las lógicas no clásicas, en el escenario educativo resulta de gran utilidad hacer uso de todas las lógicas para analizar tanto el contenido gramatical oralizado o escrito, como el contenido visogestual o gráfico característico de la lengua manual, que es la lengua materna de la comunidad sorda. En otras palabras, entender a las personas sordas como multidiscursivas permite ampliar el marco de usos del lenguaje, que se complementa con el uso y la enseñanza de las lógicas y la filosofía en general para optimizar la comunicación y el análisis en las clases.

2 -La estrategia pedagógica lleva por nombre *Del lego al logos* y está inspirada en el juego de Lego. Consiste en que existen distintos tipos de fichas, unas son modalidades discursivas, otros recursos lógicos y otras formas metodológicas. Estas fichas junto con otros criterios son la estructura para que los y las docentes jueguen y prueben distintos tipos de planeación, ejecución y evaluación de sus clases.

-La herramienta didáctica lleva por nombre *LegoNote* y está diseñada para ser una aplicación virtual que permita a los estudiantes sordos organizar sus ideas y tomar apuntes en su propia lengua, en imágenes, en video o en castellano. La aplicación se nutre de herramientas lógicas y glosario en LSC (Lengua de señas colombiana).

De esta forma, la investigación se encuentra estructurada desde sus metodologías, instrumentos de análisis de discurso y recursos lógicos para que los estudiantes sordos, con sus múltiples potencialidades, avancen en el desarrollo de sus formas discursivas, comunicativas y analíticas.

Trabajar en estas habilidades generaría las condiciones para que la comunidad sorda pueda complejizar sus propias estructuras gramaticales, desarrollar su posicionamiento político y mejorar su situación educativa y social en general. Pues de acuerdo con Hurtado (2007), respecto a la enseñanza de la lógica en bachillerato:

Hay muchas razones pedagógicas y políticas para volver a plantear esta discusión [...] lo que está en juego es determinar cuáles son las herramientas intelectuales que la escuela ha de promover para que los ciudadanos puedan construir el tipo de sociedad a la que aspiramos. [...] El propósito es sostener que la enseñanza correcta de la lógica es un medio privilegiado para lograr esta meta. (p. 14)

En este sentido, la investigación presentada se posiciona en el debate de la enseñanza de la lógica, reconociendo la importancia de vincular otro tipo de lógicas para ampliar el marco de comprensión y relación respecto a la realidad y, así, vincular a otro tipo de poblaciones que no han sido interpeladas por la lógica y la filosofía en el ámbito educativo. Ni la enseñanza de la lógica, ni la filosofía en general se han pensado la potencia creativa que puede surgir de la interacción con estas comunidades.

De igual forma, son reducidos los esfuerzos que la enseñanza de la filosofía y de la lógica ha implementado desde su quehacer pedagógico para el diseño de didácticas, estrategias y herramientas que vinculen a otras comunidades como es el caso de la comunidad sorda. La Licenciatura en Filosofía debe asumir, pues, no solo retos teóricos, filosóficos, sino también retos pedagógicos y didácticos referidos a su enseñanza.

Contribuciones desde la investigación

Estudiantes

Se notó que explorar otras modalidades discursivas que potencien habilidades comunicativas de todos los agentes del aula despierta mayor interés en el desarrollo

de las clases dado que existe una comunicación más amplia e incluyente. Así mismo, brindar cierta libertad respecto a las modalidades discursivas permitió que las personas sordas se posicionaran como exploradores de su propia voz, constructores de sus propias señas y comunicadores de su propio pensamiento. Se comprobó que abrir el marco de posibilidades en la comunicación despliega una gran potencia de análisis desde las distintas formas de expresión.

En el desarrollo de la clase los y las estudiantes lograron realizar procesos de asociación, categorización, disociación, argumentación, defensa, formalización, estructuración de ideas y comunicación de estas. Esto es muy relevante dado que comunicar el propio pensamiento fue uno de los problemas que se evidenciaba en el escenario de práctica y en las respuestas de las entrevistas aplicadas.

En los momentos de reflexión realizados en las clases, se pudo notar que los estudiantes llegan a análisis profundos importantes respecto a la lógica, el uso de las modalidades discursivas o el puente temático de la clase. Los y las estudiantes podían hacer procesos no solo de referenciar lo que entendieron, sino, además, de relacionarlo o aplicarlo a otras esferas de la vida.

Docente

El análisis respecto a la figura del docente va direccionado a la motivación de enfrentarse a retos pedagógicos que vinculen otras comunidades y que hacen parte de disciplinas que desde su enseñanza no se han pensado estas situaciones en el escenario pedagógico. En cuanto a esto me permito hacer dos reflexiones: la primera hace referencia a que, como con cualquier comunidad, el vínculo se hace más efectivo al reconocer los contextos, las necesidades, las dinámicas, los lenguajes, etc. Hay que empaparse y compartir con la comunidad para que el vínculo formativo sea más efectivo y los procesos más interpelantes. No se trata de ejecutar un instrumento aplicable a todo el mundo, como una receta, para esta investigación el ser docente es estar ahí para las contingencias, para diseñar, apoyar y encaminar los procesos de acuerdo con las potencialidades y necesidades del contexto, buscando soluciones y aportes desde el área de estudio de cada cual.

Por otro lado, la segunda reflexión a la cual se llega desde el rol docente es que, desde cualquier área del saber se puede pensar una educación incluyente que vincule a otras comunidades y así dejarse interpelar por las potencialidades que brindan estas relaciones.

Intérprete

Esta estrategia fue diseñada ante la contingencia de la falta de intérprete. Las distintas formas de comunicación experimentadas en clase hicieron ver su papel como un apoyo comunicativo más y no como una figura de dependencia respecto a la comunicación. Así, la figura del intérprete resultó modificada en tres aspectos: planeación pedagógica, investigación y apoyo en la comunicación. 1) Planeación pedagógica: el intérprete debía reunirse con el docente para tener en cuenta los temas a tratar y la orientación pedagógica en las clases. 2) Investigación: de acuerdo con las planeaciones, el intérprete debía preparar su servicio investigativamente en cuanto a vocabulario y a la estructuración del discurso. 3) Apoyo en la comunicación: dadas las distintas modalidades discursivas, el intérprete no siempre era el centro comunicativo, en ocasiones se vio como el apoyo de análisis de otras modalidades.

Didáctica

En la estrategia se exploraron varias didácticas referentes a la imagen, el video, el cuerpo, la escritura, la oralidad, entre otras. De acuerdo con las modalidades discursivas seleccionadas, la didáctica se orientaba a usar recursos analizables desde estas modalidades. Fue así como se ampliaron los recursos didácticos ajustándose a las formas de comunicación y a los objetivos pedagógicos, en este caso, el potenciar habilidades comunicativas y analíticas con los y las estudiantes.

Plan de estudios de filosofía

En la estrategia se reconoce la importancia de un puente temático para que el acto de aprendizaje pueda ocurrir, este puente temático es el que, de alguna forma, orienta las piezas seleccionadas para jugar. A su vez la investigación reconoce como fundamental trabajar en las habilidades que pueden surgir de un debate sobre dichos contenidos. Esto da cuenta de que esta investigación reconoce la importancia de trabajar un plan de estudios de filosofía que involucre tanto los puentes temáticos, como habilidades de pensamiento. Puede notarse que en la aplicación de la estrategia los y las estudiantes hacían reflexiones más analíticas sobre los contenidos si se potenciaban las habilidades por medio de estos. Además, se exploró el uso de las lógicas como una apuesta, si se quiere, de inclusión comunicativa que brinda un apoyo teórico e instrumental, dado que ofrecía algunos recursos lógicos

útiles para trabajar los contenidos y las habilidades y servía de guía al momento de analizar aquellos relatos que no eran considerados analizables, los cuales son característicos de la comunidad sorda. Esto arroja como resultado la importancia de la enseñanza de las lógicas en la educación escolar, pues el quehacer filosófico y los procesos de pensamiento se ven afectados positivamente cuando se hace uso de los recursos y las teorías que la lógica brinda.

Acerca de la importancia de la enseñanza de la filosofía

Desde la enseñanza en filosofía hay aún mucho terreno por explorar, aprender y desde allí proponer. Por esto es importante que las maestras, maestros y la comunidad en general comprendan la importancia de la enseñanza de esta en la educación media. La enseñanza de la filosofía brinda distintos tipos de herramientas importantes de potenciar en el aula. A continuación, de acuerdo con mi experiencia, daré algunas razones:

Componente lógico: en la experiencia con los y las estudiantes sordos, las herramientas y recursos que brindan las lógicas son una posibilidad de mejorar los actos comunicativos, las construcciones argumentativas, las habilidades analíticas y, en general, las formas de organizar y expresar los pensamientos.

Componente existencial: la enseñanza de la filosofía se relaciona con la pregunta por el ser, en este caso, el ser de la persona sorda. Las construcciones filosóficas que surgieron de la experiencia de mundo y de existencia que tienen las personas sordas son totalmente diversas desde sus estímulos remisionales y significaciones. La enseñanza de la filosofía ayuda a analizar estas cuestiones existenciales a partir de otro tipo de experiencias que no habían sido exploradas desde este campo.

Componente ético: las personas sordas como seres de relación social, y por la misma historia de la comunidad, han heredado una gramática y una tradición que en su estructura ya viene cargada con unos presupuestos morales. Ejemplo de ello es la seña destinada para referenciar el domingo, que se comunica por medio de una cruz en la frente con el dedo pulgar. Es decir, que sus mismos signos referenciales ya vienen estructurados por una religión y una moral. Es por esto que la formación desde la ética con los y las estudiantes sordos resulta fundamental para analizar la propia tradición y tener derecho a decidir sus criterios éticos y morales.

Componente político: desde la enseñanza de la filosofía es muy importante que las personas sordas puedan analizar y reivindicar su posición como sujetos políticos, de derechos. Por eso allí existe la condición de posibilidad para que las y los estudiantes sordos construyan sus propios criterios, analicen sus situaciones y comuniquen sus planteamientos como sujetos de derechos.

Referencias

- Hurtado, G. (2007). Enseñanza de la lógica en el bachillerato y la construcción de la democracia en México. *Eutopía: Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 3, 14-18. <http://www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/07-2/0920Hurtado.pdf>
- ICAL. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. ICAL.
- InSOR. (2004). *Informe del perfil educativo de la sociedad sorda colombiana*. Imprenta Nacional de Colombia.
- InSOR. (2006). *Educación bilingüe para sordos—etapa escolar. Orientaciones Pedagógicas*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *Contexto general de la población sorda*. MEN.
- Olarte, L. (2019). Entre inferencias, señas y significados. El uso de las lógicas como herramienta pedagógica para potenciar habilidades comunicativas y analíticas con estudiantes sordos. A propósito del aprendizaje situado en el Colegio campestre ICAL (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Paredes, D. (2011). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. En *Cuestiones de Filosofía*, 11. https://revistas.uptc.edu.co/flip/index.php?pdf=https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/download/651/649
- Rodríguez, N., Monroy, E. y Pabón, M. (2018). *Proyecto Manos y Pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico S.R.L.

INFANCIA Y GÉNERO: UN COMPROMISO DE TRANSFORMACIÓN A PARTIR DE LA FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS¹

Sandra Milena Murcia Tibaduiza

No hay educación impuesta, como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás; no los respeta. No hay educación del miedo. Nada se puede temer de la educación si se ama.

PAULO FREIRE, *Educación y cambio*

Una gran preocupación que interesa al educador es la de saldar una deuda que él mismo decide asumir con emoción y compromiso. Se mueve, entonces, en un sendero que posee un sinnúmero de experiencias, las cuales lo interpelan en su ejercicio de manera tan imperceptiblemente drástica que lo convocan a transitar siempre de cara a los éxitos y adversidades que emergen en su andar, desde su lugar comprometido; mientras que la emoción, también sin darse cuenta, empieza a ser combustible en aquella ruta.

En el año 1976, Paulo Freire, en su obra *Educación y Cambio*, desarrolló bien este asunto del compromiso. Allí el emblemático pensador argumentaba que el principio de toda acción transformadora —y comprometida— implica la diada acción-reflexión, atravesada por una conciencia de sí y de su entorno, de su tiempo histórico y de sus valores, ya que solo en esta vía abandona su ser genérico y se convierte en un ser concreto al servicio de un entorno con necesidades concretas. Añade, además, un asunto muy interesante al respecto, al comentar que “el verdadero compromiso es con la solidaridad, y no la solidaridad con quienes niegan el compromiso solidario, sino con aquellos que, en la situación concreta, están

1 El texto es fruto de la investigación titulada *Educación en la diversidad de género: una propuesta pedagógico-didáctica para la formación con niños y niñas a partir de algunos postulados de Filosofía para Niños*, la cual se desarrolló dentro del programa Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional y recibió la distinción de tesis laureada.

convertidos en cosas” (1976, p. 7). Hasta aquí podemos comprender fundamentalmente ese valor ya enunciado del educador, y con ello también cuál es la deuda y cómo desde cada uno de los lugares de conocimiento se elige solventar el eterno pendiente con la humanidad anulada, oprimida.

Habiendo presentado de forma resumida una de las condiciones necesarias para hacer del ejercicio del educador una actividad comprometida, se sugiere ahora el siguiente interrogante: ¿Cómo solventar esta deuda desde el lugar de la filosofía? Es particularmente esta la que convoca la riqueza del pensamiento en toda su extensión, permite descubrirse y reformularse, despliega múltiples —y sin duda misteriosos— escenarios de pensamiento, argumentación e interpretación, que dan apertura a la vida misma del modo más humano posible: el del asombro y el descubrimiento. En ese sentido, la filosofía se presentaría como la mejor inversión en el sujeto para transformarlo, para hacerlo consciente de sí, sobre todo para darle un lugar de dignidad y reconocimiento.

No obstante todo esto, la enseñanza de la filosofía en Colombia ha ocupado un lugar mínimo en los procesos de formación en la escuela. Por un lado, el artículo 31 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) pone de manifiesto —de manera muy breve— la obligatoriedad de la filosofía en el ciclo de educación media, añadiendo un párrafo que señala la autonomía de las instituciones en cuanto al énfasis de formación; luego, dicho documento procede a explicitar en los dos artículos siguientes el lugar y la utilidad de la educación técnica,² una educación para el trabajo y la producción, con mayor detalle. Dicha situación dibujada en los lineamientos públicos y corroborada en el escenario práctico, parece poner en tensión la utilidad de la filosofía respecto a la educación técnica, la cual tiene un lugar privilegiado en relación con las posibilidades de acción más inmediatas y efectivas para los sujetos, además de representar una opción tentadora respecto a la autonomía de orientación de las escuelas. Más adelante esta anulación o reducción de la filosofía en el escenario educativo vendría a ser más notoria con la reforma educativa que “alinearía” a través de las pruebas de estado las áreas de filosofía y español, dando lugar a un componente de lectura crítica, problema que “produce como efecto paulatino, pero no explícito, la expulsión de la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana” (Vargas, 2014, p. 2).

2 Ley 115 de 1994. Art 32: Educación media técnica; y Art. 33: Objetivos específicos de la educación media técnica.

Aun cuando lo que se pretende con esta es suscitar el pensar y el preguntarse por todo cuanto rodea al sujeto —según lo ya planteado—, el enfoque de la filosofía en la escuela, al convertirse en una asignatura de segunda mano, con un lugar reducido en los escenarios de formación e incluso anulada en las pruebas estatales, puede caer en un ejercicio tradicional y memorístico, con un tiempo de inicio y otro de aparente caducidad; así la vinculación se convierte en un proceso instrumental y nada provechoso, totalmente contrario a las intenciones de la filosofía en su naturaleza transformadora.³

Ante esta infortunada tendencia de convertir la filosofía en retazos de pensamientos por memorizar en una etapa de madurez concreta, se hace urgente que el educador en filosofía, ese educador comprometido, tenga claras sus misiones: la primera de ellas es que más que ser un transmisor de contenidos filosóficos, se ha de preocupar por ser un educador para el filosofar,⁴ un principio orientador del descubrimiento de sí, de su mundo y del otro; y segunda, que su capacidad orientadora pueda extenderse de la más madura a la más temprana edad del sujeto, para que tal y como Epicuro escribe en su *Carta a Meneceo*:

Que nadie, por joven, tarde en filosofar, ni, por viejo, de filosofar se canse. Pues para nadie es demasiado pronto ni demasiado tarde en lo que atañe a la salud del alma. El que dice que aún no ha llegado la hora de filosofar o que ya pasó es semejante al que dice que la hora de la felicidad no viene o que ya no está presente. (1997, p. 23)

Hasta aquí hemos dicho que el educador de filosofía ha de comprometerse a orientar en el cultivo del pensamiento a quienes se están educando, para que ello desemboque en una acción transformadora en favor de quienes han sido despojados de su humanidad debido a sus condiciones concretas. Es decir, que la labor de este educador, la cual se ha descrito previamente, debe tomar distancia de un ejercicio tradicional de impartir la filosofía, debe reinventarse y, no conforme con esto, debe procurar cultivar escenarios de transformación desde las edades más

3 Al atribuir el sentido de *naturaleza transformadora* a la filosofía, se hace énfasis, aún más, en su carácter de formación política. Tal y como lo afirma Vargas (2011) “una formación filosófica es una formación política. Esta tiene por objetivo último el reconocimiento y la superación de su contrario: el desconocimiento, la anulación del otro, su silencio” (p. 48).

4 Walter Kohan (2015) explicita el sentido del filosofar “filosofar, ser filosofante, practicar haciendo y siendo filosofía, experienciarla en una práctica de vida.” (p. 148). Esto reitera el lugar de “hacer-se *con*” una expresión que más allá del desarrollo de capacidades específicas, busca hacer de la filosofía un escenario de potenciación conjunta con proyección práctica en términos éticos.

tempranas con el fin de consolidar un proyecto de formación ciudadana, para el respeto y la dignidad, más allá de la escuela.

Desde luego, es clara la potencialidad de la filosofía en la escuela como un proyecto ético; pero, por otra parte ¿por qué la filosofía debería voltear su mirada hacia la edad más temprana en la que el sujeto se incorpora en procesos de escolarización? Para responder a esta pregunta, bastaría con juntar niños y niñas que en su corta vida no han cruzado una sola palabra, y enseguida observar la espontaneidad para relacionarse, organizarse y tejer aprendizajes a partir de sus experiencias conjuntas sobre el mundo.⁵ Dicha situación traduce el sentido de la etapa más privilegiada del sujeto, pues su modo de relacionarse aún no se encuentra permeado por prejuicios sociales, no se limita, no califica ni excluye. Así, la filosofía en el ámbito de la enseñanza, para augurar éxito en su proyecto de transformación y su tránsito hacia una nueva formación ciudadana para el reconocimiento, deberá volver sobre la riqueza de lo genuino en la infancia, y hallar en todos los niños y niñas el mejor de los modos para saldar una deuda pendiente, pues:

Nadie, hasta ahora, ha considerado al niño en su propio valor como un gran artista, un trabajador infatigable, puesto que tiene que ir construyendo por sí y de sí mismo el más noble y bello edificio entre todas las obras de la naturaleza: el hombre adulto. (Montessori, 2003, p. 32)

El cultivo del hombre adulto en concreto —como Freire lo propone⁶—, del hombre comprometido, responderá de forma natural al reconocimiento de la diversidad que confluye en su comunidad, y trabajará sin descanso en desplegar esta noción de cuidado que proviene del compromiso con la transformación de estructuras opresoras de la diversidad.

Entonces, la reflexión que se desarrolla en este apartado es de carácter pedagógico, cuyo propósito consiste en abordar al menos tres grandes aspectos: el

5 La Organización Mundial de la Salud en colaboración con la Universidad Johns Hopkins (Baltimore, Estados Unidos) realizó un estudio denominado *It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world* que finalizó en el año 2017. En este se evaluó cómo los estereotipos de género configuran la adolescencia temprana e influyen de manera negativa en los modos de relacionarse y de comportarse en un entorno concreto, generando prácticas de exclusión y vulneración sobre sí y el otro que habita sus espacios. Esta situación empieza a ocurrir entre los 10 y los 14 años, según se observó; mientras que, en edades más tempranas, se hace más difícil evidenciar la interiorización de pautas sociales, imaginarios o estereotipos; es decir, que los modos de relacionarse y de entender el mundo en la infancia son más naturales, genuinos y receptivos. Esta información fue retomada de: *Revista de Salud Adolescente*, 61(4), 53-54.

6 “Tendremos que volver al hombre mismo, en busca de la respuesta. No, sin embargo, a un hombre abstracto, sino al hombre concreto, que existe en una situación concreta” (Freire, 1976, p. 6).

primero de ellos consiste en mostrar cómo estas apuestas de reivindicación frente a las prácticas de opresión, desde el ámbito de la enseñanza de la filosofía en la infancia, han de revisarse y reformularse para atender esas necesidades específicas de nuestra sociedad. Lo anterior se llevará a cabo a partir de la revisión de algunos postulados del proyecto de FPN.⁷ Luego, se propondrá el análisis en perspectiva de género a partir de una lectura filosófica como uno de los recursos que pueden integrarse a una propuesta propia —en términos pedagógicos— para reconocer a las minorías sexuales vulneradas a lo largo de la historia en nuestro país, intentando desvincular al género de ese encuentro con otros órdenes de poder y someterlo a una interpretación abierta, inquieta y creativa con la infancia. Finalmente, se presentarán los posibles aportes que la integración de estos tres elementos, a saber, género, infancia y filosofía, representan para los estudiantes como ciudadanos en formación, para la sociedad y la familia, y de manera especial, para quién asume una labor de riesgo, el educador.

En últimas este documento desea dar respuestas durante todo su desarrollo y desde el lugar de la enseñanza de la filosofía a las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el lugar social de la infancia? ¿Qué podría decir la infancia sobre el género sin la ayuda del estereotipo que “todo lo indica”? ¿Cuáles son las posibilidades de educar el pensamiento en niños y niñas de un país como el nuestro? En otras palabras, estas preguntas intentarán indagar el lugar que tendrá, si se piensa desde una nueva mirada en la filosofía, una mirada propia que podrá conducir a un reconocimiento esencialmente transformador, que resiste a una tradición de violencia, opresión y señalamiento sobre la diferencia y la particularidad de individuos quienes, siendo estudiantes, amigos, hijos, compañeros, se han convertido en cosas.

Por último, se expresará esta vía de enseñanza desde la filosofía, tomando en consideración el sentido que Gadamer (1991) expresa en su texto *Verdad y Método I* con el concepto de *Bildung* (formación): “significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno” (p. 38), con el propósito de reaprender desde la tradición, en una perspectiva crítica y consciente, que fundamente una educación para la tolerancia.⁸

7 Filosofía para niños.

8 Esta idea de la ‘educación para la tolerancia’ en el concepto de *Bildung*, se encuentra expresada en el artículo *Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer*, elaborado por la profesora Clara Inés Ríos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para la revista *Educación y pedagogía*, en el año 1995.

Un lugar para la dignidad: sobre el filosofar abierto y creativo con niños y niñas

La Filosofía para Niños, bien conocida por ser un proyecto reciente para el mundo académico, fue presentada en la década de los años setenta por el reconocido filósofo estadounidense Mathew Lipman. Como todo gran y prometedor proyecto, emergió de las experiencias de aquel astuto pensador que en su ejercicio como docente encontró —y reconoció— los abismos entre los cuales se encontraban accidentados sus estudiantes, al no interiorizar las herramientas que ofrecía al pensamiento la enseñanza de la lógica, labor a la cual había dedicado buena parte de su vida. La conclusión *grosso modo* a la que Lipman llegó a través de su experiencia personal no es ajena a la que muchos pensadores habían presentado ya por la misma década. Fue su punto de partida la consideración de que era necesario empezar desde las edades más tempranas, en las que los procesos son mucho más espontáneos para forjar un pensamiento filosófico, o de manera más explícita, una actitud filosófica a través del cultivo del pensamiento.⁹

Con esta experiencia varios educadores han sentido una particular cercanía, pues como diría el poeta alemán Hölderlin: “Donde crece el riesgo crece también lo que salva”; del mismo modo, en la experiencia del fracaso docente se han despertado momentos de un impresionante carácter trasformador, como lo fue el pensar en la infancia para compartir la filosofía y así solventar las falencias de pensamiento, a través de una orientación temprana y emotiva que da protagonismo a la experiencia del sujeto. Este fue el inicio de FPN “la cual tiene una intención ético-política más que cognitivo-instrumental. [...] Es, sobre todo, un programa de formación para la convivencia civilizada entre ciudadanos libres e iguales” (Pineda, 2004, p. 49).

En este aspecto se considera que el primer aporte del proyecto es significativo y coincide con el fin que estipula la Ley General de Educación en Colombia, la cual dice que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes” (Ley 115, 1994). Se puede entrever en dichas líneas que allí también hay un propósito ético de formación que destaca sobre todo un sistema, también incentiva la formación para el reconocimiento y la igualdad. Sin embargo, se procederá a ahondar sobre algunos otros aspectos para

⁹ La experiencia del autor fue relatada en un artículo que recibe el nombre de *Acerca de cómo surgió la Filosofía para Niños*, del año 1997 (Pineda, 2004).

continuar con la revisión de compatibilidad respecto a las necesidades educativas de un país que se piensa diferente del lugar de procedencia de la apuesta original.

Siguiendo la idea propuesta sobre las intenciones del proyecto y destacando que da gran importancia a la dimensión ético-política de la formación, aparecen tres nuevos aspectos que ponen en tensión la pertinencia de su incorporación tal y como fue propuesta en un inicio —al menos, para nuestros escenarios educativos—. En primer lugar, el carácter abstracto de la filosofía y su pertinencia para la enseñanza en la infancia; segundo, las implicaciones de servir a una estructura democrática, de la esfera social; y finalmente, el lugar del docente y sus posibilidades.

Sobre esta primera y significativa cuestión se destaca que, ya que la filosofía tiene una especial tarea con la infancia y, además, un compromiso con un proyecto de transformación con y para los niños, necesita abandonar la abstracción con la cual se discute de forma tradicional. Contra argumentando lo anterior, e intentando dar respuesta a este aspecto, el profesor Pineda (2004) comenta que:

Tal argumento resulta insostenible, pues, si debiéramos dejar de enseñar lo que de alguna forma pudiera resultar remoto o abstracto para los niños, simplemente reconoceríamos que tampoco tendría sentido enseñar a estos asuntos como las matemáticas, la gramática o incluso las ciencias sociales. (p. 16)

Sin embargo, desde este lado, el cual se propone reinterpretar algunas cuestiones de FPN, revisándolas para efectos de una aplicación más exitosa en nuestro territorio y sus rincones, y atendiendo al énfasis que en un principio se puso de manifiesto sobre la necesidad de construir a partir de lo concreto, se piensa que aún más teniendo la filosofía estos efectos de practicidad sobre los sujetos, debe sí o sí trabajar sobre lo concreto, sobre la experiencia y siempre sobre la emoción. Esto no implica una renuncia a lo abstracto, pues la filosofía de una u otra forma nos conduce a ello; más bien quiere decir que para cultivar el pensamiento en niños y niñas que tienen un modo particular de vivenciar su infancia, es indispensable volver sobre la experiencia y encauzar estos recursos hacia una asertividad del pensamiento. Será pues, mucho más significativo señalar a través de la pregunta lo que acontece en la experiencia propia y en las vivencias cercanas, más que preguntar por un cuerpo sin nombre y un hombre sin raíces.

Esta asertividad del pensamiento no es más que una capacidad de reflexión ética, una habilidad para comprender las situaciones concretas, justamente a partir

de esas experiencias particulares y responder a ellas de manera inteligente. En ese sentido, es clave tomar lo abstracto solo como algo transitorio y proponerse siempre volver a eso que es propio; pues solo a partir de ello, se constituye un tejido que conduce a un reconocimiento del otro. Al quedar en lo abstracto, los procesos de razonamiento se enriquecerán, sin duda alguna, pero tal vez se mantendrá la costumbre de aprender en solitario, sin reconocer al otro bajo el compromiso ético, que más allá de ser otro distinto, es también compañero, vecino y amigo, “un otro que también puedo ser yo”.

Ahora bien, la segunda cuestión que conviene repensarse es el propósito ético-político de orientar al sujeto en la escuela para servir a los valores de una democracia. Al respecto, el pensador brasileño Walter Kohan (2003) coincide al argumentar que:

La filosofía parece cumplir una función disciplinar en la escuela. Ella está al servicio de los valores del orden: democracia, tolerancia, razonabilidad. [...]. En ese contexto una filosofía como la propuesta por Lipman, que se propone constituirse en disciplina del pensar, en guardiana de la lógica, del juicio y de la competencia, difícilmente conseguirá ser más que un nuevo instrumento de control social. Bajo esa forma, no parece estar en condiciones de poner en cuestión el espacio que habita en el pensamiento y en la sociedad. (p. 115)

La crítica de Kohan es sumamente pertinente, pues observó que, para el proyecto de formación original, el interés consiste en educar el pensamiento para aprender a responder a los valores de una estructura social específica desde una filosofía ordenadora, que en últimas conduce a un modo de interpretación estático y unívoco de escenarios distintos y cambiantes. Este modo de enseñar y aprender olvida quizá que “si toda la estructura social, que es histórica, tiene como expresión de su forma de ser, la ‘duración’ de la dialéctica cambio-estabilidad, se nos exige una mirada crítica hacia ellos” (Freire, 1976, p. 17).

En este sentido, un proyecto de formación como se ha venido pensando para la aplicación en escenarios como el nuestro no podría continuar; con ello no se afirma que se trate de una propuesta fallida, por el contrario, tan fundamental es su papel para las nuevas apuestas en filosofía y su enseñanza, que exige tratarse con minucia y precaución para que se acomode y se despliegue en cada escenario particular de la manera más provechosa posible. Desde luego, ya que se dijo que la democracia

no es unívoca, ni estática, y se modela en función de las particularidades de un escenario social, se mueve dentro de una estructura que es esencialmente histórica la cual más que obedecida, requiere ser revisada y cuestionada, y que este ejercicio filosófico que parece uno y exclusivo no lo permite; entonces hay por lo menos dos razones para tomar distancia de este propósito: la primera tiene que ver con el hecho de que se seguirá educando “no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina” (Foucault, 1976, p. 126), aun cuando los propósitos se trasladen hacia nuevos lugares de enunciación. La segunda, porque el ejercicio de la democracia en el escenario colombiano más que una promoción de sus valores reclama una actitud crítica y transformadora frente a ello.

El tercer aspecto para analizar, como se dijo antes, está relacionado con el papel del docente de filosofía y el filósofo y, claro, de manera esencial su vínculo con las estrategias didácticas para implementar un curso de FPN. Para efectos de esta revisión, se traerá de nuevo a discusión otro de los argumentos del docente Walter Kohan presentado en su texto *Infancia entre educación y filosofía* (2003). Allí comenta lo siguiente: “es un programa que dice valorizar al docente, pero acaba sometiéndolo doblemente: a una textualidad ya determinada que solo debe aplicar y a una autoridad externa, la del *expert* que determinará la calidad filosófica de esa aplicación”¹⁰ (p. 112). En otras palabras, lo que el autor está poniendo en cuestión son las limitaciones respecto a lo que se ofrece al docente en la implementación de FPN; las estrategias y el proceder, al igual que otros elementos que integran toda esta propuesta son estáticos, en el sentido en que todo ha de aplicarse siguiendo un riguroso procedimiento que sostiene lo que puede, y lo que no, hacerse en una clase con esta metodología. En consecuencia, el lugar del docente se reduciría a facilitar la aproximación de los estudiantes a estas discusiones y que, en el escenario ideal, puedan apropiarse de las discusiones con un dominio aceptable. Pero si el docente, aun cuando logre de manera excepcional una trasposición de saberes —que es más o menos como se ha pensado en su diseño original—, no se compromete ni incita al compromiso a sus estudiantes, seguirá siendo el temido profano al que también se indica cómo y cuándo, e incluso hasta qué punto crear.

10 Según la lectura realizada en este mismo texto, *Infancia entre educación y filosofía*, en la perspectiva lipmaniana del proyecto de Filosofía para Niños se concibe al filósofo como el *expert*, quien posee el saber puro y quien se encuentra en la potestad de crear el contenido intelectual que ha de involucrarse en el salón de clase; mientras que, por otra parte, se encuentra el orientador, en términos propios empleados por Kohan, el *profano* —o docente— quien se encarga de aplicar en las aulas lo ya creado.

Ahora, claro, viene la cuestión más importante en relación con este intento por revisar algunos criterios pedagógicos de Filosofía para Niños, y es ¿qué podemos conservar cuando hay una distancia que parece agrandarse en cada exploración de algunos cuantos aspectos? La respuesta está en la comunidad de indagación, es quizá el indicador de un recurso que puede ser tan apropiado para nuestro territorio, como para cualquier otro.

La comunidad es metodológicamente uno de los instrumentos más potentes para proceder con niños y niñas, porque —entre tantos aportes— logra responder a una actitud que es común entre los estudiantes cuando están involucrados en el ejercicio de la filosofía, una actitud aislada del que siente que apenas si puede lidiar con sí mismo y sus pensamientos. Contrario a ese sentimiento individualista, la comunidad de indagación desea construir a partir de la riqueza que solo puede encontrarse en la experiencia conjunta. Se trata de un corto paso hacia delante del *learning by doing* (aprender haciendo), para dar lugar a un tejido de cuestionamientos, certezas y posibilidades conjuntas. Al respecto, Ann Sharp¹¹ (1995) dice que “la comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse” (p. 36), y ese es justamente el sentido de lo que busca implementarse a través de esta nueva propuesta, un escenario que se extienda fuera de las aulas y que lleve a los estudiantes a comprometerse tanto dentro como fuera de la escuela con los propósitos de formación, propósitos de transformación a través de la enseñanza filosófica.

La variación sobre la propuesta original, que es más bien un intento por ir dibujando nuevos modos de filosofar con nuestra infancia, considera explotar el recurso de la comunidad de indagación. Es decir, llevarlo más allá de la exploración conjunta a través del diálogo y la escritura, que es como se ha venido pensando, y tomarlo como punto de partida para potenciar el escenario creativo y comprometido en los niños y niñas. Lo anterior se propone para que desde un principio se sientan involucrados en la actividad transformadora a través de un ejercicio artístico, que no solo se conforma con involucrar diversos modos de manifestación, sino que busca propiciar experiencias para que en el sendero de una nueva filosofía que nace con ellos y para ellos, reconozcan en el otro cuerpos vivos que sienten y que también se comprometen, que luchan por causas aún sin ser plenamente conscientes de ello.

11 Ann Margaret Sharp es cofundadora del proyecto de Filosofía para Niños.

En suma, la comunidad de indagación “trata, de dialogar, hasta elaborar nuevas comprensiones de las cosas” (Pineda, 2004, p. 59).¹² En efecto es así, pero más allá de ello lo que se busca aquí es que esta vaya sucediendo mientras los estudiantes van creando escenarios posibles de reconocimiento a través de la acción —dentro y fuera de ella—, siendo protagonistas de una pequeña sociedad que empieza a gestarse y cultivarse en la escuela. Se trata de un escenario que los va nutriendo de herramientas, pero que no se queda ahí, intentando desvincularse de la mecánica y obsoleta concepción sobre la mente (input-output) en los procesos de aprendizaje del sujeto, sino que más bien lo comprende como lo que es, un producto social e histórico que es atravesado por causas políticas y sociales, y que en función de ello lo incita a comprometerse y orientar sus prácticas hacia los mejores escenarios en términos éticos. En otras palabras, la comunidad que desea construirse para efectos de estas pretensiones busca que “se escuchen mejor y se sientan más responsables de lo que le sucede a los demás.” (Chaux, Daza y Vega, 2005, p. 17).

De acuerdo con todo lo que se ha desarrollado, la pregunta que pretende suscitar en los niños y niñas, una comunidad de indagación abierta, creativa, diversa y activa como la nuestra es *¿Con qué nos queremos comprometer?*

Sobre infancia y género. Enseñar desde la filosofía para el reconocimiento de identidades no heteronormativas

Como bien se ha venido explicando en líneas anteriores, el propósito de esta reflexión tiene al menos tres grandes cuestiones, una nos conduce hasta la otra y por último nos sitúa aquí. Por una parte, encontramos el asunto del compromiso del educador y la importancia de que este, por medio de la filosofía, incite y despierte la necesidad del sujeto en formación para que también sienta el deseo de comprometerse con el cambio, en favor de quienes en su condición han sido históricamente oprimidos. Luego, encontramos que FPN tal y como fue pensada por Mathew Lipman, aun siendo una nueva mirada de la filosofía que da lugar a la infancia, no parece ser suficiente o compatible con las necesidades del educando

12 Esta comprensión bien puede asociarse a la idea que Vigotsky empleó también en sus estudios sobre el origen social del pensamiento en los que se comprenden estas dinámicas de aula como “una comunidad reflexiva donde a través del diálogo se posibilita la generación de un pensamiento razonable y flexible” (Miranda, 2007, p. 3).

y el educador en este territorio, por lo que se conservaron solo algunos aspectos, como la comunidad de indagación. Esta puede pensarse como raíz de una nueva propuesta que va floreciendo en la actividad comprometida y creativa del educador, quien, junto con los niños y niñas, y sus realidades contextuales, fundamentan la comunidad de indagación, con elementos que acentúan esa colectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, llegamos aquí para mostrar cómo entre infancia y filosofía cuestiones como las del género y la identidad sexual pueden ser objeto de reconocimiento de una minoría que, a través de la historia, además de ser anulada en cuanto a participación política, ha sido violentada. Se trata en últimas de un proyecto de formación ciudadana que responde a esa deuda que el educador decide saldar desde la escuela.¹³

Es un hecho que en Colombia las minorías sexuales han sido uno de los sectores que mayor vulneración han experimentado; infortunadamente no puede esperarse algo diferente, su ‘anormalidad’ —según los términos cotidianos bajo los cuales se categorizan a estos sujetos— fragmenta de manera tajante los principios y valores de una sociedad heterocentrada¹⁴ de forma radical y violenta en todas sus dimensiones.

La opresión, el señalamiento e incluso esa misma imposición categórica sobre lo normal y anormal es producto de un imperceptible poder disciplinar que decide regular los cuerpos; ocurre en la escuela y se fortalece en otros escenarios sociales, de modo que “en el conjunto de estos rasgos la sanción normaliza, diferencia, jerarquiza, homogeniza y excluye” (Kohan, 2003, p. 86). La primera experiencia de normalización se reconoce en el castigo, pero es tan sutil que incluso en el juego se instaura, aún más en este último. Un claro ejemplo son los roles designados en las actividades de recreación de los niños y niñas, un escenario de reproducción y simulación de las estructuras sociales heteronormativas, de las posibilidades y de las prohibiciones puestas sobre los cuerpos como condición para vivir

13 Esta última instancia de la revisión desea responder precisamente a los modos en los cuales las escuelas dan tratamiento al asunto de la diversidad sexual, teniendo en cuenta que para el sistema esto “depende de las complejas relaciones que se establecen en el orden patriarcal y social dominante en cada momento histórico” (Castillo y Gamboa, 2013, p. 2).

14 El concepto *heterocentrado* es empleado por la pensadora feminista y precursora de la teoría *queer*, Monique Wittig (2016). Con este término busca suscribir el lugar político que tiene la heterosexualidad para la preservación de la sociedad. Al respecto comenta que: “El carácter opresivo que reviste el pensamiento heterocentrado en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formar leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos” (p. 14).

tranquilamente, sin ningún tipo de señalamiento. Mientras que el juego señala y reproduce, el castigo delimita y docilita;¹⁵ de modo que:

La diferencia por sexos empieza desde los primeros años: las niñas van vestidas al preescolar de distinta manera que los niños [...] A las mujeres se les asignan las muñecas y los juguetes de casa, además de aquellos que desarrollan motricidad fina; para los niños están los juguetes con mayor desarrollo intelectual, con énfasis científico, técnico y mucho más activos. (Guerrero, 2018, p. 3)

A propósito de esta discusión, Elizabeth Castillo Vargas, una activista política colombiana, reúne en su texto *No somos etcétera: veinte años de historia del movimiento LBGT*, varios testimonios que son producto de una extensa investigación y participación para la reivindicación de los derechos de estas minorías. En este texto aborda cuestiones como las del poder disciplinar, que se configura en discursos de poder. Entonces, como la autora lo expone:

La violencia y la discriminación mantienen su presencia constante. Discursos de distinta índole, desde despachos oficiales, hogares, púlpitos o escuelas, avivan el odio que nace de la ignorancia. Hay unas normas que protegen, pero hay una sociedad y una cultura que se resisten a aceptar que esas normas nos cobijen a todos. Por eso es importante recordar que se ha logrado bastante, pero falta para conseguir “todo”: ser tratados como iguales y que nuestros derechos no sean relativizados en razón de nuestra orientación sexual o identidad. (Castillo, 2018, p. 12)

Justamente cuando Castillo afirma que hace falta conseguir todo, entra el propósito vinculante entre género, filosofía e infancia: la filosofía será entonces el horizonte teórico, conceptual y práctico sobre el cual se disolverán las tensiones entre género, sexo e identidad sexual,¹⁶ y la escuela será el escenario posible para el educador y el educando. Pero la pregunta que se plantea enseguida es ¿quién disolverá estas tensiones con los niños y niñas? Esta cuestión se responde en el

15 Con relación a la docilización del cuerpo, Foucault (1975) sostiene que se trata de aquel que “puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 125).

16 Para la filósofa norteamericana Judith Butler (2007) el género “no debe ser visto únicamente como la inscripción del significado en un sexo predeterminado (concepto jurídico) [...] sino que también debe indicar el aparato mismo de producción mediante el cual se determinan los sexos en sí [...]. El género también es el medio discursivo/cultural a través del cual ‘la naturaleza sexuada’ o un ‘sexo natural’ se informa y establece como ‘prediscursivo’, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura” (pp. 55-56).

mismo interrogante, pues la filosofía con niños y niñas —que nace en ellos y es para ellos—, entiende la infancia como una potencia.¹⁷ En ellos el hábito de la pregunta es natural, son quienes menos conciencia tienen del error, de manera que serán ellos mismos los encargados de disolver el prejuicio en el reconocimiento; para esto, la enseñanza del ejercicio filosófico tendrá que ser esencialmente creativa. Solo en esta vía podrá liberar a los sujetos de una figura subordinada que los coordina y empezarán a ser, sin más, fuera de aquellas lógicas tradicionales, heteronormativas y reguladoras bajo las cuales “los sujetos se constituyen en un entramado normativo de exclusión y abyección” (Cortés *et al*, 2017, p. 136).

Entonces la misión es clara. El propiciar una lectura de los asuntos del género para deconstruir el binomio sexual (hombre-mujer) a través de la filosofía, es una importante labor de compromiso con violencias que definen los escenarios del día a día en las escuelas, pero también fuera de ellas: en los hogares, la comunidad y las distintas relaciones de los estudiantes. Este compromiso desembocará en la práctica, a través de la deconstrucción del discurso¹⁸ que intencionalmente se ha propuesto sustancializar el género y que ha sido llevado a todos los espacios del sujeto (la familia, el colegio, el trabajo, las relaciones afectivas).

A través de estas dinámicas de reflexión y reconocimiento que empezarán en la infancia, los estudiantes progresivamente se irán mostrando discrepantes con actitudes y prácticas estereotipadas en sus entornos, prácticas que no solo los afectan en su condición, sino que además afectan al otro que habita sus espacios; así, sus cuerpos se irán despojando —con ayuda de las herramientas que la filosofía ofrece al pensamiento y la acción— de los límites impuestos, y sus desempeños en el mundo serán más efectivos, saludables y transformadores. Se trata en últimas de un proyecto vinculante entre infancia y filosofía hacia una ética del cuidado¹⁹ que recalque de forma enfática el lugar de diversidad sexual como proyecto de transformación sobre un escenario social que ha practicado continuamente violencias

17 Esta idea sobre la infancia como potencia más que como carencia —cuya comprensión nace de la etimología de dicho concepto— es tomada de una entrevista del filósofo Walter Kohan para la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, denominada *Filosofía e Infancia*.

18 Ball, en su texto sobre *Foucault y la educación* (1993), describe el sentido político de los discursos comentando que “se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad, [...] llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder” (p. 6).

19 “Recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto” (Gilligan, 2013, p. 34).

y vulneraciones a dichas minorías. Se propone a través de la enseñanza en perspectiva de género que se reconozca que:

The body becomes its gender through a series of acts which are renewed, revised, and consolidated through time. From a feminist point of view, one might try to reconceive the gendered body as the legacy of sedimented acts rather than a predetermined or foreclosed structure, essence or fact, whether natural, cultural, or linguistic. (Butler, 1988, p. 523)²⁰

Este reconocimiento del cuerpo es uno de los aportes más relevantes para tener en cuenta en el propósito de enseñanza en cuestión. Transitar hacia una desustancialización²¹ del sexo es una posibilidad de educación transformadora que promete extenderse hacia otros escenarios de la escuela, teniendo seguridad sobre la promesa que nace en la infancia y se va fortaleciendo a través de la educación; una promesa para cambiar, resarcirse, nacer en una nueva comprensión del mundo y hallar senderos hacia una búsqueda de sentido.

Entonces el trabajo de la comunidad, una comunidad abierta, diversa y comprometida está sentado en la necesidad constante de “repensar los procesos de creación colectiva de conocimientos [...], donde fueron naciendo nuevas categorías de análisis, y se elaboran reflexiones que buscan transformar las realidades de explotación, opresión, dominación, generadas por el capitalismo hetero patriarcal y colonial” (Korol y Castro, 2018, p. 71). Sobre este modelo de comunidad que se reinventa y trabaja en su consolidación, se constituye el sentido de la comunidad filosófica con niños, niñas, y con quienes no se reconocen en ninguna de dichas categorías. Allí se tiene en consideración el lugar de la razón, para llegar a las buenas decisiones y acciones, pero se prioriza la acción, el sentir y el cuidado del cuerpo; un cuerpo sin más, sintiente y afectivo, porque solo a través del primer encuentro con este es posible educar en la empatía y el cuidado.

20 “El cuerpo se transforma en su género a través de una suma de actos que se renuevan, se revisan y se consolidan a través del tiempo. Desde una mirada feminista, uno podría intentar reconcebir el cuerpo como un legado de actos sedimentados más que como una estructura, esencia o hecho ya sea natural, cultural o lingüístico”. (Traducción libre)

21 La sustancialización del género según Butler (2007) acontece cuando la identidad es configurada por el sexo —entendido este como sustancia, en términos metafísicos—, en otras palabras, cuando se habla de una identidad sexual. Allí se entiende el sexo como lo que es coherente e idéntico a sí mismo, ingrediente indisoluble de la identidad. En el texto *Reflexiones sobre el género, el cuerpo y el poder*, se encuentra un poco más claro este asunto de la sustancialización, allí se afirma que: “es a partir de la reiteración sistemática de ciertas expresiones o referentes de género que se construye la idea de que existe una esencia detrás, pero en realidad dicha esencia es inexistente e ilusoria” (Cortés *et al.*, 2017, p. 132).

En suma, podríamos decir que los aportes del género desde una óptica filosófica con la infancia adquieren valor para la enseñanza en Colombia, en cuanto trasgreden la heteronormatividad de manera creativa y sutil e impregnan los discursos y sus voces por las vías más nobles: las del compromiso y la acción, en el sentimiento bondadoso y desinteresado de los infantes. Se compromete con quienes en su condición humana han sido segregados, anulados e imposibilitados, con los jóvenes que hoy no tienen voz, como Sergio Urrego,²² o como la misma Elizabeth Castillo y cientos de personas más a quienes en razón de su constitución identitaria se les ha arrebatado durante años su lugar en la sociedad.

Conclusión

El recorrido desarrollado nos ha llevado a situar en un nuevo territorio las tres grandes categorías²³ sobre las cuales se reflexionó. La investigación titulada *Educación en la diversidad de género: una propuesta pedagógico-didáctica para la formación con niños y niñas a partir de algunos postulados de Filosofía para Niños*, desde la cual se desarrolló este capítulo, condujo el propósito del compromiso del educador hacia un lugar privilegiado dentro de la reflexión pedagógica, el de ver *por lo que es* aquello que en su condición ha sido anulado, verlo de nuevo con la potencia y la participación merecida.

Por una parte, encontramos la noción de infancia,²⁴ que víctima de sus apreciaciones etimológicas ha sido asociada históricamente a una imagen de carencia y desorientación, situación que ha vuelto temeroso al mundo adulto, el cual ha decidido por largo tiempo silenciar la curiosidad del niño, por “no saber hablar”. Su pregunta moviliza con mayor ímpetu, porque se detienen a evaluar y reevaluar todo cuanto los afecta en su experiencia con auténtica actitud de asombro, un asombro transformador que aún no se reconoce como tal. Por otro lado, encontramos que la filosofía, maestra de la palabra y sendero de la sabiduría, ha tenido un lugar pequeño y bien delimitado dentro del escenario educativo, siempre a destiempo en

22 Colombia Diversa presentó un estudio sobre el caso del estudiante Sergio Urrego, quien se suicidó el 4 de agosto del año 2014. Las causas del suicidio según el informe y los testimonios ofrecidos a televisión nacional, fueron las múltiples situaciones de matoneo y violencia por parte de las directivas y docentes de su colegio, por ser una persona homosexual.

23 Género, infancia y filosofía.

24 El concepto de infancia proviene del latín *infantia* que puede traducirse como la negación de la voz. En otras palabras, el infante es aquel individuo que no tiene voz, y que en consecuencia ha de ser instruido a través de la palabra para orientarlo en el mundo.

el encuentro con el sujeto. Finalmente, pudimos reconocer sobre los cuerpos diversos, aquellos que están un paso fuera de la heteronormatividad imperante, sutiles prácticas de violencia discursiva, procesos de sustancialización que categorizan la normalidad y anormalidad de los sujetos, y con esto también sus posibilidades de vivir en plena igualdad de condiciones como otros sujetos.

Este encuentro parece saldar aquella importante deuda con la deshumanización de dichas minorías, y un hecho no menor es el lugar de la filosofía en el ámbito de la enseñanza para devolver algo que, ya sea por cuestión de género o condición de infancia, ha sido arrebatado al cuerpo. Lo interesante de la experiencia investigativa consistió en observar que esta “devolución”, o este asunto de dignidad y reconocimiento frente a la deuda, no nace de un sector privilegiado como regalo *para* quien, en su condición, ha sufrido la desdicha de una hermética tradición puesta con violencia sobre sí. En este sentido, no sería un proyecto lipmaniano, porque no deseamos experimentar desde un peldaño arriba de qué modo transformarnos, teniendo por instrumento una actitud filosófica orientada. Más bien, se trata de una apuesta de enseñanza filosófica o del filosofar —cuyo corazón viene en el encuentro, en la construcción conjunta, en el hacer y potenciar actitudes desde dentro—. Evidentemente,

aunque la propuesta lipmaniana representa la base sólida para poder pensar en un proyecto como tal, se plantea un distanciamiento, no para acogerse a posturas ya establecidas sino con el ánimo de ir dibujando un modelo de enseñanza que no sea absolutamente hermético y pueda ser moldeado a través del contexto y justamente la necesidad. (Murcia, 2019, p. 65)

Con todo, no se ha tratado de tomar posición frente a uno u otro modo de hacer filosofía en la infancia. Más allá de decir quién ha pensado con más detalle este asunto, lo que buscamos es dar un paso hacia delante respecto a la idea de que la educación, y aún más la filosofía, puede entregar a la infancia algo de lo que carece, porque ya en la práctica se ha demostrado lo contrario.

Sabemos que el gusto por la pregunta no es algo que exclusivamente la filosofía enseña a los niños y niñas; pareciese que fuese al contrario, que la filosofía ha intentado imitar a ese niño quien siempre está interesado en mantener una pregunta abierta antes que darle respuesta definitiva, aquel que viviendo con tal intensidad y seriedad la vida es capaz de re-crearla con la misma espontaneidad con la que

inventa el juego, día a día introduciendo y modificando nuevas reglas para hacer de este una realidad más abierta y posible. Por esto mismo, por la experiencia que la dinámica de la pregunta proporciona a la filosofía, es que más que consolidar un nuevo proyecto, lo que he propuesto es mantener, nutrir y fortalecer ese espíritu ético y político que el hacer conjunto educa con prontitud a través del filosofar.

Referencias

- Ball, S. (1993). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Morata.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad*. Paidós.
- Castillo, E. (2018). *No somos etcétera: veinte años de historia del movimiento LGTB en Colombia*. Ediciones B.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Chaux, E., Daza, B. y Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En B. Toro y P. Rojas (Eds.), *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 127-146). Pontificia Universidad Javeriana.
- Cortés, M., Duarte, L., Espitia, A., Moore, C., Prieto, S. y Sáenz, M. (2017). *Reflexiones sobre el género, el cuerpo y el poder: cinco voces trans en diálogo con Judith Butler*. Universidad Nacional de Colombia.
- Epicuro. (1997). Carta a Meneceo. En *Sobre la felicidad* [Trad. C. García Gual]. Norma (Documento original publicado en el s. IV a. C.).
- Freire, P. (1976). *Educación y Cambio*. Los Editores.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Victor Grifols i Lucas.

- Guerrero, P. (s. f.). *Escuela y género: una revisión de las prácticas discriminatorias de las mujeres en contexto escolar*. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>
- Kohan, W. (2003). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes s. A.
- Kohan, W. (2015). Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: lecciones de una maestra. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 6, 147-160.
- Korol, C. y Castro, G. (2018). *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. La fogata.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. N.º 41.214.
- Miranda, T. (2007). M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. En F. Espinosa Antón (Ed.), *Ocho pensadores de hoy*. Septem.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca nueva.
- Murcia, S. (2019). *Educación en la diversidad de género: una propuesta pedagógico-didáctica para la formación con niños y niñas a partir de algunos postulados de filosofía para niños* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para Niños: El ABC*. Beta.
- Vargas, G. (2011). *Hacer-se sujeto: una perspectiva para la enseñanza del filosofar en la educación secundaria*. En L. Cárdenas y C. Restrepo (Eds.), *Didáctica de la filosofía. Vol. 1* (pp. 37-55). San Pablo—Universidad de Antioquia.
- Vargas, G. (2014). *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>
- Wittig, M. (2016). *El pensamiento heterocentrado*. Pixel.

APORTES PARA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA DESCOLONIAL EN FILOSOFÍA

Diana María Acevedo-Zapata

Yesica Liliana Cortés Alfonso

Planteamiento del problema¹

Nuestro punto de partida es una premisa a la manera de presupuesto, principio o axioma provisional: la práctica de la filosofía y su enseñanza son dos modalidades de un mismo proceso. Por eso esta reflexión se ubica en los bordes y cruces entre práctica, metodología y pedagogía de la filosofía. Nuestra propuesta es que cómo enseñar filosofía y cómo hacer filosofía no son preguntas que apunten a objetos diferentes propiamente, son dos modalidades de un mismo proceso o actividad vinculada a ciertos usos y formas de compartir nuestra capacidad de producir sentido. Haremos énfasis en la dimensión compartida y comunitaria de esta actividad por medio de una pedagogía feminista y descolonial de la escucha, inspirada en una distinción de la pensadora maya k'iche', Gladys Tzul.

En una recopilación de Francesca Gargallo sobre feminismos indígenas de Abya Yala, Gladys Tzul Tzul indica que

‘entre escuchar y hacer decir’ estriba la diferencia entre aprender con respeto el conocimiento de una mujer y explotar su saber; en el primer caso se recibe una información espontánea, de atención hacia la persona que habla, en el segundo se le induce una respuesta. (Gargallo, 2012, p. 58)

Tzul refiere a un contexto muy diferente del que nos ocupa aquí, de hecho, es una dura crítica a los feminismos blancos, académicos o provenientes de las políticas públicas, ONG y otros entornos institucionalizados en donde la palabra y la sabiduría de las mujeres indígenas es cooptada, es tomada colonialmente, extraída

1 Esta propuesta hace parte del proyecto de Facultad “La filosofía en cuestión” (FHU-262) financiado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Una versión parcial de este texto se presentó en el XVIII Congreso Interamericano de Filosofía en Bogotá, los días 15 a 18 de octubre de 2019 y en el formato charla tipo Ted, en el I Festival Internacional de Filosofía, de la Universidad de Caldas, Manizales, del 20 al 22 de noviembre de 2019.

de su contexto para propósitos ajenos al buen vivir de las comunidades, extraída de la voz de quienes la profieren. No nos corresponde hablar en forma directa de este asunto aquí, más bien manifestamos nuestra afinidad y entendimiento respecto de la denuncia de Tzul y reconocemos la importancia de transformar la academia y las prácticas a las que ella se refiere: al ser parte de la academia su crítica nos compete. Por ello, su comentario es una invitación a reevaluar las prácticas cotidianas y cercanas a nuestros contextos académicos.

En filosofía hablamos todo el tiempo; nos exponemos, ampliamos, nos explicamos ideas mutuamente, damos cuenta de lo que pensamos ante otras y otros por medio de la palabra. Pero pocas veces reflexionamos sobre el acto mismo de hablar o decir cuando hacemos filosofía y, para ello, el aula es un lugar privilegiado de puesta en escena de nuestras maneras particulares de hacer las cosas. Al enseñar filosofía ponemos en juego la forma como filosofamos, y manifestamos nuestras concepciones sobre en qué consiste filosofar; así también, cuando hacemos filosofía, nuestras concepciones sobre su enseñanza están siendo funcionales u operativas. Pues el quehacer de la filosofía implica por necesidad un encuentro entre diversas formas de producir sentido y esto ocurre tanto cuando nos disponemos a componer un texto, un hilo argumentativo o una tesis con base en múltiples fuentes, como cuando nos disponemos a un encuentro pedagógico en contextos de enseñanza, una clase, un taller o un seminario. En uno y otro caso está en juego la manera como concebimos el quehacer de la filosofía en un cierto encuentro a través de la enunciación de la palabra o de ciertos usos del lenguaje.

Partiremos de las siguientes preguntas, vinculadas con el objetivo de este ensayo: hacer explícitos algunos elementos de cómo se produce discurso filosófico desde el encuentro entre personas (o grupos o colectivos) diferentes, es decir, las formas contemporáneas de compartir y producir la palabra en filosofía. Las preguntas que nos interesan son: ¿Quién(es) toma(n) la palabra cuando filosofamos? ¿De qué manera lo hace(n)? ¿Hacia quién(es) se dirige la palabra? ¿Qué efectos tiene cuando se enuncia en el aula?²

2 Hay mucha resonancia entre estas reflexiones y la famosa pregunta de Gayatri Spivak, ¿Puede el subalterno hablar? Conuerdo con Raquel Gutiérrez Aguilar en su aprendizaje y cambio de perspectiva sobre la pregunta: “yo no hago esa pregunta o pretendo no hacerla en términos de una analítica exterior [...], en la comprensión de lo que va ocurriendo con el propio subalterno, inclusive pondría en duda la cuestión [...] de la categoría de subalterno, hasta dónde sí me sirve y hasta dónde no, y me puede servir no en términos de una diagramación exterior, objetivante de lo que ocurre en la sociedad, sino si me convoca a quedar incluida ahí, y entonces lo que, bueno, creo que te mueve en lugar, si tú te incluyes en la discusión y ves los términos de la subalternidad, te colocas en otro lugar donde, por ejemplo, un enfoque metodológico que a mí me parece más interesante es el de saber escuchar, pero más el

La necesidad y el sentido de la transformación

Habitamos contextos locales, nacionales y globales estructuralmente patriarcales, capitalistas y coloniales, aunque no es este el lugar para desarrollar esta idea.³ Basta decir que la academia filosófica, esto es, la comunidad que se reúne en torno de la filosofía, no es la excepción (Haslanger, 2008; Hutchison y Jenkins, 2013). De hecho, en Colombia la filosofía es un entorno altamente hostil al cuestionamiento por la discriminación, la violencia y la marginalización de grupos e individuos en razón de la clase, la raza, la orientación sexual, la habilidad, el sexo, entre otros. Sobre todo porque se concibe que los temas asociados a esas estructuras no son relevantes en el ámbito filosófico y le atañen quizás a las ciencias sociales y otras áreas. La enseñanza de la filosofía en Colombia está:

anclada a una perspectiva historicista en cuanto a los contenidos [...] [lo cual] ha producido una descontextualización del saber filosófico y de los Licenciados en Filosofía frente a la capacidad de formar subjetividades que puedan afectar y transformar críticamente los problemas epistemológicos, políticos, éticos y estéticos, que se plantean en las actuales sociedades del conocimiento, las cuales operan al interior del llamado capitalismo de ficción de corte neoliberal. (Paredes y Villa, 2014, p. 177)

La denuncia de Diana Melisa Paredes y Viviana Villa apunta a la necesidad de una transformación de la enseñanza de la filosofía que le permita estar contextualizada y orientada a dar cuenta de las exigencias del mundo contemporáneo en las localizaciones específicas de quienes nos encontramos para hacer filosofía. En las aulas, en particular, es posible encontrar indicios del triple sistema que estructura el poder y demanda nuestra atención filosófica y pedagógica: el capitalismo, la colonialidad y el patriarcado (en este punto ampliamos el marco de análisis de Paredes y Villa). Como nos recuerda Rita Laura Segato (2018), el poder no se puede ver sino por sus efectos, sus huellas, sus marcas en los cuerpos y las subjetividades. Por eso en las aulas podemos transformar las prácticas y modos de entender la filosofía que contribuyen a marcar los cuerpos, las subjetividades, las comunidades de sentido, según ese triple sistema de opresiones y marginalización.

escuchar decir [...] de Gladys Tzul” (2013, septiembre. *La lengua subalterna*, min: 10:10. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=M7Uuu8DT878&feature=youtu.be>

3 Hay muchos textos que se pueden consultar sobre este punto, recomendamos en especial: Lugones (1991, 2008), Young (1990), Curiel, Falquet y Masson (2005), Viveros Vigoya (2008), Crenshaw (1991), Hill Collins (1993, 2002), Quijano (2014), Segato (2014), Fanon (2009), Bidaseca (2010), entre otros.

Por eso es urgente que transformemos las prácticas pedagógicas para hacer de la filosofía y su academia, en las instituciones de educación superior, un entorno menos hostil a la diferencia. Proponemos que una forma de avanzar en la dirección de esa transformación de la enseñanza y la práctica de la filosofía en nuestro contexto colombiano, es a través de la despatriarcalización y descolonización de la producción y el hacer desde la palabra.

La perspectiva del feminismo descolonial en el contexto educativo es pertinente porque es una apuesta que recupera lo corporal, lo colectivo y lo plural en los procesos de formación. Es una propuesta antagónica al sujeto individual, universal y trascendental desde donde se ha hecho, escrito y enseñado la filosofía históricamente. En esta se problematiza las políticas de subjetivación dominantes: la del individuo, la razón y la percepción. Se cuestiona un tipo de subjetividad europeizada y occidental que se impone como universal y estática (Rolnik, 2006). Esta propuesta nos permite ampliar los horizontes de sentido de una pedagogía que nos invite a escucharnos, releernos, repensarnos y rehacernos en la academia.

Lo primero que hay que decir es que la palabra se escucha, como el *logos* de los fragmentos de Heráclito, se produce desde la voz que articula y se dirige a alguien que escucha. La voz requiere un aparato fonador, un cuerpo que resuena, que vibra sonoramente, o unas manos en movimiento.⁴ Cada voz, como cada cuerpo que la emite, es diferente, es irrepitible, es única. Y los cuerpos que articulan las palabras, que enuncian discursos, como son cuerpos son sexuados, han sido racializados, se ubican en el espectro de la clase social, tienen unas formas peculiares de habilidad y disposición; tienen sobre todo historias de vida, porque están llenos de vitalidad y la vida es inseparable del lugar y del tiempo concretos y vividos. Porque tienen experiencia, ideas, intuiciones, están cargados de agencia y capacidad de interacción con otras y otros. Reaccionan además de forma emotiva ante la acción o la existencia de otras y otros, están atravesados por relaciones de parentesco de diversa índole. Es por eso que quien(es) habla(n), quien(es) enuncia(n) la palabra en el aula, está(n) presente(s) con todo eso que lo(s) hace único(s) e irrepitible(s). Esta primera evidencia del proceso de enseñanza y práctica de la filosofía resulta sorprendente por su sencillez y contundencia. Cuando nos disponemos a hacer o aprender o enseñar filosofía estamos presentes con nuestra corporalidad llena de

4 Las manos en movimiento y la gesticulación que producen sentido se refieren aquí a la comunidad sorda y sordomuda. Es decir, la palabra no solo no es exclusiva de lo humano, sino tampoco lo es de los grupos humanos que articulan con sus cuerdas vocales sonidos con sentido.

sentido e historia ella misma y capaz de producir sentidos por medio de la articulación de las palabras, por medio de la vibración y el ritmo de la voz, el movimiento de las manos, o la gesticulación del rostro.

Entonces, cuando la voz irrumpe en el aula se torna sentidos múltiples, y esa capacidad de producir sentidos no es neutral respecto de las particularidades del cuerpo y la persona que la enuncia. El sentido que somos capaces de producir a través de las palabras no se produce al margen de quiénes somos, de cómo nos queremos ver o de cómo nos ven, nos leen y nos escuchan otras y otros; no se produce al margen de cuál es nuestra historia (Haraway, 1995). Por eso nos referimos a cuerpos con voz y a subjetividades en el sentido de cuerpos con historia, habitantes de territorios concretos, capaces de ser sujetos de acción y pensamiento, capaces de compartir la palabra.

La voz de quien desempeña el rol docente no se escucha igual que la de quien desempeña el rol de estudiante; pues las voces son materiales, corporales, y pesan más o menos, se escuchan más fuerte o más bajo, son más o menos convincentes y tienen legitimidad, o carecen de ella. La voz de quien se identifica como un filósofo no se escucha igual que la voz de una filósofa, la voz de un filósofo o una filósofa que se estudia en una clase no se escucha igual que la voz del profesor de la clase, la voz de la profesora no se escucha igual que la voz del profesor. La voz de una filósofa latinoamericana no se escucha igual que la de una filósofa del norte del continente, la voz de una profesora de una universidad de élite no se escucha igual que la de una profesora de una universidad de clases populares, la voz de una profesora o un profesor universitario no se escucha igual que la voz de quien ejerce la docencia en educación básica y secundaria. Y podríamos proseguir así de manera indefinida con múltiples diferencias. Entonces, ¿qué usos de la voz y de la palabra contribuyen a modular a una frecuencia igualmente audible las voces que se encuentran para filosofar, sin anular sus múltiples texturas?

En este punto la diferencia que establece Gladys Tzul es muy importante: ‘Hacer decir’ y ‘escuchar decir’. En el ‘hacer decir’ se asume una desigualdad de entrada, alguien que porta la palabra, o la voz, lleva a otro(s) o a otra(s) a enunciar su palabra —la de quien la porta en un principio—. En el ‘escuchar decir’ se asume una igualdad de entrada, todos los cuerpos que intervienen en la enunciación de la palabra la portan inicialmente. ¿Qué significa esto? Significa algo sencillo, de lo que tenemos experiencia en el día a día, significa la diferencia entre: hacer un monólogo, solo reconocer la voz de otras y otros cuando reproducen los sentidos

propios y las propias formas de enunciación; y dialogar, conversar, compartir la capacidad de producir sentido, resonar desde la reciprocidad, y desde la atención.

Esto lo podemos notar en varios niveles de la práctica y la enseñanza de la filosofía. Lo vemos en la forma como fuimos educadas a disponernos ante un texto de la tradición o de las escuelas contemporáneas de pensamiento. La voz del texto, enunciada casi siempre desde el norte político, desde un sinnúmero de privilegios históricos en los que predominan voces masculinas racializadas blancas, tiene un tipo de autoridad epistémica incomparable con la nuestra, con la de quienes nos formamos para ser filósofas y profesoras de filosofía en el sur político. En algún punto de nuestras carreras descubrimos que hemos sido formadas y pertenecemos a una comunidad de sentido en la cual la voz que se articula desde nuestras posiciones relativas, empezando con la variable norte-sur, nos ubica en una suerte de membresía de segunda o tercera categoría. Así se configuran las periferias, las marginalizaciones. Lo anterior se puede ver quizás con mayor claridad en lo que Rita Laura Segato (2018) llama la división internacional del trabajo intelectual: el norte produce y el sur consume. La mercantilización del sistema de producción de conocimiento, a través de bases de datos con índices bibliométricos asociados a una especie de valor de cambio del conocimiento, va de la mano con el reparto desigual del prestigio y de la escucha que las ideas, los discursos y la palabra tienen según su lugar de enunciación en el concierto global. Las “principales” revistas y editoriales en el mundo están asociadas a los centros de poder económico, y esos centros de poder económico están vinculados y se soportan en las múltiples estructuras de la desigualdad, entre las que se cuentan la colonialidad y el patriarcado. Por ello también es un asunto de cómo se reparte la capacidad de ser escuchada según el prestigio de la posición desde la cual se enuncia la palabra. Cuando traducimos esto a la experiencia de articular la voz en filosofía notamos que nuestras voces del sur se escuchan con menor volumen, peso y legitimidad en el concierto de las voces que hacen filosofía. Y que incluso dentro de nuestro contexto colombiano y latinoamericano hay marginalidades internas, no todas las voces se escuchan igual acá. Pues este sistema de modulación del valor y la autoridad de la palabra, que marginaliza ciertas voces, se reproduce en nuestras comunidades latinoamericanas, colombianas en este caso.

Esos múltiples sistemas de marginalización (por sexo, raza, clase, orientación sexual, etc.) se escenifican y reproducen desde las aulas. Entonces, cuando enseñamos cómo se hace filosofía replicamos modos de repartir la autoridad epistémica

fundados en la desigualdad y la lógica de la marginalización. Eso hace que en el aula, la voz del profesor o la profesora sea la voz de autoridad epistémica, pues tiene una sonoridad distinta, pesada, se escucha mucho más que las otras voces en el aula, es la voz que enuncia el significado del texto —aun cuando la autoridad de quien enseña es menor que la del autor o la autora del texto fuente—. Así mismo, hay muchas voces que pasan desapercibidas en el aula, que son muy poco audibles, o que no son audibles en lo absoluto. Esto manifiesta que ciertas voces o formas de enunciar la palabra son excluidas del discurso, estas son las formas de usar la voz feminizadas, racializadas, marcadas por las disidencias sexuales, por las periferias de la clase social, entre muchas otras coloraciones y tesoras.

Es por esto que al proclamar en múltiples escenarios que la filosofía es neutral, estamos construyendo una ficción muy problemática. Se dice que nada de lo descrito hace la diferencia cuando se trata de componer un texto, un argumento, una idea, o que dentro de la academia o del aula, o de las universidades, estamos al margen de esos problemas que se califican de ‘sociales’ o ‘políticos’. Este tipo de ideas contribuyen a la construcción de una autoimagen de los filósofos y la filosofía como si estuvieran por fuera del mundo compartido, histórico, situado geográficamente y políticamente. Da la impresión incluso de que quienes hacen filosofía bajo esta idea de neutralidad se ven a sí mismas como entidades desinteresadas, desprovistas de corporalidad sexuada y generizada, de historia, de lugar de procedencia, desprovistas de privilegios y de opresiones, da la impresión de que se imaginan por encima, por debajo, o en cualquier caso más allá, de la experiencia cotidiana y situada de las personas concretas.

Situarnos en una pedagogía feminista decolonial implica romper con las jerarquías de poder/saber para construir conocimiento en comunidad, en contexto, desde el sur político y desde la diferencia. También implica desdibujar la idea de la filosofía neutral, exclusivamente racional, desprovista de cuerpo y territorio. Si bien, puede ser utópico, es necesario asumir esas implicaciones, hacerlas objetivos contundentes para la transformación de los escenarios educativos.

En la antigua academia griega, la búsqueda de la sabiduría consistía en unas prácticas y cuidados de las disposiciones corporales, de las relaciones con las otras personas, de rutinas y disciplinas para la reflexión y construcción de conocimientos. Se creaban unos caminos que fueron estos mismos ejercicios filosóficos. Así mismo, la despatriarcalización y decolonización de la filosofía es la construcción de un camino. En su prólogo, Walter Mignolo (Quijano, 2014) nos propone algo

similar en la concepción del giro descolonial: “no es un método, sino una vía, un camino para rehacernos en la búsqueda de formas de vivir y de gobernar(nos) en las que no vivamos para trabajar/producir/consumir, sino que trabajemos para convivir” (p. 9). Una pedagogía feminista descolonial para la enseñanza de la filosofía podría ser una de las vías para crear formas de producir sentidos en compañía, en el aula y de cara a nuestros contextos particulares.

Elementos de una pedagogía feminista descolonial

Hay elementos de la educación popular que contribuyen y se fusionan en la construcción de una pedagogía feminista descolonial de la filosofía. El primero, es el reconocimiento de que el fenómeno educativo no puede ser entendido por fuera de las estructuras de poder, porque estas operan ideológicamente en la educación (Korol, 2016).

La globalización de la educación tiene como efecto la homogeneización de la educación a partir del proyecto neoliberal heredado por occidente y en especial por el capitalismo del norte. ¿Qué logra esta globalización en América Latina? Mejía (2006) menciona que el tipo de educación que se produce a raíz de estos procesos es una educación sin ideología, ni política, contrario a lo que se busca con la educación popular; paradigma pedagógico de índole latinoamericana: “en esta perspectiva, el conocimiento no es neutro, sino que produce efectos sociales de poder y de saber” (p. 115). Ahora, las consecuencias de este proyecto de globalización son la comprensión de la educación como un servicio y no como un derecho, la tecnocratización de la educación, la falta de resultados en cambios reales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de una búsqueda de calidad que apunta a una educación de naturaleza productiva.

El segundo elemento es la reivindicación de las alteridades históricas, de los sujetos populares, de las organizaciones y movimientos sociales como subjetividades que también producen conocimientos, sentidos y experiencias relevantes para pensar en el aula. Ampliar los marcos de referencia y repensar los currículos son apuestas críticas por dar lugar a nuevas maneras de hacer y enseñar filosofía. Seguimos a Claudia Korol (2016) cuando afirma que

una pedagogía de la descolonización, antiimperialista, requiere hacer conciencia sobre esta historia de enfrentamientos entre pueblos provocados por intereses imperiales y neocoloniales, que continúa el saqueo

de bienes, la destrucción de pueblos y territorios [...] es por eso que la educación popular, como pedagogía realizada desde nuestro continente, busca borrar las fronteras impuestas por la colonización y promueve una reflexión y una acción colectiva nuestroamericana. (p. 86)

La colonialidad conlleva la inferiorización de cuerpos, ideas, territorios, discursos no solo en términos de raza, pues es una racialización, sino también de género. Por ello se habla también de colonialidad de género. En el contexto de la colonización había una “intersubjetividad espiritual en los mundos indígenas diferente a la que se produce en la colonialidad del saber en la modernidad” (Lugones, 2008, p. 17). En esta intersubjetividad las mujeres ocupaban un papel central y en su lugar se impuso una figura masculina, “el ser supremo” del cristianismo que fue fundamental en el sometimiento de las tribus, que produjo cambios en su filosofía, su organización social, en la distribución de la tierra, en la destrucción de sus instituciones y en donde el sustento cultural y político es modificado por la dominación y concepción patriarcal de las relaciones entre seres humanos y no humanos, entre cuerpos feminizados y masculinizados.

Hacer justicia epistémica⁵ en el contexto de la enseñanza de la filosofía es, entonces, identificar esa figura masculina, heterosexual, blanca y burguesa en los textos que se han socializado sin cuestionarse en la academia. Además, es reconocer ese mundo occidental que hemos consumido en quienes leemos y desde los cuales se nos impone pensar. Durante mucho tiempo nos enfrascamos en la pregunta de si había o no filosofía en nuestro continente, con todo y la problemática que eso sugiere. Darles cabida a esas narrativas históricas en otros referentes, en nuestras propias voces, en la palabra de quienes son aprendices de la filosofía es una deuda que podemos saldar con esta propuesta pedagógica.

Proponemos que una práctica pedagógica feminista y decolonial de la escucha debe incluir al menos los siguientes lineamientos: primero, una apuesta por la multidireccionalidad de la atención y valoración epistémica de la palabra; segundo, una apuesta por el reconocimiento y exaltación de la diversidad de las voces y sus lugares y formas de enunciación; y, tercero, una apuesta por la espacio-temporalidad del aquí y ahora.

5 El concepto de injusticia epistémica fue acuñado en filosofía por Miranda Fricker (2007), también se pueden consultar los trabajos de Flor Emilce Cely. Tiene que ver con las formas diferenciadas de otorgar valor o autoridad epistémica, tiene que ver con la credibilidad y legitimidad de una voz, una voz con más autoridad es una voz que se escucha más fuerte, que se tiene más en cuenta, a la que se le presta mayor atención.

En primer lugar, la multidireccionalidad de la atención y la valoración epistémica de la palabra responde a la forma como nos disponemos a escucharnos y cómo asumimos que se reparte la autoridad en la práctica filosófica en el aula. Esto se refiere a un uso de la palabra y de la autoridad que propende por compartirla, por ceder la palabra, por intercambiar constantemente los roles del decir y el escuchar; al ser capaz de descentrar la atención, de valorar el silencio que escucha, permite que la enunciación de la voz sorda y arbitraria ceda lugar a la atención cuidadosa. Lo anterior significa que los textos que discutimos y analizamos en clase son una fuente más de pensamiento, que la voz de los grandes filósofos (en su mayoría varones en los currículos de filosofía en Colombia) no opacan nuestra voz como aprendices de filosofía en el sur político, es decir, que son una voz más entre muchas voces posibles. Significa que la voz de la profesora cede autoridad, escucha y reconoce que es una voz más entre las voces múltiples que componen la comunidad de pensamiento en el aula. Por último, este punto implica que los criterios de validación de la autoridad epistémica se pueden producir de manera compartida en el aula, de modo que los criterios tradicionales de validación⁶ pueden entrar en tensión y diálogo con criterios que surgen de la práctica misma de compartir la palabra en comunidades situadas.

En segundo lugar, el reconocimiento y la exaltación de la diversidad de las voces y sus lugares y formas de enunciación contribuyen a la escucha feminista y descolonial, pues aportan a la diversificación de las comunidades de pensamiento. Una de las principales consecuencias de la relación acrítrica de la academia filosófica con las estructuras del poder (capitalistas, coloniales y patriarcales) es que se asume neutral al respecto. Esto implica la consideración de que es posible hacer filosofía sin tener en cuenta el reparto desigual del poder, del prestigio, de los privilegios, las capacidades, los bienes, los recursos y, muy especialmente para lo que nos concierne aquí, la escucha. Por esto es fundamental generar espacios de práctica, enseñanza y aprendizaje en los que se hagan visibles, audibles y, en general, sensibles estas diferencias. No se trata solo de diferencias de pensamiento, o de interpretación, se trata de diferencias en las maneras de ver y habitar el mundo que están permeadas por el carácter situado y concreto de la experiencia. Esto se refiere a diversos lugares de enunciación, historias de vida atravesadas por formas de discriminación y marginalización en nuestros contextos.

6 Entendemos por esto los títulos, la experiencia docente, laboral e investigativa, las publicaciones, entre otros criterios académicos para la validación de quién es una autoridad en un tema y quién está habilitada para ejercer la profesión y la docencia.

En tercer lugar, la atención a la enunciación de la voz y la producción de palabra y discurso en filosofía nos ubica en el tiempo presente, y en la presencia de los cuerpos que vibran sonoramente o que son capaces de producir sentido. Por eso implica una atención al espacio y al tiempo de la actividad filosófica y pedagógica. La descolonización de esa actividad tiene entonces una variable espacio-temporal. La espacio-temporalidad del aquí y ahora se relaciona con el hecho de que la colonialidad del poder y del saber implican un desajuste temporal, que retrotrae el tiempo del sur político a una especie de pasado del norte, que nos ubica en una suerte de retraso temporal, determinado por la posición geográfica y política de nuestra latitud. Porque el espacio queda marcado por la inferiorización racial, que es la marca de los vencedores sobre nuestros lugares, territorios, tiempos y cuerpos (Segato, 2018). Vivimos un tiempo dislocado que nos da la impresión de que nunca podremos alcanzar el progreso y el avance técnico, científico, económico y, en este caso en particular, filosófico, del norte político: de Europa y el mundo anglosajón. Ese desajuste temporal, que es un desajuste geográfico-territorial, solo puede superarse pedagógicamente a través de una enseñanza y aprendizaje de la filosofía desde el aquí y ahora que habitamos y construimos de forma colectiva.

Un punto de partida para construir nuevos modos de pensar, enseñar y producir en filosofía es comprender que “cualquier territorio es un territorio de la diferencia en tanto implica una formación ecológica, cultural y socialmente única de lugar y región” (Escobar, 2010, p. 40), una geopolítica de la diferencia. En esa dirección se hace indispensable mover el foco de atención de leer los eventos mundiales en clave de la dominación exclusivamente hacia los proyectos de descolonialidad contingentes e históricos, que se sitúan en lugares y regiones específicos y que se enfrentan a un modelo único de modernidad eurocéntrica y globalizada. Para esto es necesario cambiar los marcos desde los cuales leemos el mundo, esto desde un enfoque de la diferencia intercultural, económica, ecológica y a partir de una lógica de la articulación, del conflicto y los antagonismos que desmitifican teorías que ignoran los conocimientos de los subalternos para “reconstruir la política de lugar de los movimientos como la clave para nuestro entendimiento de la globalización” (Escobar, 2010, p. 31).

La pluralidad histórica de la que habla Mario Rufer (2010) apunta a que hay diferentes experiencias de la temporalidad y, en ese sentido, hay diferentes espacios-tiempos en los que nos enunciamos. Es por eso indispensable que un proyecto descolonial pedagógico parta de esta pluralidad que ha sido invisibilizada en el marco de la globalización.

Lo anterior significa que la palabra que enunciamos tiene un presente propio, no importa la posición relativa en la que el sistema colonial mundial la arroja, para quienes la enunciamos la palabra existe en un aquí y ahora compartido; y por ello produce historia(s). Y este aquí y ahora puede ser la fuente y la ubicación, la localización o territorialización de la palabra filosófica que producimos en conjunto. El cierto hacer y decir que es la actividad filosófica tiene un tiempo y un lugar para nosotras, produce territorios y es producido territorialmente. Esta idea tiene que ver también con el hecho de que la materialidad de la voz, o de las voces plurales, requiere de un lugar y una temporalidad que la hace única. Si nuestros cuerpos nos atan a la particularidad, a la concreción de la raza, el sexo, el género, la clase, la orientación sexual, también nos atan a temporalidades y localidades o territorialidades que nos son propias. En el momento en que esto se juega en el aula nos encontramos con formas de enunciar la palabra filosófica que se quedan ancladas y atrapadas en tiempos y territorios extraños y dislocados del aquí y ahora del encuentro en el aula. Esto significa que el presente y el lugar en el que nos encontramos para filosofar no tiene vigencia o relevancia en la producción de sentido que ocurre allí. Finalmente, habría que aclarar que cuando hablo de aquí y ahora no me refiero a una entidad monolítica y singular. Más bien se trata de un entramado de múltiples presentes y formas de habitar los lugares, un encuentro de la multiplicidad de líneas históricas.

Consideraciones finales

Al hablar de un ejercicio feminista descolonial en la academia nos referimos a desdibujar y subvertir, girar, desviar o invertir, si se quiere, las dinámicas que han marcado, en este caso, a la filosofía en el contexto institucional. Esto quiere decir que tenemos que poner bajo la lupa las prácticas de lectura y escritura, las relaciones con los textos, con los y las autoras, con las profesoras y profesores, con las compañeras y compañeros, con la universidad y con todos los elementos que se han socializado y normalizado en esta disciplina. Pero esto no es suficiente, es necesario situarnos en el mapa, reconocernos como interlocutoras válidas ante quienes hemos sido subordinadas.

La producción de sentidos en esta vía es una apuesta por agenciar las narrativas históricas de las voces de quienes se encuentran en el escenario educativo y que, por lo general, se convierten en la sombra de quienes piensan en el norte político. Esas voces son, según Rita Segato (2007), las “que se recuperan como

sujetos de sus propias narrativas históricas” (p. 22) y en las que se podría encontrar, parafraseando a la autora, el retorno a fuentes capaces de reconfigurar su diferencia en un sentido radical. La apuesta estaría en comprender estos ejercicios como una formación en la mirada descolonial, en volverla hacia nosotras y nosotros, en retomar la perspectiva histórica autónoma de los pueblos y de los territorios periféricos. Desprendernos de las ficciones modernas y coloniales que nos impiden reconocernos como sujetos de conocimiento implica hacerlo en el frente pedagógico, teórico, académico, político, cotidiano y corporal, es el “acto mismo de pensar haciéndonos, de modo dialogal comunitario”, según afirma Mignolo en su prólogo (Quijano, 2014, p. 9).

Pocas veces hacemos, enseñamos y aprendemos filosofía desde la conciencia de estas dimensiones de la experiencia. Y por eso el aspecto comunitario de la academia filosófica es débil y frágil. Una pedagogía de la escucha feminista y descolonial, inspirada en la distinción de Tzul entre ‘hacer decir’ y ‘escuchar decir’, nos permitiría establecer (o fortalecer) lazos comunitarios dentro de la academia. Porque la comunidad se genera en la horizontalización, la reciprocidad y el cuidado de los vínculos que la constituyen. La horizontalidad no es un punto de partida, no es tampoco algo que se consiga de forma definitiva, más bien es una apuesta y un proceso de ajuste continuo. Como lo hemos descrito, se trata de una suerte de modulación de la escucha que pone de manifiesto y hace teniendo en cuenta las diferencias entre los lugares de enunciación en el contexto de las desigualdades. Esto abre la posibilidad a formas de compartir la producción de sentido, y a formas de diversificación de los horizontes de experiencia desde y hacia los cuales filosofamos. Estas pautas metodológicas y pedagógicas permiten que seamos al mismo tiempo productoras y destinatarias de la filosofía que hacemos y compartimos. Estas líneas de acción permiten, finalmente, renovar y ampliar los escenarios de escucha y enunciación de la palabra filosófica.

Referencias

- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. SB.
- Cely, F. (En preparación). Ganando autoridad epistémica. Mujeres, cuerpo vivido y cambio de hábitos.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <http://www.jstor.org/stable/1229039>
- Curiel, O., Falquet, J. y Masson, S. (2005). Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe. *Nouvelles Questions Féministes. Revue Internationale Francophone*, 24(2), número especial.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia; lugar, movimientos, vida, redes*. Envión.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Desde abajo.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza* (pp. 313-322), Cátedra.
- Haslanger, S. (2008). Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (Alone). *Hypatia*, 23(2), 210-223.
- Hill Collins, P. (1993). *Black Sexual Politics*. Routledge.
- Hill Collins, P. (2002). *Black Feminist Thought*. Taylor y Francis.
- Hutchison, K. y Jenkins, F. (2013). *Women in Philosophy. What Needs to Change?* Oxford University Press.
- Korol, C. (2016). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. En C. Korol y G. C. Castro (Comps.), *Feminismos Populares. Pedagogías y políticas* (pp. 71-89). La Fogata y América Libre.
- Lectura Mundi. (2013). *La lengua subalterna I-Raquel Gutiérrez Aguilar*. <https://www.youtube.com/watch?v=M7Uuu8DT878&feature=youtu.be>
- Lugones, M. (1991). On the Logic of Pluralistic Feminism. En C. Card (Ed.), *Feminist Ethics* (pp. 35-44). Kansas University Press.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.

- Mejía, M. (2006). *Educaciones en las globalizaciones, I*. Desde abajo.
- Paredes, D. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía. En D. Paredes (Comp.), *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Quijano, A. (2014). ‘Raza’, ‘etnia’, y ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas, ¡Qué tal raza! En Z. Palermo y P. Quintero (Comps.), *Aníbal Quijano. Textos de fundación* (pp. 84-108). El Signo.
- Rolnik, S. (2006). Antropofagia zombi/Zombie Anthro-pophagy. *Brumaria*, 7, 53-66.
- Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y Sociedad*, 14(28), 11-31.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros*. Prometeo libros.
- Segato, R. (2018). *Raza, género y derechos: desde la perspectiva crítica de la colonialidad* (Seminario virtual, mayo a agosto). Red de posgrados en Ciencias Sociales, Clacso.
- Viveros Vigoya, M. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. En G. Careaga. *Memorias del Ier. Encuentro Latinoamericano y del Caribe. La sexualidad frente a la sociedad* (pp. 63-81). <http://www.ilef.com.mx/memorias sexualidad.lilia monroy.pdf>
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

CUERPO Y ESCRITURA¹

Elsa Siu Lanzas

Ciertamente no creo que para pensar, meditar o soñar, sea siempre necesario escribir. Hay quien puede pasearse por la vida con los ojos bien abiertos, calladamente. Hay espíritus suficientemente solitarios para comunicarse a sí mismos, en su silencio interior, el fruto de sus experiencias.

Mas yo no pertenezco a ese orden de inteligencias tan abruptas; requiero el discurso que acompaña el ruido tenue del lápiz, resbalando sobre la hoja intacta.

GÓMEZ, 2002, p. 49

El filósofo transforma en palabras lo que vive, ¿a qué se dedica el filósofo, sino a investigar y escribir? Sin embargo, la escritura no surge en la inmediatez de presionar los botones de un teclado y de ninguna manera aparece como un ejercicio automático. Nunca se deja de aprender a escribir. En consonancia con una didáctica fenomenológica de la filosofía, en lo que sigue sostengo que la escritura es una práctica encarnada que se enraíza en la experiencia vivida.

Para ello, a continuación tematizaré en primer lugar, el sentido en el que podemos afirmar que con la escritura se genera un *cuerpo*. En segundo lugar, describiré la escritura como un ejercicio que despliega el acto de pensar del filósofo. En tercer lugar, me referiré al escrito como un *cuerpo* que sirve de apertura de horizontes comunes con el otro. En cuarto lugar, abordaré el ritual de escritura como experiencia vivida. En quinto lugar, discutiré acerca de los desafíos de la escritura en la época digital.

El escrito ¿un cuerpo?

En el § 56 de *Ideas II*,² Husserl describe cómo en la relación empática con el *alter*, el gesto o el habla es portador de sentido inmediato, es decir, no percibo el cuerpo con su expresión, de un lado y, la persona o el quien que expresa, de otro lado,

1 Esta contribución forma parte de la tesis doctoral titulada *El cuerpo como invariante de la didáctica fenomenológica de la filosofía*, que se encuentra en etapa de revisión final, desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

2 En *Ideas II*, Husserl introduce la distinción semántica que posibilita el idioma alemán para referirse al cuerpo. *Körper* y *Leib* trazan las capas de constitución de sentido de lo corporal.

como si fuesen cosas separadas. Con esta indicación se comprende que otro ser humano no aparece como un mero *Körper*,³ sino como *Leib*.⁴ En el índice *h* del mismo parágrafo, apunta además que hay otro tipo de cosas que comparten esta forma de darse. Estos objetos, en principio, al igual que el resto de cosas, podrían tomarse como simples *Körper* y sin embargo, aparecen “en la unidad” de “la expresión” y lo “expresado” (Husserl, [1912-1928], 2005, § 56, p. 283).

Podemos mirar un texto escrito y destacar la tinta, las grafías, las marcas sobre la superficie y los trazos visibles. Lo que sobresale, entonces, es su *Körper*, en palabras de Husserl: “las páginas son páginas de hojas de papel, los renglones son ennegrecimientos e impresiones físicas de ciertos sitios de estos papeles, etc.” (p. 283). Así como es propio del *Körper* ocupar un espacio, esa hoja que sirve de superficie para unas ideas inscritas posibilita la génesis de un nuevo cuerpo. Incluso cuando cercenamos las partes de libro y su descripción remite al cuerpo: la carátula, la carilla, el lomo, el acápite y el encabezado.

Y entonces justo cuando puedo pensar que es el *Körper* del escrito lo que se encuentra aquí delante de mí, cuando abro un libro, mi cuaderno o cualquier escrito en *Word*, mi mirada se percata no ya de la hoja, ni de los trazos, ni de los renglones, ni del número de palabras, ni de la secuencia de oraciones; la mirada se dirige al sentido que ahí se expresa. Veo lo cósmico en la medida en que lo coloco como primer plano atencional, pero “vivo comprensivamente en el sentido” (p. 283).

El escrito es un cuerpo *espiritualizado*. Posee una unidad comprensiva que lo aleja de aparecerse con carácter de *Körper* y lo acerca mucho más a un *Leib*. Pero ¿en qué sentido es posible afirmar esto? Si comúnmente se ha dicho que la oralidad es voz viva, desde la fenomenología es posible afirmar que el escrito es tejido vivo, en el que no solo se inscriben⁵ sentidos, sino que posibilita nuevas constituciones. El escrito da cuenta de una actividad subjetiva constituyente de sentidos, que al tiempo que conforma un tejido propio, posibilita también la aparición de otros sentidos que hilvanan esta suerte de *Leib* filosófico.

Recordemos que etimológicamente el *textus* es tejido. En él se unen hilos, se conectan fonemas propios de la oralidad y cohesionan palabras. Además, en el

3 El *Körper* refiere al cuerpo cosa, plenamente constituido y susceptible de ser objetivado.

4 Considero conveniente la postura de Depraz (1996, 1997), Barbaras (1998), San Martín (2010), Franck (2014) y Moran (2017) de traducir *Leib* directamente por carne.

5 Si volvemos a la etimología, *graphein* es rascar una superficie para penetrar en ella.

encuentro con el texto del *alter* entrelazamos horizontes, intimamos con los sentidos encarnados, comprendemos su evidencia o discrepamos de sus significados.

El dispositivo escrito se ha institucionalizado como la forma oficial o canónica para la expresión del pensamiento filosófico, pero, por supuesto, no es la única.⁶ Sabemos que las primeras apariciones filosóficas recurrían a las técnicas de oratoria, exclamativas, retóricas y memorísticas,⁷ a la voz *aquí y ahora*, no a la escritura. En la actualidad, parecía extraño el oficio filosófico en la exclusividad de la producción oral no escrita, escribir es una práctica que reproducimos en pasividad. Y con ello, ciertas formas de escritura. En la formulación de la enseñanza de la filosofía se evalúa el aprendizaje al solicitar un ensayo, una relatoría, una monografía, un escrito en prosa. ¿Cómo llegamos a tener una inclinación por unos géneros particulares y no otros? Aunque estamos habituados a leer a Parménides o Heráclito, en raras ocasiones nos animamos o incitamos a escribir en verso o aforismo. A fin de cuentas, estos géneros se encuentran más próximos a la oralidad que a lo que prolifera y se solicita, por ejemplo, en las revistas científicas, como escritura filosófica.⁸

Hoy parece muy lejano que la oralidad⁹ fue —y continúa siendo— constitutiva de la actividad filosófica. Aunque la erudición de la filosofía se centre en la escritura, no podemos olvidar que el lenguaje es *Sprachleib*, carne lingüística. Al menos cuando leemos estamos, de algún modo, retomando algunos rasgos pocos

6 Aunque la escritura posibilitó la consolidación de la filosofía, no jugaba un papel primordial en su origen, los presocráticos, por ejemplo, eran pensadores orales. En la Antigüedad griega y romana el arte de la palabra pronunciada era una labor intelectual más prestigiosa que la escritura, “para la inmensa mayoría, la educación reposaba en el oído, no en la vista” (Pérez, 2004, p. 9). Así con la oralidad hayan surgido proverbios, plegarias, leyendas y canciones, como señala Olson (1998), al menos en la concepción homérica “están ausentes términos como ‘decidió’, ‘pensó’, ‘creyó’, ‘dudó’ o ‘se equivocó’” (p. 265), centrales en el desarrollo del pensamiento de Occidente. Aunque una de las características de las producciones orales es la ausencia fuerte de responsabilidad personal —pues los sucesos pendían de los caprichos de los dioses—, la tradición letrada configuró el modo de comunicar las ideas, proclive al análisis, a la crítica y a actividades subjetivas de pensamiento.

7 También es posible estudiar cómo el pensamiento —de origen diverso al griego— aparece instaurado también en expresiones corporales. Álvaro Restrepo (2008) nos deja un bello ejemplo de cómo la danza ha sido una forma de conservar un saber, un modo de escritura en el cuerpo: “para muchos pueblos nómadas, mal llamados primitivos, el cuerpo es una biblioteca. En ella están escritas las experiencias y las creaciones de aquellas comunidades que, al no construir ciudades de piedra o en materiales perdurables, llevan consigo, cuando se desplazan, su memoria, su danza, la expresión de su corporalidad, que es su razón de ser, su manera de comunicarse con el universo, con sus dioses y con los demás hombres” (p. 101).

8 Lo cierto del caso, es que el listado de géneros en filosofía es amplio: el poema, el diálogo, el tratado, la carta, el comentario, la prosa, entre otros.

9 Aunque la oralidad sea constitutiva de la filosofía, por ejemplo, autores como van Manen (2016) consideran que “en una sociedad dominada por la oralidad, la fenomenología sería imposible (...) porque se requiere cierta forma de conciencia, una conciencia que se crea en el acto del alfabetismo: de leer y escribir” (p. 414).

de la oralidad: al leer transformamos esas grafías en sonidos nuevamente, que resuenan en voz alta. Aquí volvemos a recordar que la escritura está ligada con la oralidad, ¡comprendemos la justa medida en una pausa y la modulación de la voz! Aunque de ningún modo esto significa que todo escritor es orador o viceversa.

Las marcas gráficas como el punto, la coma y las tildes, en la *voz viva* se perciben por medio del gesto y el silencio, la pronunciación y la entonación con los que se expresa un *Leib*. En la palabra oral, los modos que utilizo para diferenciar la entonación de una pregunta y de una afirmación son formas aprendidas, situaciones de intercorporalidad entre varios *Leib*, por el gesto familiar que percibo en el otro y luego reproduzco en pasividad: una comprensión corporal que resulta de la unidad expresión-expresado. En lo escrito recurrimos a ellas pensando en entablar un enlace con el otro, previendo que quien me lea comprenda el orden de las ideas que conforman el cuerpo espiritual del texto. Como afirma Serna (2012) “lejos de priorizar las sutilezas del conocimiento, la sintaxis responde a las urgencias de la comunicación” (p. 33). La anatomía de la escritura se asienta en la relación entre el sistema de unidad de una lengua, sus signos, sus reglas, su gramática, su ortografía y su significado, que conforman el esqueleto necesario que constituye el cuerpo de toda comunicación escrita para prevenir lo ilegible, como indica Gómez (2008), “el escritor que no ha torturado sus frases, tortura al lector” (p. 109).

Las reglas gramaticales, sintácticas y ortográficas, en la medida en que son ya una institución, podrían aparecer como el *Körper* de todo escrito y, sin embargo, nos recuerdan de nuevo la unión de la expresión y lo expresado que es propio del gesto del *Leib*. Entonces la puntuación y la ortografía pasan desapercibidas ante la mirada, siempre y cuando, tanto el escritor como el lector vivan en ellas, en pasividad. El foco atencional es lo que se expresa en el texto, que muestra ese vaivén desde la institución hacia la constitución de sentido.

En ocasiones tenemos muy buenas ideas, que al decirlas para sí, susurradas o en voz alta, suenan convincentes, pero al escribirlas ya no tanto. Al escribir, se ve cómo pensamos. Algo sucede en el paso del oír al ver, eso que hace un momento dijimos en voz alta pierde un poco de luz en el tejido escrito y, entonces, comenzamos a borrar, modificar y organizar ese pensamiento. De algún modo, es en lo escrito que comenzamos a estudiar, para reflexionar de forma metódica, examinar a fondo un asunto, seguir de forma precisa una descripción, una argumentación, para tener una proximidad con lo que se dice, “escribir sobre algo es intimar con ello” (Saer, 2010, p. 78).

Si es por el lenguaje que podemos decir algo acerca del mundo, con la escritura nos es posible dejar el sentido inscrito, abierto para volver a él, una y otra vez. El texto pone en horizonte común nuestro modo de acercarnos a uno u otro asunto, porque con los hallazgos que un sujeto ha encontrado en primera persona se entabla con el otro la aparición de la tercera persona. Se acude a signos impresos que pueden pervivir por largos periodos, es decir, logra un sentido amplio de perdurabilidad de las ideas, que de otra forma tienden a perderse.

Dos ejemplos vienen al caso, uno a partir de las estrategias didácticas descritas y otro desde una situación anecdótica de Husserl. De un lado, con la estrategia didáctica del seminario se estimula la discusión de diversos problemas de investigación, a los que nos es posible volver, porque el protocolo permite tener un documento que recoge por escrito el hilo de la discusión de cada jornada. De otro, el caso anecdótico viene del relato de Iso Kern, quien señala que lo que hoy conocemos como los *Problemas fundamentales de la fenomenología*, corresponde apenas al comienzo del curso pronunciado durante el semestre de invierno en 1910-1911 (Depraz, 1999). De manera que, Husserl continuó impartiendo el curso de forma oral, sin manuscrito, y sobre este desarrollo no tenemos ningún registro, lo que impide, por supuesto, que podamos estudiar el asunto tratado.

La escritura limita porque sobre el papel se dejan inscritas ciertas ideas y no otras, al tiempo que abre posibilidades que de otro modo permanecerían cerradas. Por ella podemos dar paso al *studium*, la consideración atenta de un asunto, y a la investigación. Entonces podemos advertir argumentos, rebatir una tesis o recorrer lo que otros han dicho. Pero los textos tienen siempre algo incompleto, algo que les falta por decir, o bien, nunca cuentan todo lo que contienen, siempre en ellos hay “áreas inexploradas” (Bula, 2017, p. 43) que sirven para trazar nuevos caminos investigativos. Leer un escrito filosófico es dinamizar los significados o lo dicho, a partir de las preguntas que surgen de la experiencia propia. Las posibilidades que abre un texto no es solo lo que dice, sino lo que no manifiesta: “lo in-expresado en sus expresiones” (Heidegger, 2007, p. 113).

La escritura como experiencia originaria

La escritura es una experiencia originaria que tiene como fuente la subjetividad encarnada. Quien estudia filosofía lo hace siempre desde su situación carnal en el mundo. Como toda experiencia vivida no es de suyo proposicional y esto implica

la persistencia de elementos pasivos que se encuentran latentes en toda reflexión y que pueden o no explicitarse verbalmente. Al ser una experiencia encarnada que se despliega en primera persona, es una tarea irrenunciable que no puede ser sustituida por alguien más: “escribir un texto fenomenológico es un proceso reflexivo que consiste en intentar recuperar y expresar los modos de vivenciar nuestra vida tal y como la vivimos” (van Manen, 2016, p. 22).

Lo cierto es que, el fenomenólogo desconfiaría de un escrito que se asuma como un trabajo que ha prescindido de intuiciones corporales para su construcción. Pero más que nada y, en especial si en fenomenología se da el ejercicio de escritura, hay una descripción de lo vivido, que tiene su raíz en la experiencia corporal. En la escritura, hay un esfuerzo por hacer coincidir la experiencia vivida con una expresión verbal, “para capturar el momento de surgimiento sensible de significado y de cristalización de esta mediante la palabra correcta”¹⁰ (Depraz, 1999, p. 107).

La escritura difícilmente se da en una linealidad del pensamiento, más bien, se caracteriza por un ir y venir sobre nuestras propias ideas, en los saltos de una a otra y en la revisión precisa de lo que comunicamos. Iso Kern (Husserl, 1973, Prefacio) considera que la escritura en los Manuscritos de Husserl es una *denkend-schreibend*, un pensamiento-escritura. Los manuscritos dan cuenta de cómo van surgiendo estos pensamientos, que en ocasiones no respetan semántica ni gramática, se van acumulando como anotaciones para el autor mismo e incluyen ideas que requieran afinamiento para poder ser compartidas.

Los manuscritos dan cuenta del curso en el cual va surgiendo “la tensión viva del pensamiento” (Depraz, 1999, p. 76). Dejan en evidencia el desarrollo de la investigación fenomenológica, que no adquiere de inmediato una sistematización, sino más bien, muestra el surgimiento de las intuiciones que van aconteciendo en la tematización del asunto que ocupa la atención. El manuscrito muestra que el acto de escribir origina el acto de pensar, y viceversa. Esto no significa, de ningún modo, que al tomar un lápiz exclusivamente ocurra el pensamiento, pero revela cómo para Husserl sucede el oficio intelectual. La escritura no es solo un instrumento por medio del cual el filósofo se comunica o expresa el contenido de un pensamiento. En el acto de escribir se genera pensamiento, se constituye sentido: “la escritura es la que impulsa, incluso la que produce el pensamiento, no la mera

10 Texto original: “capter le moment d’émergence sensible du sens et de cristallisation de celui-ci dans le mot juste”.

traducción de este. La reflexión aparece en *statu nascendi*, en la búsqueda de uno mismo y, de hecho, es necesariamente repetitiva”¹¹ (Depraz, 1999, p. 63).

Entonces, la escritura no tiene solamente una función de archivo como modo particular de la conservación del saber, en la filosofía la escritura da origen al oficio de pensar: “la escritura fenomenológica no es sólo un proceso de anotar y redactar los resultados de un proyecto de investigación. Escribir es reflexionar: escribir es investigar” (van Manen, 2016, p. 22). Pareciera que los manuscritos funcionan como un antecedente del esfuerzo por encaminar el pensamiento, que con frecuencia aparece con circularidades, como si estuviera volviendo sobre sí mismo. Toda reescritura implica una relectura, que no significa un cambio total o una variación de la tematización que se viene desarrollando. En el manuscrito, al igual que en la composición musical, las notas merecen ser ajustadas, se varía el *tempo* y el tono. Depraz (1999) compara la repetición que hacemos al revisar nuestros manuscritos con la música:

la repetición es, por lo tanto, la garantía, como en la música, de posibles variaciones inicialmente imperceptibles, en primer lugar del *tempo*, de la intensidad tonal, pero que tienden, a largo plazo, a introducir una modificación que puede traducirse en la melodía misma. (p. 63)¹²

Toma como ejemplo el *ostinato*, una forma musical que contiene una estructura de retorno, para señalar que no existe una repetición pura, el retorno mismo puede tener variaciones respecto a la forma inicial.

La versión final tiene de trasfondo un cúmulo de borradores con los que se fue conformando el cuerpo del texto, hacia los que nos devolvemos una y otra vez para revisar eso que queremos comunicar, hasta que, al final, lo damos por concluido. Pero hay algo “mágico” y es que un texto no se escribe de forma igual dos veces, una vez se retoma para ajustarlo se *origina* un nuevo comienzo. El manuscrito deja en evidencia cómo va aconteciendo el despliegue de sentido sobre un mismo asunto, en sus distintas huellas.

11 Texto original: “l’écriture y est motrice, voire productrice de la pensée, non la simple traduction de celle-ci. La réflexion y apparaît *in statu nascendi*, en quête de’elle-même, de fait nécessairement répétitive”.

12 Texto original: “la répétition est ainsi le gage, comme en musique, de possibles variations au départ imperceptibles, tout d’abord de *tempo*, d’intensité tonale, mais que tendent, à terme, à introduire une modification pouvant se traduire dans la mélodie elle-même”.

Cuando el filósofo escribe ha habido un proceso de lectura y discusión, pero sobre todo de autoaclaración: ¿cuántas veces no nos devolvemos a lo que escribimos para agregarle claridad y precisión, para ajustar lo que queremos decir?, ¿cuántas veces no tomamos la posición de contraparte para refutarnos a nosotros mismos?, ¿cuántas veces no imaginamos posibles críticas hacia lo que estamos escribiendo? Esto es ya colocarnos en la posición de lectores de nuestras propias producciones. Como lo explica Sontag (2001):

Escribir es practicar, con singular intensidad y atención, el arte de la lectura. Escribes a fin de leer lo que has escrito, revisar si está bien, y como nunca lo está, desde luego, para reescribirlo —una, dos, tantas veces como sea necesario, hasta obtener algo cuya relectura puedas admitir—. Uno mismo es su primer lector, tal vez el más estricto. “Escribir es someterse al juicio de sí mismo”, anotó Ibsen en la cubierta de uno de sus libros. Difícil imaginar la escritura sin la relectura. (párr. 2)

Leer una obra final no nos dice mucho del proceso y puede hasta darnos la impresión de que los escritos han estado desde siempre listos, limpios y unificados. Un borrador o manuscrito puede parecer siempre un trabajo inacabado, un pensamiento sin pulir, pero confirma que la filosofía está “en viviente elaboración” (Husserl, [1936] 2000, p. 366).

La escritura como experiencia originante

Al escribir, el filósofo realiza un esfuerzo por articular y poner en conceptos su situación, al tiempo que con este afán pone su experiencia propia a disposición de otros, con la posibilidad de llegar a ser validada de forma intersubjetiva. Se escribe desde un mundo de la vida limitado temporalmente, pero para ser leídos por nuestros contemporáneos o en la posteridad. Entonces, el texto aspira a una existencia supratemporal, que sirve de génesis para que nuevas configuraciones, de nosotros mismos o de otros, puedan darse.

En el *Origen de la geometría*, Husserl asegura que la escritura no es un momento accesorio, sino un momento decisivo para la constitución de los objetos ideales, en especial porque quienes hagan recepción de nuestro texto también han tomado en carne propia el proyecto filosófico. Así, no solo conformamos tradición, sino también grupos de control de la evidencia que presentamos. La aspiración

de objetividad científica y, por supuesto, de historicidad, es inseparable de la inscripción verbal.

Todo escrito surge de una producción originaria de un sujeto que inscribe un sentido que podría “llegar a ser comprendidos activamente por los otros” (Husserl, [1936] 2000, p. 371). Entonces, la escritura filosófica opera desde el polo subjetivo hacia el polo objetivo, desde la experiencia subjetiva hacia una comunidad de investigadores. La escritura permite que lo que ha surgido de nosotros, como un proyecto, teja un horizonte compartido.

Husserl señala que estamos relacionados con una comunidad de investigadores “conocidos o desconocidos que trabajando unos con otros y unos para otros, son como la subjetividad operante de toda ciencia viva” (p. 367). Es en la apertura hacia la esfera de lo común donde aparece el “nosotros” de la escritura, lo que hace de esta labor un compromiso con el otro. De un lado, se elabora con la prevención de una posible lectura del otro, quien puede corregir o reactivar el sentido de lo que decimos. De otro lado, el texto escrito tiene un sustento en el trabajo que nuestros predecesores han adelantado.

El escrito se afianza en la lectura y, con frecuencia, el texto es el resultado de un diálogo entre el escritor y sus interlocutores. Entonces en el texto aparece con preponderancia la voz del autor, pero como un entramado de voces propias y ajenas. Es un ejercicio personal que posee un sello propio y que a la vez expresa un trabajo colectivo de una comunidad filosófica, que aparece de forma tácita o explícita. De manera que lo escrito tiene siempre un componente de intersubjetividad sin que esto implique “comunicaciones sin alocuciones personales, inmediatas o mediatas [sino] una comunicación que se ha vuelto virtual” (p. 372), incluso entre épocas y culturas, en cualquier lugar y momento futuro.

Una comunicación virtual es una relación que no se sustenta en el *cara a cara* y, sin embargo, es un encuentro con la alteridad. De un lado, quien recibe lo que escribo no aparece de cuerpo presente, aunque solo puedo imaginarlo como un quien de *carne y hueso*. De otro lado, cuando leemos atentamente, transitamos del horizonte propio de experiencia hacia el horizonte del otro, por ello resulta preciso seguir la argumentación y la posición de quien escribe.

En la escritura y la lectura hay un despliegue de alteridad. Al escribir anticipo al otro y al leer nos enfrentamos a un pensamiento ajeno que nos coloca en la

disposición de comprender sus planteamientos,¹³ en ambas actividades revaloramos nuestras propias posiciones. En especial, cada texto leído muestra que hay distintos modos de *estar-en-el-mundo* y, en consecuencia, de otorgar sentido. Pero esto no siempre es así, Husserl señala que en la actividad de lectura intervienen elementos pasivos, por ejemplo, “cómo comprendemos cuando leemos superficialmente el periódico, y simplemente acogemos las ‘novedades’; aquí hay un asumir pasivo de lo que vale como siendo, a través del cual lo leído de entrada se convierte en nuestra opinión” (p. 374). Cuando cada quien lee de manera poco atenta, asume la información en actitud natural, sin la posibilidad de reactivar los sentidos inscritos para que sean originantes de nuevos sentidos. Con la simple recepción no nos hacemos cargo de lo que leemos y de esta manera es sencillo caer en el dogma. Pero como señala González (2014): “un texto filosófico no contiene ‘noticias’, pues su finalidad no es transmitir ‘informaciones’”¹⁴ (p. 54), en cambio, el sujeto no solo debe recibir un escrito filosófico, sino apropiarse del contenido que ahí se presenta y, si es necesario, validar o no lo que se dice.

Esta misma precaución sobre la lectura irreflexiva apunta a la tradición filosófica. En el escrito se instaura un sentido que pervive en el tiempo y de ahí que sea posible que una tarea tan antigua como la de la filosofía llegue hasta nosotros. El problema es que lo que ya está escrito se ofrece como una obra final, un modo de acogida que esconde la evidencia de su darse original y de una tradición viva, que no se perpetúa de forma inmutable, sino en un “desplazamiento viviente” (Husserl, [1936] 2000, p. 367) y que no encuentra la “plenificación del movimiento” (p. 367) porque cada uno de sus lectores es la fuente por la cual acontece un nuevo momento originario.

Al tener una inclinación por la perdurabilidad, pareciera que la escritura es un modo de inmovilizar la palabra oral, de retenerla en un espacio, de separarla del presente viviente. Como si en la oralidad se encontrara la única posibilidad para el *decir* y en la escritura nos reserváramos el encuentro con lo *dicho*. Esto puede concederse parcialmente, si bien con la escritura la palabra adquiere cuerpo y espacio, en cuanto me sigue diciendo algo y la recito, pienso, discuto, cito, resignifico o

13 No está de más señalar que en la escritura en filosofía hay un sobreestilismo exagerado y refinamientos extremos en la expresión que en ocasiones oscurece la comunicación e invita a la exégesis. Este tema ha sido abordado por Depraz (1999) y Rodríguez (2017).

14 Texto original: “Um texto filosófico não contém “notícias”, pois sua finalidade não é transmitir “informações”. Consequentemente, a sua leitura tampouco pode consistir em informar-se ou a respeito do texto ou daquilo que ele diz”.

deconstruyo, lo dicho se desplaza hacia el decir, en un movimiento al *aquí y ahora*. Hay entonces un sentido inscrito que no es igual que una palabra inmóvil.

El escrito no llega a la culminación de su movimiento, precisamente porque un texto de la Antigüedad se desplaza cuando la mirada subjetiva de un quien lo coloca de nuevo en circulación. Esto significa que el texto va pasando por distintas generaciones, lenguas y épocas y en cada una de ellas comienza un momento originante, que se aboca tanto a la comprensión por el origen de los sentidos que encierra, como también por originar sentidos actuales y propios. La escritura misma parece que se dirige en este movimiento que va de los sentidos que encontramos como inscritos en el pasado, hacia los que aún no llegan.

Lo cierto del caso es que la escritura objetiviza y universaliza el sentido y para Husserl, esta fijación es el modo como la idealidad pervive en el tiempo. El escrito favorece la constitución de eso que conocemos por tradición y que pasa a nosotros como un saber sedimentado. Al escribir partimos de precomprensiones y, por supuesto, de ciertos compromisos teóricos y epistemológicos que cargamos en pasividad. También emergen las reglas gramaticales, de sintaxis y ortografía que asumimos pasivamente, en su uso correcto o incorrecto, pero siempre desde una práctica encarnada que me enlaza con lo que aún mantengo de mi paso por la primaria y por la secundaria. Pero, además, están presentes conceptos filosóficos que hemos aprendido en el tiempo y que no revisamos, a menos que se requiera su tematización. En palabras de Orozco (2016) “cuando escribo, al igual que cuando bailo, mis tradiciones vuelven a las manos y a los pies” (p. 42).

Lo peligroso es tomar lo escrito por la tradición sin apropiarnos de los sentidos inscritos de forma auténtica. Una lectura positivista tomaría los significados de un texto como un dato, una lectura fenomenológica lo que encuentra es pura fluencia de sentido. Al escribir retomamos el legado de la tradición, pero no antes de someter a *epojé* los prejuicios mismos que los sentidos sedimentados pueden preservar. De algún modo esto significa que al escribir se amplía la responsabilidad sobre aquello que nos han heredado y nos corresponde desplegar sentido en el presente y proyectarlo en el futuro. Como señala Saer (2010):

[Las] tradiciones no son inmutables, dadas de una vez para siempre, sino que se modifican continuamente. Podemos decir que, de algún modo, el pasado está en perpetua renovación. Cada lectura, cada nueva praxis de escritura lo reelaboran y lo recrean. (pp. 100-101)

Así mismo, los hábitos de escritura profundamente arraigados pueden convertirse en obstrucciones, que si no se atienden de modo reflexivo, pueden ser insidiosos. Solo se lucha contra ellos escribiendo más. En la escritura, precisamente, la pasividad y actividad se articulan: lo que aparece como una obstrucción, motiva a ser colocado en actividad y así posibilita la configuración de un nuevo hábito. El sujeto de las capacidades que se sabe en un horizonte de posibilidades abiertas, el *yo puedo* que siempre es encarnado, es quien logra convertir en hábito el paso de la actitud natural a la actitud filosófica. La escritura como acto reflexivo, pone en consideración el circunmundo que conforma nuestro campo de investigación, sus métodos, su jerga y sus problemas, ¡su tradición!, al tiempo que de este modo va conformando el hábito científico y sedimentando sentidos, en pasividad.

El cuerpo del escritor

En los primeros años de la infancia, la escritura pasa por la modelación del cuerpo: el agarre del lápiz, el apoyo de la muñeca, el movimiento de la mano, la postura corporal del hombro, el antebrazo, los dedos y sus coordinaciones. Como señala Camels, los términos con los que aún nos referimos a la escritura, provienen del disciplinamiento del cuerpo:

Un niño *atildado* (palabra que proviene de *tilde*) es un niño pulcro y aseado; *redactar* significa poner en orden; *corregir* (del latín *corrigia*: “correa”) es reprender o amonestar; *obedecer* viene del latín *oboedire*, que deriva de *audire*: “oír”; *disciplina* (del latín *discipulus*: “discípulo”) es, a partir de la segunda mitad del siglo XIII, “sumisión a las reglas”, “azote de penitente”. (Citado por Uicich, 2015, p. 87)

Camels concluye que “la letra es la prisión del cuerpo” (citado por Uicich, 2015, p. 87). Sin duda, en las didácticas encargadas de la escritura hay disciplinamiento, pero no solo eso. Al escribir, el cuerpo constituye sentidos del mundo y se constituye a sí mismo.

Los estudiantes en el contexto universitario sostienen el proceso disciplinar de escritura de la infancia en un estrato pasivo. Ahora el proceso de control del cuerpo no sucede de forma directa y externa, en cambio, el llamado de atención se vuelca sobre la preocupación por el cuerpo del texto. Se pasa del ¡Aprende a agarrar bien el lápiz! a ¡No sabes redactar! Es decir, en la universidad se pasa del control sobre el cuerpo del aprendiz, al reproche por el cuerpo del escrito.

Entonces, ya no depende tanto del disciplinamiento corporal del maestro sobre la mano, sino de una subjetividad encarnada que sabe que tiene la tarea pendiente de conformar un hábito: “la expresividad vocativa de la escritura implica no solo la cabeza y nuestra mano, también todo el ser encarnado sensual y sintiente” (van Manen, 2016, p. 22). Pero, ¿cómo comenzar a conformarlo? Cada escritor requiere sus propios rituales para elaborar un texto y esto puede parecer un detalle insignificante, pero lo que las versiones finales de un texto esconden son los procesos de lucha del escritor consigo mismo, el momento originario. Los distintos relatos de cómo los filósofos desarrollan la actividad del pensamiento nos muestran que antes de transformar la vivencia en palabras, reconocen la escritura como una actividad en la que el *Leib* es el protagonista.

Cuando asociamos una imagen a la labor intelectual suele aparecer el filósofo sentado en su escritorio y rodeado de libros. Un bosque o una montaña difícilmente es descrito como un lugar principal de trabajo intelectual. Señala Gros (2014) que no es gratuito que se relacione el trabajo de escritura del filósofo con un sitio repleto de tomos, en el fondo, pervive la analogía del libro y la expresión de la fisiología del escriba: “en demasiadas obras se percibe el cuerpo doblado, sentado, encorvado, encogido” (p. 16). Lo cierto es que, no siempre las bibliotecas son el espacio predilecto para escribir.

¿A qué huelen los libros de las bibliotecas? Según Gros (2014), los libros en estas salas poco ventiladas adquieren este olor particular porque los libros respiran. Nietzsche, por ejemplo, prefería que sus libros respiraran aire fresco y realizaba largas caminatas para poder escribir. Caminar no era un recreo, era la condición de la escritura. Nietzsche no lograba escribir en las bibliotecas, allí sentía que los libros eran prisioneros de los estantes, cada uno copia del otro, lleno de estudiosos con su corporalidad presa en la silla. No quería ataduras, contrario a los que permanecen dócilmente sentados frente a volúmenes pesados, su pensamiento nace del movimiento, de los pasos que van haciendo camino, de ese esfuerzo que hace el cuerpo al elevarse en una montaña, a estos paseos Nietzsche (2017) los llamó “peregrinaje errante”. Afirma Zaratustra:

[Yo soy] un caminante y un escalador de montañas [...], no me gustan las llanuras, y parece que no puedo estarme sentado tranquilo largo tiempo. Y sea cual sea mi destino, sean cuales sean las vivencias que aún haya yo de experimentar —siempre habrá en ello un caminar y un

escalar montañas: en última instancia uno no tiene vivencias más que de sí mismo—. (p. 188)

Las cafeterías han sido un lugar fructífero para escribir. El *Café de Flore* en París es quizás el más recordado, porque ahí, en un lugar público, en medio de encuentros amistosos, Sartre (2016) describiría el pasaje del camarero, del *Leib* en su *performance* en *El ser y la nada*. O Bruno Latour (2010), quien en *La ciudad invisible*, dedica un capítulo a esta misma cafetería, pero esta vez describe los dispositivos técnicos: cables, máquinas y equipos, las herramientas; los *Körper* que afectan el trabajo del camarero, sin los que no podría ejercer su *performance*.

Deleuze, en cambio, prefería los museos. Una vez, un entrevistador con la intención de halagarlo le dijo: sabemos que usted es una persona muy culta porque siempre se lo ve en los museos. Deleuze respondió: yo no voy a los museos por ser culto, voy al acecho de ideas, en búsqueda de inspiración para un nuevo pensamiento.

Derrida (1986), por su parte, confesaba que le era dificultoso el comienzo de la escritura. Cuantitativamente escribía a máquina, pero prefería escribir las primeras páginas a mano porque la máquina le impedía comenzar. Y es que, además, el comienzo no es el primer intento, puede darse una y otra vez, en medio de un proceso doloroso y de angustia. Solo una vez que se convencía de que lo que había escrito era un proyecto posible, recurría a la máquina. Al término de la obra, se desprendía de la máquina y corregía los borradores a mano.

Pero además, aceptaba tener una patología: era incapaz de escribir sin luz artificial, aun cuando fuera de día. Le era necesario una lámpara que iluminara el papel, la tinta, la máquina; tenía una sensación permanente de falta de luz. No lograba escribir en su lugar de trabajo, en la *École Normale*, ni por las noches; podía hacerlo en el avión, en el tren y, por lo general, en su diván, pero solo de día. Jamás por periodos largos, lo más que aguantaba frente a la máquina era un cuarto de hora, cuanto más interés tenía en un asunto, más veces lo interrumpía, se movía, se levantaba, se ocupaba en otra cosa.

El ritual de la escritura surge de las necesidades de cada quien. Al igual que las particularidades vitales, los escritos poseen siempre un toque personal, que solamente con mucho esfuerzo pueden ser imitados. Cada escritor tiene su tono, su *tempo* y rutina, que se escapa a cualquier intento de estandarización. Escribir implica que pongamos proposicionalmente lo vivido, que la experiencia se haga

palabra, que pueda ser leída, pero antes, aparece el esfuerzo por reconocer que, aunque tengamos mucho por decir, en ocasiones no sabemos cómo decirlo.

Quizá la dificultad de quienes inician la tarea de escribir pudiera ir asociada a que se la toma como una labor mecánica y automática de quienes nos dedicamos a la filosofía. No se advierte que en la práctica de la escritura, para que pueda constituirse como un hábito encarnado, se debe elegir de una forma más o menos atenta qué nos funciona. Hay rituales para comenzar la primera página, cada quien debe descubrir el suyo.

Una regla del análisis literario señala que no debemos confundir al narrador con el autor. En filosofía, mi experiencia es otra. Mis colegas colombianos se imaginaron a Husserl alucinando al consumir santonina para describir la alteración de la percepción en el § 18 de *Ideas II* y, los argentinos no podían contener la risa al imaginarse al “psicorrígido” de Kant como comediante, cuando en el § 54 de la *Crítica del juicio* (2001) aparece contando chistes. Lo que me hace sospechar que quizás en filosofía no seguimos al pie de la letra esa regla literaria y quizá por esto las anécdotas entretenidas de Diógenes Laercio no pierden vigencia. También es cierto que es posible acercarse a un texto y separarlo por completo del *Leib* de su autor, sobre todo de aquellos desconocidos por nosotros: así se elimina cualquier rastro de facticidad de una obra, pero se quiera o no, también esto parece alejarlo de la actividad encarnada que conforma el acto de escritura.

Escribir en la era digital

Lo que se ha intentado a lo largo de este capítulo es volver la mirada hacia esta práctica que se conforma como una invariante de nuestro oficio encarnado de pensar, pero al que pocas veces atendemos de modo reflexivo. Aunque hemos nacido ya en un mundo con escritura, esta no surge como una actividad natural o inmediata. Para escribir hemos recurrido siempre a los artefactos. Con un tinte romántico se puede privilegiar la escritura manual sobre la escritura maquina, pero ambas comparten la mediación de un artefacto: ni el lápiz ni el teclado son extraños a la mano o a la técnica.

Hoy es una preocupación común el uso de la “tecnología” en la intervención de la escritura (y los distintos asuntos que inciden en el salón de clase y en las estrategias didácticas). No obstante, a pesar de que se tiende a asociar tecnología con el uso de aparatos, esto es un sentido reducido del concepto.

La tecnología surge para solucionar un problema, es decir, tiene incidencias sobre la subjetividad, que desde luego, se constituye en hábito. Flusser (1994) recurre al siguiente ejemplo de la máquina de escribir, precursora del computador, con la que se logró una escritura con mayor prisa y menor esfuerzo:

La máquina de escribir es un instrumento, que está programado a la vez para confeccionar las líneas sobrepuestas y como mnemotécnico para determinados aspectos del gesto de escribir. Se desplaza de izquierda a derecha, salta, tintinea cuando llega al final de la línea, pero simultáneamente almacena los signos del alfabeto en sus letras. Es, por tanto, la materialización de toda una dimensión de la existencia occidental en el siglo xx. (p. 33)

La máquina estructuró una forma de escritura que de algún modo repercute en nuestro trabajo y pensamiento, ¿acaso nos sentiríamos a gusto con un aparato que tenga otra organización? Un cambio no solo en el teclado, sino en la inscripción de izquierda a derecha, intercalar la línea y volver nuevamente por el margen de la línea inferior izquierda ¿qué supondría iniciar por el mismo lado en el que termina la anterior, es decir, por la derecha? Este hábito en el modo de escribir es “nuestra manera de estar en el mundo” (Flusser, 1994, p. 33).

Los maestros apelamos a estrategias convencionales como la escritura en el pizarrón y, mientras tanto, el mundo se mueve en la inmediatez de la información. Plantearse el problema de la tecnología en el vínculo con la didáctica de la filosofía no es solo preocuparse por incluir el uso de ciertas máquinas o estrategias digitales, es comprender que el uso tecnológico forma parte de las experiencias de los sujetos y, por supuesto, ha generado cierto tipo de conocimientos y habilidades en estos. El reto en la actualidad es saber si podemos acercar de manera reflexiva el mundo de la vida de los estudiantes y la tecnología como una de sus estructuras, con didácticas que responden a dinámicas y limitaciones institucionalizadas. Mientras que nos hemos enfocado en controlar el uso espontáneo de aparatos en las instituciones educativas, perdemos de vista que quizás las nuevas tecnologías conforman también un tipo de pensamiento. Al menos, sabemos que sí han modificado los hábitos de estudio y, por ejemplo, el concepto de memoria, que ahora está posiblemente más cerca de ser un banco de información.

Hemos equiparado tecnología con el uso de herramientas, entonces, es fácil suponer que al disponer de aparatos computacionales para enseñar, hemos logrado

hacer un cambio tecnológico. Sin embargo, las dinámicas de la escuela no han sido alteradas, aunque se cuente con más aulas de informática y televisores como material didáctico; es decir, llenamos los salones de novedosos *Körper*, pero no revaloramos los modos de formación de la subjetividad de los *Leib*. Como indica Rueda (2012):

La actual transformación no es sólo tecnológica, sino también política (en particular, por la nueva relación entre el Estado y el mercado), económica (de la mano de un capitalismo cognitivo o informacional y la lógica empresarial), social (en nuevas formas de vida y autoridad familiar, con pares, y en el relajamiento de las relaciones de poder entre adultos y niños y jóvenes) y cultural (en las nuevas formas de construcción de sentido que resultan significativas en las más diversas prácticas sociales). (p. 159)

La tecnología ha devenido una estructura de la actividad humana, como tal, se traduce en dispositivos que rigen los modelos de producción, comunicación y cognición de los sujetos. En un contexto en el que se tiende a la unificación del mercado, del conocimiento, del ocio, del gusto y, que al mismo tiempo excluye a quienes “sufren” la brecha digital. Por ejemplo, se exigen ciertas capacidades en los profesionales. Hoy se requieren trabajadores flexibles e innovadores, frente a aquellos que eran estables y disciplinados en las fábricas. Y así también se modifican las preferencias de lectura y los rangos profesionales, los libros de autoayuda abarrotan los estantes y los de filosofía se reducen, ya no se requiere del psicólogo, sino de *coach*; no se tiene un maestro, sino un facilitador, en fin.

Sostengo que la escritura más que una mera asignación evaluativa del currículo, puede ser una actividad protagónica de la didáctica. Tener la certidumbre de que no todo está escrito posibilita la fuga. De un lado, la escritura puede colocarse en los márgenes, en tiempos en que el valor se equipara con lo útil, lo mercantil y la asignación de puntos académicos. De otro lado, el problema del plagio, por ejemplo, no es solo un tema legal de producción intelectual, es que nos ubica de nuevo del lado de consumidores. Es aceptar sin resistencia nuestra incapacidad para desplegar sentido, es quedarnos en el *no puedo*. Pero además supone enfrentarnos a una nueva forma de analfabetismo, el ser humano “masificado no tiene necesidad de leer [...] el gesto de escribir está a punto de trocarse en un gesto arcaico” (Flusser, 1994, p. 38), con la paradoja de que cualquiera se asume a sí mismo como escritor.

¿Es posible diseñar ambientes de aprendizaje de la filosofía en los que los estudiantes deban resolver nuevos problemas y plantear soluciones creativas? Somos consumidores de información y el uso de los dispositivos computacionales, móviles y televisivos nos pone en el lado de simples espectadores. Si una didáctica fenomenológica de la filosofía se orienta a la escritura como una actividad encarnada, de ningún modo significa únicamente la incorporación o adquisición de conocimientos. La *carne* es donde se encuentra la posibilidad de constitución pasiva y activa, lo comprendido y sedimentado se encuentra encarnado, al igual que la actividad misma de producción de sentido.

En un conversatorio en la Candelaria, en Bogotá, escuché a José Cuesta Novoa, ex militante del M-19,¹⁵ relatar cómo luego de la desmovilización¹⁶ de la organización, los excombatientes fueron admitidos para estudiar en la Universidad Nacional de Colombia. Él terminó con éxito el pènsum de filosofía, pero se sentía desanimado con el tema de tesis, elegir a Platón, Tomás de Aquino o Marx le daba exactamente lo mismo. En medio de su angustia, se encontró en el pasillo con su tutor, el maestro Daniel Herrera Restrepo, quien le preguntó: “¿Tiene tiempo?, entonces camine”. Caminaron juntos hasta llegar a la Embajada de la República Dominicana, la cual años atrás había sido secuestrada por el M-19. Entonces, Daniel le dijo: “este es su tema de tesis, su mundo de la vida”. Por fin logró culminar su investigación, pero además afirma que desde entonces supo que su oficio era el de escribir.¹⁷

Nuestras aulas, como la vida de hoy, están llenas de aparatos y, en el medio, tecnologías que nos conducen a tener como horizonte una sociedad global y un cambio en los modos como nos relacionamos. El campo de la enseñanza debe poner en horizonte este nuevo escenario, que por supuesto tiene incidencia en los actores, en el ambiente de aprendizaje y los vínculos *Leib-Leib* y *Leib-Körper*. En *Verdad y Método II*, Gadamer (2015) advertía que con la llamada telefónica no tenemos al cuerpo presente, se pierde el encuentro intercorporal. En ella tenemos,

15 El Movimiento 19 de abril fue una organización guerrillera insurgente colombiana que se originó, principalmente, por la reacción de estudiantes universitarios al fraude electoral de 1970.

16 La desmovilización de la guerrilla tuvo lugar en 1990, año en el que se conformaron como partido político.

17 José Cuesta es filósofo y politólogo, ha sido profesor de la Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás y la Universidad del Magdalena. En 2009 fue subdirector del Instituto Distrital de Participación y Acción comunal de Bogotá. En el 2014 fungió como subsecretario de Gobierno de Bogotá, durante la alcaldía de Gustavo Petro. Como escritor cuenta con decenas de ensayos sobre Derechos Humanos, cambio climático, transformación positiva del conflicto, entre otros. Además, ha publicado los siguientes libros: en 1997, *Corinto un diálogo de sordos*; en 2002, *Vergüenzas históricas. Tacueyó, el origen del desencanto*; en 2005, *Desmovilización, un camino hacia la paz*; en 2007, *¿A dónde van los desaparecidos?*; en 2019, *Multitudes por la democracia. Petro no se va*.

entonces, palabras con las que recibimos noticias al instante, pero que nos llegan desprovistas de la expresión gestual. Hoy tenemos otro tipo de aparatos que se han convertido en dispositivos de socialización y de aprendizaje, que facilitan la inmediatez y globalidad a expensas del trato corporal y personal.

Asumir la posición didáctica del maestro como diseñador de ambientes de aprendizaje (Vargas y Gamboa, 2005) implica siempre pensar nuevos caminos que incluyan la pluralidad de expresiones escritas (y orales) que surgen de la diversidad de experiencias. Coloca al maestro no como un mero ejecutor de unos contenidos o aparatos, sino un diseñador de experiencias originarias-originantes, es decir, encarnadas.

Escribir es una actividad encarnada en la que el sujeto muestra una vivencia original a través de las palabras. El escrito surge de lo íntimo de un sujeto que en la inscripción, objetiva y dispone para otros sus propias reflexiones. El pensamiento se espacializa, conforma un cuerpo para entablar un tejido con otros. Revela de forma originaria el curso de reflexión de un sujeto que se enfrenta a un asunto íntimo que a la vez anticipa un *nosotros*.

Escribir es una disposición activa en la que el sujeto atiende reflexivamente un asunto, al tiempo que retrotrae significados, reactiva sentidos y emplea conocimientos sedimentados. Al tomar lo dicho se abre a lo que se está por decir. La escritura surge de cada sujeto en situación, como un modo de despliegue del pensamiento filosófico de cada quien, mientras que los escritos de los otros fungen como condición de posibilidad para la formación de uno mismo.

La escritura queda reducida si se asume únicamente como una asignación evaluativa y no como una actividad que conduce al pensamiento filosófico. La escritura ligada al oficio de pensar, que genera campo científico, que produce conocimiento novedoso dentro de una comunidad académica, transforma también a quien lo escribe. Por eso no está de más una estrategia didáctica que proponga la escritura como una actividad encarnada del sujeto, esto implica que está llena de hábitos, de pasividad y de rituales personales.

Las habitualidades de los filósofos indican que escribir no inicia al colocar palabras en una hoja, sino cuando nos encontramos a nosotros mismos atrapados

en el espacio de la escritura: cuando nos vemos en la imposibilidad de iniciar, cuando las palabras no dicen lo que queremos, cuando tenemos esta tarea solitaria de asignar sentidos posibles. Y ese espacio no es solo el de la hoja en blanco, surge en la búsqueda de esa intuición que nos permita comenzar el texto, la que es tan personal que puede encontrarse en una biblioteca, una montaña, en una cafetería o en un museo.

Entonces la escritura tampoco debería ser enmarcada de forma exclusiva en un género u otro. Antes de que la burocratización alcance a nuestros estudiantes y que escriban para lograr puntos académicos, posicionar un grupo de investigación o el estándar internacional de una universidad, podemos formar para que la escritura sea una práctica encarnada. Poner temáticamente la escritura como asunto, supone, en alguna medida, conocernos a nosotros mismos.

Referencias

- Barbaras, R. (1998). *Le tournant de l'expérience. Recherches sur la philosophie de Merleau-Ponty*. Vrin.
- Bula, G. (2017). *Spinoza: Educación para el Cambio*. Aula de Humanidades.
- Depraz, N. (1996). Chair de l'esprit et esprit de la chair chez Hegel, Schelling et Husserl. *Revue Philosophique de Louvain*, 94(1), 19-42.
- Depraz, N. (1997). La traduction de Leib. Une crux phaenomenologica. *Études Phénoménologiques*, 26, 91-109.
- Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologie. "Une autre époque de l'écriture"*. Encre Marine.
- Derrida, J. (1986). Ils écrivent où? quand? comment? *Mazarine*, 145-152.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación* [Trad. Claudio Gancho]. Herder.
- Franck, D. (2014). *Flesh and body on the phenomenology of Husserl* [1981. Trad. Joseph Rivera y Scott Davidson]. Bloomsbury Academic.
- Gadamer, H-G. (2015). *Verdad y Método II* [Trad. Manuel Olasagasti]. Sígueme.
- Gómez, N. (2002). *Textos I*. Villegas.
- Gómez, N. (2009). *Escolios a un texto implícito*. Atlanta.

- González, M. (2014). *A filosofía a partir de seus problemas*. Edições Loyola.
- Gros, F. (2014). *Andar una filosofía*. Taurus.
- Heidegger, M. (2007). Doctrina de la verdad según Platón [Trad. Norberto V. Silveti]. *Eikasia: Revista de Filosofía* 12, extraordinario 1, 277-300.
- Husserl, E. (1973). *Huserliana, band XIII: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität* [1905-1920]. Iso Kern (Editor). Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (2000). El origen de la geometría [1936. Trad. Jorge Arce y Rosemary Rizo-Patrón]. *Estudios de Filosofía*, 4, 33-54.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución* [1912-1928. Trad. Antonio Xirió]. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2001). *Crítica del juicio* [Trad. Manuel García Morente]. Espasa Calpe.
- Latour, B. (2010). *Ciudad invisible* [Trad. Antonio Arellano]. UNAM.
- Moran, D. (2017). Intercorporeality and intersubjectivity. A phenomenological exploration of embodiment. En C. Durt, T. Fuchs y C. Teweess (Eds.), *Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the shared world* (pp. 25-46). MIT Press.
- Nietzsche, F. (2017). *Así habló Zaratustra* [1883]. España: Biblioteca digital abierta.
- Olson, D. (1998). *Cultura escrita y objetividad*. Gedisa.
- Orozco, N. (2016). *De las pulsaciones del tiempo y el espacio en la danza: Condensar, desplazar, sustituir, proliferar, repetir, suspender y resonar* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Pérez, S. (2004). *Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. Siglo XXI.
- Restrepo, Á. (2008). *La danza se lee. Memorias 2006-2007*. Alambique.
- Rodríguez, F. (2017). *Filosofía para no filósofos. Un acercamiento autobiográfico, retórico e intuitivo de la filosofía salpicado de ejemplos y pensada para neófitos* (Tesis de Doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171.
- Saer, J. (2010). *El concepto de ficción*. Planeta.
- San Martín, J. (2010). El contenido del cuerpo. *Investigaciones fenomenológicas*, 2, 169-187.
- Sartre, J. (2016). *El ser y la nada* [Trad. Juan Valmar]. Losada.
- Serna, J. (2012). *Antítesis. Contra la inercia del pensar*. Ediciones sin nombre.
- Sontag, S. (2001). *Escribir* [Trad. Diego Ortega]. <https://www.nexos.com.mx/?p=15144>
- Uicich, S. (2015). El cuerpo en la escritura. Daniel Camels. *Revista Borda*, 1(1), 86-90.
- van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica* [Trad. Juan Carlos Aguirre y Luis Guillermo Jaramillo]. Colombia: Universidad del Cauca.
- Vargas, G. y Gamboa, S. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Folios*, 22, 99-105).

ENSEÑAR FILOSOFÍA Y CONSTRUCCIÓN DE CUENTO CORTO: UNA POSIBILIDAD PEDAGÓGICA DESDE LA IDENTIDAD NARRATIVA Y LA ANALOGÍA

Pablo Vargas Rodríguez

En la actualidad educativa, toma cada vez más fuerza la pregunta por la didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta una cuestión ineludible en el ámbito pedagógico, desde el cual se indaga por actividades específicas para desarrollar en un escenario académico y por el reconocimiento de algunas teorías de aprendizaje —alimentadas por referentes pedagógicos, filosóficos y psicológicos— que subyacen a las prácticas.

Al tiempo, es una pregunta que corresponde a las disciplinas. Es decir, en las ciencias naturales, sociales, entre otras, se mantiene el interrogante por la manera en que se comparte el conocimiento, su enseñabilidad, difusión y socialización. De modo pues, que la pregunta por la enseñabilidad tiene un doble carácter: disciplinar y pedagógico.

En este marco, parece que la forma como se enseña y aprende un saber, en algunos casos, requiere de una estrategia que corresponda con la naturaleza del objeto de conocimiento en cuestión. Este puede ser el caso en la enseñanza de la filosofía: su didáctica se alimenta del problema, tema, contradicción que se aborde. Por ejemplo, un problema tan interesante en la filosofía como la identidad personal, llevaría consigo un ejercicio pedagógico en el que hablar del “sí mismo”, sea un ejercicio existencial que luego pasa a convertirse en categoría teórica.

De acuerdo a lo mencionado, este trabajo quiere compartir una experiencia específica en enseñanza de la filosofía, en la que el objeto de conocimiento se vincula con la estrategia didáctica empleada, cuestión que se nombra habitualmente como didáctica específica, sin por ello sugerir que la estrategia solo sea provechosa para el ámbito filosófico. La manera de proceder es la siguiente: en primer

lugar, se realiza un esbozo de los conceptos centrales que guiaron la experiencia; en segundo lugar, se describe el desarrollo de la experiencia y, en tercer lugar, se plantean algunas preguntas y reflexiones derivadas.

El asunto para trabajar: encuentro entre literatura y filosofía

En la experiencia de cursos relacionados con didáctica de la filosofía y corrientes pedagógicas contemporáneas, desarrollados en la Universidad Pedagógica Nacional durante varios periodos académicos, ha permanecido con insistencia la inquietud por encontrar o construir un modo estratégico para acercar la filosofía a todos los públicos, incluyendo aquellos especializados, la comunidad en general, los estudiantes niños, jóvenes y adultos, pertenecientes a instituciones de educación básica, universidades o procesos de educación no formal e informal. Al respecto, una respuesta que viene configurándose es suponer que es posible emplear otro estilo comunicativo para enseñar filosofía, distinto de las estructuras escriturales frecuentes como el ensayo, la disertación, la reseña, con sus correspondientes actividades de socialización: el seminario, el coloquio, la conferencia, por citar algunos ejemplos. Como respuesta parcial a la inquietud, ha surgido *la literatura*.

La literatura, en este caso, se ha entendido de modo intuitivo como aquella producción escritural que se vale de la imaginación, la creatividad y la invención de mundos ficticios. No obstante, como ya anotaba Eagleton (1998) en su *Introducción a la Teoría Literaria*, la división entre “hecho” y “ficción”, resulta por lo menos dudosa, y a ello se suma que, lo que hacen los filósofos, también es alimentado por la imaginación, la creatividad y la invención. Por ello, esta noción es intuitiva, para tratar de sostener, aún sin suficientes y elucidados argumentos, que la literatura es más lo que hace el poeta y el novelista que el científico o el pensador profesional. Así pues, nos permitimos en esta experiencia partir de una idea “hipotética”, para intentar apartar los tratados filosóficos de los elementos que se incluyen en la noción de “literatura”. Esperamos dispensen esta limitación.

No obstante, el distanciamiento entre la escritura filosófica y la literatura, para efectos exploratorios simplemente, no fue del todo ciego. Junto al destaque de la imaginación creativa, otra noción de literatura que vino en ayuda de la intuición sostenida fue la que mantenía el formalismo ruso: literatura es aquella construcción que hace un uso particular de la lengua. Se trata de la acepción según la cual se

“violenta organizadamente el lenguaje ordinario” (Eagleton, 1998, p. 5). Siguiendo esta línea, la literatura hace un uso libre, distinto, diferenciado, enrarecido del lenguaje, en relación con el lenguaje habitual. La dificultad que entraña esta manera de comprender la literatura es la suposición de un lenguaje “normal”, del que se diferencia, como si hubiese una línea divisoria clara al respecto. Debido a esta cuestión, la comprensión de “literatura” continuó siendo intuitiva. Sin embargo, aparecen dos rasgos para distinguir conceptualmente la literatura de la producción filosófica: el gran porcentaje del componente imaginativo y ficticio de la literatura, así como su licencia para emplear el lenguaje con notable flexibilidad. Hasta aquí una breve aproximación a lo entendido por literatura.

En principio, la literatura en los espacios académicos se asumió como una especie de vehículo, dispositivo, que acercaba a todos a las ideas filosóficas. Es así como la lectura de cuentos memorables sugería o daba qué pensar. Por ejemplo, el famoso cuento de Augusto Monterroso, titulado *El Eclipse* (1952), promovía la reflexión acerca de asumir la filosofía como un legado que no se reduce a los aportes de los pensadores occidentales.

Después, la literatura se entendió diferente. Dejó de ser la herramienta que facilitaba la tarea de aprendizaje para entrar en disputa por un lugar más central en el proceso educativo: allí también había conocimiento, por sí misma, y no solo por la lectura filosófica que sobre ella se realizaba. La interpretación filosófica de relatos de Jorge Luis Borges, Woody Allen, Marguerite Yourcenar, entre otros, provocó la siguiente cuestión: ¿es posible que la literatura no solo contribuya a la filosofía, sino que tenga un carácter filosófico propio?

Desde luego, esto propició multiplicidad de nuevas preguntas: ¿qué es lo filosófico, para saber que la literatura tiene este rasgo? ¿La literatura, de tener un carácter filosófico, puede contribuir a la enseñanza y el aprendizaje? ¿Esta cuestión de enseñar y aprender filosofía, sin textos entendidos históricamente como “filosóficos”, se convertiría en un problema para mantener el rigor?

Una pista para empezar a responder a tales interrogantes fue pensar uno o varios conceptos llamados “filosóficos”, que se encontraran presentes en la estructura misma de la literatura, no atribuidos luego de un análisis, sino constitutivos de tal estructura narrativa. De entre varios de ellos, los escogidos para esta experiencia pedagógica fueron *identidad narrativa* y *lenguaje analógico*. Ambos conceptos han sido desarrollados en gran medida por el pensador Paul Ricœur (2009).

La identidad narrativa en la literatura

El autor francés plantea una comprensión de la identidad personal que se aparta de las perspectivas de carácter sustancialista, es decir, aquellas que reconocen alguna entidad de fondo que configura al ser humano. También se aparta de concebir la identidad personal en sentido aritmético —como ídem—, como algo inmutable que es igual a sí mismo.

La identidad que llama la atención en Ricœur es aquella que se vincula con los relatos. Este hallazgo se presenta en el marco de las aporías del tiempo (Ricœur, 2009), es decir, ante la dificultad de comprender qué quiere decir estar *en* el tiempo y por qué el tiempo se dice de modo singular. Junto a estos asuntos, otra aporía se da al tratar de integrar la perspectiva fenomenológica —el tiempo como experiencia del sujeto— y la cosmológica —el tiempo como proceso físico natural retratado, en parte, en los calendarios—. En estas discusiones sobre el tiempo se encuadra la identidad. Veamos.

Para Ricœur, a la última aporía mencionada, la poética de la narración ofrece una respuesta parcial: “El tiempo narrado es como un puente tendido sobre el abismo que la especulación abre continuamente entre el tiempo fenomenológico y el tiempo cosmológico” (Ricœur, 2009, p. 994). El tiempo narrado entonces, toma el carácter de bisagra entre los otros dos tiempos, desde luego, narrar vincula la experiencia personal del tiempo a la experiencia global, y ello se realiza en cualquier narración, sea histórica o sea de ficción. La articulación del tiempo en la narración —tercer tiempo— nos conduce a valorar la literatura como estructura de relato que encarna en sí misma la resolución de un problema que puede considerarse filosófico: el de la conjunción de las distintas temporalidades.

Ahora bien, la narración, de modo similar, ofrece una alternativa a un problema de la identidad personal, aquel de intentar pensar una identidad humana que sea la misma y al tiempo dé cuenta de la multiplicidad de cambios, rasgos, pensamientos, acciones. Para Ricœur, en los relatos se entrecruzan la ficción y la historia, así como se entrecruzan los tiempos en uno narrativo, que ayudan a pasar, parafraseando al autor, de una aporética a una poética. Y, en este orden de ideas, un fruto del relato que contribuye a la adecuación de esta poética “es la *asignación* de un individuo o a una comunidad de una identidad específica que podemos llamar su *identidad narrativa*” (p. 997).

La identidad narrativa puede describirse en dos sentidos. De una parte, recordando la expresión de Arendt, escrita en *La condición humana* (2005) y retomada por Ricœur, cuando se pregunta a alguien por quién es, la respuesta no es otra que un relato, una historia contada, que mezcla realidad y ficción, recuerdos propios y de otros, apropiados. La identidad se comprende en la narración, que conecta desde la trama los momentos y cambios en la vida de una persona. En el relato puede descubrirse esa inquietante identidad que sigue siendo *una* mientras cambia con el transcurrir de los sucesos. Narrarse, por ejemplo, desde la literatura, es conectar la infinitud de cambios que constituyen al yo, al tiempo que se sigue siendo una unidad. Es una identidad de tipo cualitativo, en oposición a una cuantitativa, en términos empleados por Ricœur, identidad como *ipse* en lugar de identidad como *idem* (Ricœur, 2009).

De otra parte, esta identidad narrativa no se constituye solo por el relato en primera persona, es decir, el que hace uno sobre sí mismo. También se configura con lo leído, con los relatos que reconoce el sujeto, tampoco interesa aquí si son relatos de ficción o no. El sujeto es lector y productor discursivo de su propia identidad, construyéndose con la multiplicidad de fuentes, claro está, no de un modo calcado, del todo fiel, sino de forma interpretante. Con este sentido de la identidad narrativa se vislumbra que, junto a la autobiografía, la historia de vida, otros relatos como los cuentos, la poesía, las narraciones de nuestra nación, de la comunidad a la que pertenecemos, nos edifican tanto como la enunciación más íntima de nosotros mismos.

Ahora, retomando específicamente la literatura, en ella habita también nuestra identidad. En su imaginativa organización de frases, estamos y nos construimos. La literatura, el cuento corto, por ejemplo, producido por maestros de filosofía, es una herramienta de enseñanza y, a la vez, es una producción que en sí misma es filosófica, por lo menos en cuanto al problema y la presencia de la identidad narrativa.

Lenguaje analógico y literatura

Otro concepto que se destaca en la literatura es su carácter analógico. Según González (2016), Ricœur se interesó por el estudio del símbolo, derivado de su interés por indagar acerca del mal. Allí, entiende el símbolo como algo que remite a un sentido. El asunto interesante es que el sentido al que remite no es cerrado sino abierto, es decir, remite a otro sentido, y posiblemente este último sentido a otro

y a otro. El lenguaje como símbolo es analógico en tanto remite a pluralidad de sentidos, por ello la importancia de la interpretación, de la hermenéutica sobre el lenguaje. Si se nos permite la ampliación de esta idea, es posible indicar que la literatura asume esta tarea de lenguaje analógico con mayor tranquilidad y evidente claridad. La producción literaria practica y disfruta con la multiplicidad de sentidos que un símbolo puede generar, allana nuevos caminos aprovechándose de los innumerables referentes reales y ficticios para un fenómeno narrado.

¿Qué cuestión filosófica entraña el uso del lenguaje analógico en la literatura? Una perspectiva hermenéutica acerca del mundo. El mundo no solo se explica, en el sentido de captar su funcionamiento de manera causal, se interpreta, o, dicho de otro modo, el mundo tal vez no se capta atribuyendo a un término una definición cerrada que no admita otro sentido, se reconoce comprendiendo la mayor cantidad de posibles significados. Así pues, la literatura puede estar ofreciendo, aunque no sea su finalidad, una ampliación importante del sentido epistémico en contraste con otras producciones escriturales que intentan lo contrario: delimitar el sentido por medio de la definición. Y, aunque no se trata de asumir una sola de estas posturas en detrimento de la otra, en este caso se quiere resaltar la multiplicidad de la literatura en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, ámbito en el que, con frecuencia, optamos por la conceptualización cerrada. La analogía en el lenguaje literario invita a “caracterizar el nexo de sentido a sentido, en el símbolo [...]” dice González, siguiendo a Ricœur (González, 2016, p. 25).

En suma, el encuentro entre filosofía y literatura se expresa desde la apreciación de dos conceptos que formulan algo filosófico desde la literatura: la identidad narrativa y la analogía. Teniendo esta línea intuitiva de base, a continuación, se describe el desarrollo de la experiencia de escritura creativa.

Construyendo filosofía literaria

El espacio académico de didáctica de la filosofía se asumió a modo de taller experimental. Junto a la importancia de la conceptualización de la didáctica, el énfasis se dirigió a la construcción escritural como estrategia de enseñanza de la filosofía; así que el curso se centró en tres aspectos: leer, imaginar y escribir.

La lectura fue dedicada a la alternancia entre textos filosóficos y literarios, justamente para entrecruzar relatos y dar lugar a la ambigüedad de fronteras disciplinares. Allí se destacaron algunas historias y conceptos que lograron verse de modo

articulado, por ejemplo: las primeras páginas de *Las mil y una noches* (2005) enlazadas con la vida como narración constante en la figura de Scherezada; la historia de Harry Haller en *El lobo estepario* (Hesse, 2006) y la configuración de la identidad narrativa por su tono existencial; la memoria y el olvido, categorías filosóficas materializadas en la novela *Cadáver insepulto* (Alape, 2006); *Los diálogos con el señor Plátano* (Segura, 2009) y su relación con el nihilismo nietzscheano; el cuento *Emma Zunz* (2005) de Borges y la idea de justicia como venganza, entre otros.

Estas lecturas fueron detonantes de imaginación y pensamiento. Imaginar con ayuda de la imaginación de otros resultó un ejercicio muy interesante para provocar la pregunta acerca de otras formas de enseñar filosofía. Aprender en la novela y el cuento riqueza filosófica despertó la curiosidad, la identificación con los problemas que retrata la ficción y la escritura libre, al punto de empezar a pensar que la literatura no era solo una didáctica, sino que escribir literatura, bajo ciertas circunstancias, podía ser un modo de escribir filosofía.

La imaginación leída potenció la imaginación de los participantes en el espacio académico, y ya que esta se encontraba en potencia, requería volverse acto en la resolución de la propia escritura. ¿Cómo empezar a escribir en otro “formato”, que no es el académico por excelencia?, ¿de qué estrategia valerse para escribir literatura que fuese filosófica?, pues, aunque se ha detectado que alguna lo es, ello no involucra la totalidad de la producción literaria.

Comenzar a escribir literatura, ciertamente, tiene menos indicaciones formales y estilísticas que otro tipo de esquema escritural, el problema radica en cómo empezar a hacerlo, porque a varios estudiantes les cuesta más construir un cuento que una ponencia. La efectiva orientación para iniciar fue también la sugerencia más prudente: canalizar la imaginación dándole lugar para que se extienda la creatividad, intentando promover la sistematización de todas las ideas que circulen por el pensamiento en un momento dado. Así, en alguna oportunidad, siguiendo ideas de Guilford (1978), se propuso un ejercicio para promover el pensamiento creativo.

Se sintetizaron cuatro momentos del proceso creativo, a partir de los cuales emergió la literatura filosófica: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. La fluidez es la capacidad para producir ideas en cantidad, de manera espontánea, desprevenida, por ello en este primer momento el propósito fue producir ideas sin restricción para empezar a construir un cuento que pudiese promover o contener asuntos filosóficos. Este momento fue de lluvia de ideas constante, intentando

proponer desde ellas relaciones semánticas analógicas, retomando aquella idea ricoeuriana. Para ilustrar esto, una sugerencia a las múltiples ocurrencias de los participantes fue solicitarles que trataran de proponer relaciones comparativas para reflexionar sobre algún concepto, algo del tipo “la idea filosófica x es tan... como un árbol”, “La identidad personal es tan... como un acelerador de partículas”. Otra sugerencia de fluidez fue indicarles que podían explicar de maneras distintas enunciados con símiles, por ejemplo “x idea filosófica es como x elemento del mundo”, “la analogía en Paul Ricœur, es como una cubierta que oculta un objeto transparente”.

La flexibilidad fue asumida como el intento de detectar que las ideas para escribir un cuento corto surgidas en la fluidez fuesen divergentes, no apuntaran a la misma cuestión solo variando términos. Por ejemplo, un ejercicio de fluidez puede partir de la pregunta: ¿para qué puede servir una pelota de fútbol?, si las respuestas son del tipo “para jugar beisbol”, “para jugar baloncesto”, “para jugar voleibol”, encontramos que hay fluidez, pero no flexibilidad. Para contribuir a la flexibilidad, en la experiencia con los participantes se propusieron actividades como intentar categorizar de dos o tres formas distintas todas las ideas surgidas.

El momento de originalidad llegó al poner a prueba lo disímil de las ideas que habían emergido, para construir un cuento filosófico. Contrario al pensamiento según el cual la explicación más sencilla tiende a ser la correcta, en esta ocasión el valor de las propuestas para la elaboración literaria venía dado por el nivel de versatilidad, ingenio, inverosimilitud de los relatos que se estaban proyectando, pues ello es lo que se obtiene al privilegiar la imaginación escritural en la filosofía. Preguntas como ¿qué analogía resulta más novedosa e interesante?, ¿qué mundo extraño enmarcará el cuento?, ¿cuál puede ser el asunto filosófico inédito para tratar en un cuento, por su infrecuencia estadística o asociación remota?, llegaron a escucharse en la búsqueda por la originalidad.

Luego de este recorrido, se llegó entonces a la elaboración, al encuentro directo con la escritura literaria creativa. Este momento es propio de la formalización y el desarrollo de las ideas que han venido dibujándose. La pregunta por qué hacer, cede ante la pregunta por cómo y cuándo hacer. No obstante, aún faltaba responder a aquella cuestión de cómo escribir algo literariamente robusto y filosóficamente sugerente.

Fue necesario que en la ruta de la elaboración se incluyera de forma explícita la idea filosófica sobre la cual giraría el cuento. En este caso, en la experiencia de formación y construcción sí fue importante hacerlo explícito, para tener total dominio acerca del asunto que se encarna en la producción escritural. Pero, ello no significa que en el diseño previo de la literatura sea necesario hacerlo siempre, pues caeríamos en defender una idea de la que se ha querido apartar esta experiencia, y es que lo filosófico es un agregado consciente que se le endilga a la literatura. Puede que no sea así, que, al contrario, la literatura sea filosófica en buena parte.

También la fijación premeditada del asunto filosófico se realizó para pensar que el cuento podía ser replicado en escenarios pedagógicos de enseñanza de la filosofía, con ciertas orientaciones emanadas de sus propios autores. Fue así como las recomendaciones generales para el trabajo se precisaron del siguiente modo:

- a. Establecer un *ámbito de la filosofía*, de preferencia. Los y las participantes del espacio académico optaron por un ámbito global de la filosofía de acuerdo a sus intereses y trayectorias académicas: filosofía política, ética, epistemología, filosofía de la educación, hermenéutica, filosofía del lenguaje, etc.
- b. Posteriormente, en ese ámbito los participantes escogieron un *tema* amplio, aunque más particular que el ámbito.
- c. Una vez ubicados en el tópico filosófico, desde allí, a modo de ejercicio deductivo, los y las participantes seleccionaron un par de *conceptos centrales* desarrollados por uno o dos autores.
- d. Lo anterior requería ser organizado en el *planteamiento de un problema*, en el que los autores, a través de los conceptos, permitieran indagar con profundidad y pensamiento crítico el tema abordado, por parte de quienes estaban diseñando el cuento corto filosófico.
- e. Luego, con el problema planteado, se propuso al grupo de participantes que se arriesgaran a sintetizar lo realizado en una *pregunta problema*.
- f. Precisada la problematización filosófica, considerando que las obras literarias que surgirían estaban pensadas para hacer y enseñar filosofía, cada asistente intentó, por lo menos hipotéticamente, proyectar unos *destinatarios* aprendices a partir de su relato. Algunos pensaron en estudiantes de secundaria, otros quisieron dedicarse a crear para licenciados en formación, otros ubicaron tipos

de poblaciones específicas que no hacían parte de la educación formal: adultos mayores, líderes comunales, niños desescolarizados; algunas quisieron proponer algo para construir filosofía desde y con niños.

- g. Con todo lo anterior en mente, la pregunta que se postuló a los participantes fue directa: ¿cómo hacer un taller filosófico con la pieza literaria creada? El interrogante nos dirigió hacia la *practicidad* de la literatura. Algunos establecieron momentos particulares en los que tendrían lugar sus cuentos de acuerdo al proceso de aprendizaje, por ejemplo, señalaron que el cuento podía ser la síntesis de un taller de creación filosófica, o amoldarse para que fuese la contextualización que propiciaba una sensibilización literaria para abordar el tema filosófico escogido. Otros, coincidieron en que el cuento por sí mismo, de la mano con algunas preguntas generadoras, era suficiente para ocuparse del problema filosófico propuesto con calma, estética y profundidad.

A partir de esta especie de ruta sugerida, esbozada con el ánimo de precisar la cuestión filosófica y pedagógica, de la mano con el tránsito preparatorio para intentar escribir fuera de los márgenes del quehacer académico y ayudados por la exploración del pensamiento creativo, tuvo lugar el acontecimiento de la escritura literaria de la filosofía.

Escribir “poéticamente” la filosofía fue una tarea ardua y a la vez satisfactoria. Sorprendió el gran esfuerzo de un número de estudiantes por intentar escribir de este modo. Varios manifestaron que les costó bastante, lo llamativo es que esta vez la razón de la dificultad no fue por falta de ejercitarse en este tipo de escritura, fue ocasionada en la mayoría de casos porque escribir con libertad terminaba por ser una redacción tan personal e íntima que confrontaba. Indirectamente, escribir cuentos se convertía en práctica que interpelaba, como lo hace también la filosofía.

En esta misma línea sorprendió el contenido de sus narraciones, muchas de ellas terminaron por hablar de la existencia, de la identidad, incluso se percibió cierto aire autobiográfico en ellas, sin siquiera ser realizadas en primera persona. Una vez más nos encontramos con la experiencia de la identidad narrativa, aquella de contarse a sí mismo por medio de la ficción, de la fábula, del nombre que no es el propio, para decir algo que intelectualmente constituye el pensar y que, narrativamente, contribuye a organizar reflexiones internas que responden de modo tangencial a la cuestión de quién es cada uno según su propio yo.

Algunas reflexiones desde la experiencia

La literatura se divierte desafiando el sentido, confundiendo la univocidad de las definiciones y declarando con sus productos que la interpretación es una tarea siempre inacabada. Revela la ambigüedad y coexiste con ella, por ello surca sin dudar el límite entre realidad y ficción, entre historia como hecho e historia como cualquier suceso que se cuenta.

Estos tránsitos son todo un asunto filosófico, pues revelan una hermenéutica sobre el lenguaje, que no admiten con tanta franqueza otros tipos discursivos. Y puede seguir tildándose a la literatura de filosófica si seguimos las consecuencias de la noción de analogía, retomada de Ricœur, al campo de la filosofía. Esta idea tan interesante, de la función o la cualidad representacional-analógica del lenguaje, es la que permite, o mejor, impide postular un solo uso válido de los términos que remita a una, digamos, “verdad”. Propone el esfuerzo por comprender el sentido del conjunto de analogías, es decir, diversifica las definiciones y al tiempo sospecha de las unívocas conceptualizaciones. En este orden de ideas, la creación de cuentos cortos que entrañaron un problema filosófico ofrece la oportunidad de llevar conceptos y autores a planos donde pueden ser interpretados e incluso cuestionados con mayor libertad. Los conceptos usados por los filósofos no se libran de este carácter analógico del lenguaje, de esta remisión a otros símbolos, porque, tal vez, la realidad del pensar es sobre todo simbólica más que real, en el sentido de una materialización que remita a un mundo independiente del lenguaje.

Si lo que hay es un lenguaje analógico que remite a símbolos que remiten a otros símbolos, entonces la cuestión por un solo significado resulta problemática, y la literatura puede seguir jugando con esta feliz ambigüedad para confrontar con su uso del lenguaje, tanto o más que la filosofía misma.

La elaboración del cuento filosófico, con su respectiva introducción intencionada de conceptos, también es valiosa en tanto recontextualiza los problemas, ofreciendo un nuevo escenario en el que se ponen en juego. Esto es provechoso para la enseñanza de la filosofía, ya que el cuento entraña un mundo del relato, que otorga cierta totalidad de sentido al problema revelado en su trama, lo cual facilita su apropiación. No en vano la literatura genera con facilidad tanta identificación, pues más que transmitir una idea, propone un universo articulado de personajes, lugares, fenómenos, en los que la experiencia humana se pierde y se reconoce.

La experiencia de producción de cuentos filosóficos dio la pauta para agregar algo más acerca de la identidad narrativa. A través de los relatos, la identidad se va configurando por un proceso que Ricœur enuncia como triple *mimesis* (Ricœur, 2009, p. 1000). Esta consta de la prefiguración, la configuración y la refiguración del relato.

La prefiguración consiste en una serie de ideas, experiencias previas con las cuales nos acercamos al relato, en el caso del reconocimiento de relatos producidos por otros. Sin embargo, también hay algo de prefiguración en el texto propio, debido a que este también parte de unas instancias previas. Es una suerte de precomprensión con la que nos acercamos al relato o a la acción creadora de relatos. En esta primera instancia, fuimos testigos en la experiencia, de la manera en que la disposición inicial ante los objetos literarios que serían leídos y ante la idea de ser un creador literario mientras se seguía siendo estudiante de licenciatura en filosofía, era notablemente distinta a la postura para recibir textos filosóficos o tareas de escritura formal. Con “distinta”, se hace referencia a una apertura desde la existencia, las preocupaciones, las emociones de los participantes. En este punto es de destacar que el valor pedagógico se da en doble vía: hacia la construcción de cuentos que enriquecen la enseñanza de la filosofía y hacia el llamado novedoso que la literatura causó en los participantes de la experiencia. Es pedagógico incluso para aquellos que se están formando en ser pedagogos.

La configuración se entiende como el reconocimiento de la totalidad del relato, de su unidad de sentido, de su estructura temporal y narrativa. Cuando se trató de la creación literaria con los participantes de la experiencia, la configuración se hizo presente en la construcción de los sucesos, de la trama de la historia, de los finales parciales, de los acontecimientos sucesivos y del punto final que daba cierre al relato. Estructuraron en la formalidad del lenguaje su relato de ficción, y con él vieron los vínculos entre sucesos, tiempo y narraciones.

La refiguración es la consolidación y la presencia más concreta de la realización de la identidad narrativa. La lectura de los relatos puede cambiar nuestras concepciones sobre diversos asuntos de la vida; en un aspecto formal, la estructura narrativa, sintáctica, afecta nuestras propias organizaciones lingüísticas —no es casual que a menudo terminemos escribiendo al mejor estilo de nuestros autores predilectos—. En una dimensión semántica, somos transformados por el contenido de lo que leemos, por ejemplo, las tragedias descritas en novelas históricas o ficticias nos puede afectar, entristecer y aportar en la perspectiva de apreciar la tragedia en el mundo. Los relatos más espeluznantes nos despiertan incomodidades

y compromisos éticos; el dolor y la alegría, sentimientos a veces tan personales, pueden llegar a compartirse a través de relatos conmovedores. Tal vez leída la obra de Primo Levi, la remoción afectiva e intelectual no se hará esperar.

La refiguración en los participantes de la experiencia fue notablemente significativa en algunos casos. La escritura del cuento fue, para algunas estudiantes, casi un ejercicio terapéutico en el que ponían en juego sus crisis, dotándolas de conceptos filosóficos y de expresiones literarias. En varios casos la refiguración adoptó la forma de elaboración de algún problema personal. Escribir-se desde la ficción resultó ser, utilizando palabras de uno de los participantes, un “exorcismo”. Al parecer hubo cambios interesantes en algunos escritores, por lo menos desde la posibilidad de reinterpretarse desde un fruto lingüístico propio.

En otros estudiantes, la refiguración estuvo presente en la estructura misma de la narración. Uno de los relatos más llamativos fue el de un participante que ideó un cuento en el que el personaje principal se enfrentaba continuamente a algún dilema moral, ante cada situación de este talante, se proponían al lector dos opciones que retrataban decisiones distintas que podía tomar el personaje. Al elegir una, el lector tomaba un camino específico que lo conducía a otra parte del cuento en la que continuaba la historia afectada por la decisión asumida. Era una especie de cuento con múltiples caminos, organizado cuidadosamente y basado en la interactividad inmediata con el lector, quien pasaba de ser espectador a ser en algo guionista, al mejor estilo de *Bandersnatch*, aquel episodio interactivo de la serie *Black Mirror*.

En el caso de este cuento, la refiguración casi que iba paralela a su lectura. Al instante en que el lector se enfrentaba a un dilema moral, enseguida asumía una postura, estaba siendo interpelado y transformado por las reflexiones que provocaba la lectura, y por las exigencias que le imponía el hecho de tomar una decisión de inmediato. Luego, cuando el lector/decisor se encontraba con otro dilema en su camino, ocurría de nuevo un acontecimiento de refiguración, que inducía a pensar cómo había afectado la decisión pasada a esta situación actual y planteaba una nueva escogencia. De otra parte, sin duda, el autor del cuento también se encontró, y se encuentra, con la experiencia de la refiguración.

Para finalizar, resulta oportuno indicar algunas ideas que respondan de forma directa a la cuestión enunciada en el título de este texto: ¿por qué la construcción de cuentos cortos contribuye a la enseñanza de la filosofía? Recogiendo lo ya mencionado, ensayamos algunas posibles respuestas:

- a. El recurso de la analogía en la literatura revela la multiplicidad del sentido de los signos lingüísticos y al tiempo se convierte en un esquema de interpretación del cual la filosofía puede aprender de forma más explícita. En la experiencia surgieron analogías muy interesantes, por ejemplo, hubo una desde la cual se propuso una narración en la que el miedo de las sociedades actuales se planteaba, metafóricamente, similar al pánico que invade a un alpinista que quedó suspendido en la cuerda y solo tiene la opción de soltarse y caer, o quedarse atado y morir. El alpinista decide no soltarse. Después, cuando se despeja la niebla lo encuentran muerto, colgado a un metro de distancia del suelo. Relatos como este recuerdan que los filósofos han encontrado en las analogías geniales modelos de explicación de algún fenómeno, como por ejemplo Foucault y su interpretación de la sociedad de control como un panóptico.
- b. La literatura es un recurso propicio para la exploración de la identidad narrativa, como concepto y como experiencia. Desde luego, la refiguración no solo ocurre en el relato de ficción, también en el relato histórico e incluso en obras consideradas, desde el punto de vista de la redacción, filosóficas. No obstante, la sencillez y naturalidad con que los cuentos, las novelas, la poesía, se vuelven insumos en la construcción identitaria resulta asombrosa y nada desdeñable para la pedagogía y la didáctica. Incluso, podría decirse que incorporar otras formas literarias en la academia resulta un reto inaplazable en la actualidad.
- c. Con la ficción encarnada en la literatura creativa, la realidad se asume de modo productivo, es decir, se establecen nuevas realidades. Según Ricœur (1999), la ficción redescubre lo que el lenguaje ha descrito. Esta sentencia es sugestiva para trabajar la enseñanza en filosofía, invitando a mirar a los autores y conceptos con sospecha, puestos en un terreno donde no existe con claridad la verdad o la definición unívoca. Esto se ilustra con una experiencia curiosa: en una ocasión, en la que se trabajaba la idea de “crisis existencial” como un asunto inherente a cualquier ser humano que se pregunte por sí mismo(a), se procedió a comentar *El lobo estepario* (2006), de Hesse. Había prácticamente un consenso respecto a que dicha crisis era propia de cualquier persona, hasta que, con el transcurrir de la lectura, alguien se atrevió a cuestionar que la obra de Hesse fuese existencialista, pues a esta persona le resultaba plausible suponer que la historia del personaje principal —Harry Haller— era más la de un burgués de mediana edad que no se aceptaba a sí mismo, que una expresión de crisis del ser humano en general. Tal vez, sin contar con la ayuda de la literatura, nadie se hubiese arriesgado a criticar la idea de crisis existencial como fenómeno integrante de todos los seres humanos.

- d. Mientras se hacen estos respetuosos cuestionamientos, el creador de cuentos filosóficos también se siente con la libertad atrevida de proponer *su* propia filosofía, con ayuda de algún universo inventado, alguna irónica analogía, saltándose la censura, a veces excesiva, que le impide decir “algo” que no se encuentre sustentado en referencias y obras consolidadas.
- e. Todas estas licencias que se adquieren desde la literatura creativa filosófica se alimentan de cierta —afortunada para esta ocasión— falta de compromiso del relato de ficción respecto de la realidad extralingüística. Quizá este distanciamiento contribuya posteriormente a un mejor vínculo ético y epistémico con la realidad.

Referencias

- Alape, A. (2006). *Cadáver insepulto*. Arte y Literatura.
- Anónimo. (2005). *Las mil y una noches*. Akal.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Borges, J. L. (2005). Emma Zunz. En *El Aleph by Jorge Luis Borges* (pp. 91-101). Emecé.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- González, J. (2016). *Análisis cultural hermenéutico*. Círculo Hermenéutico.
- Guilford, J. (1978). *Creatividad y Educación*. Paidós.
- Hesse, H. (2006). *El lobo estepario*. Alianza.
- Monterroso, A. (1995). *El eclipse y otros cuentos*. Alianza.
- Ricœur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Introducción de A. Gabilondo y G. Aranzueque. Paidós, ICE/UAB.
- Ricœur, P. (2009). *Tiempo y Narración III*. Siglo XXI.
- Segura, R. (2009). *Los diálogos con el señor Plátano*. Perfect.

¿DÓNDE HALLAR LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA? ¹

Fredy Hernán Prieto Galindo

A partir de ahora, tengo que ser más abierto, más dispuesto a escuchar. Mi auto-comprensión como profesor ha pasado por una especie de crisis de identidad, y me doy cuenta de que la crisis no es sólo mía, no es sólo un problema personal. Es una crisis que comparto con todas las personas que rastrean la autoridad para sus acciones de vuelta a Platón, Aristóteles, Jesús, la Iglesia, Colón...

DAVID SMITH, 1999, p. 51 (Traducción personal)

Coincido con el momento expresado por el pensador canadiense: estoy pasando por una crisis de identidad. No había examinado las múltiples tradiciones que me constituyen como persona y como docente. Ahora, después de haber enseñado filosofía por más de una década, me he percatado de muchos de mis errores. Sin embargo, no puedo culparme totalmente: nunca escuché a mis profesores hablar del currículo y su énfasis en la experiencia (Pinar, 2020), tampoco participé en conversaciones sobre la didáctica y su reflexión sobre todos los elementos que confluyen en el acto de enseñanza.

Fruto del examen inicial de las tradiciones constitutivas de mi ser docente, en este texto expongo algunas reflexiones sobre la didáctica de la filosofía en Colombia. Bajo la intención de “volver a las cosas mismas”, como Husserl sugería, me esfuerzo por tejer un pensar bajo la guía de la “escuela canadiense de hermenéutica”,² que pretende “revelar nuevas posibilidades para la investigación tejiendo el legado de la filosofía en la práctica” (Moules, McCaffrey, Field y Laing, 2015, p. 2. Traducción personal). Así, cada sección del documento inicia con el

1 Una primera versión de este documento se presentó en la Universidad de San Buenaventura en 2017, en el Coloquio de egresados. El título de esa conferencia fue *Didáctica de la filosofía: entre deseo y necesidad*.

2 Me refiero particularmente al modo como se ha desarrollado y aplicado la hermenéutica en campos de acción concretos y cuya propuesta nace y se desarrolla principalmente con David Jardine, David Smith, Alexandra Fidyk, Claudia Eppert, Nancy Moules, Graham McCaffrey de las Universidades de Alberta y de Calgary.

relato de una experiencia personal a partir de la que voy deshilvanando los hilos tejidos en nuestra historia colombiana los cuales revelan múltiples relaciones del fenómeno estudiado con asuntos concretos de nuestro país.

Divido el texto en dos partes: inicio con un recuento de algunas situaciones de la didáctica de la filosofía en Colombia en clave histórica. Abordo, en segundo lugar, varias situaciones concretas que muestran las problemáticas que causan, o al menos favorecen, el tímido desarrollo de una didáctica de la filosofía actualizada y pertinente a los contextos colombianos. Termino con una breve reflexión e invitación para los lectores, a modo de cierre del documento.

Didáctica de la filosofía en Colombia: desde la colonia hasta hoy

Voy de camino a preparar mis primeras clases de filosofía. ¿Cómo podría empezar? ¿Qué podría hacer? ¿Qué temas y autores incluir? Me siento frente al computador y abro el catálogo de la biblioteca. Escribo: 'didáctica de la filosofía'. Resultado: 0. "Um, bueno, es una biblioteca de colegio". Nueva búsqueda: 'filosofía'. Resultado: 488 registros. Leo: Diálogos de Platón, Discurso del método, ¡Crítica de la Razón Pura! "Hay una muy buena colección". Sigo leyendo. Pensemos 10 y 11. ¡Oh! Yo estudié con ese libro en el colegio y me gustaba, tenía caricaturas, y hay 11 ejemplares. ¡Perfecto!, ¡Que trabajen por grupos! Tomo un ejemplar. Reviso el índice. ¡Es lo mismo que vi en la Facultad! Bien, de aquí puedo elaborar el plan de asignatura para el año completo.

Como cuenta este relato, cuando inicié mi labor como docente de filosofía en colegios, no sabía cómo planear mis clases: *¿Cómo podría empezar? ¿Qué podría hacer? ¿Qué temas y autores incluir?* No creo que fuese, o sea, un problema solo mío. En Colombia, los profesionales y licenciados en filosofía, y también otros profesionales no filósofos, seguramente nos hemos encontrado con el mismo problema: *¡No encontramos un desarrollo epistemológico constituido de forma sólida en didáctica de la filosofía que nos oriente!* Por supuesto, la didáctica es mucho más amplia que la mera enseñanza³ y los recursos metodológicos y técnicos que la

3 En palabras de Saturnino de la Torre (2010): "La didáctica como 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" (p. 10). Aquí se define la didáctica en su doble carácter de teórica y práctica, pues

apoyan, pues incluye una profunda reflexión sobre el aprendizaje y cómo orientar a cada estudiante para que aprenda mejor.

Recordemos que la misma etimología relaciona la enseñanza y el aprendizaje, puesto que *didasko* (Διδάσκω) podía significar tanto enseñar como aprender (Liddle y Scott, 1940). En francés el verbo *apprendre* también connota los dos significados. No resulta extraño que estos términos se expresen con el mismo término considerando que la enseñanza se orienta hacia el aprendizaje y parecerían no tener sentido la una sin la otra. Incluso el término autodidacta podría definirse como el “que se instruye por sí mismo” (RAE, s.f.). Ahora bien, en nuestra reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en Colombia, iniciamos enseguida por algunos asuntos de corte histórico que nos recuerdan el origen y lo que de tal génesis aún conservamos. ¿Cómo llegó y cómo se ha desarrollado la enseñanza de la filosofía en nuestro país?

Voy de camino a preparar mis primeras clases de filosofía. Así inicia la narración y mi carrera como docente de filosofía: reflexionando sobre la manera de enseñarla mejor. Históricamente, la filosofía ha hecho parte del camino de los docentes y profesionales en nuestro país desde que se fundaron los primeros colegios mayores y universidades en el siglo XVII y por esto mismo la reflexión sobre qué y cómo enseñar filosofía es de vieja data. En ese momento las congregaciones religiosas (los jesuitas, dominicos y franciscanos) encargadas de regentar tales instituciones construían unos lineamientos (*Ratio studiorum*) en relación con la enseñanza de las asignaturas instituidas (Marquínez y Del Rey, 2010). Aunque tales orientaciones no cubrían el amplio y profundo espectro de las reflexiones didácticas contemporáneas, es claro que sí tenían en alta estima la labor de la enseñanza

la didáctica no tiene solo una dimensión técnica, sino también reflexiva, teórica, probablemente la más importante porque es la que ayuda a tomar las decisiones en medio de la ejecución de la clase.

La reflexión contemporánea de la didáctica no se desarrolla solamente en torno a la enseñanza, sino que su objeto por excelencia también son los procesos de aprendizaje de los estudiantes que tenemos en clase. Se trata de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante para poder planear cómo se le puede ayudar, cómo orientarlo de manera que él o ella pueda mejorar su aprendizaje. Desde esta perspectiva, me parece claro que el objeto de la didáctica también es el aprendizaje del estudiante.

Evidentemente, la didáctica se auxilia de otras disciplinas o ciencias como la psicología cognitiva, la sociología de la educación o la misma filosofía, pues estas ayudan a comprender con mayor profundidad el fenómeno del aprendizaje y el de la enseñanza y así es posible pensar mejor los elementos relacionados con la enseñanza como sus finalidades, diferencias según los contextos y las metodologías. Sobre la relación de la didáctica con otras ciencias resulta muy instructivo el texto de Alicia Camilloni (1996): *Herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. Igualmente, el texto de María Cristina Davini (1996): *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas específicas*.

para llevar al estudiante a un mejor aprendizaje.⁴ Pero me entero de tal situación casi dos décadas después de graduarme. ¿Por qué no lo vi en mis estudios de licenciatura en filosofía? ¿Por qué desconocí por tanto tiempo la historia de mi profesión? Tal vez quienes fueron mis profesores en la universidad también encontraron lo mismo, “Resultado: 0”.

Las metodologías docentes —algunas construidas en un proceso de retroalimentación que duró décadas (Noguera, 2012)— de entonces incluían instrucciones precisas sobre lo que el docente debía hacer y omitir a la hora de enseñar, incluso el tipo de ejercicios y tareas para los estudiantes. Estas orientaciones se centraban, es cierto, en la enseñanza (y, por ende, eran normativas y magistro-céntricas, aunque yo veo un preludio a la actualidad con posturas más paido-céntricas⁵ y no normativas⁶). Desde esta perspectiva, podríamos decir que, en Colombia, la didáctica (general) surgió como técnica de la enseñanza y reflexión sobre el aprendizaje (aunque esta segunda dimensión parece haberse perdido). Tal vez así ha permanecido en el inconsciente social e individual de los maestros. 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”. A la luz de la historia ahora entiendo la experiencia de mi relato inicial; ahora me comprendo mejor a mí mismo...

Recordemos también nuestra tradición cristiana. A partir de la firma del Concordato (1903), la Iglesia Católica tenía en sus manos la administración de la educación básica en nuestro país (Ley 39 de 1903, Art. 1). La pedagogía católica, nos recuerda Montoya (2014), se caracteriza por “su énfasis en la disciplina del cuerpo

4 Tal finalidad de la didáctica la propuso Comenio en su obra *Didáctica magna*: “*para instruir a muchísimos con aprovechamiento más seguro y mayor complacencia que con el actual y corriente desorden*” (Comenio, 1998, p. 126. Itálicas mías). Buscaba por tanto mayor efectividad, mejores aprendizajes, y también mayor placer, mejor motivación.

5 Los términos magistro-céntrico y paido-céntrico se refieren al lugar del docente o estudiante como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que el primer término suele ser característico de la pedagogía tradicional, el segundo vendría a representar los enfoques pedagógicos más contemporáneos: Escuela Nueva, Aprendizaje Significativo, Enseñanza para la Comprensión, etc.

6 En cuanto al lenguaje normativo, expresado en términos del *deber ser*, termina señalando una perspectiva universalista que omite la diferencia de los procesos que cada persona desarrolla como docente y estudiante. En última instancia, elimina la alteridad al imponer una única visión de lo que supuestamente debe hacerse. Se tiene el mismo problema al pensar la enseñanza desde objetivos, logros o competencias que todos los estudiantes *deben* llegar a cumplir. Parece que con esto se desea que todos los estudiantes sean iguales, al menos en su aprendizaje, pero ¿es realmente posible? Y si así lo fuera, ¿es deseable? Percibo en estos elementos la sutil noción de una razón universal, igual para todas las personas. En otros términos, creo que aquí se halla el metarrelato de la razón ilustrada que ha permeado el campo pedagógico en general.

y del alma. La disciplina externa estaba destinada a ser interiorizada y convertida en autocontrol” (p. 135), lo que de seguro lleva a comprender que “en nuestras instituciones han prevalecido un currículo y métodos de enseñanza enciclopédicos, mecanicistas, centrados en el profesor y jerárquicos” (p. 136). Así, no resulta extraño nuestro presente, pero podría ser hora de empezar a cambiarlo para tener un futuro diferente. El objetivo aquí no es desdeñar o despreciar nuestra historia; al conocerla podremos comprendernos en la actualidad y eso mismo nos puede motivar a buscar otras formas de ser, en este caso, otras formas de concebir la didáctica y la enseñanza de la filosofía. Continuemos con el recurso contemporáneo que tal vez es un heredero lejano de las *Ratio studiorum*: los libros de texto.

Libros de texto

Me siento frente al computador y abro el catálogo de la biblioteca del colegio. Escribo: ‘didáctica de la filosofía’. Resultado: 0. En efecto, en las bibliotecas no se encuentra casi nada bajo el índice didáctica de la filosofía. Por eso, hace más de diez años los libros de texto surgen como mi tabla de salvación (o ¿de esclavitud?).

En general, la producción académica sobre didáctica e incluso enseñanza de la filosofía ha sido escasa, pero ha aumentado considerablemente en las últimas décadas (ver los estudios bibliométricos de Cruz, Patiño y Lara, 2018. Y, en este mismo libro, Bernal, 2021). En la actualidad encontramos profesores colombianos interesados en posturas didácticas definidas con propuestas concretas para la filosofía (Gómez, 1998, 2003, 2005; Paredes, 2009, 2017) que han escrito artículos, libros o compilaciones como esta (Véase Anexo 1). Estos aportes conforman el inicio del campo epistemológico de la didáctica de la filosofía.

Sigo leyendo. Pensemos 10 y 11. *¡Oh! Yo estudié con ese libro en el colegio y me gustaba, tenía caricaturas.* Si bien no hay una bibliografía abundante y pertinente sobre didáctica de la filosofía, sí que tenemos libros de texto. Elegí ese libro, porque ya lo conocía y sabía que su atractiva presentación podría ayudarme a hacer de mis clases algo ameno para mis estudiantes. Tal vez yo no sabía de didáctica, pero sí había aprendido la diferencia que en psicología se hace entre motivación intrínseca y extrínseca y yo nunca me motivé, ni siquiera extrínsecamente, con un libro carente de una presentación atractiva. Es apropiado, creo, que los llamemos libros de texto (del latín *texere*: unir, entrelazar, tejer), un tejido de varios hilos con una cierta presentación estética: cada unidad del libro entrelaza objetivos,

contenidos, ejercicios, autores, etc. No es un simple manual que “compendia lo más sustancial de una materia” (RAE, s. f.).

Los libros de texto de filosofía en Colombia no han estado ajenos al examen de los investigadores. Por ejemplo, Montes y Montes (2019) muestran con claridad desde el análisis de los contenidos de libros de texto (desde 1946 hasta 1994) que la perspectiva filosófica ha sido predominantemente neo-tomista, lo que da cuenta de los efectos de nuestra historia colonial en la filosofía que todavía se enseñaba en nuestro país hace un par de décadas —y que tal vez aún continúa presente—. No obstante, al menos en los contenidos de los libros de texto más recientes (1994-2013), ya se comienza a notar una diferencia en la variedad de perspectivas, que incluye elementos de filósofos latinoamericanos y colombianos, así como contenidos de otras disciplinas, como la psicología, antropología y sociología (Prieto y Salcedo, 2018, 2021).

En efecto, el libro de texto es un referente cercano para re-conocer algunos elementos de la didáctica de la filosofía en la actualidad y en décadas anteriores, puesto que este “permite conocer cómo se fue construyendo la didáctica de la filosofía como disciplina escolar, o cómo se fueron pedagogizando estos conocimientos filosóficos” (Montes y Montes, 2019, p. 97). Los libros de texto resultan una herramienta indispensable para muchos docentes de filosofía. Esto puede ocurrir cuando el docente es novicio o con quien no posee formación filosófica. Ocurrió ciertamente en mi caso cuando, en el año 2007, asumí mi primera clase de filosofía en grados décimo y undécimo.

Con todo, a pesar de ser un recurso valioso para la enseñanza, “podríamos cuestionar el énfasis en la transmisión de datos sobre la historiografía occidental de la filosofía” (Benavides, 2011, p. 4). No hay duda de que las perspectivas propuestas durante el periodo 1994-2013 por la mayoría de los libros de texto en Colombia se basaban en la historia de la filosofía o sus tratados clásicos (Cárdenas, 2005; Jaramillo, 2008; Prieto y Salcedo, 2018). De ahí la frecuente crítica de muchos profesores e investigadores: en nuestro país la didáctica de la filosofía como disciplina se encuentra anclada principalmente en las prácticas y concepciones de la metodología tradicional, en esencia transmisionista e historicista (Benavides, 2011; Castro, Pérez y Mora, 2018; Jaramillo, 2008; Paredes y Villa, 2013; Unesco, 2009; Velásquez, 2012). 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).

Lancemos ahora una mirada al último documento del Ministerio de Educación sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia.

Propuesta del MEN: la historia de hoy

Hace una década el Ministerio de Educación Nacional, MEN, se propuso una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en bachillerato, que resultó en la publicación de las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* (MEN, 2010). Cualquier docente esperaría que en verdad se encontrasen allí orientaciones pedagógicas, como el título propone, pero me temo que no es así. En lugar de orientaciones, o sea indicaciones que nos señalen dónde sale el sol (del latín *Orior*: nacer), es decir, el lugar de la luz que puede iluminar los senderos de la enseñanza, yo veo más bien nubes de confusión. Tal documento plantea “propender en el currículo de enseñanza de la Filosofía por el enfoque basado en problemas” (MEN, 2010, p. 99), una propuesta interesante y bastante actual (que incluiría en su seno una didáctica específica). Sin embargo, lo que se encuentra allí es más una reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía antes que la descripción y orientación práctica del enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP),⁷ lo que permitiría comprenderla con suficiencia para poder adaptarla y aplicarla en cada situación e institución.

El documento del MEN 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 (lo que parece más necesario al tener en cuenta que tal metodología se gestó en el seno de la enseñanza de la medicina en Norte América); no se presentan ni cuestionan las fases clásicas que este método propone ni cómo adaptar dichas fases a las particularidades de la filosofía; ni siquiera se encuentran ejemplos, sugerencias u orientaciones sobre la planeación de una sesión de aprendizaje orientada bajo tal metodología.⁸

7 Para conocer a fondo este enfoque pedagógico sugiero el libro de Sara Sage y Linda Torp (2007), *El aprendizaje basado en problemas desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Ellas hacen la adaptación al ámbito de la escuela primaria y secundaria en Estados Unidos.

8 Pero tal vez yo me equivoco y los autores no se refieren al ABP. Sin embargo, el libro del MEN no ofrece una referencia bibliográfica mínima que me oriente.

Es cierto que hacia el final del documento se incluyen algunas “propuestas didácticas”, aunque solo resultan ser estrategias de enseñanza; entre otras: lectura de textos filosóficos, seminario, disertación filosófica, debate, foro, exposición magistral, etc. Empero, no hay ninguna sugerencia de adaptación al contexto de bachillerato ni al ABP o “enfoque basado en problemas”; solo se describe cada estrategia como se suele aplicar en la escuela o universidad. Como complemento a esta enumeración de estrategias de enseñanza, el documento presenta unos cuadros en los que se señalan las competencias, relacionadas con desempeños, preguntas filosóficas y el tratado correspondiente, que parece ser el elemento al cual ha resultado reducido el ABP.

Las falencias de este documento no se limitan simplemente al ABP y su posible aplicación a la enseñanza de la filosofía, sino que se omite por completo la reflexión, o, al menos, descripción de las maneras de comprender la filosofía misma⁹ y la(s) que se consideraría(n) pertinente(s) para nuestro(s) contexto(s), que para Guillermo Hoyos (2012), por ejemplo, tendría(n) que ser eminentemente política(s). 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.).¹⁰ 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. Así, el documento presentado por el MEN no logra aportar verdaderas orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato colombiano.

Si ni la historia colonial de nuestro pasado, ni la historia presente con sus orientaciones oficiales nos logran guiar e ilustrar en algunos senderos de la didáctica de la filosofía, entonces ¿qué es lo que terminamos haciendo en nuestras clases? Una sola respuesta viene a mi mente: repetir (del latín *re*: de nuevo + *petere*: buscar o ir), buscar o ir de nuevo a lo mismo, lo que nuestros profesores nos enseñaron con su hacer en la universidad. Veamos.

9 Entre otras, la filosofía discursiva o teórica, la filosofía como forma de vida, filosofía como terapia, etc. Al respecto, ver primera parte del libro de Prada, Acevedo y Prieto (2019).

10 “Incluso, se omiten problematizaciones que han estado presentes en la discusión contemporánea, precisamente en torno a las periodizaciones y su caracterización (ejemplos típicos: el paso del mito al logos; la diferencia entre teocentrismo y antropocentrismo; la modernidad como el nicho por excelencia de una filosofía centrada en la conciencia, en la ciencia —que descuida otras voces de la ‘modernidad’ misma: Spinoza, Pascal—, etc.” (Manuel Alejandro Prada, comunicación personal, 4 de mayo de 2020).

Re-novación de la didáctica del docente universitario

Nueva búsqueda: 'filosofía'. Resultado: 488 registros. Leo: Diálogos de Platón, Discurso del método, ¡Crítica de la Razón Pura! "Hay una muy buena colección". Como parece ser natural, al no encontrar guías claras, tendemos a valorar y hacer lo mismo que fue hecho con nosotros. 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. En palabras de Rafael Gómez (2007),

frente a la inexistencia de una *herramienta* útil en el aprendizaje de la filosofía, tal vacío es llenado con frecuencia por el docente mediante el estudio de textos demasiado especializados, dirigidos a «profesionales de la filosofía», en los cuales, además, no se aportan recursos ágiles que despierten interés entre los estudiantes [...] dentro del contexto en el cual se encuentran. Debido a ello la didáctica de la filosofía reduce su metodología a la «clase magistral» [...] Con lo cual no se despierta el interés real (esto es, personal) entre los estudiantes (especialmente del bachillerato) y por ende no se desarrollan las actitudes y posibilidades propias de la filosofía. En otras palabras: no es fácil encontrar una didáctica de la filosofía que corresponda propiamente al aprendizaje filosófico. (p. 194)

Estoy de acuerdo con el Profesor Rafael Gómez: no existe aún esa teoría didáctica que corresponda al aprendizaje filosófico. Entonces, un docente recurre a las fuentes directas, pues así fue como aprendió filosofía en la universidad. Por eso al encontrar obras clásicas en el catálogo del colegio solo puedo exclamar con júbilo: *¡Hay una muy buena colección!* Aún recuerdo las palabras del decano de mi facultad: “siempre hay que leer primero la fuente directa y luego, si es necesario, al comentarista”. Por este camino, el docente termina por escoger textos inadecuados al nivel cognitivo de los estudiantes, enfocados en problemáticas que poco o nada se acercan a nuestros problemas nacionales y continentales, y que, en conjunto con la clase magistral, logran únicamente la desmotivación de los estudiantes y del mismo docente.

Los estudiantes se desmotivan, pues se ven enfrentados a textos demasiado complejos, con temas alejados de su propio contexto y en lugar de sentirse

competentes, curiosos y animados por el pensamiento filosófico, se ven abrumados por textos que no logran descifrar. Para el docente esta práctica también resulta desmotivadora,¹¹ al menos en parte, porque invierte bastante tiempo en seleccionar las fuentes en relación con lo que cree que sus estudiantes necesitan, pero encuentra que ellos no entienden, se desmotivan rápido, abandonan o, incluso, llegan a aborrecer la filosofía. Por supuesto, el docente no comprende por qué sus estudiantes no entienden, y al final, en muchos casos, termina por usar la nota como herramienta punitiva para “motivar”, un uso totalmente inadecuado de la evaluación y de las fuentes directas, las cuales pierden así su sentido. Por estos caminos no se desarrollan las actitudes ni posibilidades propias de esta disciplina.

Junto al uso de fuentes primarias, con seguridad también se apela a las raíces etimológicas de las palabras propias del lenguaje filosófico. Entonces aparecen en el tablero términos en latín, griego, e incluso en alemán y francés. Con esta herramienta se pretende dar a entender el significado de tales términos, lo que probablemente no se logra a menos que los estudiantes tengan algún conocimiento básico en esas lenguas (circunstancia inexistente en bachillerato). Y si les queda en su memoria el registro de una palabra y su significado asociado a un término filosófico, ¿qué ha aprendido en realidad con respecto a la filosofía? En mi caso, nunca entendí por qué la esencia tenía que ver con el ser, con el verbo latino *esse*. Solo cuando me dediqué en serio al aprendizaje del latín empecé a comprenderlo. Antes solo repetía, sin entender en realidad.

Otro ejercicio frecuente en la universidad que suele aplicarse en los colegios, o al menos yo lo hice, es la lectura guiada. Tomar un texto (fuente secundaria o primaria) y leer en voz alta para ir explicando su contenido línea por línea, párrafo a párrafo, y de-velar así no solo lo que quiere decir, sino su estructura. Además, es posible que algunos docentes vayan dirigiendo preguntas a sus estudiantes para pedirles que examinen la validez o verdad de la línea leída. Se hace entonces una lectura crítica del texto. Hoy en día me pregunto si en realidad mis estudiantes entendieron algo cuando hice tal ejercicio. Tal vez ellos mismos sintieron que aprendieron, pero en realidad, no...

Por último, creo que es frecuente que el docente de filosofía en bachillerato no realice exámenes como técnica evaluativa, sino que solicite ensayos u otros

11 Hay muchos otros elementos de la profesión docente en Colombia que inciden en la des-motivación docente. Entre otros, el tipo de contratación y condiciones laborales en general, la valoración de la docencia, las dificultades en la formación en pedagogía y didáctica recibida en el pregrado, etc.

textos argumentativos. Naturalmente, la extensión y complejidad de estos textos para bachillerato es bastante moderada y se limita a una tesis y dos o tres argumentos (y contraargumentos) bien desarrollados. Tal ejercicio evaluativo de seguro es adecuado para la enseñanza/aprendizaje de la filosofía (al menos, la filosofía occidental europea), pero resulta fuera de contexto cuando la clase ha sido primordialmente magistral o guiada por el libro de texto. La exposición magistral y los libros de texto, en general, se han basado en la concepción transmisionista de la información, que se evalúa por medio de recuperación/repetición de la información transmitida (Prieto y Salcedo, 2018, 2021). La clase magistral y el texto no enseñan al estudiante a argumentar y defender planteamientos personales, como demanda la elaboración de ensayos o disertaciones. En pocas palabras, se enseña una cosa y se evalúa otra. ¿Qué validez tiene tal evaluación?

Todas estas prácticas empleadas en el colegio son una mera aplicación de los ejercicios que como estudiantes aprendimos en nuestra formación filosófica universitaria. Incluso, es posible que como profesores estuviésemos pensando que en bachillerato los estudiantes deberían aprender lo mismo que en un programa profesional de filosofía. Precisamente por eso, supongo, al ver el índice de los libros exclamé: *¡Es lo mismo que vi en la Facultad! ¡Bien, de aquí puedo elaborar el plan de asignatura para el año completo!* ¿En qué habría de diferir la enseñanza de la filosofía en la universidad y en el bachillerato? En mucho, supongo hoy: finalidades, temas, autores, metodología, etc. Nunca me pregunté esto antes, solo repetía lo que aprendí en mi pregrado. ¿Bajo qué orientaciones podemos planear una buena transposición del conocimiento a los diferentes niveles de educación donde se enseña filosofía? Aún no sé cómo responder esta pregunta; no encuentro guías que me orienten. Pero mi propia experiencia, creatividad y recursividad fueron y son mis principales herramientas. Así también lo es para muchos docentes.

Innovación didáctica y falta de difusión

Para terminar esta sección histórica sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en Colombia, me refiero ahora a las prácticas actuales de muchos docentes de colegio. Subyace a estas prácticas una noción diferente de pedagogía y didáctica a la que hemos señalado en las páginas anteriores: hay una mayor preocupación por motivar al estudiante, por variar las actividades en clase; tal vez porque el docente se toma en serio el dicho de que “si la mayoría de estudiantes pierde la asignatura, es responsabilidad del maestro”. En este sentido, estos docentes

comienzan a abandonar la didáctica magistro-céntrica donde la responsabilidad de la motivación ante el aprendizaje recae totalmente en el estudiante, pues es quien debe atender y memorizar. Se trata de la recursividad de muchos docentes que, preocupados porque sus estudiantes se motiven y aprendan filosofía, se inventan o adaptan juegos y actividades o recursos “diferentes” para acercar la filosofía al estudiante y guiarlo hacia ella.

Un ejemplo lo encontramos en Cifuentes (2015), quien propone “juegos como: parques filosóficos, póker, lotería, ajedrez, tastos, monopolio, tío rico, álbum, diccionario filosófico, bingo, boletín, escalera, dominó, vídeos” para enseñar filosofía y “desarrollar el pensamiento creativo, metódico, razonado, ordenado, abstracto, meditativo, deliberativo y especulativo de los estudiantes” (p. 241). Lamentablemente, en este caso el profesor no describe las actividades que realiza con tales juegos y por ende no es posible ni replicarlas ni adaptarlas o mejorarlas.

Otro caso ejemplar se haya en las “nuevas tecnologías”: los *blogs*, canales de YouTube y páginas web que han sido creadas por docentes como herramientas para su clase y que van más allá de ser solo un lugar de almacenamiento de información de textos, diapositivas o videos. Vale la pena examinar la producción que al respecto ha desarrollado Félix Rojas con su proyecto educativo *Pensar y Creer*¹² enfocado en filosofía para bachillerato. En su propuesta el profesor bogotano incluye el uso de *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* y *Skype*. Así define este docente su proyecto:

El Proyecto educativo “Pensar y Creer” fomenta la reflexión filosófica entre los estudiantes, mediante un acercamiento multimedia e invita a los jóvenes a pensar en la posibilidad de generar cambios y mejorar en su realidad en este momento de la historia. Los programas del canal (p. e. Filósofos Siglo XXI, Filósofos del Futuro, Glosario Filosófico) tienen la finalidad de llevar a los jóvenes a pensar en la posibilidad de generar cambios y mejoras en su realidad en este momento de la historia. (Rojas, 2020, descripción)

Resulta particularmente llamativo el canal de YouTube *Pensar y Creer* con varios tipos de videos que incluyen temas de variedad cultural y sus relaciones con temas de filosofía.

12 El enlace al blog es: <https://filosofo2011-pensarycreer.blogspot.com/>

El enlace al canal de YouTube es: <https://www.youtube.com/channel/UC4lwAxfGJtxzccRAWoyQGjg>

Sin embargo, son pocos los docentes que deciden escribir y narrar sus experiencias para dar respuesta a la situación en que se hallan. Lo que se revela en esta parte de la reflexión es que, si bien puede haber una riqueza incalculable en las prácticas cotidianas de muchos docentes, no las podemos conocer porque al no escribir sobre ellas, al no investigar, no se pueden difundir (salvo aquellas que incluyen en su seno las TIC). Así pues, hay una ausencia de investigación y divulgación de las prácticas didácticas de los docentes colombianos en la cotidianidad.

Tal situación podría explicarse porque los docentes de los colegios tienen una carga de trabajo bastante alta, pues no solo enseñan filosofía, sino también otras asignaturas y tienen otras responsabilidades conexas a la enseñanza. Sin duda, no logran sacar tiempo para sentarse a pensar y escribir artículos para enviar a revistas. Y si lo hicieran, ¿a qué revista los enviarían? ¿Dónde les recibirían un texto en el que simplemente narren su experiencia, sus prácticas docentes sin citas textuales, metodología investigativa o “rigor académico”?

Factores del estancamiento de la didáctica de la filosofía en Colombia

Estoy en una clase de historia de la filosofía de 5 semestre. Me pierdo en mis pensamientos. De pronto, mi profesor dice: “Yo, por ejemplo, me siento orgulloso de haberme graduado como profesional en Filosofía, no como Licenciado, como es ahora...”. De ahí en adelante no escucho más. No puedo concentrarme. ¿Qué quiere decir eso? ¿Acaso no se siente orgulloso de ser docente? ¿No es esto una contradicción frente al oficio que está ejerciendo en este momento? ¿Qué hago entonces yo aquí sentado escuchando a alguien que no le gusta lo que hace?

Es claro para mí que las palabras de este profesor me incomodaron sobremedida, más aún al saber que su trabajo filosófico es muy reconocido a nivel nacional y más allá. Para mí, sus palabras solo fueron una profunda confesión de su desdén por la docencia, a la que parecería solo concebir como un mal necesario para obtener su medio de supervivencia. Esta fue la interpretación que hice en ese momento en el salón de clase y que es solo una perspectiva posible para interpretar tales palabras. Al mostrarle esta experiencia a un colega y amigo, me ofreció otra interpretación:

Quizás no todo el que dice que es mejor ser “Filósofo” que “Licenciado” está despreciando directamente el oficio de enseñar; en muchas ocasiones lo que está en juego es otra cosa: el desprecio por la “pedagogía” y las disciplinas afines, que le quitan “tiempo/espacio” en las mallas curriculares al “saber disciplinar”; también existe la idea entre los filósofos que quien sabe de filosofía sabe cómo enseñarla; esto se agudiza con la mezcla entre imaginario y constatación de que estas materias son menos exigentes, menos rigurosas, menos sólidas teóricamente, etc. Incluso, habría que explorar una suerte de ideología del desprecio a la educación que se compagina de manera muy rara con el oficio del maestro (no solo de filosofía), ideología que está sustentada con creces en la situación (económica, cultural) de los mismos maestros. (Manuel Alejandro Prada, comunicación personal, 4 de mayo de 2020)

Esta otra interpretación me deja más desanimado y preocupado aún: no es solo un desdén hacia el trabajo directo con los estudiantes, sino hacia la pedagogía misma como saber. Esto mismo lo notó hace casi dos décadas Mario Gómez (2003): los filósofos “muy a menudo desprecian este tipo de elaboraciones didácticas como algo ajeno y extraño a la filosofía” (p. 11). Acaso lo que aquí podría haber también es una suerte de soberbia de algunos filósofos que ven en su disciplina “el saber supremo”, “la madre de todas las ciencias”. Ideas que se originaron en una época donde filosofía significaba algo muy diferente a la actual. Además, esta misma actitud parecería ser contraria a lo que la misma etimología de filosofía nos puede mostrar. Usualmente la entendemos como amor a la sabiduría ($\phi\iota\lambda\acute{\omicron}\varsigma$: amar + $\sigma\omicron\varphi\acute{\iota}\alpha$: saber), pero si restringimos el saber solo a un campo disciplinar, ¿qué tanto amamos?, ¿acaso cuando amamos a alguien solo amamos una parte y despreciamos otra? Me pregunto si en tal desdén podría explicarse o desplegarse, al menos en parte, los siguientes asuntos concretos en relación con la didáctica de la filosofía en nuestro país:

En primer lugar, a pesar del aumento en la publicación de reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, estas suelen ser más filosóficas que didácticas. En otras palabras, hacemos filosofía sobre la enseñanza de la filosofía y poca investigación y reflexión en didáctica de la filosofía,¹³ obviando la dimensión didáctica y los aportes

13 La manera como se diferencia en este documento estas dos disciplinas es la siguiente: la filosofía sobre la enseñanza de la filosofía se direcciona de forma preponderante a la esencia misma de algún fenómeno educativo en una clase de filosofía o un asunto general sobre la enseñanza de la filosofía. Por ejemplo, la cuestión kantiana entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar; la posibilidad misma de la enseñanza de la filosofía; también, la definición de la filosofía misma, la actitud filosófica. Así mismo, se encuentran muchas reflexiones en las que los autores examinan un concepto a la luz de una teoría filosófica.

que desde Comenio se vienen dando para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Al respecto, recuerdo las palabras del filósofo colombiano Daniel Herrera (2009): “No sabemos qué enseñar y en las horas de reflexión solitaria, aunque con conciencia más o menos clara sobre los problemas que debemos atacar, vacilamos sobre la metodología a seguir” (p. 266). Vacilamos, claro, por ignorancia, pero también por negligencia. Es cierto que en Colombia no se ha desarrollado la didáctica de la filosofía, pero hay contribuciones importantes en otras latitudes. Como ejemplo están en Francia Michell Tozzi, o más cerca, en Argentina, Guillermo Obiols.

Según el estudio bibliométrico realizado por Cruz, Patiño y Lara (2018), en el que analizaron artículos publicados en revistas colombianas indexadas de los años 1990 a 2017, se encontró que los autores más citados en tales artículos son filósofos (Foucault y Deleuze en primer y segundo lugar, respectivamente) y no pedagogos. Tal situación bien puede mostrar que quienes han comenzado a reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía no basan sus reflexiones en fuentes pedagógicas ni nacionales ni extranjeras, como parecería ser lo coherente al reflexionar académicamente sobre la enseñanza. Si bien, tales reflexiones filosóficas resultan imprescindibles para avanzar hacia la didáctica, pues implican un conocimiento de la filosofía misma, no llegan al ámbito de las discusiones contemporáneas acerca de la enseñanza y el aprendizaje para llevarlos hacia reflexiones didácticas sobre la filosofía.

Es preciso notar también la ausencia en Colombia de grupos de investigación (registrados ante Colciencias) cuyo objeto fundamental sea la didáctica de la filosofía¹⁴ y que cuenten con una trayectoria y producción de conocimiento que pueda constituirse en el acicate de diálogo, discusión y renovación de la didáctica de la filosofía en nuestro país. En un pequeño número de los grupos de investigación registrados ante Colciencias (Véase Anexo 2) se encuentra una línea de investigación en la que se relacionan filosofía y enseñanza o filosofía y pedagogía, pero ninguno señala de forma explícita la didáctica de la filosofía como línea de investigación. Dicho sea de paso, que en el país no hay una revista académica dedicada a la didáctica de la filosofía o a publicar las experiencias y prácticas de los docentes de filosofía del país. También resulta dicente que al revisar en los catálogos públicos

La didáctica de la filosofía, por su parte, no busca esencias o definiciones claras, sino que se orienta la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, los factores que favorecen o no su aprendizaje, los métodos que llevarían a mejores aprendizajes en relación con las diferentes formas de la filosofía, etc. En esto, por supuesto, seguiría la comprensión de didáctica general.

14 Hace poco (2018) fue creado el grupo de investigación *Prácticas filosóficas* en el seno de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Este grupo se propone investigar sobre la didáctica de la filosofía.

de las bibliotecas de las universidades que ofrecen programas de Licenciatura en Filosofía en nuestro país, la cantidad de libros relacionados con la didáctica de la filosofía es inmensamente menor que la de los libros de filosofía (Véase Anexo 3).

Tal vez, el desinterés de los filósofos por la didáctica resulte también en la escasa oferta de los cursos de formación permanente como diplomados¹⁵ e, incluso, posgrados: no hay programas registrados y activos en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior de Colombia (SNIES) que se enfoquen en didáctica, pedagogía o enseñanza de la filosofía. De 3131 registros en programas de ciencias de la educación solo hay tres programas de posgrado relacionados con la didáctica de la filosofía, los tres son Especializaciones (no hay maestrías ni doctorados), ofrecidas por universidades privadas en Bogotá: dos son programas a distancia y uno presencial. Ninguno está activo ni podía recibir estudiantes al momento de escribir este texto (abril de 2020).

Estas consideraciones de corte institucional, que podrían hallar una posible explicación en el desdén hacia la enseñanza y la pedagogía, se agravan al ver la situación de la enseñanza de la filosofía en los colegios de nuestro país. Son numerosos los casos en los que la filosofía no es enseñada por filósofos, sino por profesionales de otras disciplinas (Cubillos, 1999), como teología, literatura, ciencias sociales, etc., que se hallan obligados a orientar tal asignatura para completar el número de horas de clase en su carga académica de bachillerato. Si bien esta situación no tiene que ser un problema, lo más probable es que tales profesionales no encuentren tiempo ni recursos para formarse en filosofía y enseñarla. “Este hecho los llevaba necesariamente a acudir a los libros de texto como “tabla de salvación”, convirtiendo el curso de filosofía en un curso informativo, enciclopédico y de mínima reflexión” (Cubillos, 1999, p. 234). Si buscaran revistas, diplomados o posgrados sobre la didáctica de la filosofía, no los encontrarían.

Reflexiones de cierre

Tengo ansiedad. Es de mis primeras clases. ¿Cómo serán? ¿Sobre qué les hablaré? ¿Tendré la oportunidad primero de saber qué les interesaría aprender, sobre qué quieren hablar? No lo sé... será más fácil hablar

15 Al parecer, las únicas excepciones son el *Diplomado en Filosofía para niños* que ofrece la Pontificia Universidad Javeriana y el *Encuentro Internacional de Profesores de Filosofía* que la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia realiza hace más de una década.

de algo que les inquiete e investigar qué tiene que decir la filosofía al respecto: bajar la filosofía del mundo de las ideas. ¿Los veré a través de la cámara?, ¿participarán de la clase? Después de todo no quiero ser el que habla todo el tiempo. Quiero saber lo que piensan realmente (Sebastián Amézquita).

Este texto lo escribió un estudiante de licenciatura ante su primer día de práctica pedagógica en colegio (en tiempos de pandemia y educación remota). Como se ve claramente, refleja la narración con la que inició este texto. Pero en esta narración hay algunos cambios sutiles que dejan ver ciertos elementos pedagógicos en su haber: explorar los intereses de los estudiantes, es decir, *saber qué les interesaría aprender, sobre qué quieren hablar*. Este, tal vez, es el aporte del constructivismo que más ha resonado. Además, este profesor en formación busca aprendizajes significativos y planea *hablar de algo que les inquiete e investigar qué tiene que decir la filosofía al respecto*. Y aquí no solo se escucha de forma silenciosa el reclamo frecuente de que la filosofía trate temas de la cotidianidad y que no se quede en planos metafísicos, sino que resuena el tema de la transposición didáctica, y así parece que el estudiante ya se adentró y respondió al frecuente e inquietante problema del rigor filosófico al modificar los contenidos filosóficos para enseñarlos en bachillerato. Al final, es claro lo que no quiere hacer: *habla[r] todo el tiempo*. En otras palabras, desea dejar las metodologías tradicionales atrás.

Quiero creer que en este breve relato se insertan sutilmente muchos elementos de didáctica de la filosofía porque este estudiante ya ha pasado por cursos de pedagogía y didáctica que, aunados a su propia experiencia en el colegio y universidad, lo convocan a iniciar nuevas tradiciones...

De cierta manera, la ansiedad y las miles de preguntas y escenarios que emergen ante la tarea de pararse frente a un grupo de estudiantes por primera vez (que se da muchas veces) no es una experiencia extraña para quienes nos dedicamos a la enseñanza. Aunque este texto no es estrictamente argumentativo, sino más bien descriptivo y reflexivo, sí lo alimenta una afirmación central y una intención personal: en primer lugar, la didáctica de la filosofía en nuestro país está por desarrollarse en su mayor parte. En segundo lugar, y partiendo de lo anterior, espero que este texto motive a los lectores a involucrarse tanto en forma teórica como práctica con la didáctica de la filosofía. Se trata, como sería lo más adecuado, bajo mi perspectiva, de ahondar en la comprensión misma de la(s) didáctica(s) de la(s) filosofía(s) para nuestro(s) contexto(s), o como afirma Mario Gómez (2003, 2005), de una(s)

didáctica(s) filosófica(s). Creo que aquí el plural es necesario: así como hoy en día aceptamos la pluralidad de concepciones y prácticas filosóficas, parece lo más adecuado que cada una se acompañe de la reflexión didáctica que se le ajuste. En efecto, así como no existe una única y universal filosofía (aunque tal parezca ser la posición implícita de muchos autores), tampoco existiría una única y universal reflexión didáctica para todas las formas de filosofía.

En Colombia, hemos heredado y cultivado —o tal vez solo reproducido— lo que nos fue entregado por la tradición colonial que vino de España en el siglo xvii a manos de la Iglesia Católica. Y, en general, así mismo ha permanecido en nuestras aulas de clase, salvo por muy contadas iniciativas que se han atrevido a desafiar tal tradición. Pero lo que nos ha sido legado no ha sido solo una cierta comprensión de la filosofía, sino la misma didáctica, sus prácticas y concepciones. Dicha didáctica, muy seguramente, es un rasgo común a otras disciplinas del currículo escolar, desde la actual educación básica hasta la terciaria. La didáctica se entiende con frecuencia como simple metodología de enseñanza, lo que el docente “debe” hacer en clase para que sus estudiantes aprendan.

Tales herencias nos han llevado a excluir y ser excluidos de nuestra propia historia y geografía, aun cuando allí hemos estado. No las hemos podido ver, porque no nos atrevemos a nombrarlas. Es posible que aún no aceptemos que hay filosofía latinoamericana y colombiana; mucho menos hemos sido capaces de unir los términos *filosofía e indígena*, o *filosofía afroamericana* y otros tantos posibles en nuestros discursos académicos. Hemos acuñado términos como pensamiento amerindio, pensamiento o tradición ancestral. Pero, ¿son filosofía(s)? Heredamos y nos ad-herimos a la noción europea que define la filosofía como aquel sistema de pensamiento que explica la realidad desde el ejercicio estrictamente racional y argumentativo, alejado por completo de cualquier elemento religioso, o imaginativo. Así, hemos amputado las raíces mismas de quienes somos, de la sangre indígena y africana que aún circula en nuestro cuerpo biológico y cultural. La pregunta de fondo aquí es: ¿quiénes somos?

No tenemos, dirían muchos, nuestra propia filosofía; tampoco tenemos nuestra propia pedagogía y didáctica. Me pregunto si en realidad las tenemos ya. Tal vez ya existen y solo las desconozco. No lo había considerado antes. No tuve tiempo para ello; no encontré quién me lo hiciera pensar. ¿Hay algo así como una didáctica típicamente colombiana?

Ahora bien, más allá de las anteriores reflexiones, es claro que en nuestro país hay una gran deuda con respecto al desarrollo de la didáctica de la filosofía, pues el número y pertinencia de publicaciones al respecto es bastante bajo (en relación con la larga tradición de la presencia de la filosofía en el currículo oficial de la educación en el bachillerato colombiano) y no logra constituir una guía adecuada para quienes se inician en la labor de orientar cursos de filosofía. Es posible que tal situación se vea acrecentada por la falta de investigación de campo y difusión de las investigaciones y textos que ya existen. Creo que por ejemplo hace falta una investigación sobre lo que ya se ha producido en nuestro país, no solo en términos de literatura, sino de prácticas de aula y fuera de aula. Vale la pena realizar el estado del arte de la didáctica de la filosofía en Colombia; revisar la producción académica de los grupos de investigación que guardan en su seno una línea de investigación en la que relacionan filosofía y pedagogía o educación. Pero también ir a los colegios, ver y preguntar qué, cómo, quién enseña la filosofía, con qué instrumentos, bajo qué perspectivas, qué nuevos o diferentes elementos se han implementado.

Ahora bien, un resultado, quizá indirecto, de la falta de desarrollo de la didáctica de la filosofía podría ser el aparente interés por eliminar la filosofía del currículo, como podría colegirse de algunas modificaciones en políticas educativas. Al faltar una didáctica de la filosofía más sólida y aplicada en las clases, los estudiantes no aprenden o comprenden mínimamente la filosofía, no la valoran, y así mismo desconocen los aportes que les puede brindar. Si los estudiantes de ayer son los legisladores de hoy, no resulta extraño que no vean la contribución de la filosofía en la escuela, lo que los lleva a pensar que no es necesaria y por ende se puede excluir de la educación media sin mayores consecuencias. ¿No es acaso esto lo que pudo haber ocurrido a quienes fusionaron las pruebas de lenguaje y filosofía en lectura crítica en la *Prueba Saber 11*?¹⁶ Termino esta reflexión con la siguiente sentencia de la pedagoga argentina Alicia Camilloni (2008):

si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria. (p. 20)

16 Vale la pena leer el análisis que hace Viviana Villa (2016) sobre la ausencia de un análisis didáctico adecuado en el proceso de fusión de las secciones de filosofía y lenguaje en la Prueba Saber 11. Con respecto a las relaciones de la didáctica y la dimensión política de esta disciplina, Ángel Díaz Barriga (2009) muestra cómo en México, y en Latinoamérica en general, la didáctica se ha comenzado a dejar de lado como consecuencia de cambios en las mismas políticas educativas de cada país.

Referencias

- Acevedo, D. y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 15-37.
- Benavides, G. (2011). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.654>
- Camilloni, A. (1996). Herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-40). Paidós.
- Camilloni, A. (2008). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeny (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 19-25). Paidós.
- Cárdenas, L. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, 22, 9-50.
- Castro, L., Pérez, D. y Mora, D. (2018). Lectura, texto, interlocutores y actitud: la enseñanza de la filosofía. En O. Pulido Cortés, Ó. Espinel y M. Á. Gómez (Eds.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 77-101). UPTC.
- Cifuentes, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Filosofía UIS*, 14(2), 241-279.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Cruz, I., Patiño, D. y Lara, P. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En O. Pulido, O. Espinel y M. A. Gómez (Eds.), *Filosofía y enseñanza: Miradas en Iberoamérica* (pp. 37-66). UPTC.
- Cubillos, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: formar la “actitud filosófica” y enseñar a pensar. *Educación y Pedagogía*, 9(23-24), 232-246.
- Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas específicas. En A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre, S. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. UED.

- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Gómez, M. A. (1998). Crítica de la razón didáctica: La disertación en la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Revista de Ciencias Humanas*, 18, 5-14.
- Gómez, M. A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Gómez, M. A. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Magisterio.
- Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Bonaventuriana.
- Herrera, D. (2009). *Por los senderos del filosofar*. Bonaventuriana.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Jaramillo, C. (2008). Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de la filosofía. *Magistro*, 2(4), 99-116. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>
- Jardine, D. (2003). Because it shows us the way at night: on animism, writing and the reanimation of Piagetian theory. En D. Jardine, P. Clifford y Sh. Friesen. (Eds.), *Back to the basics of teaching and learning. Thinking the world together* (pp. 143-156). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ley 39 de 1903. *Sobre la instrucción pública*. Bogotá: D. O. 11.931. 30 de octubre de 1903.
- Licenciatura en Filosofía. (2014). *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>
- Liddle, H. y Scott, R. (1940). *A Greek-English lexicon*. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=dida%2Fskw&la=greek&can=dida%2Fskw0&prior=dida/skalos>
- Marquínez, G. y Del Rey, J. (2010). *La enseñanza de la filosofía en la Universidad Javeriana colonial*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Autor.
- Montes, V. y Montes, J. (2019). *La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994*. Aula de Humanidades.

- Montoya, J. (2014). Curriculum studies in Colombia. En W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 134-150). Routledge.
- Moules, N., McCaffrey, G., Field, J. y Laing, C. (2015). *Conducting hermeneutic research: From philosophy to practice*. Peter Lang.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre.
- Paredes, D. (2009). Pensar la Enseñanza de la Filosofía desde la Didáctica Teórico-Formativa. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651>
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 31-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Paredes, D. y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. [10.17227/01224328.2282](https://doi.org/10.17227/01224328.2282).
- Pinar, W. (2020). *What is curriculum theory*. Routledge.
- Prada, M., Acevedo, D. y Prieto, F. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: Estrategia pedagógica*. Aula de Humanidades.
- Prieto, F. y Salcedo, E. (2018). *Didáctica de la filosofía en los libros de texto 1994-2004*. Proyecto de investigación de la Facultad de Humanidades (código FHU-250) [sin publicar]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prieto, F. y Salcedo, E. (2021). *Didáctica de la filosofía en los libros de texto colombianos 2004-2013*. Proyecto de fortalecimiento académico de la Facultad de Humanidades (código FHU-273) [sin publicar]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Real Academia Española, RAE. (s.f.). Autodidacta. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/autodidacta>
- Real Academia Española, RAE. (s.f.). Manual. En *Diccionario de la lengua española*. de <https://dle.rae.es/manual>
- Rojas, F. (2020). *Pensar y creer* [Blog]. <https://filosofia2011-pensarycreer.blogspot.com/>

- Sage, S y Torp, L. (2007). *El aprendizaje basado en problemas desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Amorrortu.
- Smith, D. (1999). *Pedagon: interdisciplinary essays in the human sciences, pedagogy, and culture*. Peter Lang.
- Smith, D. (2003). The mission of the hermeneutic scholar. En M. Wolfe y C. Pryor (Eds.), *The mission of the scholar—research and practice: A tribute to Nelson Haggerson* (pp. 183-200). Peter Lang.
- Unesco. (2009). *Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe*. <http://teachingphilosophy-fisp.org/images/philosophy-in-the-world/Enseanza-filosofia-AL-y-Caribe.pdf>
- Valencia, A. (2006). *Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía*. Universidad de Caldas.
- Velásquez, R. A. (2012). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, 3-4, 51-57.
- Villa, V. (2016). *La Evaluación de la Filosofía en la Educación Media: obstáculos epistemológicos en el diseño de la prueba específica de filosofía y en la identificación de competencias específicas* [sin publicar]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Anexo 1

Libros sobre la didáctica de la filosofía publicados en Colombia¹⁷

- Oscar Pulido Cortés, Oscar Orlando Espinel y Miguel Ángel Gómez. (Comp.) (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC.
- Luz Gloria Cárdenas y Carlos Enrique Restrepo. (Comp.) (2012). *Didácticas de la Filosofía II: Experiencias, instrumentos y métodos*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Luz Gloria Cárdenas y Carlos Enrique Restrepo. (Comp.) (2011). *Didácticas de la Filosofía I. Para una pedagogía del concepto*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Rafael Gómez. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana
- Amado Ezequiel Osorio Valencia. (2006). *Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía*. Universidad de Caldas.
- Germán Vargas Guillén. (2006). *Filosofía, pedagogía y tecnología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía. (Comp.) (2004). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Domingo Araya. (2004). *Didáctica de la historia de la filosofía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Domingo Araya. (2003). *Didáctica de la filosofía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Miguel Ángel Gómez M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Miguel Ángel Gómez M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro.

17 Agradezco al profesor Germán Vargas Guillén por facilitarme un listado inicial que elaboró hace algunos años.

Artículos publicados en revistas indexadas colombianas

- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 31-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Paredes, D. y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. [10.17227/01224328.2282](https://doi.org/10.17227/01224328.2282).
- Benavides, G. (2011). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.654>
- Paredes, D. (2009). Pensar la Enseñanza de la Filosofía desde la Didáctica Teórico-Formativa. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651>
- Gómez, M. A. (1998). Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Revista de Ciencias Humanas*. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-124678/Disertacio%CC%81n%20Go%CC%81mez%20Mendoza.pdf>

Anexo 2

Grupos de investigación con líneas de investigación relacionadas con la didáctica de la filosofía

	Nombre	Línea de investigación	Instituciones asociadas
1	Filosofía y enseñanza de la filosofía	Enseñanza de la filosofía	Universidad de Antioquia Universidad del Cauca Universidad Pedagógica Nacional Aula de Humanidades
2	Filosofía y escepticismo	Filosofía y pedagogía	Universidad Tecnológica de Pereira
3	Pensamiento, filosofía y sociedad	Filosofía y educación Relaciones entre filosofía ciencias sociales y pedagogía inactiva	Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto
4	Redipe: Educación, epistemología y filosofía	Filosofía y pedagogía	Red de Pedagogía SAS
5	Amauta	Filosofía y educación en Latinoamérica	Universidad del Atlántico Universidad Libre de Colombia
6	Raimundo de Penafort	Filosofía ética, política, jurídica, económica y pedagogía tomista en diálogo con la filosofía contemporánea	Universidad Santo Tomás
7	Grupo de investigación filosofía, sociedad y educación–Gifse	Filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía	Universidad Pedagógica Nacional Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
8	Devenir	Enseñanza de la filosofía	Universidad de San Buenaventura
9	Conquiro	Filosofía y pedagogía	Universidad de Pamplona
10	Filosofía, ética y educación	Filosofía enseñanza y sociedad	Instituto Nacional de Investigación e Innovación social
11	Lisis: educación filosófica	Educación filosófica	Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto Pontificia Universidad Javeriana
12	Filosofía, educación y pedagogía	Filosofía, genealogía y educación	Universidad Autónoma de Colombia Universidad Pedagógica Nacional Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

	Nombre	Línea de investigación	Instituciones asociadas
13	Amautas	Filosofía, educación y tecnología	Kcumen digital sas Universidad Nacional Abierta y a Distancia
14	Grupo de fenomenología y teoría crítica de la sociedad	Formación y enseñanza de la filosofía	Universidad Tecnológica de Pereira
15	Invedusa (Investigación Educativa Universidad Sergio Arboleda)	Filosofía y educación	Universidad Sergio Arboleda
16	Academia	Teología mística, filosofía y educación	Pontificia Universidad Javeriana
17	Nakota: educación, sociedad y emprendimiento	Educación, filosofía e infancia	Universidad Santo Tomás Universidad Santo Tomás Villavicencio

Anexo 3

Número de libros registrados en el sistema de biblioteca (año 2018)¹⁸

Nombre de la institución	Nombre del programa	Filosofía	Enseñanza de la Filosofía	Didáctica de la Filosofía
Universidad de Antioquia	Licenciatura en Filosofía	4425	26	12
Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura en Filosofía	5907	18	6
Corporación Universitaria Minuto de Dios	Licenciatura en Filosofía	3444	15	8
Universidad de San Buenaventura- Bogotá	Licenciatura en Filosofía	400	10	8
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium	Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas	787	9	1
Universidad de Caldas	Licenciatura en Filosofía y Letras	5344	9	3
Fundación Universitaria Luis Amigó	Licenciatura en Filosofía	2578	8	1
Fundación Universitaria San Alfonso	Licenciatura en Filosofía	2578	8	1
Universidad Santo Tomás	Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos	46.758	7	6
Universidad Santo Tomás	Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana	46.758	7	6
Universidad Santo Tomás	Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa	46.758	7	6
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Filosofía	3157	7	5
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Filosofía	8970	6	1
Fundación Universitaria Católica del Norte	Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa	300	5	1
Universidad La Gran Colombia	Licenciatura en Filosofía e Historia	3332	4	4
Universidad de Nariño	Licenciatura en Filosofía y Letras	Sin datos	1	Sin datos

¹⁸ Agradezco la colaboración de Angie Daniela Bernal y Yesica Liliana Cortés, estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes me ayudaron a recabar la información expuesta en este anexo.

Nombre de la institución	Nombre del programa	Filosofía	Enseñanza de la Filosofía	Didáctica de la Filosofía
Universidad del Valle	Licenciatura en Filosofía	215	1	0
Universidad Pontificia Bolivariana	Licenciatura en Filosofía y Letras	354	1	1
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Licenciatura en Filosofía	482	0	1
Universidad Sergio Arboleda	Licenciatura en Filosofía y Humanidades	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en Filosofía	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Universitaria Agustina	Licenciatura en Filosofía	Sin datos	Sin datos	Sin datos

SOBRE LOS AUTORES

Ángela Rocío Bejarano Chaves

Doctora en Lógica y Filosofía de la Ciencia. Profesora de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

arbejaranoc@pedagogica.edu.co

Carlos Mauricio Gamboa

Licenciado en Filosofía por la Universidad Pedagógica Nacional.

lfl_cmgamboad849@pedagogica.edu.co

Carolina Soler Martín

Doctora en Ciencias Sociales y magíster en Educación, integrante del grupo interinstitucional de investigación en Educación y Cultura Política, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

csmartin@pedagogica.edu.co

Daniela de la Hoz

Licenciada en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

lfl_ddelahoq250@pedagogica.edu.co

Dagni Milannie Hernández Sánchez

Licenciada en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

dagnihdez@gmail.com

Diana María Acevedo-Zapata

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente cursa el doctorado en Etnobiología y Estudios Bioculturales de la Universidad del Cauca. Profesora de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, de la Red Colombiana de Mujeres Filósofas, de la Red Latinoamericana de Mujeres Filósofas de la Unesco, e investigadora del Observatorio de Género y Filosofía en Colombia.

dmacevedoz@pedagogica.edu.co

Elsa Siu Lanzas

Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesora de la Escuela de Filosofía y Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

elsa.siulanzas@ucr.ac.cr

Fredy Hernán Prieto Galindo

Licenciado en Filosofía, actualmente es candidato a doctor en Educación de la Universidad de Alberta (Canadá). Miembro activo del grupo de investigación Prácticas Filosóficas.

freher05@gmail.com; fhrietog@pedagogica.edu.co

Jesica Sabina Álvarez Ariza

Profesora del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

jalvarezari@uniminuto.edu.co

José Andrés Forero-Mora

Doctor en filosofía de la Universidad de los Andes. Profesor del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

jforero@uniminuto.edu

Karol Vivian Nossa Caviedes

Licenciada en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional.

kvnossac@upn.edu.co

Laura Camila Olarte Arias

Licenciada en Filosofía por la Universidad Pedagógica Nacional.

laura.olarte@epe.edu.co

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

aprada@pedagogica.edu.co

Pablo Vargas Rodríguez

Doctor en Educación. Profesor de la Licenciatura en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional. Ha logrado integrar sus inquietudes académicas con sus experiencias de trabajo, ejerciendo la docencia escolar y universitaria, la consultoría, y el trabajo con algunas ONG interesadas en la educación.

pablvar@gmail.com

Sandra Milena Murcia Tibaduiza

Licenciada en Filosofía por la Universidad Pedagógica Nacional.

lfl_smmurciat377@pedagogica.edu.co

Yesica Liliana Cortés Alfonso

Egresada de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Activista, educadora y gestora de procesos sociales y comunitarios.

y.cortesa@uniandes.edu.co

La fuente utilizada es de la familia Times New Roman

El libro

DIDÁCTICAS EMERGENTES DE LA FILOSOFÍA

Se terminó de editar y publicar en 2022,
en Bogotá, Colombia



Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

La exploración constante de la relación entre pedagogía y filosofía ha sido un tema central en la historia de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre otros caminos abiertos, dicha exploración ha enriquecido el campo de la didáctica de la filosofía, toda vez que ha brindado luces importantes para afrontar y atender asuntos apremiantes que acontecen en las aulas, indagando desde los fundamentos de la enseñanza hasta las acciones educativas concretas en cada situación. De acuerdo con lo anterior, presentamos esta compilación de escritos a propósito de la celebración de los 10 años del programa académico como un signo de la renovación que se da en la actualidad en el campo de estudio en cuestión; de ese nuevo interés de profesores, grupos e instituciones por centrar la mirada y ensanchar las fronteras de la didáctica de la filosofía. Con el aporte de escritores de distintas procedencias, el libro recorre diversas perspectivas y situaciones propias de la enseñanza de la filosofía a partir de las cuales emergen nuevos modos de la didáctica y abren planteamientos diversos en torno al campo.

ISBN: 978-628-7518-28-5



9 786287 518285